

LA FORMACIÓN PROFESIONAL POR COMPETENCIAS: LAS IMPLICACIONES EN LA RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN Y EMPLEO

Araceli López Calvo* y Lourdes López Calvo**
Universidad de Córdoba

RESUMEN

Los cambios producidos en las últimas décadas en el mercado de trabajo, como consecuencia de las transformaciones económicas y productivas, están afectando al modelo existente de relación entre formación y empleo. En este nuevo contexto, ocupa un lugar central el debate sobre las 'competencias profesionales' que deben adquirir los individuos para responder a las cambiantes demandas del mercado de trabajo. En el marco de este debate, por un lado, analizamos de forma crítica los documentos normativos claves que han definido en España y en Europa las nuevas políticas educativas y de empleo basadas en las competencias. Por otro, interpretamos los discursos desarrollados por diversos actores implicados en el sistema de formación profesional por competencias (representantes de organizaciones patronales y sindicales, profesores y jóvenes trabajadores), que desvela una diversidad de 'representaciones sociales' sobre el tema, acorde con la posición social y los intereses de cada grupo.

PALABRAS CLAVES: enfoque de las competencias, políticas educativas y de empleo, mercado de trabajo, significado social de las competencias.

ABSTRACT

The changes produced in the last decades in the labour market, as a clear consequence of the economical and productive transformations, are affecting the existing relationship model between formation and employment. In this new context, the discussion about the professional competences that an individual must acquire to give the correct response to the changing demands in the labour market, stays in the central place. In the framework of this discussion, on one hand, we analyse, in a critical way, the key normative documents which have defined the new educative and employment policies based on competences in Spain and Europe. On the other hand, we interpret the developed speeches, made by the different actors involved in the vocational training system through the competences (trade unions representatives, teachers and young workers) which show the relevance of a great variety of social representations on this theme, according to the social position and the particular interests of each group.

KEY WORDS: Professional competences approach, educative and employment polices, labour market, competences social meaning.



I. INTRODUCCIÓN: EL PASO DE LA CUALIFICACIÓN PROFESIONAL A LAS COMPETENCIAS

Los intensos cambios producidos en las últimas décadas en el sistema económico y productivo y en las condiciones de empleo, así como los procesos de innovación tecnológica, las nuevas formas de organización del trabajo y las nuevas condiciones de trabajo que se han derivado de esos cambios, han reavivado el permanente debate —teórico y político— en torno a la relación entre *formación y empleo*. El debate ha reactualizado la Teoría del Capital Humano en una nueva versión centrada en las *competencias profesionales*. En realidad, el ‘enfoque de las competencias’ no es sino un nuevo modelo de relación entre oferta y demanda de mano de obra formada que se basa, no tanto en la creencia del ajuste automático entre proveedor de cualificaciones (sistema educativo) y cliente (empresas), que ha predominado en la segunda mitad del siglo xx, sino en las capacidades reales y reconocidas —competencias— que aportan los trabajadores a su puesto de trabajo (Planas, 2003). Se rompe así con el anterior ‘sistema de encuadramiento profesional’ que establecía una adecuación de las cualificaciones profesionales a los requerimientos de los puestos de trabajo.

Como han señalado diversos estudios (Guerrero, 2005; López, López y Taberner, 2004), son varios los factores que han incidido en la transformación de los requerimientos de cualificación de los puestos de trabajo y en la oportunidad de las estrategias empresariales de gestión de mano de obra por competencias. Del lado de la producción, se ha dado un proceso de globalización y terciarización de la economía que se ha acompañado de una flexibilización de la organización productiva y del trabajo, apoyada en las nuevas tecnologías, configurando un mercado de trabajo segmentado y una polarización de las cualificaciones con una disminución proporcional de las cualificaciones intermedias de los puestos de trabajo. En el plano educativo, se ha producido una fuerte expansión de la escolarización y del nivel educativo que ha generado una mano de obra cada vez más instruida que sobrepasa la cualificación de los puestos de trabajo (Fernández Enguita, 1990). Los cambios en la organización de la producción y la abundancia de jóvenes muy formados a disposición de la empresa ofrecen la oportunidad de poner en práctica nuevas estrategias de gestión de recursos humanos por competencias.

A finales de la década de 1970, los empresarios comienzan a señalar la incapacidad del sistema educativo y de la formación profesional para adaptarse a los nuevos requerimientos reales de los puestos de trabajo. Las empresas se adelantan en el diseño del nuevo modelo de gestión de las competencias profesionales, al tiempo que van reclamando una nueva relación entre el sistema educativo y el siste-

* Área de Sociología. E-mail: gs1locaa@uco.es.

** Área de Sociología. E-mail: es1local@uco.es.

ma productivo que garantice la productividad en el contexto de competitividad feroz y global. Las empresas demandan ahora, de acuerdo con las necesidades cambiantes de la producción, un conjunto de competencias profesionales que permita una mayor *polivalencia, flexibilidad y rápida adaptabilidad* ante las demandas del mercado y la tecnología. La mano de obra deberá ser cualificada, polivalente y con capacidad de respuesta a situaciones nuevas. Las nuevas competencias profesionales se convierten, de esa forma, en uno de los requisitos de *empleabilidad* de los trabajadores (Guerrero, 2005). Una empleabilidad de la que sólo se hace responsable al trabajador y a la cartera de competencias que sea capaz de ofrecer a la empresa. Al tiempo que la inserción laboral se hace en un mercado de trabajo con condiciones de empleo cada vez más inestables y menos reguladas (Castel, 1997; Alonso 2001). Esta situación permite a las empresas centrar sus estrategias de mano de obra en las competencias laborales de los trabajadores, emplear a los jóvenes más preparados, precarizar el empleo, así como hacer prospecciones que anticipen las competencias necesarias (Alaluf y Stroobants, 1994).

Esta nueva redefinición de la relación entre formación y empleo va adquiriendo un sentido economicista y utilitarista, al convertir al enfoque de las *competencias profesionales* en la nueva panacea de la competitividad productiva y económica, no sólo a nivel de empresa, sino a nivel de naciones y continentes. Esta perspectiva crítica también apunta que el enfoque de las competencias implica una mayor *individualización* en la gestión de la mano de obra, lo que afectará al trabajador en sus relaciones laborales e implicará un replanteamiento de la acción sindical. Autores como Dugué (1994) van más allá en su crítica al enfoque de la gestión por competencias y a todos los conceptos relacionados con dicha gestión, porque «tende a destruir cada vez más la sociabilidad entre los empleados, al tiempo que levanta la ilusión de consenso entre individuos diferentes y rivales» (citada por Guerrero, 2005). El hecho es que, mientras el proceso de negociación entre los actores sociales presentes en las relaciones laborales era algo intrínseco al anterior modelo de encuadramiento profesional basado en las cualificaciones, en el nuevo enfoque legítimo de las competencias, lo económico prima sobre lo social y las tareas o necesidades del puesto de trabajo sobre los roles socialmente regulados (Guerrero, 2005).

La necesidad de que la educación responda adecuadamente a los nuevos retos de la economía, la tecnología y la flexibilidad productiva se convierten en la década de 1980 en un tema prioritario, no sólo de las estrategias de gestión empresarial, sino de la agenda de organizaciones internacionales (OCDE) y, sobre todo, de la Unión Europea. Desde todos estos ámbitos, se empieza a reflexionar, a impulsar y motivar reformas educativas en términos de competencias. Igualmente, se difunden ampliamente nuevos discursos pedagógicos sobre el necesario cambio educativo y los dispositivos más adecuados para la reestructuración de las instituciones educativas y del trabajo escolar. Ya en la década de 1990, el enfoque de las competencias alcanza pleno protagonismo en los sistemas educativos y de formación profesional de la UE y, en consecuencia, se convierte en el enfoque que regula los nuevos módulos de la *Formación Profesional Específica* en nuestro país.



II. UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE COMPETENCIAS

El análisis sociológico de la relación entre formación y empleo, hegemónico en los años centrales del siglo xx, ha tenido como referente más destacado la Teoría del Capital Humano que sienta las bases de la visión productivista de la educación. Las diversas teorías¹ que desarrollan esta visión, aunque con distintos planteamientos, parten de la idea de que en la relación entre educación y empleo se da una dependencia de la educación respecto al sistema de trabajo. Una visión que se ve reforzada por otros estudios centrados en un análisis más técnico del trabajo (Friedman, 1952) que llevan a definir la cualificación a partir de los requerimientos que demanda el sistema de trabajo. Metodológicamente, estos análisis de la relación entre formación y empleo comparten un mismo enfoque adecuacionista (Planas, 2003).

El enfoque de las competencias introduce algunos cambios conceptuales y metodológicos en la relación entre formación y trabajo. Siguiendo a Sala y Planas (2007), este enfoque parte del supuesto de que existe una relativa independencia del sistema educativo —como proveedor de cualificaciones— respecto al sistema productivo dado, que el sistema educativo es multifuncional y la demanda educativa es un factor endógeno. Igualmente, se parte de una *concepción relacional de la cualificación*² al considerar que en ésta confluyen diversos factores técnicos, actitudinales y cognitivos que dotan a los trabajadores de competencias potenciales que se concretarán en el marco social del desempeño del trabajo. Las competencias necesarias a cada puesto de trabajo no se pueden definir a priori, ya que sólo toman sentido en la situación en la que se desarrollan. De la misma manera, su eficacia o adecuación va a depender del modo en que se movilizan en la empresa. La adquisición de competencias profesionales constituye un proceso que se da a lo largo de la vida, en el cual el papel proveedor asignado a la escuela y la empresa ya no son alternativas, sino que ambos son espacios formativos que participan de una lógica coproductiva y de complementariedad.

Esto lleva a que no exista una definición consensuada sobre la competencia profesional, puesto que se parte de que las competencias de cada individuo se conforman a partir de una serie de rasgos vinculados a éste (conocimientos, saber hacer y saber estar). El «carácter vectorial» (Sala y Planas, 2007) de las competencias profesionales presupone que cada una de las características individuales que las conforman puede ser adquirida e implementada mediante vías y ritmos diferentes —formación académica, continua, ocupacional, experiencia—. Se rompe con la visión de ajuste automático entre formación y trabajo y se asume una nueva concepción de interacción entre el empleo y la oferta de competencias cuyo supuesto básico es que:

¹ Teoría de la Correspondencia de Bowles y Gintis (1983) y teoría de la Reproducción de Baudelot y Establet (1975)

² Una visión que desarrolla la sociología del trabajo, ver Naville, 1952.

por un lado, existen «individuos» que cuentan con competencias —aptitudinales (capacidades, destrezas y habilidades técnicas y manuales, facultad de actuar en situaciones imprevistas y resolver problemas, etc.) y actitudinales (capacidad de trabajo en equipo, iniciativa, identificación con los fines de la empresa, etc.)— y, por otro, un «empleo» que requiere de dichas competencias para articularlas con las prácticas concretas de trabajo.

Una noción de competencia con un claro carácter individualizante que difiere del concepto de *cualificación* que, contrariamente, nos remite a una construcción social por actores colectivos, normas reguladoras y negociación colectiva. La cualificación profesional se configuró como un *modelo social regulado* asentado en un sistema estable de relaciones laborales, frente a la noción de competencia que emerge en un marco de creciente individualización de las relaciones laborales. De ahí, que como señalan Alaluf y Stroobants (1994), la noción concreta de competencia profesional y el valor que se le asigne de cara al empleo serán resultado de una construcción social que se desarrolla en el marco de relaciones de poder entre los *individuos* implicados. Teniendo en cuenta el marco actual de desregulación de las relaciones laborales los gestores de recursos humanos se sitúan en lugar preferente para su definición.

III. UNA REVISIÓN CRÍTICA DEL DISEÑO NORMATIVO, NACIONAL Y COMUNITARIO, DE LAS POLÍTICAS SOBRE FORMACIÓN Y EMPLEO

Ante el panorama de competitividad de los mercados, del continuo avance de la sociedad de la información y, particularmente, del elevado nivel de desempleo que afecta a Europa desde la década de 1980, la Unión Europea ha ido postulando unas estrategias coordinadas orientadas a fomentar la competitividad, el empleo y la formación y cualificación de los trabajadores. Para ello, la UE emprende *las medidas necesarias de revalorización del capital humano y apuesta por un sistema de educación y formación a lo largo de la vida necesario para una sociedad dinámica y competitiva*³. Se va perfilando así un sistema de formación y cualificación profesional *integrado* a nivel europeo —*euro-formación*— que parte de los principios de: 1) igualdad en el acceso a la formación profesional; 2) participación de los agentes sociales con los poderes públicos; 3) formación a lo largo de la vida, integrando las distintas ofertas formativas; y 4) reconocimiento y acreditación de las cualificaciones profesionales a nivel nacional. Un sistema que responde, con especial énfasis, a

³ Estas medidas, inicialmente, se han ido plasmando en los *Libros Blancos*, «Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI» (1993), «La política social Europea. Un paso adelante para la Unión» (1994) y «La educación y la Formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva» (1995). Y posteriormente se han ido concretando en sucesivas Cumbres de la UE.



la consecución de una *población activa cualificada en función de los objetivos del mercado único y de libre circulación de los trabajadores en la Unión Europea*.

Estas medidas de fomento de la formación entroncan directamente con la *Estrategia Europea para el Empleo (EEE)* que arranca con la Cumbre de Luxemburgo en 1997. La EEE plantea como uno de sus pilares básicos la promoción de la *empleabilidad*⁴, con el objetivo de «hacer frente a la inadecuación de las cualificaciones, mediante la modernización de los sistemas de enseñanza y formación, respecto a los requerimientos del mercado de trabajo, a fin de mejorar la capacidad de empleo de las personas desempleadas». Unas directrices que se van rediseñando periódicamente al objeto de adaptarlas a las condiciones cambiantes del mercado de trabajo⁵. Se supone además que las directrices comunes de la EEE deben ser adoptadas en los *Planes de Acción Nacional de Empleo* (PANE) de los distintos países miembros, bajo el principio de subsidiariedad. Para lograr la mejora de la empleabilidad, entre otras medidas, los Estados miembros deberán incrementar la participación de las empresas y de los interlocutores sociales en la formación y aprendizaje; diseñar unos sistemas educativos centrados en el desarrollo de la aptitud para el empleo; determinar las competencias en conocimientos básicos, técnicos y sociales, así como la forma de adquirirlas; disponer de un sistema de formación profesional que responda con eficacia y calidad a los requerimientos del entorno productivo y a las nuevas exigencias del marco flexible de relaciones laborales; y, por último, poner en marcha un sistema de acreditación, validación y reconocimiento de competencias a nivel europeo.

Pero el paso más decisivo en cuanto a la definición de la actual relación entre *'formación y empleo'* lo da la UE en la *Cumbre de Lisboa* (2000) al plantearse como objetivo estratégico para el 2010 «convertir a la UE en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de lograr un crecimiento económico sostenible y de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo». Para ello, es necesaria «una revisión completa del sistema educativo europeo y garantizar un acceso permanente a la formación continua». En la Cumbre se insiste en la necesidad de «abrir la educación y la formación a la sociedad, promoviendo una estrecha cooperación entre los sistemas educativos y la empresa privada».

Paralelamente, la adaptación de la Formación Profesional española a los criterios marcados por la UE arranca con la aprobación de la LOGSE en 1990. Este marco normativo permite, mediante diferentes Programas Nacionales de Formación Profesional, arbitrar las *directrices básicas del sistema de formación profesional*

⁴ La Comisión de las Comunidades Europeas establece las directrices comunes para el empleo en 1998, estructuradas en cuatro pilares; a) empleabilidad, b) desarrollo del espíritu de empresa, c) adaptabilidad, y d) igualdad de oportunidades. Se establece desde entonces un proceso de revisión y evaluación de estas estrategias europeas.

⁵ Ver *Directrices para las políticas de Empleo (2005-2008)*. En lo relativo a la articulación entre formación y empleo, en este documento se fijan las directrices para *'ampliar y mejorar la inversión capital humano'* y para *'adaptar los sistemas de educación y de formación a las nuevas exigencias en materia de competencias'* (www.europa.eu).

que integre la formación *reglada, continua y ocupacional*, y las *competencias* adecuadas a los requerimientos del sistema productivo y de la movilidad laboral en la UE. La *Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* se erige como la norma que regula, ordena y unifica definitivamente el *Sistema Nacional de Cualificación y Formación Profesional* (SNCFP). Esta ley contempla el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* (R.D. 1128/2003) por el que se fijan los procedimientos básicos para la elaboración de los títulos. Las ofertas formativas que establece el Catálogo Nacional de Cualificaciones atienden a una estructura flexible adaptada a las medidas del *Plan Nacional de Acción para el Empleo* con el objeto de promocionar la *empleabilidad y la activación* de los trabajadores de acuerdo a las directrices de la UE.

Avanzando en el diseño normativo y en la institucionalización del sistema por competencias, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de mayo de 2006 y el posterior R.D.1538/2006 enlazan las titulaciones que otorga el sistema educativo con lo establecido en la Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. La LOE introduce mayor flexibilidad en el acceso a la formación profesional reglada, así como en las relaciones entre los distintos subsistemas de formación y cualificación. También «regula los aspectos básicos del currículo del conjunto de los ciclos formativos de manera que proporcione a los alumnos la formación requerida por el sistema productivo y de acercar los títulos de Formación Profesional a la realidad del mercado laboral» (R.D. 1538/2006). Los títulos se convierten en un instrumento para acreditar las cualificaciones y competencias profesionales, personales y sociales que favorezcan la competitividad, la empleabilidad y la movilidad laboral en la UE. Pero aún quedan por desarrollar e implementar los aspectos esenciales del Sistema Nacional de la Cualificación y de la Formación Profesional referidos a la *acreditación de la experiencia profesional y las equivalencias entre la formación profesional reglada y no reglada*⁶, a los Centros integrados de formación profesional, entre otros aspectos.

En síntesis, toda la normativa comunitaria y nacional mencionada establece la necesidad de adecuar la educación y las cualificaciones profesionales a las competencias laborales que demanda el mercado en cada momento. Se pretende disponer de un sistema de formación profesional que responda con eficacia y calidad a los requerimientos del entorno productivo y a las nuevas exigencias del marco de las relaciones profesionales establecidas⁷. Igualmente, se hace hincapié en la integra-

⁶ Uno de los últimos proyectos sobre el procedimiento de la certificación oficial de las competencias profesionales está en fase de discusión y concreción por los agentes sociales y se espera aprobar antes de final de año, según informaron fuentes de Ministerio de Educación (ver *El País*, 15 de septiembre 2008, p. 31). A nivel autonómico existen algunas disposiciones, con carácter experimental, sobre los procedimientos de evaluación y acreditación de competencias profesionales (ver BOJA, núm. 24 de 4 de febrero de 2007).

⁷ La Ley 5/2002 hace una definición técnica de cualificación profesional y de competencias que evidencia esta subordinación de la formación al mercado. Define la cualificación como el «conjunto de competencias con significación para el empleo, adquiridas a través de un proceso formativo



ción de la formación profesional en las directrices de las Políticas Activas de Empleo de la UE. Una reestructuración del sistema de formación profesional entendida como el resorte básico para la mejora de la competitividad económica de la UE.

Coincidimos con otros análisis críticos del enfoque de la gestión por competencias en que bajo todo este discurso ‘técnico-normativo’ oficial se legitiman y naturalizan las condiciones de adaptación al nuevo modelo de mercado como una necesidad modernizadora del proceso de flexibilización y competitividad de la economía. Desde la normativa oficial, se presenta el nuevo modelo de las competencias profesionales como la propuesta universal y legítima a la hora de ajustar la formación de las personas con las necesidades de cualificación y capacitación requeridas por las empresas. Un modelo que oculta, tras la nueva grandilocuencia semántica, las consecuencias reales del proceso de ‘individualización’ sobre los derechos adquiridos por los trabajadores en las empresas, al eliminar cualquier otra visión que introduzca un análisis de las relaciones laborales como un proceso asociado a unas relaciones de poder y a una negociación colectiva. Se trata de un discurso psicologista y voluntarista que idealiza el desarrollo de compromisos interindividuales entre actores que realmente ocupan posiciones desiguales en la estructura socioeconómica.

IV. UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA A LAS «REPRESENTACIONES SOCIALES» SOBRE LA RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN PROFESIONAL Y EMPLEO BAJO EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS

En contraste con el enfoque de las competencias profesionales, presentado por la perspectiva de la gestión empresarial de los recursos humanos y por el planteamiento normativo-político europeo y nacional como un modelo de gestión y formación *universal y normalizado*, está por ver si dicho modelo afecta por igual a todos los niveles profesionales y de qué forma diversas situaciones sociolaborales activan y valoran dichas competencias. En definitiva, consideramos importante precisar qué significado adquieren cada una de las atribuciones asignadas a las competencias en la mentalidad de distintos actores implicados en su implementación. Por ello, realizaremos una aproximación a las ‘representaciones sociales’ que se han ido construyendo en torno al enfoque de las competencias, sirviéndonos de la investigación cualitativa en curso que estamos realizando⁸. El material empírico que

formal e incluso no formal que son objeto de los correspondientes procedimientos de evaluación y acreditación». Mientras que por competencias entiende «el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo». La Ley señala también que en «función de las necesidades del mercado de trabajo y de las cualificaciones que éste requiere, se desarrollaran las ofertas públicas de formación profesional».

⁸ Proyecto de investigación: «Articulación de Políticas Públicas en la Formación Profesional Específica a través del diseño de competencias». Financiado en el Programa de Proyectos de Investigación de Excelencia (2005-2008) por la Consejería de Innovación Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

utilizamos procede de las entrevistas en profundidad y de los grupos de discusión realizados a un conjunto significativo de actores sociales⁹ que, desde diversas posiciones sociales en los ámbitos educativo y laboral, están implicados en el marco de la construcción social del enfoque de competencias.

En primer término, una consideración global sobre los discursos de los distintos actores entrevistados evidencia que existen dos ‘grupos de interés’ con una destacada capacidad de decisión en el ámbito de la construcción social del modelo de interacción entre formación profesional y empleo, que son las organizaciones patronales y las sindicales. En sus discursos, ambos reclaman de forma muy explícita una mayor participación en el debate y en la toma de decisiones sobre el enfoque de las competencias, así como en la definición de una noción de competencia que responda a sus intereses de grupo.

Así, por una parte, el discurso de los representantes de la organización patronal asocia el concepto de competencia con una mayor adaptabilidad del trabajador y el consiguiente beneficio para la productividad de la empresa. Asimismo, resaltan los beneficios que tienen las competencias en el incremento de la empleabilidad y movilidad laboral del trabajador. En particular, refiriéndose a los jóvenes trabajadores egresados de los Ciclos Formativos señalan:

[...] por regla general, las competencias están muy relacionadas con lo que son las actitudes. Entonces, el tema de responsabilidad, de madurez para implicarse con la empresa, el tener iniciativa, yo creo que son claves y son muy valoradas por los empresarios que salen de los ciclos formados y desenvueltos (AE).

La inteligencia se mide por la adaptación al medio y estos chavales lo hacen perfectamente en ese sentido (AE).

Luego hay dos competencias que dependen, que van mucho con el tamaño de la empresa. Que son flexibilidad y polivalencia. Es decir, una persona que sepa estar a cambios que se produzcan, tanto organizativos como de conocimientos [...] y luego lo que sea polivalencia, o sea, cumplir con varias funciones en distintos departamentos [...] (AE).

[...] además lo que se pide es que tengas tus relaciones sociales, que seas participe en la venta del producto, que viajes y te comprometas con el producto total de la empresa (AE).

En el discurso de este grupo, con un idéntico lenguaje a los documentos normativos, se reconocen y legitiman las competencias —flexibilidad, polivalencia, adaptabilidad al cambio— que responden objetivamente a las necesidades del sistema productivo. De hecho, estos agentes comentan precisamente que:

⁹ Analizaremos las entrevistas realizadas a los siguientes grupos de actores. Del ámbito empresarial (AE), un representante de una organización patronal y un directivo de departamento de recursos humanos. Del ámbito sindical (AS), un representante de cada una de las dos centrales mayoritarias. Del ámbito educativo, dos profesores de Ciclos Formativos de Grado Superior (PCFS) de distinta familia profesional. Del ámbito laboral, tres grupos de discusión, con un total de dieciocho jóvenes trabajadores (JT) que han cursado Formación Profesional Reglada, la mayoría de Ciclos Superiores.



[...] entre otras cosas, el éxito de los Ciclos Formativos es que las mismas organizaciones empresariales trabajaron en los contenidos que tenían que tener los ciclos (AE).

Por otra parte, cuando se les pide su visión sobre el proyecto del MEC (2003) para la «Evaluación, Reconocimiento y Acreditación» de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral (Proyecto ERA), en el que participan distintas Comunidades Autónomas, se pone de relieve una resistencia 'difusa', al tratar de eludir directamente una opinión sobre el escaso desarrollo de dicho proyecto, en el que la patronal es parte activa, argumentando la dificultad de los procesos burocráticos («no nos ha llegado aún»; «yo no sé si se están expidiendo certificados de ese tipo, yo creo que no») o también aportando una justificación que minusvalora la importancia real del título frente a las competencias:

Lo importante son los recursos humanos que ya tienen una trayectoria profesional y que eso lo trasladen al resto es fundamental. Es más, es que dentro de las competencias que hemos visto antes, a las empresas les da exactamente igual la titulación. Sólo importan los títulos que sean vinculantes, porque uno tiene que firmar, un ingeniero técnico tiene que firmar, un médico en algunos casos tiene que firmar, pero en muchísimas ocupaciones el titulado no tiene que firmar, entonces lo que valora la empresa es la experiencia [...]. Porque con la experiencia se consiguen habilidades, con experiencia se consiguen hábitos (AE).

Suponemos que, desde la posición estructural de poder de estos agentes, su discurso tal vez haya tratado de evitar la consideración de las implicaciones que tiene el reconocimiento formal de las competencias laborales de los trabajadores adquiridas por experiencia —materializado en unas credenciales educativas— en los correspondientes derechos laborales de los convenios colectivos.

En contraste, el discurso de los representantes sindicales sí aborda de forma clara el conflicto de intereses que está paralizando el desarrollo del proyecto ERA, destacando que son los empresarios los que están frenando la ejecución de este proyecto:

Entonces hay un proyecto que es el de comprobación de la profesionalidad de los trabajadores, que el trabajador puede solicitar que, de alguna manera, se le compruebe o se le acredite que él sabe y aplica en su trabajo determinados conocimientos que son transferibles dentro del Sistema Nacional de Cualificaciones. Es decir, que merecen de una acreditación. Y ese proyecto, los empresarios no lo quieren porque tienen miedo, una vez más, a que les reivindiquen en el convenio que con esa acreditación [...] tienen que cambiarlo dentro de la clasificación profesional de la empresa. Eso es lo que les molesta, y todo es ahorrarse [...] (AS).

De hecho, para este representante sindical esta iniciativa de reconocimiento formal de las competencias adquiridas por experiencia profesional tiene una gran relevancia:

Queremos que a esos trabajadores que saben, que son competentes, se les acredite esa competencia, y no tienen por qué acceder al sistema educativo. Si el sistema



educativo el fin que tiene [...] el fin que tiene, es saber algo que tenga validez dentro del sistema de trabajo; si yo me formo para trabajar, si yo ya, lo que me van a enseñar ya lo sé, da igual cómo lo sepa, por experiencia profesional, por formación formal. Pero lo sé, no me haga usted que vuelva al sistema educativo, si yo ya lo sé. Si yo ya lo sé, usted me lo acredita y eso es una gran ventaja que se ha conseguido mediante este sistema (AS).

En todo caso, parece que es la particular experiencia laboral de este agente sindical, vinculada a la representación sindical y a la gestión de la formación ocupacional, la que hace que perciba la credencial educativa como un símbolo que legitima lo realmente importante que son, a su juicio, las competencias adquiridas en el trabajo a lo largo de la vida laboral o a través de un sistema de educación más informal. Desde esta misma perspectiva, se ponen también de relieve las ventajas que tiene adquirir las competencias a través de la educación informal (Ocupacional), como un sistema flexible que se adapta mejor a las necesidades cambiantes del mercado, sobre el sistema educativo formal (Ciclos) al que se atribuye un carácter más rígido:

Pretendemos que el sistema educativo pueda y sepa dar respuesta a necesidades puntuales y para ello tiene que flexibilizarse. No podemos dar, si surge una necesidad formativa concreta en una localidad determinada pues el sistema educativo (formal) no puede dar respuesta a esa necesidad, mientras que el sistema no formal, el sistema de formación ocupacional sí puede dar respuestas [...] (AS).

En la misma línea, se realiza una crítica implícita al perfil más teórico y menos flexible del profesorado del sistema educativo formal:

Pero claro, un profesor que ha accedido a un instituto de formación profesional para impartir, claro, cualquier tipo de formación, vamos a ver, pues de electricidad y que accedió con maestría industrial hace veinte o veinticinco años, yo creo o que tiene en marcha una formación permanente o [...] aunque lo tenga le va a costar trabajo [...]. Del sistema educativo también el profesorado es parte filosófica. En la formación ocupacional, la formación que se imparte es mucho más actualizada, porque se contratan a expertos digamos o a trabajadores de empresas [...] (AS).

En relación con ello, se observa también en una parte de su discurso —como agente de la formación ocupacional— que se asumen los principios básicos manageriales de la gestión por competencias que deben responder y adaptarse a las normas del juego del sistema de mercado. Una postura que deja de lado otras funciones tradicionales de los sindicatos de defensa de los intereses de trabajadores:

Yo creo que todo el empresariado, todos tenemos un cliente, un usuario, entonces efectivamente uno puede ser capaz de hacer determinados trabajos. Pero, qué ocurre, ese trabajador, aparte de ejecutar con éxito un trabajo si además lo ejecuta de una manera en la que sea amable con el cliente, con un compañero, con el equipo de trabajo pues, efectivamente, es un valor añadido que el empresario valora en la medida en que no le da un problema [...] y es capaz de evitar todo tipo de conflicto (AS).



Hoy, por cualquier tontería, un trabajador es capaz de generar un conflicto, sobre todo, por eso, porque no tenemos una formación específica [...]. De momento, no estamos haciendo ese tipo de formación, pero no creo que los empresarios sí que la precisan. Por tanto, sí creo que hay un déficit entre lo que estamos haciendo y lo que precisa el mercado (AS).

No obstante, al mismo tiempo, bajo una permanente ambivalencia en su discurso, este representante sindical manifiesta de diversas formas la necesidad de valorar la formación del trabajador en la empresa, como una forma de dotar de transparencia a la formación profesional real de los trabajadores. Así, expresa un abierto reconocimiento al Sistema Nacional de Formación y Cualificación Profesional, que contempla el reconocimiento de la cualificación real independientemente de cómo se ha adquirido, como una vía para hacer más competitivas a Europa y España, criticando en este sentido la actitud del empresariado que busca, de otro modo, la competitividad de sus empresas en la rebaja de costes laborales:

De momento, efectivamente, existe a nivel teórico un buen sistema de formación profesional, ese sistema pretenden convertirlo en lo que tiene que ser un sistema de un país [...]. Está claro que nosotros, bueno España y me refiero también a Europa, la única vía donde puede ser competitiva es en los recursos humanos. En España, pues todavía más. España no puede competir, y eso es una cosa que todavía no le entra a los empresarios, no puede competir en un bajo nivel de salarios. Imposible que un trabajador pueda competir con un trabajador de Taiwán o de Marruecos. Eso es imposible. Entonces, si el empresario piensa que para que España sea competitiva, como premisa básica es pagarle lo que le está pagando a un marroquí, es imposible. Entonces la única vía para que un país sea competitivo está en la formación y en la competencia de sus trabajadores, y en la medida en que el empresario entienda que el producto necesita ser elaborado en un país con alto contenido en formación. En eso está la piedra angular de modificación de todo el sistema de formación profesional. Tenemos que ser todavía mucho más competentes, pero no por la vía de reducción de costes laborales, que eso, ya lo tiene usted en otro sitio (AS).

Por su parte, los profesores entrevistados son el grupo que muestra un discurso más neutral en el conflicto de intereses que se ha planteado sobre la construcción de un sistema integrado de formación profesional y de reconocimiento académico de las competencias informales. Un conflicto que transcurre a cuatro bandas: por un lado, entre las distintas administraciones públicas —educación y empleo— y, por otro, entre los agentes sociales y los económicos:

Los profesores de FP estamos más cercanos al mundo ocupacional que a los otros tipos de enseñanza reglada, tanto a nivel de conocimientos como a nivel de forma de enseñar en el aula y nos gustaría estar más articulados en todo eso que ayuda a la inserción en el mercado de trabajo (PCFS).

Si el mercado de trabajo necesita reciclaje y hay personas que no pueden asistir a todas las clases y el sistema reglado se lo puede acreditar, pues a nosotros nos parece bien, [...] pero eso está parado por un conflicto de competencias entre las dos

administraciones políticas a la hora de controlar los títulos únicos y de desarrollar los Centros de Formación integrada (PCFS).

Para el profesorado de los Ciclos Formativos, el nuevo sistema de formación profesional basado en competencias ha supuesto, en primer término, una nueva elaboración de sus proyectos curriculares, adaptados al nuevo sistema de «módulos» —«que es lo que se lleva ahora»— frente al anterior sistema de «asignaturas». El nuevo enfoque de los «módulos» se valora positivamente, en cuanto permite «acercarte mucho más a ver la relación con el mundo laboral». Analizando más en profundidad en el discurso de estos actores, para ellos, eso significa que hay que desarrollar una formación «dando la base suficiente para que así (los estudiantes) sean capaces de adaptarse a los puestos»:

Nosotros adaptamos los contenidos del módulo a las competencias terminales que tenemos que conseguir y, luego, desarrollamos los procedimientos adecuados para desarrollar ese tipo de cosas (PCFS).

Los profesores han asumido como parte de su labor educativa el desarrollar actividades orientadas al «saber hacer» y «saber estar», que preparen a los alumnos para responder a las demandas que hacen las empresas de polivalencia, flexibilidad, adaptación a situaciones imprevistas, etc.:

[...] sí, sí, lo piden las empresas [...]. Te dicen, mira, mándame a alguien que sea apañadito, que se explique bien con la gente, o lo contrario, o yo quiero alguien tranquilito, porque esto es un equipo con mucha bulla y tal. Y sí, te piden actitudes y sí, nosotros la verdad, yo creo que lo trabajamos (PCFS).

Según el profesorado, ese proceso de acercamiento de la práctica educativa a la práctica laboral real se ve facilitado además por la estructura 'dual' de los Ciclos Formativos que contempla, junto al aprendizaje en la escuela, una formación en la empresa a través de las prácticas:

Nosotros les hacemos mucho hincapié en eso, pues nosotros les decimos [...] bueno, vais a aprender, digamos cómo se trabaja, vais un poco a saber cuáles son las relaciones en la empresa, que es muy interesante que lo conozcan (PCFS). Pero no creáis que en todas las empresas se trabaja igual, si vais a otra a lo mejor la forma de trabajar es completamente diferente. Entonces, claro, hay una diferencia también muy grande entre el trabajo que desarrollamos aquí, digamos, en el centro y el de allí (PCFS).

Por ello, los profesores piensan que uno de los problemas más importantes en la aplicación de este modelo es el logro de esa articulación entre la teoría y la práctica. Ya que han observado que los alumnos no toman conciencia plena de los procedimientos transversales de la práctica educativa desarrollada en el centro escolar —a través de una nueva metodología que potencia el trabajo en equipo, la búsqueda de documentos, exposición oral en clase de los trabajos, etc.— como parte primordial de la formación del «saber hacer» que se les va a pedir en las empresas:



Ellos creen que esto forma parte del proceso de la formación reglada y no lo relacionan con la situación de trabajo concreta. Pueden pensar que les puede venir bien, pero no, yo no creo que lo interioricen como que esa es la forma en que van a trabajar luego (PCFS).

Los profesores relatan cómo van conociendo, a través de la tutorización de las prácticas en la empresa, el funcionamiento interno de la gestión de mano de obra en la empresa, y cómo ello les ha llevado a concluir que las capacidades reales que los alumnos adquieren a través de la educación reglada sólo se irá concretando en unas competencias profesionales efectivas cuando entran en contacto con el mundo laboral:

La enseñanza es muy difícil que se adapte fielmente a la variabilidad de situaciones que demanda el mercado de trabajo. Nosotros tratamos de dar una formación básica, que vayan adquiriendo las destrezas para que se adapten a un puesto de trabajo y a otro. Nosotros sólo trazamos líneas [...], pero la experiencia es la que da las destrezas concretas a cada puesto (PCFS).

Pero del ciclo no salen perdidos, sino que salen preparados para adaptarse a lo que le piden (PCFS).

De esa forma, el profesorado percibe que, a priori, no es posible definir con exactitud la cualificación adecuada a cada puesto de trabajo, sino que es en el trabajo mismo donde ésta se transforma en competencias reales. Tal como han observado, esas competencias se concretan así:

Yo creo que ahora lo más importante, yo noto que le piden eso que se llama la polivalencia. Que tú, pues estás hoy en ventas, mañana en aprovisionamiento, pasado en almacén y se supone que tienes que saber estar en todos esos lados, aunque no los conozcas. Valoran menos eso, o sea, los conocimientos, y mucho más que sean capaces de adaptarse a esos nuevos puestos. Y eso, lo valoran mucho más y de hecho lo veo en casos concretos de alumnos (PCFS).

En definitiva, se ha podido constatar que tanto los representantes sindicales —en su papel de implicados en la impartición de cursos de FPO— como los profesores de la enseñanza reglada asumen los nuevos principios de flexibilidad, polivalencia y adaptación del sistema laboral como objetivos a conseguir. Si bien, cada uno de ellos, de acuerdo a su ámbito de intervención, ha valorado más la vía de la educación informal o la de la educación formal para responder a las demandas del mercado. En este sentido, mientras que el representante sindical ensalza la formación profesional informal, por su mejor adaptación a las necesidades cambiantes e inmediatas del mercado de trabajo, los profesores consideran que, aunque cada subsistema de formación profesional —reglado y ocupacional— cumple su papel en la dotación de mano de obra a un contexto empresarial de rápido cambio, son los Ciclos Formativos del sistema reglado los que sientan las *bases estructurales* de las necesidades formativas fijadas por el Catálogo Nacional de Cualificaciones. Es decir, otorgan al futuro trabajador una cualificación más sólida y útil a largo plazo, acorde con el nuevo enfoque de «formación a lo largo de la vida»:

Yo creo que debe seguir así. Por lo menos, por ahora, porque es verdad, la formación ocupacional es que no está previamente planificada, sino que año a año van surgiendo cursos en función de donde se detectan las necesidades, o sea, que ahora el mercado necesita fruteros, pues montamos un curso ocupacional de eso, que el año que vienen lo necesitamos de otro tipo pues se monta otro. Entonces está bien que eso sea así, que la formación ocupacional atienda esas necesidades puntuales del mercado, pero la formación reglada está asentando lo que es la estructura de la formación y eso necesariamente tiene que estar un poquito más definido. No quiere decir que los ciclos sean para toda la vida. De hecho, la normativa dice que cada seis años, o así, hay que revisarlos y quitar aquellos que estén desfasados de las necesidades y poner otros que se estén demandando. Pero los ciclos no es necesario que atiendan a una serie de cuestiones puntuales, que es que entonces estarían demasiado supeditados al sistema productivo, para eso ya está la ocupacional (PCFS).

El grupo de jóvenes trabajadores formados a través de la formación profesional reglada basada en competencias es el que manifiesta en su discurso una menor ‘consciencia’ de los aspectos organizativos y de los objetivos sociopolíticos de este sistema educativo, así como de los cambios que han presidido todo el proceso de construcción de ese nuevo sistema.

A diferencia de los agentes sociales mencionados hasta aquí que, en cierta medida, han sido ‘sujetos’ en el proceso de construcción social del modelo de competencias profesionales, los jóvenes trabajadores se presentan como un grupo de actores con escaso control sobre el proceso de definición de dicho sistema. Aparecen, fundamentalmente, como ‘objeto’ de dicho proceso sociopolítico. Lo más llamativo, por tanto, es que estos jóvenes entrevistados señalen que nunca han oído hablar del término ‘competencia’, ni en el centro educativo donde cursaron sus estudios, ni en las empresas en las que realizaron el módulo de prácticas o en las que ya están trabajando:

¿Competencias [...]? Ummmm. Yo no he entendido la pregunta. Es que no [...] no sé (JT).

Yo nada, eso nunca, nunca. Vamos, es que esa palabra competencia, yo no la había oído nunca (JT).

En su discurso ‘explícito’, se observa que tienen un desconocimiento general del contenido y significado de las distintas competencias en las que se supone que les han formado, salvo del conocimiento técnico de su ciclo formativo.

Ahora bien, aunque estos jóvenes, a la hora de describir sus experiencias educativas y laborales, muestren un desconocimiento de los principios que rigen la formación y gestión por competencias, eso no significa que realmente este colectivo no haya sido ‘objeto’ de dicho proceso sociopolítico. En efecto, el discurso que describe sus experiencias laborales cotidianas sí muestra cómo estos jóvenes trabajadores han internalizado y objetivado algunos supuestos de los diseños organizativos presididos por la polivalencia, flexibilidad, motivación para el trabajo bajo presión del tiempo, colaboración o capacidad de trabajar colaborando con compañeros de trabajo. En definitiva, se aceptan como ‘reglas del juego’ —eso sí, sentidas por los jóvenes como resultado de su ‘voluntad individual’ como trabajadores— todas aque-



llas competencias que implican una mayor adaptabilidad y capacidad de anticipación a los cambios del mercado, que proporcionan rentabilidad a la empresa pero que se presentan como ganancia de todos y que los jóvenes experimentan como una vía para su promoción profesional individual:

El trabajo que yo tuve, estuve en [...] (empresa X), empecé con un contrato de un mes y yo me fui esforzando para que [...] porque me gustaba el trabajo y acabé cuatro años ahí. Así que [...] yo creo que la implicación, la motivación que tú tengas personalmente [...] pues implica mucho en la empresa. Los méritos después, las medallitas que tú, digamos, te vas colocando después serán reconocidas (JT).

Yo, por lo que he visto, es la capacidad que tengas en hacer ese trabajo, en solucionar ese trabajo. También valoran [...] más que nada, el resultado, que sea un resultado bueno (JT).

Yo creo que también es eso [...] es más la capacidad de adaptación que tengas, más que otra cosa (JT).

Esta interiorización de esas reglas del juego, como *reglas universales y naturales*, impide que tomen conciencia de las condiciones laborales en las que se produce su inserción en el mercado de trabajo, una situación de precariedad que no escapa a la mirada más objetiva de los profesores:

La mayoría se insertan en lo que han estudiado, eso sí, teniendo en cuenta el mercado de trabajo que es muy penoso, con horas de trabajo larguísimas, contratos inestables, salarios bajísimos y excesivamente injustos [...]. Cuando veo las jornadas laborales de los Polígonos (industriales), que es donde ellos están haciendo las prácticas y donde luego tienen más posibilidades de encontrar trabajo, es que [...] (PCFS).

Tal como están las cosas, como aprueben la propuesta de la UE de la jornada de 65 horas, ya sí que no nos podremos quejar (PCFS).

Al situar las competencias profesionales en el eje de valoración de la empleabilidad, los jóvenes han asumido que tienen una responsabilidad individual a la hora de aportar una serie de competencias que le son necesarias al sistema productivo y en ello radica también su disponibilidad a desarrollar una motivación ética hacia el trabajo. De modo que se consideran como parte activa de los compromisos interindividuales entre actores que participan en un supuesto 'proyecto común':

El interés (de la empresa) es más sacar un beneficio. Yo creo que, con ese trabajo, es un beneficio para la empresa [...]. Yo creo que es más, el empresario lo que busca es una persona que sepa hacer las cosas y sea beneficioso para la empresa. Aparte, al trabajador le conviene ir formándose de nuevo para ir renovándose para hacer bien su trabajo. Lo que es renovándose en su forma, en su oficio creo que es más beneficioso al trabajador porque le conviene si quiere seguir trabajando (JT).

En definitiva, el enfoque de las competencias resulta ser un componente más del modelo de sociedad en el que prima la individualización de las relaciones

sociales y, como tal, juega un papel disuasorio de los potenciales conflictos sociales. Bajo la asunción de esa creencia, se permite socializar a los jóvenes en la flexibilidad y adaptabilidad que les pide la incertidumbre natural del mercado, conformando una mano de obra formada, móvil, adaptable y disciplinada que acepta la inseguridad como elemento natural de las reglas del juego.

V. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tanto el planteamiento teórico y metodológico como el análisis cualitativo de la percepción social de los distintos actores sociales muestran que la construcción social del enfoque de las competencias profesionales, como nuevo modelo de relación entre formación y empleo, es un proceso complejo, no exento de conflictos y con distintas implicaciones para los diferentes grupos sociales implicados.

El acercamiento teórico y metodológico de las políticas laborales al enfoque de las competencias manifiesta una tendencia ‘individualizante’ que incorpora los principios de la gestión empresarial de los recursos humanos. Este planteamiento se ha erigido como criterio que define los requisitos de ‘empleabilidad’ a través de una redistribución de responsabilidades. Se replantea el papel que tenían los actores sociales en la elaboración de normas reguladoras en un marco de negociación colectiva y se hace recaer la responsabilidad de la empleabilidad en un trabajador cuyas habilidades individuales le dotan de competencias con un alto valor en el mercado de trabajo. Una individualización que lleva a ‘naturalizar’ las dificultades de inserción en unas buenas condiciones laborales.

Del mismo modo, a nivel nacional y europeo, el diseño institucional de las políticas educativas y de empleo que sientan las bases del modelo de formación profesional por competencias se hace eco del modelo de gestión managerial de recursos humanos. Las distintas propuestas normativas muestran la necesidad de adecuar las competencias profesionales de los trabajadores a los requerimientos cambiantes del mercado. Los sistemas de formación profesional y las ofertas formativas se organizan mediante una estructura flexible que se adapte a los criterios de empleabilidad que buscan las políticas de empleo. Desde un planteamiento determinista, este planteamiento se presenta legítimamente como una necesidad modernizadora de la competitividad de la economía global.

Cuando nos trasladamos del ‘orden normativo’ al ‘orden fáctico’, analizando cómo perciben y experimentan los distintos actores entrevistados la aplicación del enfoque de competencias a las relaciones entre formación y empleo, ante todo, se muestra el carácter complejo y conflictivo de la construcción social de un proceso que se interpreta de acuerdo a los distintos intereses de grupo o que incluso provoca percepciones ambiguas y contradictorias dentro de cada grupo.

El significado social latente en los discursos de los representantes empresariales es bastante coherente con sus intereses de grupo. Reclaman una participación activa en el proceso de diseño, implementación y valoración de las competencias, que responde a su interés por controlar la adaptación de la mano de obra a las necesidades cambiantes del puesto de trabajo en un contexto de incertidumbre. Su



objetivo es minimizar los costes de inserción y adaptación de los trabajadores coparticipando en la orientación de la formación educativa y en la producción propia de competencias durante las prácticas del periodo escolar. De otro modo, muestran un interés secundario en analizar un sistema de formación profesional integrado que reconoce la necesidad de clarificar los diversos intereses implicados en la relación entre formación y empleo.

Los representantes de las centrales sindicales emiten un discurso complejo y ambivalente, debido a los distintos campos sociopolíticos a los que deben responder. Por un lado, como participantes en la construcción del modelo institucional de formación que es presentado oficialmente como ‘integrador de intereses’ y, por otro lado, en su papel de emisores de cursos de FPO —cuyo objetivo es la inserción laboral— anteponen la cantidad a la calidad del empleo. Bajo estos papeles, su discurso entra en contradicción con su función tradicional de defensa de las buenas condiciones de trabajo. De este modo, esta función queda más invisibilizada en su discurso, lo que no quiere decir que haya desaparecido como parte de su proyecto social.

Los representantes del colectivo de profesores de la Formación Profesional reglada (Ciclos Formativos), por la cercanía de su actividad docente al mundo laboral, inciden en el especial significado que tiene el modelo de formación por competencias en la articulación entre teoría y práctica. Así, en gran medida, dirigen su discurso hacia la potencialidad que tienen las nuevas metodologías didácticas del ‘saber hacer’ y del ‘saber estar’, como herramientas fundamentales que permitirán a los alumnos adaptarse a los imprevistos que forman parte de las nuevas situaciones laborales. A su vez, esto no les impide reconocer la precariedad del mercado de trabajo a la que están abocados los alumnos, si bien consideran que este hecho es, ante todo, un problema que afecta y se resuelve en el ámbito sociopolítico de las relaciones laborales. En último término, acaban concediendo al sistema de enseñanza una relativa autonomía del sistema social y definiéndolo, al fin y al cabo, como un marco ‘neutral’ y no responsable de las precarias condiciones laborales del mercado de trabajo.

La perspectiva más ‘individualizante’ que define al enfoque de las competencias parece haber calado, especialmente, en el ideario colectivo de los jóvenes trabajadores. En este sentido, los jóvenes parecen haber objetivado las reglas del juego que rigen dicho enfoque como claves en su promoción profesional individual. A la par que conciben que éstas son parte de un proyecto común en el que todos son ganadores.

No debemos terminar sin advertir que esta exploración cualitativa no pretende ser generalizable sin más, sino que, básicamente, trata de aportar algunos apuntes de la investigación que tenemos en curso, como pistas de reflexión crítica, debate y comparación con otros casos futuros.

BIBLIOGRAFÍA

- ALALUF, M. y STROOBANTS, M. (1994): «¿Moviliza la competencia al obrero?», en *Revista Europea de Formación profesional*, núm. 1, pp. 46-55.
- ALONSO, L.E. (2001): *Trabajo y posmodernidad. El empleo débil*. Trotta, Madrid.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1983): «El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista», en *Educación y Sociedad*, vol. 1, pp. 197-206.
- BRUNET, I. (2005): «Gestión por competencias», en *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua*. Fundación Tripartita para la formación en el empleo, Madrid.
- CASTEL, R. (1997): *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós, Buenos Aires.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). Invertir eficazmente en educación y formación; un imperativo para el mercado. Comunicación de la Comisión. Bruselas.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (1990): *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. CIDE, Madrid.
- GUERRERO, A. (2005): «La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales», en *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua*. Fundación Tripartita para la formación en el empleo, Madrid.
- LEY ORGÁNICA 5/2002, de *Las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. BOE, núm. 147, 20-6-2002.
- LEY ORGÁNICA 2/2006 de *Educación*. BOE, núm. 106, 4-5-2006.
- LÓPEZ, A., LÓPEZ, L. y TABERNER, J. (2004): «Reestructuración del mercado de trabajo y Formación Profesional Ocupacional. Aproximación al caso de Córdoba», en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 229, pp.
- NAVILLE, P. (1956): *Essai sur la qualification du travail*. Librairie Marcel Rivière. París.
- PLANAS, J. (2005): «El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España», *Revista de Educación*, núm. 338, pp. 125-243.
- SALA, G. y PLANAS, J. (2007): «Implicaciones metodológicas de la noción de competencia laboral». Comunicación presentada al IX Congreso Español de Sociología, Barcelona, Septiembre, 2007.
- PLANAS, J. (2003): «Sistema de enseñanza y trabajo», en Fernández Palomares, F. (coord.), *Sociología de la Educación*. Pearson, Madrid.
- REAL DECRETO 1538/2006 por el que se establece la Ordenación General de la formación profesional del sistema educativo. BOE, núm. 3, enero 2007.
- UNIÓN EUROPEA. *El Consejo Europeo Extraordinario de Lisboa, 2000*. Comisión Europea. (<http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c10241.htm>).
- Comisión Europea. (1997). *Una estrategia europea basada en cuatro pilares*. (http://ec.europa.eu/employment_social/elm/summit/eu/pilares.htm).

