

¿QUÉ ES Y PARA QUÉ SIRVE HOY LA FORMACIÓN PROFESIONAL? DE LA VT (FORMACIÓN PROFESIONAL) A LA VET (FORMACIÓN Y EDUCACIÓN PROFESIONAL)

JORDI PLANAS²

La finalidad de este texto es contrastar las definiciones y los prejuicios en torno al término “Formación Profesional”, con la realidad de su uso en el discurso de las políticas de educación y formación y, sobre todo, con la realidad del mercado de trabajo y de los usos formativos de los jóvenes.

Acercas de la formación profesional se han mantenido multitud de prejuicios, tanto en positivo como en negativo (Merino et al 2011). En positivo los dos más frecuentes son que la formación profesional garantiza el acceso al empleo y en un determinado empleo y que la formación profesional constituye una alternativa a la educación universitaria y, en negativo, que es la formación de los que no sirven para estudiar o no quieren hacerlo.

En términos de intenciones los ciclos de educación y formación que se etiquetan como Formación Profesional (FP de ahora en adelante) son muy distintos en función del tiempo y del espacio o lugar a que nos refiramos. En general se llama FP a aquellas formaciones que tienen una finalidad explícita de preparar para el ejercicio de determinada “profesión”, para diferenciarla de la formación llamada “general” que no tiene intención de preparar para ningún tipo de empleo específico. Con los obligados matices derivados de las diferencias entre países, sobre todo en el pasado, se refieren a profesiones cualificadas pero no de nivel superior, dejando este espacio a otra formación, a menudo también profesionalizante, que se imparte en las universidades o escuelas superiores. De tal manera que la FP frecuentemente se presenta como una formación alternativa a la formación universitaria a la que se consideraría excesiva para parte de sus estudiantes y fuente de subempleo o sobreeducación.

² Este artículo se basa en los resultados de investigación obtenidos por el GRET principalmente a través de 4 proyectos I+D desarrollados durante la última década y cuyas publicaciones se referenciarán en el texto.

A partir de estas características compartidas la diversidad que presenta las formaciones etiquetadas como FP es enorme. Abordar la complejidad de las distintas modalidades de FP no es ni posible ni pertinente en este texto; en él, al hablar de FP, nos centraremos en los ciclos que llevan esta etiqueta dentro del sistema de educación formal, lo que acostumbramos a llamar FP “reglada”.

1. Cambios en el contexto

Lo que llamamos FP ha ido cambiando sus características y sus funciones con el tiempo. La evolución del significado y las modalidades institucionales que han conformado la FP en nuestros países (me refiero a los países de la OCDE), a pesar de la diversidad entre ellos, ha estado marcada por dos factores de contexto determinantes: a) la evolución cuantitativa y cualitativa de los sistemas educativos y b) las profundas transformaciones en los procesos y los sistemas de producción y distribución de bienes y servicios que se han producido durante las últimas décadas. Estos cambios han hecho evolucionar el uso del concepto de FP, como veremos en las páginas que siguen, difuminando las fronteras y modificando la relación entre la FP y las formaciones que no tienen este calificativo.

1.1. La expansión educativa y la FP

Para hablar hoy de educación o de formación profesional debemos situarnos en el contexto de una fase avanzada de la expansión educativa. La expansión educativa constituye uno de los fenómenos sociales más decisivos de la segunda mitad del siglo XX en las sociedades industrializadas. Es el resultado de un consenso histórico entre los estados, las organizaciones productivas y los individuos y sus familias, todos ellos interesados en contribuir al aumento de los niveles educativos de la población buscando un mayor desarrollo económico y social tanto general como individual. Se trata, por tanto, de una expansión masiva de la formación, tanto entre la población (a través de la universalización del sistema educativo) como en el tiempo (la duración promedio de los estudios no ha dejado de aumentar desde la década de los años sesenta), lo que ha conllevado que cada generación tenga un nivel educativo superior a la precedente. En el caso español el crecimiento del nivel educativo fue tardío pero más acelerado, alcanzando actualmente niveles similares a los del conjunto de los países europeos. La expansión educativa ha comportado importantes cambios en la oferta de trabajo que, a su vez, han tenido un fuerte impacto en el mercado de trabajo transformando, junto a otros factores como los cambios tecnológicos y organizativos, la demanda de trabajo y, por tanto, el comportamiento de los empleadores. Podríamos decir que, la oferta de trabajo se ha anticipado a la demanda al mismo tiempo que la ha ido transformado (Beduwe & Planas 2003).

Para el siglo XXI, en nuestro contexto socioeconómico y político, el objetivo para los estados, las organizaciones económicas y los jóvenes y sus familias, continúa siendo el mismo: elevar el nivel educativo de las generaciones jóvenes. Por ejemplo, entre los objetivos prioritarios de Lisboa (2001) y de la Estrategia 2020 (2009) está el de reducir el porcentaje de una generación que no alcanza los niveles de formación considerados como mínimos (obligatorios) y elevar el porcentaje de los jóvenes que alcanzan, como mínimo, el nivel de educación secundaria superior.

Según los acuerdos a nivel europeo, la elevación del nivel de educación de la población europea constituye el factor clave para la competitividad de la economía europea y para la cohesión social en nuestros países. En esta misma dirección, se orientan las declaraciones recientes de nuestro gobierno, que consideran que la educación constituye un factor clave para el cambio de modelo productivo que nos debería permitir salir de la crisis económica en que nos hallamos (ver Ley de Economía Sustentable, 20). Podríamos sintetizarlo diciendo que, frente a la incerteza en los cambios que nos afectarán en el futuro, tenemos la certeza de que la elevación del nivel de educación es un factor clave para afrontarlos, como ya nos ha sucedido en el pasado reciente.

En este contexto, las preguntas que nos planteamos hoy son las siguientes: ¿Cuál es el papel que jugará en el futuro la formación profesional en el crecimiento del nivel educativo? ¿A que tipo de formación profesional nos referimos? En el marco de la formación a lo largo de la vida ¿Qué articulación o relación se establecerá entre la formación profesional y la formación general?

1.2. Los cambios productivos y la relación entre formación y empleo

Tradicionalmente, tanto en la investigación como en la planificación de la oferta de formación, el enfoque dominante para establecer las correspondencias entre formaciones y empleos ha sido el del “puesto de trabajo” que conduce a establecer una correspondencia formal entre la formación detentada y el empleo ocupado. La formación se identifica por su nivel y su especialidad; el empleo, por su categoría sociolaboral y su ámbito profesional. El resultado final consiste en una modelización del mercado laboral basada en el criterio del puesto de trabajo al que se asocia una “formación profesional” previa que se ha definido en función de los requerimientos del empleo al que hace referencia.

Según esta visión, aquel que ocupa un puesto de trabajo debe “aprender” previamente las capacidades que requiere dicho empleo. Estamos ante un modelo binario donde “aprender el oficio” es la condición necesaria del acceso al empleo (Sala, Planas 2009).

Según este tipo de planteamiento, especialmente para el caso de la inserción profesional de los jóvenes, la no correspondencia entre el nivel y la especialidad de la formación y del empleo, ha sido valorada automáticamente como un “fracaso” en su inserción profesional y se asocia inmediatamente al subempleo y la sobreeducación.

Investigaciones recientes realizadas en algunos países europeos muestran que esto no es necesariamente así en todos los casos y que el fenómeno de la “inadecuación” entre especialidades probablemente tenderá a crecer, pero sus efectos negativos a disminuir (Beduwe, Giret 2011, Allen, Weert 2007). Ello es debido, en el caso de los países referidos, a nuevas evoluciones tanto en los itinerarios formativos de los jóvenes como en los contenidos de los empleos.

Los cambios productivos que se han producido durante las últimas décadas, y particularmente aquellos derivados del desarrollo e implantación de las TIC, de la globalización

de los mercados, de la innovación de productos, [...] junto a una elevación del nivel de estudios de la población, han transformado las relaciones entre formación inicial y empleo.

Los cambios referidos pero, sobretodo, la velocidad con que se producen y la incertidumbre que esta genera sobre necesidades de competencias a medio y largo plazo, han transferido la gestión de dicha incertidumbre tanto a los jóvenes como a sus empleadores: ¿Qué debo estudiar y para qué? ¿Qué características formativas de los jóvenes son las más adecuadas para que desempeñe eficazmente un empleo?: son dos preguntas que no tienen ni respuesta clara ni única; pero que han generado nuevos comportamientos en unos (los jóvenes) y otros (los empleadores), que aún están escasamente asumidos por las instituciones de formación inicial.

Estos cambios en los procesos de producción de bienes y servicios han agudizado un fenómeno que ya se empezó a detectar hace bastantes décadas: que la relación entre formación y empleo tiene un elevado grado de sustituibilidad, es decir que observamos que los individuos son aptos (en mayor o menor grado) para ocupar distintos tipos de empleo y, simétricamente, los empleos pueden ser ocupados (con mayor o menor éxito) por individuos que han seguido trayectorias formativas distintas. Los emparejamientos (más o menos) eficaces resultan del estado del mercado en un momento dado y no de unas “normas” de emparejamiento entre formación y empleo construidas a priori.

En la actualidad el razonamiento acerca de la formación adecuada para el empleo requiere cambios que permitan profundizar en el análisis de las relaciones entre formación y empleo a partir de la constatación de la relativa autonomía de la producción de saberes profesionales con respecto a su demanda en el mercado de trabajo. Lo cual conduce a analizar los emparejamientos entre tipos de formación y empleos sin presuponer correspondencia alguna, ni en términos positivos ni normativos. Semejante aproximación teórico-metodológica permite dar cuenta de las lógicas subyacentes en la asignación de las especialidades formativas a las categorías de empleo más allá de las definiciones oficiales de formación y de empleo (Bruyère & Lemistre, 2010). Asimismo, permite un análisis empírico respaldado por un marco teórico en la concepción de la formación y del empleo, pero desprovisto de prejuicios y, por consiguiente, abierto a la descripción y a la interpretación de las transformaciones actuales del mercado laboral y al cambio social.

2. Algunos datos sobre el papel de la formación profesional en España

En este apartado concretaremos para el caso español las informaciones que disponemos acerca de a) el papel específico de la FP en la inserción profesional de los jóvenes y en qué se diferencia de las otras modalidades de formación inicial y b) el papel de la FP en los itinerarios formativos de los jóvenes, centrando la observación en su carácter alternativo o complementario de las otras modalidades formativas.

2.1. La inserción profesional de los jóvenes: la FP y la formación para el empleo

Lo señalado en apartados anteriores nos obliga a hacer algunas aclaraciones acerca de la diferencia entre lo que llamamos FP y las formaciones que sirven para desarrollar eficazmente un

empleo, es decir entre “formación profesional” y “formación para el trabajo”. A algunos les puede parecer una aclaración innecesaria o banal, pero son muchos los trabajos que confunden ambos conceptos considerándolos sinónimos

Son numerosos los estudios sobre necesidades de FP que las definen a partir de que ha de existir una correspondencia biyectiva entre empleos (definidos por especialidad y nivel) y ciclos de FP. Sin ir más lejos, el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, elaborado por el INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones), se basa en este supuesto. Implícitamente un planteamiento de este tipo presupone que aquellos que han seguido formaciones de “carácter general”, o no trabajan, o no disponen de las capacidades para hacerlo en ningún empleo de los establecidos en dicho Catálogo, y tengamos en cuenta que, si consideramos los datos disponibles para nuestro país³, aproximadamente la mitad de los jóvenes acceden al empleo con titulaciones de carácter general.

Pero incluso aquellos que acceden al empleo desde titulaciones profesionales, pertenecientes a las Familias profesionales recopiladas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales⁴ (CNCP definido por el INCUAL), sólo una tercera parte lo hace en las familias profesionales y niveles previstos por dicho catálogo. Además, si nos atenemos a los datos de la encuesta ETEFIL⁵ no observamos diferencias substanciales en términos de percepción subjetiva de adecuación entre estudios y trabajo, ni en términos salariales, entre los que se insertan según lo previsto en el CNCP, podríamos decir “los que trabajan en aquello para lo que se formaron”, y los que lo hacen fuera de lo que establece dicho catálogo (Sala et al 2010). Pero, además, según los datos disponibles, esto no es muy distinto a lo que sucede en países de nuestro entorno considerados a veces como modelos: Francia, Reino Unido, Austria.

Es decir, aunque consideremos sólo los titulados de FP, observamos que únicamente un tercio de ellos trabaja en “aquello para lo que formaron” mientras los dos tercios restantes no.

³ Los datos presentados a continuación son el resultado, en proceso de publicación, de una investigación “Especialidad de formación, especialidad de empleo y resultados de inserción” ESFOREM financiada por el Programa I+D+i de la Subdirección General de Investigación (ref: SEJ2006-13210/SOCI) y coordinada por el autor de este artículo.

⁴ El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) es el instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) que ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional. Comprende las cualificaciones profesionales, no universitarias, más significativas del sistema productivo español, organizadas en familias profesionales y niveles. Dicho catálogo, constituye la base para elaborar la oferta formativa de los títulos y los certificados de profesionalidad. El CNCP incluye el contenido de la formación profesional asociada a cada cualificación, de acuerdo con una estructura de módulos formativos articulados. El Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) es el responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el CNCP y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional (CMFP). Este último es el conjunto de módulos formativos asociados a las diferentes unidades de competencia de las cualificaciones profesionales. Proporciona un referente común para la integración de las diferentes ofertas de formación profesional.

⁵ Encuesta Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL) promovida por el INCUAL y realizada por el Instituto Nacional de Estadística en 2005. Esta encuesta aborda los procesos de formación e inserción profesional de los jóvenes españoles, no universitarios, durante los 5 años después de que terminaron sus respectivos ciclos de educación y formación profesional el año 2000.

Además, no parece que a unos ni a otros les vaya sensiblemente peor ni mejor en su inserción profesional.

Si la observación la ampliamos al conjunto de los jóvenes no universitarios (la encuesta ETEFIL no incluye los titulados universitarios) los que trabajan en “aquello para lo se formaron” no alcanza la quinta parte de los jóvenes (Sala et al 2010).

Algunos pueden pensar que estos hechos son un indicio del mal funcionamiento de nuestro sistema formativo en general y de la FP en particular, en mi opinión es un signo de los tiempos en el que un crecimiento del nivel formativo y una formación que se desarrollará a lo largo de la vida, demanda comportamientos más flexibles que permitan ajustes en el mercado de trabajo a corto y a largo plazo. Esos ajustes serían imposibles si la rigidez de una relación biunívoca entre tipo de formación y empleo se cumpliera a rajatabla, es decir si los jóvenes, y los trabajadores en general, sólo fueran capaces de trabajar de aquello para lo que oficialmente se formaron. Si ello se produjera, por un lado no sabríamos de qué podrían trabajar aquellos que únicamente disponen de titulaciones de carácter general y, por otro, desde el sistema educativo se impondrían unas rigideces al mercado de trabajo insoportables a corto plazo, pero sobre todo a medio y largo plazo.

Los resultados obtenidos (Sala et al 2010) nos indican que, aunque la gran mayoría de los jóvenes no trabajan en aquello que estaba previsto cuando estudiaban, sus estudios les proporcionaron competencias útiles para el trabajo que finalmente realizan y que, muy mayoritariamente, “consideran adecuado”, a sus estudios y que las diferencias en terminos de retribución salarial entre lo que reciben los que se trabajan en un empleo “adecuado” y los que lo hacen en un empleo “inadecuado” a su formación, son prácticamente nulas (4 euros de diferencia promedio en la retribución mensual).

Ello nos indica que a pesar de que la mayoría de las personas no trabajan “en aquello para lo que se formaron” (según la definición normativa construida por el INCUAL), ello no significa que su formación sea inútil para trabajar de lo que en realidad trabajan. En definitiva constatamos que el mercado de trabajo actúa de manera mucho más flexible de lo previsto por el citado Catálogo y lo mismo se observa para catálogos análogos en otros países (Young Gordon 2007).

Debido a ello, en un mundo en constante cambio, la línea divisoria entre las diferentes formaciones profesionales y entre la formación profesional y la formación general se difumina en el marco de la formación a lo largo de la vida. También la formación general tiende a incorporar elementos profesionalizadores que la aproximan al uso social de los conocimientos y a su aplicación práctica.

Cabe concluir que, de facto, los ciclos formativos que llamamos FP son sólo una de las vías posibles para que las personas adquieran las competencias requeridas para su empleabilidad y productividad. Nuestra población activa está compuesta por personas que tienen niveles y especialidades de estudios distintos que compiten entre si, en muchos casos, incluso teniendo perfiles formativos distintos, por los mismos empleos. Este hecho, en el futuro, lejos de tender a reducirse tendría a aumentar en la complejidad de los itinerarios formativos que dan acceso a empleos similares. En este marco, pierde sentido la pretensión de que la formación profesional, por sí misma, deba responder a los requerimientos de capacidades productivas de nuestras economías.

Todo ello, por supuesto, sin olvidar que existen segmentos de empleo que requieren personas formadas de manera muy específica, ya sea de facto o de iure (sanidad), y que estas formaciones se adquieren a través de la formación profesional o de la universidad. Que el comportamiento mayoritario, como hemos señalado, se sitúe fuera de la norma de adecuación no excluye que una parte del empleo si la siga.

2.2. La FP en los itinerarios formativos de los jóvenes: ¿Una alternativa a la universidad?

Como indicaba al inicio de este artículo, uno de los argumentos que se utilizan para defender el crecimiento de la formación profesional, particularmente en España, es su carácter alternativo a la formación universitaria. El razonamiento empleado viene a ser el siguiente: la expansión educativa ha hipertrofiado la educación universitaria frente a sus alternativas de formación profesional, con lo cual, dicen, ha aumentado excesivamente el número de titulados universitarios llevando a la frustración del subempleo a una buena parte de ellos, que, si hubieran sido más sensatos, y hubieran optado por una formación profesional se hallarían en una situación profesional más satisfactoria.

En primer lugar, con los datos en la mano es difícil asociar la formación universitaria con el fracaso (Planas, Fachelli 2009) y la formación profesional con un éxito mayor al de la universitaria (Merino et al 2011 y Sala et al 2010), en segundo lugar es también poco riguroso considerar la FP como alternativa a la universidad, cuando es creciente la proporción de jóvenes que estudian FP que utilizan sus ciclos como vía de acceso a la universidad (Ustrell 2011) y la de los titulados universitarios que acceden a los ciclos de FP como vía de especialización o complemento posterior a su titulación universitaria. Para estos alumnos la FP no es alternativa a la universidad sino su vía de acceso a ella y, para algunos de ellos, no es previa a la formación universitaria sino una formación complementaria posterior a la misma.

En este caso como en muchos otros los comportamientos de los jóvenes en la construcción de los itinerarios formativos invalidan discursos contruidos sobre la base de prejuicios sin contraste empírico y readaptan sus comportamientos a los tiempos que corren, a pesar de los prejuicios y, a menudo, de las normas legales.

Los datos de los que disponemos sobre lo sucedido en los últimos años nos indican que (Ustrell 2011):

a) Más de la tercera parte de los titulados de los Ciclos Formativos de Grado Superior (en adelante CFGS) acceden a la universidad una vez terminados sus estudios de FP. Tengamos en cuenta además que, aunque no tenemos datos precisos, este acceso no se da en proporciones iguales para los titulados de todas las familias profesionales de la FP y, en consecuencia, habrá familias en las que el porcentaje de titulados que acceden a la universidad será superior a la mitad, mientras en otras será muy inferior. Sin duda esta característica de las diferentes familias de la FP afectará no solo a la “salida” de sus titulados, sino al comportamiento, expectativas y currículum real de sus estudiantes.

b) Los estudiantes provenientes de la FP que acceden a la universidad representan entre el 10 y el 15 %, del total. De manera exagerada se ha hablado de avalancha de estudiantes

provenientes de la FP en la universidad y de desplazamiento por los egresados de FP de los estudiantes de bachillerato, considerados candidatos “naturales” o “legítimos” a acceder a la Universidad, olvidando que los titulados de CFGS disponían, muy mayoritariamente, del título de bachillerato al acceder a estos ciclos. En cualquier caso una parte, pequeña pero no despreciable, de los estudiantes de nuestras universidades provienen de la FP. Como la proporción de presencia de estos estudiantes no es homogénea por titulaciones, en algunas de ellas pueden alcanzar, según los escasos datos disponibles a nivel de titulaciones, una presencia de un tercio del total.

c) Aunque no disponemos de datos estadísticamente significativos, hemos detectado un nuevo tipo de ingresos en los Ciclos Formativos de Grado Superior, los titulados superiores de las titulaciones más variadas. Sin que tenga un valor representativo, conocemos casos concretos de licenciados en arte, ingenieros, licenciados en derecho y en antropología, que han completado su formación universitaria con un CFGS. Estos licenciados acceden a los CFGS para complementar su formación en áreas muy lejanas a su formación inicial que les permiten un desempeño profesional que implica a ambas, por ejemplo, el abogado que accede a un CFGS de construcción y urbanismo porque trabaja como abogado en este sector y el CFGS le proporciona los conocimientos técnicos que le ayudaran en el ejercicio de su trabajo. Otro caso es el de la licenciada en arte que accede a un CFGS para trabajar en el diseño de páginas web, etc. Se trata de casos que tienen nombre y apellido y que se dan en distintas zonas de nuestra geografía, en concreto, los dos casos referidos se sitúan en Gijón y Barcelona.

Estos datos nos muestran, como indicábamos al principio que los jóvenes en sus comportamientos formativos invalidan algunos de los prejuicios acerca de la función y el concepto de FP adaptándolos a sus expectativas formativas y a los requerimientos del empleo.

3. ¿Cómo se reflejan estos cambios a nivel internacional?: de la VT a la VET.

Un indicio de estos cambios es el cambio terminológico que se ha producido en los organismos internacionales (Unión Europea, OCDE, etc.) que para hablar de la formación para el trabajo han pasado de hablar de VT (*Vocational Training* = Formación Profesional) a VET (*Vocational Education and Training* = Formación y Educación Profesional). Puede parecer un cambio simplemente terminológico pero va mucho más lejos. Este cambio terminológico ha sido imprescindible para reconocer que en países con capacidades productivas similares los procesos de adquisición de estas capacidades por parte de su población activa son el resultado de combinaciones muy diversas entre formación general y formación inicial, de formación formal y no formal o informal. Ello hacía incomparables las capacidades productivas de los países si únicamente se comparaba sus ciclos de FP.

Lo dicho anteriormente, implica que no existe un “modelo” único, ni mejor que los otros, para que nuestras poblaciones adquieran las capacidades productivas que requieren nuestras economías. Pero compartimos un objetivo común a todos los países y a todas las modalidades de formación: elevar el nivel educativo de nuestras poblaciones activas y, en particular de nuestros jóvenes, que son nuestro futuro.

Hace años que desde instancias europeas como el CEDEFOP, y otros organismos internacionales como la OCDE, se está desarrollando una visión distinta tanto de las funciones de la FP como del concepto mismo de FP. Este cambio se refleja en un cambio en las siglas en inglés utilizadas para referirse a la FP, la traducción literal de FP en inglés habría de ser VT (*Vocational Training*), pero las siglas empleadas para referirse a la formación profesional tanto en la UE como en la OCDE han pasado a ser VET (*Vocational Education and Training*). Este cambio de nombre en realidad significa una visión distinta de la FP derivada de la difuminación de las fronteras entre lo que se considera FP y lo que no, incorporando, por ejemplo, la formación universitaria a la VET, de tal manera que, tanto en su definición como en sus funciones, VET tiende a ser sinónimo de Capital Humano. Ello implica que en las propuestas de dichos organismos, como es propio de los discursos acerca del Capital Humano, es más importante medir la cantidad de educación que el tipo de educación recibida. En el discurso referente a VET (por ejemplo en los objetivos de Lisboa – Leney 2005) solo se hace referencia al tipo de educación en uno de sus puntos y en referencia a los “graduados superiores” y en referencia a los de “matemáticas, ciencias y tecnología”. Considero que este cambio en los organismos internacionales tiene su origen en la imposibilidad de establecer comparaciones internacionales sobre las relaciones entre formación y empleo de manera separada de la FP y de las otras formaciones. La diversidad que presentan los modelos nacionales y/o regionales respecto al papel de la FP y la enseñanza general en la producción de las competencias requeridas para el trabajo, hace imposible considerarlas separadamente.

Este cambio implica, por tanto, un cambio en la consideración de la FP en relación con las otras modalidades de educación y formación. Este cambio implica que la FP ya no es considerada como un sistema separado de la educación, que tendría el monopolio, o casi, en la formación de la mano de obra requerida a nivel no universitario. La nueva visión considera la FP como uno de los subsistemas de un sistema más amplio, y extendido “a lo largo de toda la vida”, que es el encargado de proporcionar a las personas las competencias necesarias para su inserción y permanencia en el sistema productivo.

Con lo anteriormente dicho entramos en una lógica de coproducción y complementariedad del subsistema FP con las otras modalidades de educación y formación con la finalidad de alcanzar unos objetivos comunes y generales como los señalados en los objetivos de Lisboa.

Detrás de este cambio en las siglas se esconde también un cambio en las funciones otorgadas a la “VET”. Avianna Bulgareli, siendo Directora del CEDEFOP, en el prólogo a un informe del CEDEFOP (Lipinska, Schmid, Tessaring 2007:5) dice que “This report is not simply an inventory of progress in VET. It offers a more holistic view, reflecting VET as an interface between education, innovation, employment, economic and social development and policies”. Incorporando como función de la VET contribuir a la “cohesión social”.

Este cambio de enfoque respecto de la FP, permite avanzar en el análisis comparado de las políticas de FP de los diferentes países y de las políticas “comunes” de una manera más realista.

Conclusiones

De lo anteriormente dicho se concluye que tanto por su función en el mercado de trabajo como por los usos formativos de los jóvenes, la FP ha dejado de ser el ciclo terminal y separado de la formación “general”, que aún pretende ser en normativas como la española, para ser una modalidad de formación más que los jóvenes incorporan a sus itinerarios de formación para el trabajo y que los empleadores valoran en su contratación conjuntamente con otras modalidades de formación sin respetar necesariamente las correspondencias a las que estaban predestinadas normativamente.

Los datos presentados nos muestran que el mercado de trabajo, ni desde la “oferta” (resultante de los itinerarios formativos de los jóvenes) ni desde la “demanda” (el comportamiento de los empleadores en la contratación y retribución de los jóvenes) sigue mayoritariamente el modelo en el que se basa la concepción típica y tónica de la FP.

Los jóvenes, o al menos una buena parte de ellos, no consideran la FP y la universidad como alternativas, sino como ingredientes posibles y, a veces complementarios, de sus itinerarios formativos y, en la medida que esto sea posible (la ley y la oferta formativa lo permitan), los pasos de una a otra formación (en las dos direcciones) probablemente se irán incrementando.

Además, los jóvenes han entendido, en su inserción en el mercado de trabajo que sus oportunidades de empleo no se limitan a las prescritas y consideran (5 años después de titularse) que el empleo al que accedieron, aunque no sea el “previsto”, requiere el nivel de formación que alcanzaron y buena parte de las competencias que adquirieron. Además, descubren que no trabajar de lo “previsto” no les penaliza en términos salariales.

Lo indicado en el párrafo anterior no sería posible, si el comportamiento de los empleadores en la contratación y la retribución de sus empleados fuera en otra dirección. Observamos que, de facto, el comportamiento de los empleadores, tanto en su contratación como en la retribución, es más “flexible” o heterodoxo que el prestablecido en los esquemas prefijados de correspondencias entre formación y empleo por las instituciones encargadas de hacerlo. Aunque parezca banal, para entender el comportamiento de los empleadores hay que recordar que el empleo de los jóvenes es un reflejo del comportamiento de los empleadores, que los jóvenes no accederían a los empleos a los que acceden ni en las condiciones que lo hacen si no les contrataran.

¿Qué tiene que ver esto con la función de la FP? Frente a visiones de la FP monolíticas y basadas en el carácter alternativo de su función, propias de la lógica interna de las instituciones de formación, lo que hemos presentado nos indica que actualmente la FP es usada, tanto por jóvenes como por empleadores, como un conjunto de ciclos que pueden tener funciones diversas y, en todo caso, complementarias con las otras modalidades de formación.

¿Implica ello que es indiferente el tipo de formación que reciban nuestros jóvenes y adultos? La respuesta es que no! Pero sí que significa que la formación profesional inicial debe ser construida y pensada junto a, y en interacción con, la formación general y con todas las modalidades de formación profesional. Por ello considero que en el próximo futuro, viviremos una metamorfosis de lo que llamamos formación profesional y ello debido a dos factores a los que nos hemos referido durante los apartados anteriores: las estrategias de formación de las personas y los requerimientos de los empleadores.

Bibliografía

- Allen, J., & de Weert, E. (2007). What do educational mismatches tell us about skill mismatches? A cross-country analysis. *European Journal of Education*, 42(1), 59–73.
- Béduwé C., Giret JF. (2011) “Mismatch of vocational graduates: What penalty on French labour market?”
Journal of Vocational Behavior, Volume 78, Issue 1, 68-79
- Beduwe C.; Planas J. (2003) Educational expansion and labour market. CEDEFOP- Office for official Publications of the European Communities. Luxembourg.
- M. Bruyère, Lemistre P (2010) «La formation professionnelle des jeunes: quelle valorisation de la spécialité?», *Revue d'Economie Politique*, 120 (3), mai-juin, pp.539-561.
- Leney T. (2005) *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET*. QCA, London, UK; BIBB, Bonn, Germany; CEREQ, Marseille, France; CINOP, The Netherlands; ISFOL, Rome, Italy; ITB, University of Bremen, Germany;
- National Training Fund, Prague, Czech Republic; Navigator Consulting Group Ltd, Athens, Greece; Danish Technological Institute, Denmark.
- Lipinska, Schmid, Tessaring (2007) *Zooming in on 2010. Reassessing vocational education and training*. Tesseloniki: CEDEFOP.
- Merino R., Garcia M., Casal J y Sánchez A. (2011) Itinerarios formativos y laborales de los jóvenes graduados en formación profesional. Sobre algunos prejuicios en la formación profesional. *Sociología del Trabajo*. nº 72, 137-156.
- Planas J.; Fachelli S. (2009). Les universitats catalanes, factor d’equitat i de mobilitat professional. AQU, Barcelona.
- Sala G.; Planas J. (2009) "Retos teóricos e implicaciones metodológicas de la noción de competencia laboral" *Sociología del Trabajo*. nº 66.
- Sala G.; Planas J., Van Rompaey E. (2010) “Especialidad de formación, especialidad de empleo y resultados de inserción. ¿Trabajan los jóvenes dónde “deberían”?”. *Sociología del Trabajo*. nº70.
- Ustrell M. (2011) ¿La expansión o limitación de la vía de acceso a la universidad a través de los CFGS tiene consecuencias en la equidad del sistema?. XV Conferencia Sociología Educación. ASE. Granada.

Young M.; Gordon J. (2007) “National Qualifications Frameworks: Research and policy implications of an increasingly global development”. Editorial. *European Journal of Education*, 42(4), 439-444.

Fecha de recepción: 05/09/2011. Fecha de evaluación: 04/10/2011. Fecha de publicación: 31/01/2012