

Habilitats bàsiques en el lloc de treball. L'anàlisi de les necessitats d'aprenentatge en el lloc de treball i de les competències de les persones ocupades com a base per a la millora de la formació laboral.

Montserrat Fisas Ollé

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DEPARTAMENT DE TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ
PROGRAMA DE DOCTORAT: "INVESTIGACIÓ EN EDUCACIÓ DE
PERSONES ADULTES"
(Bienni 1993 – 1995)

HABILITATS BÀSIQUES EN EL LLOC DE TREBALL.

L'anàlisi de les necessitats d'aprenentatge en el lloc de treball i de les competències de les persones ocupades com a base per a la millora de la formació laboral.

Tesi doctoral per a optar al títol de doctora en: Filosofia i Ciències de l'Educació
(Ciències de l'Educació)

Presentada per: **MONTSERRAT FISAS OLLÉ**

Directors: **Dr. RAMÓN FLECHA GARCÍA**
Dra. ROSA VALLS CAROL

TRANSFORMACIÓ DELS MODELS D'EDUCACIÓ: TENDÈNCIES I ORIENTACIONS

Com s'ha vist en el primer capítol, els canvis de la societat global de la informació i en els models de demanda i en la tecnologia que han afectat l'organització del treball, han modificat els tipus d'habilitats, de coneixements i les actituds requerides a les persones treballadores per a funcionar de manera adequada en el treball i la societat. En general, els nivells de coneixement i habilitat necessaris han augmentat significativament així com el nombre de destreses.

Aquests canvis han afectat de manera decisiva a la formació per al treball tant a la formació contínua com a la formació ocupacional i, des d'una perspectiva més àmplia, a l'educació permanent en general.

Tots aquests factors han contribuït a crear una certa inquietud respecte a l'adequació dels objectius i formes de l'educació i formació, obligant a la successió de reformes legislatives i normatives dels sistemes educatius: les millores en educació i capacitació laboral, la introducció de competències laborals en diferents nivells educatius, modificacions a nivell de formació professional i d'educació bàsica o superior, etc.

El que, per una banda, ha representat una major demanda de formació específica en la línia de requalificació i reciclatge professional de moltes persones treballadores en actiu, per l'altra, ha significat la substitució de moltes altres per persones més joves, amb més formació i millor qualificació. Això comporta que aquestes persones més adultes, substituïdes, hagin d'ingressar en programes de formació i inserció laboral.

En educació interessen fonamentalment dos aspectes d'aquesta transformació. En primer lloc, la capacitat clau passa a ser la selecció i el processament de la informació prioritzada, d'aquí l'èxit o el fracàs de les empreses, institucions i persones depèn cada cop més d'aquesta capacitat 'educativa'. En segon lloc,

aquesta transformació ha significat augmentar les desigualtats entre els qui accedeixen i els que no accedeixen a la formació d'aquesta capacitat.

D'aquí ve la necessitat doncs de fixar els ulls en les polítiques educatives, quin és l'estat actual de l'educació i alguns aspectes de la seva evolució l'han dut a la situació actual per poder mirar de prop el sistema actual i analitzar quines són les barreres i les possibilitats que s'ofereixen a les persones adultes sense formació acadèmica al nostre país.

En aquest capítol tractarem en primer lloc el pas de la concepció compensatòria de l'educació al model de participació i desenvolupament comunitari com un dels canvis que marca tendències.

En un segon apartat s'aborda el tema de l'educació permanent al nostre país a partir de l'especificitat de l'educació de persones adultes i la legislació que l'ha conformat, la formació professional com a formació permanent en el treball, les tendències de la nova organització i la formació a l'empresa des de la participació i la democratització d'aquesta per acabar amb els canvis en el sistema de formació professional que s'ha vist amb la necessitat d'adequar-se a les noves exigències de la formació per al treball. En aquest apartat es fa esment especial a la necessitat que l'educació de persones adultes posi èmfasi en la formació de les habilitats bàsiques com a instrument de desenvolupament de totes les persones i de la societat en general.

L'accés al sistema d'educació formal és tracta en un tercer apartat com a descripció del panorama existent al nostre país per a mostrar que representa per a les persones adultes, en un context d'educació permanent, accedir a una formació que possibiliti l'obtenció d'una titulació homologada i reconeguda.

Finalment, el darrer apartat tracta de les orientacions i polítiques que des dels governs i especialment des de la Unió europea van adreçades a la formació permanent com una de les formes impulsores del desenvolupament i cohesió social. Es posa de relleu la importància de l'acreditació i el reconeixement de

l'experiència com a facilitadors de la formació continuada i com aquestes prioritzen la formació de les habilitats i competències bàsiques.

4.1. DE LA CONCEPCIÓ COMPENSATÒRIA DE L'EDUCACIÓ AL MODEL DE PARTICIPACIÓ I DESENVOLUPAMENT COMUNITARI

Les bàsiques habilitats necessàries per afrontar els incessants canvis del procés de transformació social i econòmica passen per una banda per la capacitat de selecció, tractament i producció de la informació i per l'altra, la polivalència professional i capacitat d'adaptació als canvis. Així doncs la formació esdevé cada cop més necessària i es converteix alhora en un instrument de promoció socio-laboral capaç de combatre l'exclusió que acompanya el procés de globalització econòmica i en un instrument d'exclusió i en una eina de selecció laboral i social.

En aquest sentit les pistes i recomanacions de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI recollides en l'informe presentat el 1996 i presidit per Jacques Delors *Educació: hi ha un tresor amagat a dins* expressen la necessitat d'assegurar el dret a l'educació de totes les persones i l'educació permanent al llarg de la vida com a instrument per a superar l'atur, l'angoixa de l'exclusió, la pèrdua d'identitat i per preparar per al repte de la preparació per al futur. Però com s'apunta en l'informe:

Mentre que els sistemes formals tendeixen a privilegiar l'accés al coneixement, en detriment de les altres formes d'aprenentatge, és important concebre l'educació com un tot. En el futur, aquesta visió haurà d'inspirar i orientar les reformes educatives tant en l'elaboració dels programes com en la definició de les noves polítiques pedagògiques (Informe de la comissió internacional sobre educació per al segle XXI : pàg. 85)

El dret de totes les persones a la formació inclou vèncer tres coses que han colonitzat molts aspectes de la vida social i privada, especialment les

dinàmiques de moltes institucions culturals i educatives, que n'han "desviat" l'objectiu original i n'han exclòs moltes persones.

Es tracta, primer, de la mentalitat d'instrumentalització de l'educació cap a l'obtenció de resultats amb finalitats de rendiment econòmic. En segon lloc, dels prejudicis edistes que limiten les capacitats de formació a les persones més formades i més joves. Finalment, de la concepció de l'educació compensatòria de dèficits: la formació entesa com una "segona oportunitat" que es concedeix a les persones que han fracassat en el seu pas per l'escola, que per diferents motius no van estudiar quan els corresponia o que vénen d'altres països o comunitats considerades culturalment deficitàries.

Aquesta mentalitat ha envaït el discurs de la formació permanent, específicament la formació bàsica per a adults, la formació laboral ocupacional, continua i l'orientació professional.

Però una educació entesa com aquella que va més enllà de proveir eines per a donar resposta a les exigències del mercat de treball ha de basar-se en una pedagogia crítica que doti de les possibilitats i les eines per a que ningú quedi exclòs-a i permeti una formació integral i crítica. Un model social basat en la pedagogia crítica ha d'incloure també els diferents estils i nivells de competència de totes les persones a partir del reconeixement d'aquestes adquirides en el desenvolupament de l'experiència personal i professional. Es tracta del reconeixement i l'acreditació de les diferents formes d'aprenentatge i realització de tasques independentment del seu origen formal o informal.

Així doncs i atenent que l'educació, a més de donar resposta a les exigències originades pel mercat de treball, ha de proveir a les persones dels instruments necessaris per a una anàlisi crítica de la societat; implica una pedagogia amb una finalitat de transformació tant de la persona que es forma com del seu entorn. En aquest sentit, el desenvolupament comunitari és també un objectiu d'aquesta formació perquè permet que les persones puguin participar i actuar en el seu entorn a partir de: el coneixement, la reflexió conjunta i la formació.

A diferència del model compensador, el model social d'educació té la finalitat de promoure el desenvolupament personal i la participació social de les persones participants en processos d'aprenentatge a partir de les seves necessitats i interessos en comptes d'esmenar o compensar els desperfectes ocasionats per l'escola. La valoració de la persona que aprèn i l'anàlisi de necessitats de formació ha de superar l'avaluació de les seves carències formatives o culturals perquè la situa en un nivell de desenvolupament inferior sinó per l'anàlisi de les seves competències i per les seves capacitats d'aprenentatge i de transformació del seu entorn social i laboral.

De fet, s'està generant, un canvi en un plec d'aspectes de la mentalitat i les pràctiques d'Educació de Persones Adultes per motius de diferent ordre.

Un perquè l'EA està responent a les orientacions i polítiques europees que emmarquen i conformen gran part de les polítiques a nivell estatal que apunten, com ja hem vist i més endavant desenvoluparem, en el sentit de:

- ▣ Una educació permanent al llarg de la vida per a tothom
- ▣ Transformació de la formació per al treball amb una major correspondència entre oferta formativa i demanda
- ▣ Reconeixement i acreditació de les competències

Un altre motiu respon a la reconsideració de la funció social de l'educació en l'adulthood i en particular l'EA que explica força la reconceptualització social que ha viscut l'EA en els darrers anys. Aquesta ha estat en el sentit de la necessitat de d'una formació i reciclatge continu per a totes les edats en pro de la millora de l'exercici professional i per a l'adaptació a canvis socials i culturals de diversa índole especialment tècnics, informacionals i de comunicació.

Perquè s'ha produït una crisi del model d'EA tradicional ja que no dona resposta a les necessitats demandades per la societat ni per a les usuàries i usuaris a qui s'adreça. El fracàs de moltes persones adultes en els programes dels que participa perquè es bloquegen o expressen desmotivació, l'abandó o l'avorriment per no trobar solucions a les demandes expressades, la

dependència i cronificació d'algunes persones a determinats programes de formació per a la promoció o inserció laboral sense assolir els objectius proposats, etc. il·lustren aquesta situació. Des d'aquest emplaçament i des de fa anys, professionals, educadors i investigadors implicats en la pràctica i la recerca treballen per a superar les mancances del vell sistema i aposten per una EA alternativa.

Una altra raó respon al desenvolupament de les ciències socials i educatives respecte a diferents camps de coneixement i la importància de la interdisciplinarietat per a l'estudi de l'aprenentatge i el desenvolupament en l'adulthood, mètodes d'anàlisi, pedagogia alternatives d'èxit, etc. així com de la seva necessària relació amb la pràctica.

En aquest sentit són justament les pràctiques educatives que participen del model social de participació i desenvolupament comunitari, les que a més de ser les que estan assistint a un major índex de creixement de participació, entre d'altres raons perquè estan obtenint millors resultats, són les que estan donant resposta a les exigències de la societat de la de la informació i del mercat de treball per a totes les persones.

Aquestes pràctiques educatives que posen l'èmfasi en la transformació social, es fonamenten en la creació d'un ambient favorable a l'aprenentatge basat en elements com: creació d'espais per al diàleg i de relacions intersubjectives, igualtat de tracte en les relacions, altes expectatives vers les capacitats de la persona i possibilitats d'aprenentatge, intel·ligència cultural, participació social i educativa i desenvolupament comunitari dins d'un model educatiu basat en l'aprenentatge dialògic.

El tractament de les pràctiques educatives basades en el diàleg seran desenvolupades amb més detall en el capítol set.

4.2. L'EDUCACIÓ PERMANENT: L'ESPECIFICITAT PER A LES PERSONES ADULTES AL NOSTRE PAÍS I LES LLEIS D'EDUCACIÓ

L'objectiu d'aquest apartat no és aprofundir en les diferents reformes educatives s'han desenvolupat al voltant de les lleis d'educació ja que això sol seria objecte d'una altra tesi, però si creiem necessari tenir en compte algunes de les lleis com a indicadores de les tendències que han intentat donar resposta als canvis i han anat configurant l'EA al nostre país, fent explícit quins dels seus elements afavoreixen o no l'exclusió de les persones adultes sense formació acadèmica. Per a tal afer, i tenint en compte la finalitat d'aquest treball que es planteja tenir en compte les competències de les persones sense formació acadèmica, no farem esment especial a la Llei d'Ordenació Universitària (LOU) encara que sí tractarem els aspectes que fan referència a l'accés de les persones adultes a l'educació superior.

L'educació de persones adultes, dues vies diferents de l'educació al llarg de tota la vida: la perspectiva laboral i la cultural - social

Davant els desafiaments que es plantegen a l'educació al llarg de la vida hi ha dos posicionaments que responen a perspectives teòriques i ideològiques diferents. D'una banda la posició que defenia la UNESCO a finals dels anys seixanta i que estava emmarcada en la línia de la tradició humanista relacionada amb l'autodesenvolupament i la democràcia. L'altra, proposada per l'OCDE, que en molts àmbits ha eclipsat l'anterior, apostava per un concepte neoliberal d'invertir en capital humà, imposant les raons econòmiques en els programes d'EA fent desaparèixer o relegant a un segon terme, factors de cabdal importància com són la democràcia i la justícia social. Dos processos en pugna, un que apunta cap a l'economia de mercat i un altre procés que apunta més cap a la democràcia, entesa no només com un 'sistema legal' sinó també com a desenvolupament de la societat civil on el que cal es establir una

integració que vagi més enllà d'una integració global econòmica i tecnològica; es tracta d'una integració social i global.

En aquesta dinàmica, la formació laboral en el terreny productiu ha seguit una orientació instrumental i professionalitzadora i l'educació des de la perspectiva cultural ha pres l'orientació compensatòria. L'educació ha estat apropiada i concebuda com un sinònim de promoció econòmica per al sector privilegiat de la població, com de fet s'ha concebut en moltes àrees de formació de les administracions local i autonòmiques, i ha interpretat la cultura del sector no privilegiat a partir dels dèficits que calia compensar. Així, l'educació de persones adultes s'ha erigit dins aquesta concepció dual establint objectius i fins diferents segons la classe social i instrumentalitzada de cara al desenvolupament de l'economia i no de les persones.

Aquesta instrumentalització de l'educació ha estat fortament qüestionada pels moviments socials i progressistes i per la pedagogia crítica que han desenvolupat pràctiques i teories superadores de l'exclusió social i de les limitacions que la perpetuen. Freire des de la perspectiva dialògica n'és un dels principals teòrics.

La visión tecnicista de la educación, que la reduce a técnica pura, más aún de ser neutra, trabaja en el sentido del entrenamiento instrumental del educando. Considera que no existe antagonismo de intereses, que todo es más o menos igual, para ella lo que importa es el entrenamiento puramente técnico, la uniformidad de los contenidos, la transmisión de una bien comprobada sabiduría de resultados. Dentro de tal visión política, la formación permanente de los educadores obedecerá a la práctica educativa bancaria. (Freire, 1997a: 107)

4.2.1. LA FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES

L'educació de persones adultes a l'Estat espanyol es troba doblement vinculada a la nostra història i al desenvolupament de la democràcia, cosa que

ha fet que s'arrossegessin moltes de les herències de l'educació compensatòria del passat i la manca de mitjans i recursos però també al seu procés de creixement i desenvolupament tant pel que fa a l'augment de participants, ampliació i diversitat de l'oferta com pels canvis legislatius⁴¹. L'EA ha evolucionat cap a un model propi de país avançat en el que hi ha elements optimitzadors però amb una estructura organitzativa que la situa en els models més endarrerits, en la que l'educació de persones adultes depèn d'un únic ministeri (Ministerio de Educación Cultura y Deportes) amb poques estructures de coordinació amb diferents ministeris i instàncies de l'administració que en tenen competències i pocs recursos i competències a organismes no governamentals (Flecha, 1990).

A l'Estat espanyol l'educació de persones adultes que depèn majoritàriament de l'administració tant en els seus vessants de formació bàsica, com el de formació per al treball o el de formació per a la cultura i el desenvolupament personal i comunitari, es manté a pesar de les diferents legislacions, en compartiments estancs i amb molt poca coordinació i/o correspondència. Tal com senyala Flecha (1990) en *Educación de personas adultas. Propuestas para los años noventa* es requereix d'una major flexibilitat institucional i formativa per atendre tota la demanda desatesa de formació de persones adultes a partir de la superació de la dispersió de l'oferta pública, la promoció de les organitzacions no governamentals i l'atenció a la creixent demanda.

Malauradament, i després de més de deu anys d'aquest sobre l'EA a l'Estat espanyol, la situació continua essent com segueix: *Por increíble que parezca, no existe ningún organismo coordinador a ningún nivel de todas esas iniciativas. Es más, no sólo no confrontan y/o conjuntan sus proyectos sino que, con frecuencia, ni siquiera los conocen (...) La gran deficiencia de desarrollo teórico-práctico existente en nuestra sociedad lleva con frecuencia a buscar una falsa seguridad en transferencias mecánicas de conocimientos generados en otras dinámicas y, de modo preferente, en la del sistema escolar. (...) se considera a veces que la solución idónea al problema de coordinación que nos*

⁴¹ En la darrera dècada hem assistit a la creació de les lleis específiques d'EA de les diferents comunitats autònomes amb competències educatives plenes. Així el 1990 apareix la primera llei d'EA específica a l'Estat espanyol, és la llei d'EA d'Andalusia; a aquesta li segueix el 1991 la llei d'EA de Catalunya, apareixent paulatinament la del País Valencià, País Basc, Canàries, etc.

ocupa se reduce a un traspaso de competencias de las administraciones central, autonómica y provincial a la (también administración) municipal. (Flecha, 1990: 135)

Pel que fa al concepte de l'educació de persones adultes queda acollida dins l'educació permanent a partir de la definició expressada en la Conferència General de la Unesco celebrada a Nairobi el 1976:

La expresión "educación de adultos" designa la totalidad de procesos organizados de educación, sea cual sea su contenido, nivel y método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales, las personas consideradas como adultos en la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes y su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente" (Unesco, 1981:83)

Aquesta definició és la que rep actualment el major grau d'acceptació entre qui *ens dediquem a l'educació de persones adultes*, tal com també expressa Óscar Medina (1997: 303). Des d'aquesta concepció l'educació de persones adultes es considera integral en un triple sentit i a partir de tres àmbits o dimensions. D'una banda, en el sentit que inclou tots els processos educatius de l'EA independentment del seu nivell, contingut, mètode, funció, grau de formalitat, etc; en el sentit que es dirigeix a totes les persones adultes des de les persones analfabetes fins a les que tenen el títol de doctor i en el sentit que s'adreça al perfeccionament integral i total de la persona, ja que inclou la doble perspectiva de desenvolupament personal i social.

D'altra banda es refereix a una EA àmplia i complexa que auspiciada en el concepte d'educació permanent, proposa una consideració sistemàtica que comprèn tres dimensions o àmbits: *una dimensión académica, destinada a*

quienes han sobrepasado la edad reglamentaria; una segunda dimensión profesional entendida como actualización y reciclaje; y una tercera dimensión vinculada a las actividades socioculturales y de ocio (Medina, 1997:313).

Com que no existeix a l'educació i formació de persones adultes el mateix consens social i el desplegament legal que tradicionalment ha conformat el sistema educatiu, les institucions públiques actuen en aquest sector per les influències directes de les pressions socials (empresarials, populars, sindicals, ideològiques, polítiques, de prestigi, etc.), poc concretades en normes de caràcter imperatiu. Una altra característica és la divisió en àmbits i aspectes de la formació de persones adultes. L'oferta es troba adreçada a les persones en l'àmbit de l'educació bàsica i instrumental, en l'àmbit de la formació per al treball (que inclou les diferents perspectives tant la formal com la no formal: Formació Professional Reglada, Formació Ocupacional i Inserció i Formació Continua) i l'àmbit per al desenvolupament cultural, social i comunitari. Aquesta divisió té una traducció en què cada àmbit s'aborda administrativament des de diferents departaments de la Generalitat o àrees municipals. Així, les competències dels àmbits ocupacional i de formació bàsica són atribuïdes a la Generalitat, les de l'àmbit cultural fonamentalment als municipis i les de la participació ciutadana a totes les administracions o, el que generalment és equivalent, a cap. Tanmateix, aquesta divisió no hauria d'esdevenir, com malauradament succeeix, en compartiments estancs sinó que haurien de respondre a una organització coordinada i transversal ja que els àmbits estan entrecreuat. Sovint la formació bàsica té una motivació laboral. La formació laboral dels sectors majoritaris de la població requereix uns coneixements previs bàsics.

L'oferta d'aquesta formació queda doncs repartida i distribuïda de manera segmentada en diferents serveis i administracions públiques i privades sense gaire connexió entre elles. Per exemple la formació bàsica i instrumental depèn gairebé majoritàriament d'un departament de l'administració autonòmica (del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya)⁴², de l'administració local i d'algunes associacions, organitzacions sense ànim de

⁴² Dins la Direcció General de Formació Professional en la que s'ha creat la Subdirecció General de Formació d'Adults (2004).

lucre i sindicats. La formació per al treball queda repartida entre les administracions de treball i educació que tenen concrecions diferents en funció si estan desenvolupades sota el paraigües de les empreses o sota el del desenvolupament i promoció de polítiques actives per a l'ocupació i la inserció laboral (en funció majoritàriament d'objectius de mercat i producció) o si es tracta de l'oferta formativa reglada.

Finalment la formació per a la cultura i desenvolupament social i comunitari està abastament repartida entre les administracions locals i autonòmica que depenen tant de les àrees de cultura, com les d'educació, com les de benestar social, etc.

La realitat de l'organització dels centres i aules de formació de persones adultes de Catalunya respon però a una estructura bastant escolar amb poques i excel·lents excepcions.

Algunes associacions de persones participants com força professionals de la formació bàsica de persones adultes, així com algunes escoles, associacions i entitats han desenvolupat uns alts nivells de qualitat, de recerca i d'innovació, atents als canvis socials, a les noves necessitats formatives de la població adulta i a la permanent adequació de les pròpies pràctiques educatives. Però la institucionalització de la formació bàsica junt amb les inèrcies heredades de la història de l'educació compensatòria, ha anat subratllant cada vegada més els aspectes organitzatius "escolars", especialment a les escoles d'adults: les plantilles són les mateixes que les de "primària" i "secundària", els professionals pertanyen als cossos docents ordinaris, la inspecció és d'ensenyament, l'estructura directiva és la mateixa que a les escoles, la formació inicial dels educadors/es és la de mestres o llicenciats, els programes educatius adaptats, no específics, els mètodes són transmissius, el curs lectiu rígid, etc., en detriment de l'adequació a les necessitats formatives específiques de la població adulta.

L'educació de persones adultes i les habilitats bàsiques

En el context de la societat de la informació les persones adultes precisen d'una formació àgil i flexible que les doti dels elements necessaris per assimilar i protagonitzar els canvis originats en la societat i el treball de manera suficientment ràpida superant la mentalitat enginyeril (Flecha, 1992) i escolar que ha dominat fins ara l'educació de persones adultes.

És tracta d'una formació que proveeixi de les habilitats i competències per desenvolupar-se davant la transició que porta al predomini progressiu de l'autonomia en el lloc de treball, on cada cop més és necessari el domini de les habilitats i les destreses del saber comunicar-se, saber comprendre i emetre tot tipus de missatges, conèixer els diferents codis, capacitat de resolució de problemes no previsibles, capacitat de creativitat i d'ingeni, rapidesa en la resolució de noves situacions problemàtiques, etc. En aquest context, qui no domina aquestes habilitats, queda marginat o esdevé una peça més de l'engrenatge que prepara per a l'atur. Per Això és tan important que l'educació de persones adultes respongui a les necessitats de les persones que més ho necessiten, fet al que des de fa molts anys s'està comprovant que això no és pas així:

A juzgar por la abundancia de declaraciones oficiales y de ponencias en las conferencias, la gran preocupación de la educación de adultos debería ser responder a las necesidades de aquellos que, por falta de instrucción inicial, no pueden acceder a una educación más elevada, a un oficio satisfactorio y a unos ingresos razonables. A pesar de esta preocupación, el resultado más claro de los programas de educación de adultos consiste con frecuencia en agrandar más aún la distancia que separa a los grupos sociales al término de la escolaridad. Esta paradoja no es nueva, pero se reconoce cada vez más ampliamente que se está ante un problema arduo y universal. Las decepciones sufridas en gran número de países muestran que el objetivo de la igualdad de oportunidades es uno de los más difíciles de alcanzar. (...) La experiencia adquirida por numerosos países, sea cual fuere su etapa de desarrollo, muestra que, en ausencia de

medidas discriminatorias en favor de los menos favorecidos, quienes más se benefician de la educación son los que ya estaban más o menos favorecidos (Lowe, 1978: 72).

Un dels èxits de les persones treballadores que es mantenen en actiu (i aquí hi hem d'afegir un índex quantitativament molt elevat de persones que no han tingut més que una formació acadèmica bàsica) és justament aquest: mantenir-se en actiu. Com molts sabem, aquesta permanència en el mercat de treball és sovint a costa d'anar canviant de feina, de contracte, de lloc de treball o d'empresa. Aquesta demanda de flexibilitat exigeix, com a mínim, d'una capacitat d'adaptació als canvis i de competències relacionades amb la creativitat i la iniciativa així com les de comunicació i les de processament de la informació, entre d'altres que requereixen d'una formació cada cop més polivalent i plurivalent amb una forta base general que contempli no només les demandes del mercat sinó també les competències que les persones treballadores tenen o han de tenir per poder formar part de manera activa en aquest.

Tenint en compte, per exemple, que segons les dades de l'estudi *La Societat Xarxa a Catalunya*⁴³ més de la meitat de la població de Catalunya, un 62,2%, no té o tan sols té la formació bàsica segons el seu nivell d'instrucció (és a dir o no té els estudis primaris (26,7%) o només la primària completa (35,5%)) cal contemplar amb especial importància la formació bàsica, l'accessibilitat a la formació permanent en qualsevol proposta de formació ocupacional i continua així com a l'educació superior de les persones adultes .

Tenint en compte aquestes dades, les noves demandes per a l'educació no haurien de reduir-se a titulacions i coneixements acadèmics i una oferta circumscrita a un model escolar avui esgotat sinó que han de dotar d'unes habilitats bàsiques que permetin a les persones adequar-se, superar i liderar els canvis dins un model d'EA flexible adaptat al canvi social, a l'acreditació

⁴³ Dades extretes de l'Estudi *La Societat Xarxa a Catalunya* dins el Projecte Internet Catalunya (PIC) 2002. Programa de recerca sobre la societat de la informació a Catalunya realitzat per investigadors de l'Internet Interdisciplinary Institute (IN3) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Dirigit per Manuel Castells i Imma Tubella.

d'experiències i al desenvolupament local, tenint en compte que les persones que no les tinguin es troben en situació d'analfabetisme funcional.

La flexibilització i desregulació de l'horari de treball a Europa és un repte especial per a l'organització de l'Educació d'Adults: s'han de desenvolupar horaris flexibles", per tal que els "treballadors per torn" puguin participar en l'EA i perquè les dones, després del període de dedicació exclusiva a la família, puguin reincorporar-se una altra vegada al món laboral, etc. (Jütte, 1993: 17)

Cal aturar-se un moment a aclarir el concepte d'analfabetisme funcional al que ens referim ja que aquest està sent utilitzat de moltes maneres diferents. Nosaltres entenem l'analfabetisme funcional com *la dificultat de les persones d'aplicar els seus coneixements alfanumèrics a les situacions quotidianes en què són imprescindibles i adaptar-los als canvis continuats de la societat. És a dir, manca de comprensió suficient de les propostes que s'expressen oralment, per escrit, o a través d'imatges, dificultats en els càlculs elementals i barreres en comunicar-se per escrit de forma entenedora* (Formariz, Casanovas, 2000: 28).

L'educació de persones adultes des de la perspectiva de formació de les habilitats bàsiques ha de contemplar l'alfabetització funcional tenint en compte les seves 5 característiques (Flecha, 1992):

- ☐ l'analfabetisme funcional com a conseqüència de l'evolució de la societat i no un problema de la persona. Per això és important superar les teories del dèficit ja que les persones analfabetes tenen un gran bagatge cultural no reconegut ni social ni laboralment perquè aquest no és el prioritzat per la societat i el treball
- ☐ el problema no rau en que la societat sigui la que introdueix unes noves competències més complicades que abans sinó que en renovar-les acceleradament, no possibilita a determinats col·lectius la seva assimilació a un ritme adequat. Les persones analfabetes, per contra, posseeixen en moltes ocasions competències molt més complexes i riques, però sense ser assentades en el model cultural dominant

- ▣ el que és realment important no són els continguts en sí sinó la capacitat d'aplicar-los als diferents contextos de la vida i el treball de les persones i col·lectius. Abraça tot tipus d'aprenentatge tant l'instrumental i tècnic, com el pràctic i comunicatiu i suposa, al mateix temps, una orientació crítica respecte del domini de la realitat cultural
- ▣ l'analfabetisme funcional ve determinat per la incapacitat d'aprendre una determinada competència quan es necessita dominar-la i no tant per la manca d'una determinada competència específica
- ▣ les competències contemplades són només les essencials per desenvolupar-se en la societat.

Aquestes habilitats i competències bàsiques van molt més enllà dels coneixements de la lectoescriptura i el càlcul o d'una determinada tècnica professional, tal com s'ha presentat en el capítol primer, l'apartat 1.6. de la *Carta mundial sobre la educació para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* en la que s'expressa: "Cuando se satisfacen las necesidades básicas de aprendizaje se faculta a las personas para adoptar decisiones bien fundadas, responder a las oportunidades, adaptarse al cambio y tomar iniciativas para sí mismo y para otros" (Unesco, 1990: article 1.1.)⁴⁴

Un passaport per a la vida: l'educació bàsica

Pel que fa a l'educació bàsica de persones adultes (EBA), es tracta de desenvolupar models d'educació de persones adultes que superin els errors dels programes d'acció cultural que, en considerar la formació bàsica com una oferta de tipus acadèmic que ha d'assumir 'l'escola', la desvincula de l'acció cultural participativa i comunitària, deixant-la a mans del sistema escolar poc flexible i burocratitzat. Al mateix temps manté una concepció tradicional de l'escola, de l'educació bàsica i una concepció reduccionista de l'aprenentatge a la seva dimensió escolar amb la idea tradicional de una edat adequada per a

⁴⁴ El 1990 i amb motiu de la celebració de l'Any Internacional de l'Alfabetització es redacta (5 al 9 de març a Tailàndia) *La carta Mundial sobre la educació para todos* amb el subtítol *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. En la Conferència de Tailàndia a més de proposar una nova definició d'educació bàsica es desuniversalitza el concepte de formació bàsica –perquè depèn dels països i cultures i varia al llarg del temps- i es considera que l'aprenentatge és el vincle entre el desenvolupament de la persona i la societat.

aprendre i una altra per a treballar. Donada la concepció errònia i conservadora de l'EBA en la que es basen, aquests programes *son incapaces de llegar a la mayoría de la población que más los necesita. Como demuestran todas las investigaciones que se han realizado al respecto, no participan en ellos las personas de bajos niveles educativos y las clases sociales bajas.* (Flecha, 1992: 41)

El dret de totes les persones a l'educació i la cultura suposa un plantejament que vagi de l'educació bàsica a la universitat, un plantejament d'educació permanent obert i flexible que afavoreixi l'accés de totes les persones a la formació i adequant les metodologies i programes a les seves característiques a partir del reconeixement de les diferents habilitats i competències, desenvolupades en diversos contextos culturals i laborals.

Aquest plantejament suposa també trencar la mentalitat *ingenieril que tiende a "cientizar" nuestra vida social y privada y que está arraigada en muchas de las dinámicas de las instituciones culturales de la modernidad. La acción cultural, precisamente por su mayor flexibilidad institucional que el sistema escolar, puede contribuir a esa acción descolonizadora. Pero para eso, se necesita, entre otros requisitos, que asuma su aportación al proyecto global, incluyendo el objetivo de superar el academicismo en el concepto de cultura básica a la que tienen derecho todas las personas* (Flecha, 1992: 43).

La LOGSE, l'educació de Persones adultes i La Llei d'Educació de persones adultes a Catalunya, el problema de les inèrcies

Amb la publicació de la LOGSE el 1990, es reconeix la necessitat d'abordar la reforma respecte a la consideració de la pròpia educació de persones adultes a través de la nova conceptualització de l'EA. Aquesta no pot quedar limitada a la instrucció escolar obrint-se cap a l'educació permanent i es fan possible les reformes legislatives i administratives.

En la Llei d'Ordenació General del Sistema educatiu (LOGSE)⁴⁵ de 1990, el seu títol III és adreçat a l'educació de persones adultes. D'acord amb l'objectiu de garantir que les persones adultes puguin adquirir, actualitzar completar o ampliar els seus coneixements i aptituds per al seu desenvolupament social i professional, s'organitza com segueix:

- ▣ formació bàsica i facilitació de l'accés als diferents nivells del sistema educatiu
- ▣ millora o adquisició de qualificació professional
- ▣ desenvolupament de la capacitat de participació en la vida social, cultural, política i econòmica de les persones adultes.

Per primer cop apareix en la legislació espanyola una concepció de l'educació de persones adultes que supera els errors elementals en els quals havien caigut els projectes i normes legislatives existents anteriorment.

L'educació bàsica deixà de veure's com a compensadora del passat introduint la idea de construcció de futur, malgrat contradiccions i concrecions d'algunes de les regulacions posteriors.

En la línia de les actuacions legislatives, el 1991 s'aprova la Llei d'EA de Catalunya: la Llei 3/1991 de 18 de març, de Formació d'Adults de Catalunya, també s'articula al voltant de tres àmbits: el de la formació bàsica, el de la formació per al treball i el de la cultura i la participació.

Aquests canvis legislatius que de manera general i amb matisos s'orienten cap a una educació de persones adultes oberta a les necessitats de formació permanent individual, laboral i social de les persones es van concretant amb regulacions i aplicacions, que sota la inèrcia de l'educació al costat de l'escola com a institució, molt identificades amb el model escolar.

A pesar d'aquesta evolució i per aquest mimetisme amb el sistema escolar, l'EA es troba amb una sèrie de disfuncions i problemes. La realitat és que en el camp de l'EA encara hi ha una concepció restringida de l'educació de persones adultes (es limita a l'educació acadèmica), hi ha una certa negació per part de

⁴⁵ Llei Orgànica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

les autoritats educatives a diferenciar aquest sector educatiu amb entitat pròpia, certa incapacitat per part de l'EA a resoldre els problemes locals, escassa contribució de l'EA a la formació de les persones més necessitats excloses o amb risc d'exclusió, desajustament entre la demanda i la limitació de l'oferta, lligat amb el problema de l'escassetat d'investigacions i problemes de formació específica del professorat (Medina, 1997).

El paradigma de l'educació i formació bàsica de persones adultes a Catalunya són les "escoles d'adults", oficialment denominades centres de formació d'adults però no podem obviar que la formació es desenvolupa des de moltes institucions i entitats: la Generalitat de Catalunya, les iniciatives socials, sindicats, associacions, fundacions, ajuntaments, centres col·laboradors del Departament de Treball, centres penitenciaris, etc.

Un exemple revelador d'aquest fet fou la reglamentació i organització de l'EA a Catalunya a partir de la concreció de la Llei de 1991 amb l'anomenat "Decret de Centres" (1994)⁴⁶ que decretà l'ordenació dels centres d'educació de persones adultes de la xarxa pública depenent de la Generalitat de Catalunya a l'estil i semblança dels centres ordinaris d'Educació Infantil i Primària especialment pel que fa a la provisió dels professionals i l'organització de la participació mitjançant el Consell de Centre.

Una explicació d'aquesta submissió a l'escola, fruit del mimetisme de l'EA amb el sistema escolar és la gran influència que aquest ha tingut sobre ella perquè ha esdevingut gairebé l'única referència d'inspiració dels programes de formació. De tal manera que s'ensenya a les persones adultes el mateix que als nens i nenes: una ensenyança bàsica o primària i formal, que va des de la primera alfabetització fins als estudis equivalents al darrer anys d'escolaritat obligatòria (Graduat en Educació Secundària - GES) ampliant-la, en alguns àmbits, a alguna altra formació bàsica com és la de les llengües o la informàtica. Aquí el model desenvolupat es basa més en la instrucció que en l'aprenentatge i esdevé més compensatori que plural; el resultat és un model

⁴⁶ Decret 72/1994, de 6 d'abril, pel qual es regulen els centres de formació d'adults.

rígid i molt normativitzat que ha acabat per tancar les fronteres en front a la diversitat de públics, d'ofertes i d'institucions.

El resultat és un model educatiu formal que subratlla les diferències entre l'educació formal i la no formal i que, en la pràctica amb les persones adultes, ha reforçat el monopoli educatiu de l'escola (Medina, 1997). En aquest model no es privilegia el que se sap i les habilitats que posseeixen les persones, sinó la forma en la que s'han obtingut. És a dir, el decisiu és l'aprenentatge adquirit a l'escola: les habilitats acadèmiques excloent els altres aprenentatges realitzats fora de l'escola: en el treball, la família, a casa, en la societat en general, etc. i per tant les seves habilitats i destreses no acadèmiques.

Des del model escolar que es sacralitza l'aula com l'únic lloc per a l'educació i la formació es desenvolupen una tendència i una inèrcia que correspon l'educació formal amb el model d'un professorat escolar, un alumne escolar i dependent, un currículum escolar i una organització escolar. Aquesta dinàmica del model escolar és el que ha influït de manera decisiva sobre el desenvolupament de l'EA en el nostre país del passat i sobre les possibilitats de supervivència en el futur.

En aquest sentit el model escolar es troba amb fortes limitacions a l'hora de donar resposta a les noves necessitats de les persones adultes com a conseqüència d'estar constituït com *un modelo cerrado, acostumbrado a actuar haciendo uso de sus esquemas preexistentes, con la mirada puesta en el pasado, poniendo en funcionamiento procesos y estrategias usados en anteriores soluciones ... Por ello afirmamos que se trata de un modelo rígido, inflexible, que ha funcionado como un sistema poco inteligente en el que el desequilibrio o el desajuste provocado por la presencia de nuevos elementos (sujetos adultos, nuevas demandas, diversidad de ofertas e instituciones, etc.) no ha conseguido modificar los esquemas anteriores con respuestas innovadoras sino que, por el contrario, ha respondido con el mismo repertorio que el utilizado en situaciones anteriores: una respuesta fija y estereotipada* (Medina, 1997: 347).

Per aquest motiu, l'esgotament del model escolar ens obliga a posar els ulls i la força en altres models que, com el social, està aportant mostres teòriques i pràctiques eficaces. Les experiències que estant donant resposta als nous desafiaments de la societat actual en relació als processos d'educació de les persones adultes estan relacionades amb polítiques d'inclusió social, amb propostes educatives menys formalitzades, més obertes i relacionades amb el territori i el desenvolupament de la comunitat, estan vinculades amb el model social d'educació permanent.

L'actual Mapa de Formació Bàsica d'Adults de Catalunya –que inclou l'oferta de la titulació del Graduat en Secundària (GES)- , resultat final de les pressions socials, teòriques i pràctiques que l'han millorat substancialment, oblida l'oferta de les administracions i organitzacions locals. D'altra banda, hi ha moltes possibilitats que segueixi el mateix procés que la Llei, que, en contra de la seva lletra, la concreció accentuï encara més els aspectes organitzatius escolars i la seva metodologia.

Que es continuï la disrupció, l'abisme entre les proclames, innovadores i projectives, i les seves concrecions subsidiàries. Discurs, verbalment progressista, normativament conservador, en les lleis avançat, en els decrets o les instruccions restrictiu, símptoma de la debilitat de plantejaments, de la inseguretats política i de l'acceptació a la pràctica de les inèrcies acumulades en la formació bàsica per part de l'Administració i dels agents significats de la societat. Cafè per a tots, conseqüències negatives. Tot plegat ha conduït a una estructura organitzativa homogènia de les escoles d'adults –amb les notables i repetides excepcions– (Formariz, Casanovas, 2000: 20)

Si una de les característiques de la formació de persones adultes és la no obligatorietat i, per tant, el caràcter funcional i operatiu que les persones participants d'entrada atorguen a la seva formació, una programació homogènia, prèviament dissenyada i repetida curs darrera curs, poc adequada als interessos o a les disponibilitats horàries de sectors importants de la població adulta, immigrada o no, no ajudarà l'assistència, matriculació i

permanència de les persones adultes en els centres i per tant tampoc a la formació permanent de totes les persones.

4.2.2. LA FORMACIÓ PROFESSIONAL COM A FORMACIÓ PERMANENT PER AL TREBALL

Amb la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), es desenvolupa un nou plantejament de la formació professional. En el seu preàmbul, la LOGSE disposa que *un dels reptes fonamentals de l'educació del futur és assegurar la qualitat de l'ensenyament*. Per aquest motiu, aconseguir-la és un objectiu de primer ordre per a tot procés de reforma i la pedra de toc de la seva capacitat per portar a la pràctica transformacions substancials, decisives, de la realitat educativa.

L'article 30 (capítol IV) de la LOGSE disposa que *la formació professional comprendrà el conjunt d'ensenyaments que, dintre del sistema educatiu i regulats en aquesta llei, capacitin per a l'exercici qualificat de les diverses professions. Inclourà també aquelles altres accions que, adreçades a la formació contínua en les empreses i a la inserció i reinserció laboral dels treballadors, es desenvolupin en la formació professional ocupacional, que es regularà per la seva normativa específica. Les Administracions públiques garantiran la coordinació d'ambdues ofertes de formació professional*.

L'any 1985, mitjançant convenis amb l'Administració General de l'Estat, la Generalitat de Catalunya inicia les primeres actuacions de formació professional ocupacional adreçades a joves, atès que era el col·lectiu més afectat per l'atur; a partir del 1986 s'amplien les accions adreçant-se a altres col·lectius, coincidint amb la incorporació a la Comunitat Europea, d'acord amb les orientacions del Fons Social Europeu. Des del 1992 amb el traspàs a la Generalitat de Catalunya de la gestió de la formació professional ocupacional - que engloba tant la formació per a treballadors i treballadores aturats/des com ocupats/des-, mitjançant l'Acord Nacional de Formació Contínua, la formació contínua dels treballadors i treballadores ocupats/des passa a ser gestionada pels agents socials. En el mateix sentit, la Generalitat de Catalunya, a través

del Departament de Treball, ha consolidat un model propi de gestió de la formació professional ocupacional a Catalunya mitjançant el desenvolupament d'accions per a la qualificació i requalificació dels treballadors i treballadores aturats i ocupats.

En aquest procés d'institucionalització i regularització de la formació per al treball, s'ha desenvolupat l'Educació Tècnico-professional representada en la Formació Professional pertanyent al Sistema Educatiu Formal organitzada com una ensenyança inicial reglada per a joves i adolescents. D'altra banda, i més lligada al món laboral i a l'empresa s'han desenvolupat el sistema de Formació Ocupacional i Continua que es caracteritza per ser una formació no formal i més adreçada a les persones adultes en el sentit de formació recurrent com a reciclatge professional que s'ha desenvolupat en el seu doble vessant: en el lloc de treball i a l'aula. La darrera, que tradicionalment han format part del bloc que s'anomenà Formació Ocupacional (depenent dels organismes de treball), es caracteritza bàsicament per (Flecha, 1990) orientar-se a resultats a curt termini, tenir com a marc de referència una ocupació o feina concreta del mercat de treball, la qual esdevé antecedent especial per a l'elaboració del currículum de formació, la formació ocupacional és recurrent, és a dir actua en diferents moments de la vida laboral d'una persona, és menys llarga i a temps parcial. L'acreditació és basada sobre les competències en el treball. La Formació Contínua ateny a les persones treballadores i empleadores en la necessitat d'adequació per a la competitivitat.

A diferència de la Formació Ocupacional i Reglada Inicial que tenen una funció per a la inserció professional i el mercat de treball: inicial específica, intensiva o a temps complet, generalment llarga i amb una acreditació basada sobre qualificacions (títols o certificats de professionalitat), la Formació Contínua, no té un caràcter professionalitzador, ja que s'imparteixi desenvolupa a partir dels llocs de treball. L'objectiu doncs no és l'accés a l'ocupació sinó la millora per innovació tecnològica, per la qualitat, canvis en l'organització o la producció de la competitivitat.

La consideración de estas "dos naturalezas" en las formaciones profesionales tiene una importancia mucho mayor que la simple identificación de la Formación Continua como subsistema de Formación Profesional. (Casal, et al, 2003: 205)⁴⁷

Perquè segons diuen els autors la Formació Contínua té una naturalesa específica pròpia i diferent de la Formació Professional Reglada o Formació Ocupacional.

Pel que fa a la Formació Ocupacional concretament es constata que hi ha una relació de correspondència entre baix nivell d'instrucció i d'estudis amb el nombre d'aturats i acomiadats de les empreses en els processos de reconversió. Mentre els sectors d'iniciativa social i pública han contemplat la formació ocupacional tenint en compte els conceptes de: reinserció laboral dels aturats, proporcionar els instruments culturals-formatius bàsics, obtenció d'una educació bàsica per a adults, etc. A més la majoria dels cursos destinats a la inserció o reinserció laboral que depenen de formació bàsica han esdevingut àmbits per "entretenir" el personal sense resultats positius en el món laboral.

Els sectors privats han prioritzat, com és obvi, la necessitat de reciclatge i actualització del personal de cara a la renovació de l'empresa i per tant la formació contínua. En aquesta es tendeix a donar més formació al personal més qualificat de l'empresa a pesar de les pèrdues econòmiques que pateixen les empreses per la falta de la formació bàsica del personal. Dins la formació per a l'actualització professional o reciclatge cal tenir en compte la dificultat que es dona per a seguir els cursos degut, sobretot, a la falta de formació bàsica que tenen moltes persones. En aquest sentit és especialment important tenir en compte que dins del procés d'institucionalització i burocratització del sistema cada cop hi ha més persones adultes que han de passar proves o exàmens i són avaluats educativament amb diversos propòsits. En aquest context no podem oblidar que l'avaluació i les seves característiques conformen una definició d'una realitat social que després és legitimada, reproduïx les relacions jeràrquiques en la societat, reproduïx alguns dels mecanismes socials amb els que opera i, redueix l'educació a un producte amb valor de mercat, proporciona

⁴⁷ Amb aquesta publicació, la Fundació Tripartita para la Formación en el Empleo obre la seva col·lecció "Estudios sobre Formación Continua" amb l'objectiu d'impulsar la difusió d'investigacions i debats sobre la Formació Professional i Contínua.

o treu status o valor a la persona candidata i reflexa l'actuació posterior de la persona en els sistema de formació (Jarvis, 1989).

Per exemple, la formació bàsica professional malgrat el plantejament d'una oferta integrada d'FP (que contempla l'FP inicial més l'FP continuada i l'experiència laboral), es dol en la seva concreció dels efectes de la inèrcia de l'academicisme restringint-la a la formació inicial de joves i mancada de la flexibilitat que es precisa des d'una perspectiva de formació laboral permanent per a persones adultes .

La formació professional que pertoca al sistema educatiu és la formació inicial. Alhora la formació professional inicial es compon d'una formació professional de base i de la formació professional específica. (Departament d'Ensenyament 1995: 12)⁴⁸

La Formació professional de base (FPB) es troba en el tram general i la formació professional específica (FPE) en els cicles formatius. La idea bàsica que s'ha de tenir present és que la competència professional adquirida per l'alumne, en acabar el procés formatiu satisfactòriament, obeeix a la selecció d'uns itineraris formatius seqüenciats de FPB i FPE, i que el conjunt de formacions és la formació professional inicial.

L'estructura i organització dels centres d'FP està adreçada a un públic la primera funció social del qual és la formació, mentre que per a les persones adultes la formació pot esdevenir la tercera després de la del treball i la paternitat. Aquest fet exigeix una flexibilitat que permeti ajustar-se a les necessitats dels horaris i calendari laboral, les de les responsabilitats familiars, etc. L'accés de les persones adultes a aquesta formació bàsica, actualment és a través d'exàmens convocats dins la lògica del calendari i les necessitats de la institució acadèmica que poc s'adequa a les laborals.

⁴⁸ Departament d'Ensenyament Direcció General d'Ordenació Educativa (1995) *Guia didàctica dels cicles formatius Servei d'Ordenació Curricular*. Document elaborat per l'equip de formació professional del Servei d'Ordenació Curricular de la direcció General d'Ordenació Educativa. Juny de 1995. Document extret d'internet (18.08.2002)

Un altre aspecte, i dins aquest àmbit de conceptualització de la formació continua, estem assistint a un procés de construcció teòrica creixent vers que aquesta sigui permanent dins l'empresa, alhora és un tema d'atenció cada cop més important dins la Comunitat Europea com s'ha vist a partir de la promoció dels tres pilars considerats bàsics: imprescindibilitat d'una acció comunitària en torn al problema de la formació, idoneïtat de l'empresa com a marc de la formació permanent i posada d'atenció sobre els temes de formació i tecnologia (en el sentit de relleu de l'economia i la competitivitat de l'empresa), formació i treballador, formació com a inversió, formació i factors de producció, formació i modernització, formació i joves, formació i poders públics. Totes elles en el sentit d'atorgar a l'empresa una major competitivitat no desvinculada de la responsabilitat social.

De la formació ocupacional i continua en el treball

La formació continua s'ha desenvolupat tradicionalment en cursos de formació i reciclatge fora de l'empresa adreçats a les persones treballadores. Més recentment i sobretot les noves tendències d'èxit que apunten cap la innovació i millora de qualitat de l'empresa inclou a formació en el si de la pròpia organització i del treball com una de les millors formes que permeten una major adequació a les necessitats de l'empresa i dels treballadors i treballadores.

De totes maneres, i a pesar d'aquestes 'noves tendències' la realitat de la formació contínua al nostre país encara es dol del manteniment de les inèrcies del passat i continua amb moltes de les característiques del ja caduc model de producció. Es continua, a pesar de les evidències, formant per a una feina específica, amb unes tècniques molt concretes per a aquella feina i es proposa poca formació en la línia de la polivalència i la plurivalència.

Pel que fa a la formació de les habilitats bàsiques concretament, dels pocs programes que finalment s'hi dediquen, la majoria ofereixen una formació molt reduïda, estrictament cenyida a aquella tasca que s'ha de realitzar (dins la línia del pur funcionalisme), amb el que s'impedeix la participació i la creativitat de les persones en el procés de formació. En els millors casos, els treballadors millor

qualificats i que pertanyen al quadres mitjos i alts de l'empresa opinen i aporten idees per a la gestió i la formació en d'altres casos, esdevé una formació molt cara que requereix una infraestructura i materials punters per a cada especialitat que ben aviat es converteixen en quelcom obsolet, donada la ràpida dinàmica de canvis del mercat. La formació així segueix quedant desfasada.

Hay autores que afirman que dentro de diez años el 90% de lo que hoy se está enseñando no va a servir y lo que sí tendrá utilidad será la capacidad de iniciativa, de creatividad... y todo esto no se está ofreciendo más que en un 10%. (García Nieto, 1989)

Les dinàmiques de la formació ocupacional i continua han marcat una metodologia pròpia d'ampli abast de gestió basada en dades quantitatives i organitzada a partir dels dèficits de formació

L'elaboració dels currículums i programes de formació que s'han anat realitzant han seguit, majorment, les pautes d'un programa preestablert i semblant o copiat d'un curs a l'altre o, també, a partir de l'anàlisi de les necessitats que exigien cadascuna de les feines de l'empresa, sense tenir en compte aquelles que els treballadors/es sabien realitzar perfectament, de manera pràctica o "no convencional". En el millor dels casos, s'ha volgut analitzar les necessitats d'aprenentatge de les persones que treballen a l'empresa utilitzant els exàmens o els tests típicament escolars.

Així s'han fet molts cursos de formació a les empreses de forma poc connectada amb la realitat laboral del treballador/a, amb resultats poc eficaços i amb la "dificultat" que els assistents als cursos no comprenien, en la majoria dels casos, els continguts del programa encara que a la pràctica fossin ells/es els principals protagonistes o especialistes d'aquelles tasques.

El problema resideix doncs en el tipus de cursos i programes de formació que reproduïxen el llenguatge acadèmic i "descontextualitzat" de la vida quotidiana i el treball, de la institució formativa.

La escuela constituye un conjunto especializado de experiencias educativas, discontinuas de aquellas que ofrece la vida diaria y que requiere y fomenta modos de aprendizaje y de pensamiento que, a menudo, se oponen a las fomentadas por las actividades prácticas de cada día. (Scribner i Cole, 1982: 4)

El fet que les experiències, els continguts i modes d'aprenentatge, així com les pràctiques acadèmiques difereixin de forma tant important del que es produeix fora del marc escolar provoca una disfunció entre la formació per al treball i la pràctica laboral.

Aquesta disfunció provocada pel control de la "distinció"⁴⁹ de les classes més privilegiades i que en disposar d'un poder simbòlic sobre els criteris que determinen quina ha de ser "la cultura", marquen la distinció entre els diferents grups socials. Aquesta "cultura" i els seus productes són privilegiats i esdevenen hegemònics a través del sistema educatiu: l'escola. Aquesta exerceix el seu poder arbitrari i funciona com a mecanisme social de selecció. Des de l'*acadèmia* es legitima una formació i uns coneixements que són diferents i fins i tot oposats a la de les i els alumnes, i només qui pertany a la cultura distingida tindrà l'èxit en la seva formació; la resta en quedarà exclòs.(Bourdieu, 1988)

De forma similar, Bernstein amb la teoria dels codis (que el propi autor dóna per superada) exposa com en la majoria dels processos formatius, el currículum ocult privilegia els interessos dels grups socials hegemònics. En aquest sentit s'ha privilegiat el perfil que reuneix les categories d'home, de classe mitja, blanc, europeu ... silenciament els codis de la gent treballadora, les dones, ètnies, grups d'edat, classes socioeconòmiques baixes i amb poca formació (Bernstein, 1999).

Això provoca, de vegades que algunes formacions destinades a gent molt experimentada en una feina exigeixin un reaprenentatge diferent, des de zero, de la seva pròpia feina. El resultat és en molts casos el fracàs del curs de formació que queda reflectit amb la formulació per part dels "experts" de la incapacitat de

⁴⁹Fem referència a la Teoria de la Distinció elaborada per Bourdieu. BOURDIEU, P. (1988) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.

les persones assistents en realitzar o aprendre sobre allò del qual ells en són els màxims experts.

També, massa sovint es parteix de la concepció que desqualifica la capacitat de cognició i de reciclatge formatiu de les persones amb nivells acadèmics més baixos perquè no es parteix de la base que els canvis en l'estructura de les anomenades funcions cognitives superiors estan estretament lligades als processos sociohistòrics i experiencials viscuts per cadascuna de les col·lectivitats, ja siguin aquestes estrictament laborals i dins el lloc de treball com dins la col·lectivitat social i històrica que envolta la persona.

Des d'aquest desconeixement, la majoria de treballs que s'han utilitzat com a base i criteri per a la formació en el treball neixen amb un defecte de base: se centren majoritàriament en l'anàlisi d'allò que no saben les persones amb nivells acadèmics baixos i gairebé mai en allò que sí que saben mantenint la tendència abans esmentada, que promou la manca d'inversió en la formació dels nivells bàsics, promoció que alhora fa créixer l'espiral cap a la desigualtat de formació.

Ara bé, seguint la hipòtesi que demostren Scribner i Cole (1982), si les diferències en l'organització social de l'educació provoquen diferències en l'organització de l'aprenentatge i en les destreses intel·lectuals de les persones, i havent vist que potser es sobreestima la continuïtat entre educació formal i informal, cal analitzar en aquesta direcció alguns dels trets de l'aprenentatge quotidià en relació amb la seva organització.

4.2.3. TENDÈNCIES DE LA NOVA ORGANITZACIÓ I LA FORMACIÓ A L'EMPRESA: CAP A LA DEMOCRATITZACIÓ I PARTICIPACIÓ EN L'ORGANITZACIÓ QUE APRÈN

Com ja hem vist en el capítol primer, la nova empresa fonamenta el seu valor afegit en la informació i el coneixement. En aquest sentit es transforma l'organització jeràrquica heretada del taylorisme i l'organització científica del treball cap a una empresa d'organització més horitzontal. El canvis fonamentals

tenen a veure amb la comunicació i la interacció de les persones treballadores dins i fora de l'empresa. Una nova línia vers la participació i democratització de les organitzacions arrel de les propostes més innovadores de les organitzacions de treballadors i treballadores d'empreses com la Volvo i de la influència de la filosofia japonesa en els processos d'organització i producció.

El taylorisme fonamentà en la ciència i el coneixement expert la seva organització a partir de la separació entre qui executa i qui dissenya el treball (mitjançant un estudi meticulós de cada tasca abans de ser adjudicada a l'obrer), la fragmentació i especialització de tasques (des de la definició d'òptima de productivitat a través de l'estudi de temps, moviments i eines de treball en la que desapareixia la iniciativa individual de la persona treballadora) i un sistema basat en la individualització del treball.

La participació activa de les persones treballadores en la presa de decisions que tenen a veure amb la política global de l'empresa, dins dels plantejaments de democràcia industrial, pretenen ser una alternativa a l'organització científica del treball i a l'Escola de relacions humanes d'Elton Mayo. Les bases de la democràcia industrial parteixen de la convicció que la vida industrial pot canviar-se, la necessitat de reinterpretació de qüestions com la productivitat, l'absentisme, l'acció laboral, etc. en el sentit de la vida i les relacions que s'estableixen en l'empresa. Una de les premisses fonamentals rau en la introducció del coneixement expert com a manera d'integrar la subjectivitat de la persona treballadora en els objectius socials de l'empresa. Es tracta d'un sistema socio-tècnic que suposa una anàlisi a través d'una organització oberta basada en grups de treball en la que cal posar en contacte els aspectes socials amb els tècnics d'acord amb l'entorn en el que participa l'empresa. Es tracta de tenir en compte els aspectes socials per evitar problemes d'errors, desmotivació, absentisme, etc. i, d'altra banda, de contemplar els aspectes tècnics o els derivats de la mediació entre l'empresa i les persones treballadores.

L'escola de la democràcia industrial defèn que un grup de treball és capaç d'operar eficientment amb una autonomia responsable durant tot el cicle d'operacions assumint la interdependència d'una persona o grup respecte a

l'equip. Això inspira als anys setanta les experiències de democràcia industrial a Noruega (Finkel, 1996). Els grups semiautònoms de producció esdevenen una estructura capaç de satisfer les aspiracions socials i les exigències de major productivitat permetent redissenyar els llocs de treball sobre la base dels requisits subjectius de les persones, que van més enllà dels purament laborals. Aquests senyalen les necessitats del treball i l'empresa: realitzar un treball que impliqui un cert desafiament derivat de la seva variabilitat; aconseguir un aprenentatge continu que impliqui el coneixement de les normes adequades i també dels resultats; disposar d'una àrea de decisió que sigui considerada pròpia per a la persona treballadora; comptar amb el reconeixement del lloc i la tasca de treball; relació entre el que la persona treballadora produeix i la seva vida social (creació de sentit) i sentir que el treball condueix, d'alguna manera, a un futur desitjable. Així, al voltant de la democratització i de la participació de les persones treballadores s'estructura l'organització que aprèn.

Les crítiques a la democratització de l'empresa vingueren perquè no es planteja ni es posa en qüestió el paper de les forces del mercat com a mecanismes de segregació i exclusió social i perquè s'ha concentrat en ajustar l'organització social a la tecnologia existent⁵⁰. Cal afegir, a més, que els estudis 'sociotècnics' que neixen amb aquest model han estat utilitzats acríticament com instruments i tècnica d'anàlisi de necessitats del treball en les empreses, encara que fos en empreses de marcada organització taylorista o burocràtica. Com de fet ha succeït en institucions de treball amb forta presència sindical pertanyents a l'administració pública, ajuntaments, etc.

En aquest sentit es tracta d'un replantejament de la formació i l'empresa a través de la qual les persones poden participar en les decisions que els afecta com poden ser els propis objectius de producció, tal com senyala Jover:

"Requiere una presencia y concreción de la voluntad de las clases populares sobre las decisiones en base a la producción en la organización del trabajo con sus implicaciones a nivel de formación profesional y educación para el desarrollo:- ¿Qué producir? ¿Para qué producir? ¿En favor de qué producir? - y por tanto:

⁵⁰ De les que es podria exceptuar el procés de democratització efectuat a la planta Volvo dels anys setanta en la que hi hagué una forta im'licació dels sindicats i les persones treballadores.

¿Contra qué producir? ¿Contra quiénes producir? ¿En favor de quiénes producir?" (Jover, 1990: 75)

A pesar de totes les limitacions i contradiccions, la nova empresa del coneixement es basa en la participació i la comunicació entre les persones treballadores a partir d'una organització més democràtica i sustentada en una estructura més horitzontal. El trencament de l'estructura piramidal i la promoció de la xarxa de relacions entre les persones és la base d'aquesta nova estructura que treballa al voltant de la millora continua de la qualitat i la innovació. Això fa que es caracteritzi necessàriament en base a la flexibilitat. L'estratègia de l'especialització flexible es fonamenta en part en el resorgiment de les formes artesanals de producció a través de xarxes d'empreses que disposen d'equips flexibles i treballadors qualificats. Constitueixen una 'comunitat industrial' que afavoreix la competència i la innovació. L'especialització flexible es caracteritza per treballar en base a la cooperació, la qualitat i la flexibilitat entre unitat de disseny i execució productiva.

Els cercles de qualitat *kaizen* com a metodologia de participació, no és una forma pròpia de la cultura empresarial japonesa ja que l'objectiu al Japó no és precisament la democratització sinó que s'utilitza com una eina de resolució de problemes i de descentralització del control de qualitat. Aquesta organització que té per finalitat l'eficàcia es basa en equips de treball autodirigits. Aquestes instàncies participatives dels *kaizen* fan propostes per millorar tant l'organització com les tecnologies emprades per l'execució del treball. Però el nivell de decisió i d'accés a la informació varia molt en funció dels casos.

La formació és la peça clau dels cercles de qualitat perquè les persones treballadores no tenen un lloc fix de treball, han de reciclar-se contínuament per al canvi ja que han d'experimentar diferents situacions de treball per poder controlar diverses operacions productives. La polivalència de les qualificacions és una de les precondicions per a què funcioni el sistema.

Per exemple, el sistema de producció *just in time* desenvolupat per Toyota, tots els processos estan planificats a partir del criteri d'evitar la pèrdua de temps,

materials i costos. Això suposa que tant la producció com la distribució ha de ser just en el temps en el que es produeix l'atenció i la comunicació directa a les variacions del mercat i la descentralització de la producció a través de la configuració de la xarxa de relacions que participen del *just in time*. L'objectiu de la qualitat total o el que anomenen 'defecte zero' es basa en la prevenció d'errors, cuidar els detalls, la detecció dels defectes, l'experimentació constant, etc. que s'articula a través de la comunicació entre les persones treballadores. Això requereix un compromís per part de les persones treballadores i es basa en el principi anomenat del *kaizen* i que es potencia a través del treball cooperatiu en els *cercles de qualitat*. Aquí es discuteixen els problemes i s'incentiva la participació de les persones treballadores. Es tracta de treball cooperatiu entre enginyers i obrers, fet que proveeix i requereix alhora una força de treball polivalent amb una alta qualificació i jerarquies molt diluïdes.

L'organització creadora de coneixement: la influència japonesa en la formació continua dins l'empresa

L'empresa com espai de creació de coneixement i de facilitació del seu desenvolupament parteix de la filosofia japonesa d'organització de treball basada fonamentalment en el treball en equip i en un concepte més social de l'educació al llarg de la vida o permanent. Els japonesos refusen el concepte d'educació 'no formal' i l'oposen al de 'educació social' que és anomenada en japonès "shakai-kyoiku".

This part of education is called "shakai-kyoiku" in Japanese, which literally means and is actually translated into 'social education'. 'Social' here is to mean 'extramural' or 'in the society in general', (...) It seems to them that 'social education' is for the 'completion of character' while 'non-formal education' is just for knowledge and skills in most cases. (Okamoto, 1992: 21)

[Aquesta part de l'educació es denomina en japonès "shakai-kyoiku", que literalment significa i de fet és traduït com "educació social". "Social" aquí significa "extern" o "en la societat en general" (...). A ells els sembla que "l'educació social"

és per a la "formació del caràcter", mentre que "l'educació no formal" es només per adquirir habilitats i coneixements en la majoria de casos.] (Okamoto, 1992: 21).

Aquesta està basada en el respecte i l'entusiasme que els japonesos de manera general tenen per l'educació, en els valors de l'organització del 'kokoro' i en la creença de la igualtat en el potencial intel·lectual dels i les alumnes.

El respecte per l'educació i els valors ha generat unes característiques destacables en educació que van en la línia de les altes expectatives de les escoles, enfocament igualitari, alta inversió en educació i alt status del professorat.

An interesting fact in this practice is that, since they believe that 'ability' of children is potentially equal, people in Japan refused to call such an arrangement 'differentiated classes based on ability', but they call it 'differentiated classes based on achievement level'. The idea behind this is that all children have equal 'ability' but, for certain reasons, the level of 'achievement' may differ from student to student. (Okamoto, 1992: 46)

L'educació del 'kokoro' (que es dóna des dels nivells més elementals de l'educació fins als superiors) no és només per educar les actituds i habilitats de treball en grup sinó que també inclou aspectes com el respecte per la vida, sensibilitat pel que és bonic, treballar per la veritat, respecte per la natura, etc.

El concepte de coneixement dels autors que han divulgat majorment aquesta filosofia a occident com Nonaka, Takeuchi, Von Krogh, Ichijo i altres, ha estat adoptat de la perspectiva construccionista. Aquests autors defineixen el coneixement com una certesa justificada la veracitat del la qual es basa en les observacions del món que depenen, alhora d'un punt de vista, una sensibilitat i una experiència individual particular⁵¹. Tal com hem vist en el capítol 3, diferencien dos tipus de coneixement que poden ser adquirits en el transcurs del

⁵¹ La seva definició de coneixement es basa en la perspectiva anomenada "construccionista" sota la base del constructivisme i la perspectiva creacionista d'autors com Flanagan (1991), Goldman (1986) Clergg, Ardí i Nord (1996)

treball: el coneixement explícit i el tàcit. El coneixement explícit és aquell que pot formular-se en enunciats, escriure's o representar-se en imatges. El coneixement tàcit que s'associa amb els sentits, les habilitats motrius, la percepció individual, experiències físiques, normes pràctiques generals i intuïció és sovint difícil de descriure; és a dir d'explicitar.

La creació de coneixement dins l'organització, i per tant l'aprenentatge, parteix del reconeixement del coneixement tàcit i de la seva gestió per tal d'afavorir-ne la integració amb el coneixement explícit i assolir el repte de major eficàcia i de creació de nou coneixement. La filosofia de l'organització creadora de coneixement confia en el diàleg per a l'assoliment del seu objectiu.

Reconocer el valor del conocimiento tácito e idear cómo usarlo es el primer desafío de una organización creadora de conocimiento, reto que implica amplias conversaciones y buenas relaciones personales; esto es, facilitación del conocimiento. (Von Krogh, Ichijo i Nonaka: 2001: 8)

Des d'aquesta perspectiva l'eficàcia de la creació de coneixement depèn del context que afavoreixi en major mesura aquest aprenentatge, que per als autors es basa en un espai comú⁵² on s'afavoreixi l'establiment de relacions. Adverteixen que tot coneixement, en oposició a la informació o a les dades, depèn del seu context i per tant està implícit en el 'ba' (o espai comú). D'aquí es desprèn al idea que en la creació de coneixement de l'empresa es fa precís el context o el que anomenen 'espacio de conocimiento' adequat.

La perspectiva de creació de coneixement organitzacional adreçada als analistes, gestors i 'facilitadors' suposa diferents aspectes que els autors recullen en cinc passos:

- compartir el coneixement tàcit
- crear conceptes
- justificar aquests conceptes
- elaborar un prototipus i
- interanivellar el coneixement.

⁵² espai comú dins la idea japonesa de 'ba' com a lloc físic, virtual o mental o les tres coses alhora.

El procés de creació de coneixement és promogut a partir de la reunió dels membres de l'equip per tal de compartir el seu coneixement –gran part del qual és reconegut com a tàcit⁵³- sobre un tema o àrea particular. Arrel d'això l'equip crea el concepte del nou producte i en la següent etapa l'equip justifica el concepte (a partir de la intervenció de participants externs) per a la qual cosa cal preparar amb documents, avaluacions comparatives, estudis de tendències, visió estratègica, etc. Un cop analitzat i justificat el concepte es desenvolupa vers un prototip i finalment el grup assumeix la responsabilitat de compartir el seu coneixement amb el conjunt de l'organització, inclosos els grups addicionals de manufactura, vendes, etc. perquè d'ells dependrà el *feedback* per a nova informació i coneixement.

Els autors vinculen la creació de coneixement amb la 'facilitació'. La proposta de facilitació per a la creació de coneixement es fonamenta en involucrar tot el sentit de l'organització i la perspectiva de futur amb el propòsit d'incrementar el potencial per a aquesta creació de coneixement, promovent activitats per d'afavorir-ho. Els autors exposen quins són els cinc factors que des de la seva perspectiva ho faciliten: inculcar una visió de coneixement, conducció de converses, mobilització d'activitats de coneixement, creació del context adequat i globalització del coneixement local. Són factors que exerceixen gran influència el l'interanivellament de coneixements perquè contribueixen a esborrar barreres de comunicació intensificant la difusió de la informació dins tota l'organització.

També plantegen les barreres individuals i socials que entorpeixen aquesta creació de coneixement. D'entre les barreres individuals cal destacar les donades per la inseguretats personal davant de la percepció d'una limitada capacitat d'incorporació del nou coneixement i d'amenaça a la identitat personal.

Els autors prenen de Berger i Luckmann (1967) la idea de les barreres socials existents en tota organització referides a la justificació en un ambient grupal: la necessitat d'un llenguatge legitimat, les anècdotes de l'organització, els procediments i els paradigmes de la companyia.

⁵³ que pot incloure idees com necessitats dels clients, informació sobre noves tecnologies, habilitats i competències per al desenvolupament de determinades tasques, etc.

De manera resumida s'exposen les tres premisses bàsiques en les que es sustenta la perspectiva de la creació de coneixement dins l'organització:

- ☐ el concepte de coneixement com a certesa justificada, individual i social, tàcit i explícit
- ☐ la dependència del coneixement de la perspectiva individual en un context donat
- ☐ la creació de coneixement com un art i no com una ciència

La teoria de l'emprenedor que desenvolupen autors com Flores, Spinoza, i Dreyfus (2000), rau en la idea que arrel d'una 'situació problemàtica' (Schütz 2001) que ells qualifiquen de desharmonia en l'actuació quotidiana, l'emprenedor actua amb solucions innovadores al problema donat. La seva funció, després a l'organització ha de ser la de liderar, estructurar i cohesionar la innovació en sí a fi i efecte de donar-la a conèixer a la resta de les persones treballadores de l'equip. D'alguna manera s'hegemonitza la figura del desnivell metodològic i l'acció instrumental d'acord amb la finalitat de desenvolupar l'acció d'empresa i formativa al voltant d'aquella innovació.

Nonaka i Takeuchi (1999)⁵⁴ en la seva proposta d'empresa ' creadora de coneixement' fan una proposta bastida, justament, en l'expert com a persona 'conductora' del procés de creació de 'nou coneixent' a partir de les cinc condicions del context que poden afavorir l'origen de 'l'espiral de saber': intenció, autonomia, fluctuació i caos creatiu, redundància i varietat.

Finalment, cal destacar alguns aspectes que són rellevants d'aquest enfocament de cara a la formació permanent:

- a. la importància dels nous actors del coneixement
- b. la centralitat de la comunicació com a transmissora d'informació i cohesionadora de la 'creació de sentit'
- c. les *microcomunitats de coneixement* com a base per a compartir. Més enllà de les actuacions individuals el treball de grup en el sentit de comunitats productives de treball es basa en processos socials de

⁵⁴ La seva proposta es basa en la interacció i el diàleg com a base de coneixement i s'inclou dins les teories constructives que fan un pas més enllà respecte a les teories constructivistes ja que es fonamenten en el fet que el coneixement és el resultat de la interacció social a partir de l'ús del llenguatge en l'actuació dels actors.

facilitació de coneixements entre els seus membres que comparteixen pràctiques, rutines i llenguatges. Aquest procés de socialització afavoreix l'aparició del coneixement tàcit compartit o competències col·lectives.

Molt sovint i malgrat les aparences l'administració de coneixement és la font d'un paradigma restrictiu en comptes de transformador (Nonaka et al, 2001) perquè es posa l'èmfasi en la quantificació de la informació, l'obsessió dels instruments pels instruments de mesura, la rigidesa dels procediments seleccionats i utilitzats, l'ús de terminologia 'especialitzada' que en comptes de 'facilitar' entorpeix el lliure flux d'idees –és el cas dels acrònims per exemple PC en comptes d'ordinador o ADLLT en comptes d'Anàlisi i Descripció del Lloc de Treball-, i la creença sobre la possibilitat de control del coneixement.

Aquesta nova empresa que aprèn incorpora un nou concepte d'Educació Contínua lligada a objectius i grups de treball en la pròpia organització però alhora demana de l'educació i de la Formació Professional en particular una sèrie d'habilitats i competències diferents a les que aquesta ha aportat fins ara. No es tracta només de noves habilitats i major nivell de qualificació sinó de noves formes d'habituar-se a treballar i a aprendre on les habilitats comunicatives i el treball en equip en són aspectes molt importants.

A l'Estat espanyol la situació del treball a les organitzacions, encara que amb un cert retard donat el gran nombre d'empreses petites i familiars que han anat mantenint formes més tradicionals d'organització, cada cop està més en aquesta línia.

4.2.4. ELS CANVIS EN EL SISTEMA DE FORMACIÓ PROFESSIONAL

Les modificacions en les qualificacions professionals i en les competències lligades als canvis en el treball i en la seva organització mobilitzà des de fa anys l'administració pública, les organitzacions sindicals i empresarials més representatives de l'Estat espanyol a impulsar polítiques actives per a millorar l'ocupació. A mitjans dels vuitanta es comencen a establir eixos que configuren

les actuacions en matèria formativa i que conflueixen en la definició i concreció de les esmentades polítiques actives.

A partir doncs d'aquesta remodelació i coincidint amb la reforma educativa – LOGSE- el Ministeri de Cultura i Educació junt amb el Ministeri de Treball i Afers Socials inicien un procés d'apropament per dur a terme una Formació Professional que contemplés els perfils laborals als que va adreçat i també, les competències que ja tenen les persones ocupades.

El sistema de Formació Professional (FP) estructurat a voltant de tres subsistemes, la Formació Professional Reglada (FPR), la Formació Professional Ocupacional (FPO) i Formació Professional Contínua (FPC) segueixen un procés d'evolució normativa, com a conseqüència dels canvis. L'evolució dels diferents programes i actuacions posteriors aniran adreçats a la integració dels tres subsistemes.

Des de 1980 amb la Ley Básica de Empleo, el 'Acuerdo Económico y Social de 1984 i el Plan Nacional de Inserción Profesional (Primer Plan FIP de 1985) es comencen a tractar a nivell normatiu alguns aspectes que afecten a la integració dels tres subsistemes pel que es crea el 1986 el Consell General de Formació Professional (integrat per l'Administració, organitzacions empresarials (CEOE i CEPYME) i organitzacions sindicals (UGT, CCOO, ELA-STV), als que s'afegeixen el 1997 les persones representants de les Comunitats Autònomes) que se li encomana l'elaboració del I Programa Nacional de Formació Professional.

Abans de 1986 ja s'havia creat el subsistema de Formación Profesional Ocupacional (FPO) com opció no reglada de formació professional per donar resposta a les necessitats del mercat de treball però continuava al marge de la formació reglada.

La reforma més important de l'FPR és amb la Llei Orgànica e Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). A partir d'ella es concep l'FP com un sistema en el que s'han d'integrar els diferents subsistemes des del punt de vista de la

coordinació de l'oferta a més d'un replantejament de la formació reglada/inicial amb la finalitat que es connecti amb l'FO i l'FC que estan més lligades al mercat de treball a través de la nova estructura modular i l'increment dels nivells de qualificació.

El 1993 amb el I Programa Nacional de Formación Profesional (període 1993-1996), que suposa el primer plantejament global de l'FP a l'Estat espanyol, s'intenten articular els dos sistemes fins llavors separats: el de l'FO i FC (depenent del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) i l'FPR (depenent del Ministerio de Educación y Cultura)

Aquest programa es planteja l'objectiu de la creació d'un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales a partir dels estudis sectorials de cada sector productiu i el de l'elaboració i aprovació d'un Catálogo de Títulos Profesionales y de un Repertorio de Certificados de Profesionalidad del INEM a partir de les previsions contingudes en la LOGSE (1990) i la Ley Básica de Empleo de 1980.

El Pla però acaba amb algunes mancances com són, la manca de correspondència i comunicació entre els subsistemes de formació professional, la crisi de creixement de la formació ocupacional, en convertir-se en un conjunt de cursos que no poden establir correspondències amb el sistema professional reglat, i finalment, el poc finançament del pla que va impedir que el Catàleg de Títols i el Repertori de Certificats de Professionalitat aconseguissin extensió i quedés resolt el tema de les equivalències.

Després amb el II Programa Nacional de Formación Profesional (1998-2002) que esdevé part fonamental de les polítiques d'ocupació es pretén contribuir a l'ocupació estable, facilitar la formació professional i social de les persones treballadores i desenvolupar els recursos humans de les empreses amb l'objectiu de tenir treballadors i treballadores competents per a unes empreses competitives, es crearà 'el Instituto Nacional de Cualificaciones. L'objectiu de l'Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL) és el de tenir un instrument que permetés gestionar el Sistema Nacional de Cualificaciones i establir metodologies per a identificar competències professionals per tal que puguin ser certificades.

Durant el 1999 es va establir una Mesa Nacional para la Formación Profesional amb l'objectiu de crear l'INCUAL i composta pels tres sectors implicats: els Agents Socials (sindicats i patronal), els Ministeris implicats (Treball i Educació) i la representació dels governs autonòmics amb responsabilitats transferides (que ja participaven en el Consejo des del 1997). L'INCUAL es crea com a instrument tècnic per a recolzar el treball del Consejo General de Formación Profesional especialment respecte a la creació i impuls del SNCP i el seguiment i l'avaluació del Programa Nacional de Formación Profesional.

La concepció de l'FP com una inversió en capital humà que des del II Programa Nacional fa que se li atribueixi una importància essencial dins de les polítiques actives d'ocupació (Pérez, 2001). Així, el II Programa Nacional contempla la integració amb les polítiques actives d'ocupació des de la perspectiva que ve marcada des de la Unió europea i la creació del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP) a partir de la concreció de sis objectius que acabaran sent els de la llei de *Formación Profesional y de las Cualificaciones* de 2002.

Els objectius que es sustenten en la idea establerta a la Unió europea de l'aprenentatge al llarg de la vida, són els que segueixen:

- ☐ Creació del SNCP
- ☐ Professionalitzar per a la inserció a través de les empreses
- ☐ Desenvolupar un sistema integrat de formació professional
- ☐ Garantir la qualitat de la formació professional, la seva avaluació i seguiment
- ☐ Participar del Marc i Dimensió Europea de l'FP
- ☐ Programar l'oferta a grups amb necessitats específiques

Aquests objectius havien d'articular-se a través del SNCP com a instrument per assolir un tractament global i coordinat de la qualificació, la formació professional dels diversos col·lectius de persones i de les organitzacions i empreses.

Es tracta de desenvolupar la 'professionalització' per a la inserció laboral a través del desenvolupament integrat de Qualificació Professional i Formació a través de les empreses.

Pel que fa a Catalunya, fruit del Pacte per l'Ocupació de Catalunya (1998)⁵⁵, s'acorda la creació del Consell Català de Formació Professional⁵⁶ i l'elaboració del Pla general de la formació professional de Catalunya. El Pla té l'objectiu d'articular la interrelació i la cooperació dels tres subsistemes que concorren en la formació professional, inicial, ocupacional i contínua, així com l'experiència laboral, amb l'objectiu de millorar l'aprofitament dels recursos i de contribuir a l'adequació de la formació a les necessitats del mercat de treball.

En el plantejament dels objectius bàsics de la Formació Professional a Catalunya es contemplen onze prioritats, l'onzena obeeix a l'objectiu de *garantir la convalidació de la formació adquirida en els diferents eixos de la formació professional* (Criteris directors del Pla General de formació professional a Catalunya, 2000: 25), referint-se als eixos de la formació professional inicial, ocupacional, contínua i *l'experiència laboral com a via d'obtenció de qualificacions professionals* (op. cit: 28).

La LOGSE i els Certificats de Professionalitat (R.D. 797/95) han significat, respectivament, un reforçament sistèmic de la Formació Professional Reglada i la Formació Ocupacional però pot donar una resposta insuficient a la Formació Contínua així com al reconeixement de l'experiència laboral de les persones treballadores perquè és un sol dispositiu, el dels Certificats de professionalitat, per a resoldre dos problemes d'índole diferent, tal com senyalen Casal i altres (2003: 198): *La acreditación de Formación Profesional recibida en procesos de enseñanza-aprendizaje y la acreditación de competencias profesionales aprendida en procesos de experiencia laboral tienen que referenciarse a dos modelos de acreditación*. Això afecta directament a un futur establiment de la Formació Contínua o bé dins un marc genèric en el subsistema d'una formació contínua impartida independentment del marc jurídic-administratiu o bé una Formació Contínua dins d'un subsistema referit exclusivament al marc del FORCEM. Aquí entra en joc la controvèrsia sobre la finalitat del reconeixement de les competències professionals. El debat s'articula doncs al voltant de dues

⁵⁵ signat pel Govern de la Generalitat i els Agents socials durant el maig de 1998.

⁵⁶ El Consell Català de Formació Professional és un òrgan complementari del Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya i del Consell Escolar de Catalunya. El Consell Català de Formació Professional està presidit alternativament, per rotació anual, pels consellers d'Ensenyament i de Treball de la Generalitat de Catalunya i la seva Comissió permanent està en funcionament des del 17 d'octubre del 2000.

postures diferents, d'una banda el reconeixement de les competències professionals per a l'accés a la formació professional reglada de les persones adultes i de l'altra el reconeixement d'aquestes habilitats i competències com a instrument per a potenciar la pròpia formació contínua de les persones treballadores en actiu (certificacions de formació contínua i reconeixement de l'experiència laboral).

Quadre: Cronologia de les legislacions relacionada amb la Formació Professional a L'Estat espanyol

1980	Ley 51/1980 Básica de Empleo
1984	Acuerdo Económico y Social
1985	Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Primer PLAN FIP, Orden Ministerial 31 - 07- 85)
1986	Creación Consejo General de la Formación Profesional (Ley 1/1986, de 7 de enero) (BOE, 10 de enero de 1986)
1990	Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley 1/1990, de 3 de octubre) (BOE, 4 de octubre de 1990)
1993	Directrices sobre títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de la FP Reglada (Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo) (BOE sobre títulos y las correspondientes, 22 de mayo de 1993)
1994	Creación de la Unidad Interministerial de Cualificaciones Profesionales (Consejo de Ministros de 18 de febrero de 1994)
1995	Directrices sobre los Certificados de Profesionalidad y contenidos mínimos de la FP Ocupacional (Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo) (BOE, 10 de junio de 1995)
1996	Acuerdo de Bases sobre la Política de Formación Profesional (19 de diciembre de 1996) II Acuerdo Nacional de Formación Continua (19 de diciembre de 1996) II Acuerdo Tripartito en materia de Formación Continua de los Trabajadores (19 de diciembre de 1996, BOE 1 de febrero de 1997)
1997	Modificació Consejo General de Formación Profesional (<u>Ley 19/1997, de 9 de Junio</u> , por la que se modifica la Ley 1/1986, de 7 de Enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional)
1998	II Programa Nacional de Formación Profesional (1998 – 2002) (Acuerdo de Consejo de Ministros de 13 de marzo de 1998)
1999	Creación del INCUAL –Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales- (Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo) (BOE 16 de marzo de 1999)
2000	III Acuerdos Nacionales de Formación Continua (firmados 19 dicimebre de 2000 con vigencia hasta 2004). Continuidad de los <u>Acuerdos Bipartitos y Tripartitos</u> de Formación Continua (de 1992 y 1996)
2002	Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Ley 5/2002, de 19 de junio) Modificació INCUAL (Real Decreto 1326/2002, de 13 de Diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones)
2003	Regulació del Catálogo Nacional de Cualificación Profesional (<u>Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre</u> , por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificación Profesional. Condicions de les proves per a l'obtenció dels títols de Tècnic i Tècnic Superior (<u>Real Decreto 942/2003 de 18 de julio</u> , por el que se determinan las condiciones básicas que deben reunir las pruebas para la obtención de los títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional Específica) Regulació del Subsistema de Formación Profesional Continua (<u>Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto</u> , por el que se regula el subsistema de formación profesional continua) (BOE 12/09/03)
2004	Entrada en vigor del nou Sistema de Formación Profesional Continua (1 de enero de 2004)

Font: Elaboració pròpia en base a Pérez Esparrells, C., 2002 i INCUAL, 2004

La Llei de Formació Professional i de les Qualificacions

Ley Orgánica 5/2002, 19 de juny, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional és la primera llei que regula de manera exclusiva els ensenyaments l'FP a l'Estat espanyol. La llei pretén ajustar les titulacions de l'estat espanyol a les directrius europees a més d'adaptar les canviants demandes del mercat de treball mitjançant l'augment de vies de formació adreçada a l'ocupació i l'educació al llarg de tota la vida, adequant-les les necessitats del mercat de treball amb l'objectiu d'aconseguir una major qualificació de les persones i millorar la inserció laboral.

La creació d'un Sistema Nacional de Qualificacions i Formació Professional; la integració de les 3 modalitats d'FP, i el reconeixement de les competències professionals adquirides a través de l'experiència laboral de les persones són els eixos principals d'aquesta llei. Així mateix també pretén la creació d'un Sistema d'Informació i Orientació per a donar a conèixer les qualificacions que requereix el mercat de treball i els centres on es pot obtenir la formació corresponent a més de l'establiment d'un sistema de qualitat i avaluació externa per a garantir l'adequació permanent del sistema d'FP a les necessitats de la societat.

Les novetats d'aquesta llei són presentades al voltant d'onze objectius al voltant de la promoció de l'educació al llarg de tota la vida, els principals dels quals són:

- ☐ Relacionar directament la formació amb l'ocupació pel qual s'institucionalitza la creació del **Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP)** que estableix: Un **Catàleg de Qualificacions Professionals**, en el que s'inclouran les qualificacions que requereix el mercat de treball i que hauran d'organitzar- a partir de les àrees de competència que s'estableixen tenint en compte les requerides en el treball i els nivells de qualificació en correspondència amb les activitats professionals que es requereixen la producció i en les directrius establertes per la Unió europea. I un **Catàleg Modular d'FP**, en base a les unitats de

competència de la qualificació, l'àmbit professional, el sector productiu i les ocupacions o llocs de treball relacionats. En aquest catàleg es detallen els mòduls de formació associats a les diferents unitats de competència necessàries per a que les persones puguin aconseguir una d'aquestes qualificacions que demanda el mercat laboral. Aquesta formació podrà ser impartida tant per les Administracions Educatives i Laborals com pels agents socials.

En principi la creació, organització i regulació d'un sistema 'homologat' de qualificacions hauria de suposar un avenç en el panorama complex i diversificat de la formació professional i de l'aprenentatge que al llarg de la vida. Perquè des de fa anys tant les empreses com les pròpies persones treballadores pateixen les conseqüències de les mancances del sistema educatiu respecte a les qualificacions i les necessitats reals del mercat de treball així com de les persones. L'FP no ha respost de manera adequada ni a unes ni a les altres. L'academicisme inserit en tots els àmbits ha influenciat de manera molt important tant el concepte de formació i competència tant en la vida social, com en l'econòmica i la professional. D'aquesta manera hem vist com molts cursos d'FP no només han estat gairebé inútils sinó que han representat tal com afirma Vossio⁵⁷ una cruel mistificación para los jóvenes que quieren adquirir habilidades para el mercado de trabajo.

- ▣ *Col·laborar amb el món empresarial per a garantir millor formació i més possibilitats d'ocupació*
- ▣ *Facilitar la mobilitat d'alumnes i treballadors*
- ▣ ***Integrar les 3 modalitats d'FP***
- ▣ *Facilitar major oferta als grups amb dificultats d'integració laboral*
- ▣ ***Crear centres integrats d'FP en els quals s'impartiran ensenyaments conduents a l'obtenció de Títols Professionals i Certificats de Professionalitat, d'acord amb les ofertes d'FP referides en el Catàleg***

⁵⁷ Raimundo Vossio Brígido funcionari del SENAC (Servicio Nacional de Actividades Comerciales de Brasil) durant 20 anys i actualment és consultor de l'OIT (Organització Internacional dels Treballadors) i d'altres organismes internacionals en l'àrea de la formació professional

Nacional de Qualificacions Professionals, aplicables a tot el territori i adequat a les directrius europees.

- ☐ **Reconèixer les competències i les qualificacions professionals de les persones treballadores en actiu o en atur** tant si aquestes provenen de la Formació Acadèmica com si provenen de l'Aprenentatge adquirit de l'experiència en el treball. Per tant, s'obre la porta a la possibilitat que moltes persones que no han pogut seguir estudis, perquè han hagut de treballar des d'edats ben temperanes, puguin veure acreditats els aprenentatges adquirits de manera informal fora de l'àmbit de la formació. Aquesta acreditació que porta molta controvèrsia, és una possibilitat per a les persones treballadores que no han pogut estudiar puguin obtenir acreditacions pels aprenentatges adquirits mitjançant l'experiència, és a dir els coneixements tàcits i la competència en el treball.

El sistema de reconeixement i acreditació de la formació professional

La certificació i l'acreditació és important per a tothom, independentment del model econòmic, perquè és un mecanisme de control i validació de les competències adquirides en qualsevol professió (Vossio, 2002) que poden afavorir la promoció de les persones treballadores i la inserció laboral de persones en atur que tenen experiència laboral a més de l'actualització i el desenvolupament econòmic i professional. Ara bé, com sempre tot depèn de com es concreti el sistema i la metodologia d'acreditació i sembla ser que la tendència va en la línia d'acreditar l'experiència a partir de la superació de proves a través de formació dissenyada expressament per a tal afer.

Segons s'apunta l'acreditació va orientada a la superació de proves de tipus pràctic o teòric que hauran de tenir a veure amb el que es fa en el lloc de treball o per una combinació d'ambdues. Novament ens trobem davant d'un dilema important sobretot pel que fa a les persones que tenen una llarga experiència laboral però poca formació acadèmica: i és que hauran de fer valer i per tant avaluar el seu aprenentatge experiencial a partir d'una prova. Si no es posen tots els mitjans i recursos econòmics perquè aquesta s'ajusti al màxim a les

característiques de la funció professional en el lloc de treball i pugui establir-se de manera flexible, les persones sense formació, que són en principi, les que més s'haurien de beneficiar d'aquesta acreditacions, se'n veuran excloses. Un dels motius principals és que la forma 'més fàcil' d'avaluar – perquè és la més tradicional i suposa el resultat de la inèrcia sense reflexió- és una prova escrita.

Moltes persones són altament competents en el seu lloc de treball però en canvi no ho són en la resolució de proves escrites o exàmens. Si es limités l'avaluació de les competències adquirides en el treball a un examen quedarien sense avaluar tots els coneixements tàcits i les competències pràctiques, procedimentals, transversals –lligades amb les actituds i aptituds- que es posen en joc en la realització de l'activitat professional menystenint el seu valor en un moment on es demostra que les competències clau en el treball són justament totes aquelles que van més enllà de les tècniques relacionades amb el sector professional com per exemple les lligades amb les competències socials i capacitat de pensar, d'assumir responsabilitats, de comunicació, d'iniciativa, de risc, de treball en equip, d'adaptabilitat i resolució de problemes, etc.

A l'Estat espanyol encara no s'ha desenvolupat el sistema estatal d'acreditacions que ja estava previst des del III Plan Nacional de Formación Professional i queda recollit en la Llei de Formación Profesional (2002) a partir del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales. L'eix del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales és el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Aquest sistema de qualificacions inclou també el reconeixement de les competències adquirides en l'experiència del treball a partir del *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* com a instrument ordenador de les qualificacions identificades en el sistema productiu i estableix, mitjançant un catàleg modular, la formació associada a aquelles atenent als requeriments de l'ocupació. El Catàleg determina, d'aquesta manera, el marc per a establir els títols i certificats de professionalitat així com les ofertes d'avaluació, reconeixement, acreditació de les competències i de formació. El Catàleg distribueix l'activitat laboral en 5 els nivells estàndars de realització competent, aquests determinen el grau o nivell de resolució de l'activitat.

Els cinc nivells de realització competent poden establir una correspondència amb el que Dreyfus determina els nivells d'Adquisició d'Habilitats: nivell 1 o novell, nivell 2 o de principiant avançat, nivell 3 o competent, nivell 4 o proficient i nivell 5 o expert,⁵⁸.

Tot i que no hi ha acord en aquest tema, a continuació presentem els Nivells de resolució competent i la seva relació amb nivell de titulació formal, ja que en el debat actual sobre el reconeixement de competències existeix també aquesta correspondència, com una de les propostes:

- ▣ Nivell 1 = Competència en un conjunt reduït d'activitats de treball relativament simples corresponents a processos normalitzats, essent els coneixements teòrics i les capacitats pràctiques a aplicar limitats. Educació Bàsica (Graduat en Secundària Obligatoria).
- ▣ Nivell 2 = Competència en un conjunt d'activitats professionals ben determinades amb la capacitat d'utilitzar els instruments i tècniques pròpies pertanyents a l'activitat de treball. requereix coneixements dels fonaments tècnics i científics de la seva activitat i capacitats de comprensió i aplicació del procés. Educació Secundària Post-obligatòria (Batxillerat i Cicles Formatius de Grau Mitjà).
- ▣ Nivell 3 = Competència en un conjunt d'activitats professionals que requereixen el domini de diverses tècniques i pot ser executat de forma autònoma, comporta responsabilitat de coordinació i supervisió de treball tècnic i especialitzat. Exigeix la comprensió dels fonaments tècnics i científics de les activitats i d'avaluació dels factors del progrés i de les seves repercussions econòmiques. Educació Post-Secundària (Cicles Formatius de Grau Superior)
- ▣ Nivell 4 = Competència en un ampli conjunt d'activitats professionals complexes realitzades en una gran varietat de contextos que requereixen conjugar variables de tipus tècnic, científic, econòmic o organitzatiu per a planificar accions, definir o desenvolupar projectes, processos, productes o serveis. Graduat Universitari (Diplomatures i Llicenciatures).

⁵⁸ Veure-ho en el capítol 3 d'aquesta tesi, pàgines 209 a 213.

- ▣ Nivell 5 = Competència en un ampli conjunt d'activitats professionals de gran complexitat realitzats en diversos contextos sovint imprevisibles que implica planificar accions o idear productes, processos o serveis. Gran autonomia personal. Responsabilitat freqüent en l'assignació de recursos, en l'anàlisi, diagnosi, disseny, planificació, execució i avaluació. Postgraus i Màsters d'especialització universitària.

El tema de l'homologació i certificació està encara, al nostre país, en procés de construcció per tant el tipus d'interrelació entre els subsistemes diferents d'FP i les seves acreditacions està formalitzant-se. La Formació Professional Reglada es dota de les titulacions, la Formació Ocupacional dels Certificats de Professionalitat però la Formació Contínua encara ha de definir quina serà la seva via de certificació. De cara a una homologació de les competències adquirides des de diverses formes es pot avançar metodològicament en base a vies diferents però és molt complex especialment si es té en compte la diferència de naturalesa entre la formació contínua i la formació reglada o ocupacional. Pel que fa a la certificació de competències és important un catàleg obert a la incorporació de noves demandes a partir dels canvis en les demandes del treball, sigui quin sigui la via que es segueixi: l'homologació de gabinets, departaments o empreses de formació; l'exigència de condicions de realització de la formació; i l'existència d'un catàleg de formació. En aquest sentit són les aportacions de Casal i els seus col·laboradors:

La Formación Continua en el marco del Forcem debe certificarse, pero no debe orientarse hacia un modelo único de homologaciones: no sólo no es posible, sino que ni tan sólo es conveniente. El modelo único de homologaciones y convalidaciones puede incluso no ser conveniente, porque los itinerarios formativos de Formación Profesional (Las carreras profesionales establecidas en el catálogo de FPR) son más teóricos que reales: en la práctica los itinerarios formativos de Formación Profesional se dan por acumulación (acopio de ciclos formativos de forma independiente). El punto básico de la formación profesional no consiste tanto en disponer de un dispositivo complejo de homologaciones y convalidaciones, sino de un dispositivo que facilite la accesibilidad a la formación. (Casal, et al, 2003: 203)

4.3. L'ACCÉS AL SISTEMA D'EDUCACIÓ FORMAL PER A PERSONES ADULTES

Ateses les majors exigències formatives de la societat de la informació, la necessitat cada cop més important de la formació al llarg de la vida i del desenvolupament del concepte d'educació permanent, promogut per la Unió europea en l'Informe Delors (Unesco, 1996), es fa necessari flexibilitzar i augmentar les formes d'accés a l'educació formal que és la que dota específicament a les persones de titulació i credencials homologades. L'objectiu de molts programes d'accés a la formació reglada és que les persones adultes amb experiència laboral també hi puguin accedir però, com ja he comentat en més d'una ocasió, sovint succeeix que els resultats d'aquests són contraris als objectius.

Hi ha molts exemples que confirmen aquesta situació perquè des de la pràctica educativa no es desenvolupen les actuacions adequades i que queden silenciades però aquesta cita de Schwartz treu a la llum el que multitud de vegades succeeix a les aules:

Hi havia, doncs, dos cicles: el cicle preparatori i el cicle universitari que havien de permetre, en principi, a les persones de baix nivell educatiu accedir a la Universitat. (...) Pel que fa al públic, en primer lloc. L'objectiu d'aquesta política era obrir les portes de la Universitat als obrers, però vam descobrir que d'obriers matriculats no n'hi havia. (...) Les raons d'aquest fracàs es devien evidentment a les modalitats de la formació que havien reproduït, exactament, les de la formació inicial, responsables precisament de l'exclusió de les persones que el CUCES⁵⁹ desitjava atendre (Schwartz, 2001: 30).

En l'actualitat a l'Estat espanyol el sistema d'accés a l'educació formal està basat en un examen escrit, pel que l'avaluació es centra en les habilitats acadèmiques que posseeixen les persones adultes. Sens dubte les habilitats

⁵⁹ El Centre Universitari de Formació de Persones Adultes de Nancy a l'Estat francès s'anomena CUCES (Centre Universitari de Cooperació Econòmica i Social) i on Bertrand Schwartz va estar treballant com a director durant 10 anys i en el que va descobrir el contacte amb la realitat obrera, per la qual *no m'havia preparat la meua educació*.

acadèmiques són importants en la actual societat, com també ho són les habilitats pràctiques i les comunicatives, habilitats que les persones adultes desenvolupen en la seva vida diària i que poden ser una eina per facilitar l'aprenentatge en contextos formals.

Accés a la formació bàsica: acreditació i convalidació en el Graduat d'Educació Secundària

Les persones adultes que volen accedir a la formació bàsica fins ara podien fer-ho sense cap requeriment previ tot i que els centres d'EA mesuraven el 'nivell de coneixements' previs mitjançant una prova escrita per tal d'adequar l'oferta educativa a les necessitats de formació de les persones. L'examen doncs també en la formació bàsica esdevenia la pràctica habitual de mesura de coneixements, cosa que com és sabut, i especialment en els nivells més bàsics, no arribava a ser una prova suficientment vàlida pel fet que no acabava de mostrar els coneixements adquirits per l'experiència de les persones.

En aquest sentit experiències pràctiques de diferents centres d'EA arreu de l'estat han superat les limitacions pròpies de l'examen substituint-lo per altres instruments d'avaluació basats en el diàleg i la comunicació com l'entrevista, processos d'acollida, tutories, etc. dels que en els capítols següents en faré esment (o un tractament) especial.

Amb l'entrada en vigor de la LOGSE i amb l'adequació de l'educació bàsica de persones adultes a la mateixa s'han generat canvis. Aquests han estat diversos depenent del context, les característiques i les tendències existents en la xarxa d'educació de persones adultes: dels agents que se n'ocupen i de les regulacions posteriors en cada comunitat autònoma.

Així pel que fa a l'accés del Graduat d'Educació Secundària (GES) per a persones adultes han arribat també a l'EA les tendències europees en torn a l'acreditació i se n'estan desplegant les polítiques.

Pel que fa a Catalunya, l'organització del GES a Catalunya s'ha concretat en tres nivells que poden traduir-se en 3 cursos acadèmics, després d'un procés

experimental en diferents centres 'pilot' on els 4 cursos d'ESO s'han reajustat en els 3 actuals⁶⁰.

En el context del nou GES específic per a persones adultes, l'acreditació de manera oficial s'entén més com el reconeixement de la formació prèvia, que no pas el de les competències. És a dir si hom ha realitzat estudis previs d'algun tipus poden ser tinguts en compte de cara a la convalidació o acreditació de la formació del GES⁶¹. De manera concreta s'ha establert que tothom que tingui l'antic Graduat Escolar podrà accedir directament al segon nivell del GES. Per contra si hom ha cursat estudis de Graduat, o no, i ha desenvolupat coneixements i competències en diferents àrees a partir de la pròpia experiència però no té el títol haurà de demostrar-ho en una prova escrita específica i validada per inspecció de formació d'adults. Aquesta prova escrita o examen s'organitza al voltant de les 3 àrees de coneixement en les que s'ha distribuït el currículum de secundària (àrea de la comunicació, àrea de les ciències socials i àrea de les matemàtiques, ciències naturals i la tecnologia). Es caracteritza per qüestionaris de continguts curriculars acadèmic en els que es demana desenvolupar habilitats i destreses relacionades amb la lògica, la resolució de problemes i les habilitats comunicatives però sobretot en continguts que, fora de pertànyer a la cultura general, es basen en conceptes acadèmics de base memorística. La persona adulta que ha de resoldre aquest examen s'ha d'enfrontar a una sèrie de coneixements escolars (fora de la circulació corrent de la societat) que de moment no recorda i que li condicionen el seu nivell d'avaluació. La conseqüència d'això és que moltes persones que desenvolupen adequadament les seves professions, en les que mobilitzen una sèrie de competències i sabers similars als de la titulació bàsica, veuen que la valoració de la seva realització escolar és comparativament molt inferior.

Ens trobem, de nou, davant un sistema adaptat a l'acreditació de l'aprenentatge previ però limitat. D'una banda, l'acreditació queda restringida a la formació

⁶⁰ El procés d'experimentació s'inicià a mitjans de la dècada dels noranta en el Centre de Formació d'Adults de la Concòrdia de Sabadell i finalitzà el 2001 amb la incorporació progressiva de diferents centres de tot Catalunya.

⁶¹ Per exemple, a Catalunya si hom té el Graduat d'Educació Bàsica o bé si té el primer Cicle de l'ESO aprovat pot accedir directament al 2n. Nivell del GES. Al mateix temps si té aprovades totes les assignatures corresponents a una de les tres àrees curriculars (Àrea de Llengua i Comunicació, Àrea de Matemàtiques, Ciències i Tecnologia o Àrea de Socials) li queda acreditada tota l'Àrea.

'reglada' que hagi pogut cursar la persona i a la certificació prèvia que n'hagi obtingut. Queden excloses d'acreditació doncs totes aquelles competències adquirides mitjançant l'experiència més relacionades amb la pràctica, la vida i el treball. De l'altra, els instruments utilitzats per a l'avaluació de competències i coneixements previs es limiten a l'examen. En els casos de convalidació el criteri predominant continua essent el 'cronològic', és a dir, el nombre d'anys cursats independentment del tipus de formació rebuda⁶².

Accés a la Formació Professional

A Catalunya concretament, l'accés⁶³ als Cicles Formatius de Formació Professional, legislats per la LOGSE, s'organitza a través del Departament d'Ensenyament de la Generalitat. Des del curs 1998-99, s'aprovà un decret que regula l'accés, establint una nova prova d'accés tant als Cicles formatius de Grau Mitjà (CFGM) com als Cicles Formatius de Grau Superior (CFGS).

L'accés als CFGM consta exclusivament d'un examen global en que s'avalua a les persones sobre els coneixements de llengües, un idioma estranger, matemàtiques, tecnologia, ciències socials i naturals.

La prova de CFGS (que consta de dues parts: la comuna i l'específica) depèn d'aquest organisme i és inspecció qui té la potestat d'acreditar, si és el cas, l'experiència laboral. Només s'acredita aquella que està certificada per l'empresa o està representada mitjançant contracte o contractes laborals d'una durada d'entre 1 a 3 anys en funció de la categoria professional. L'acreditació suposa només l'exempció de la prova específica, mentre que la comuna esdevé obligatòria.

Aquest sistema, malgrat té en compte alguns dels criteris d'acreditació de l'experiència professional obvia el reconeixement de competències adquirides

⁶² A tall d'exemple, fins ara, el nivell d'FP1 és equivalent al de 1er. de BUP i al 3er. d'ESO a efectes de convalidació, és a dir permeten accedir al 3er. del GES. Totes pertanyen al sistema educatiu. En canvi no es té en compte de cara al reconeixement (encara) cap tipus de curs de FO, per exemple o de Garantia Social.

⁶³ Val a dir que en aquest cas la LOGSE regula la mateixa via d'accés tant per als *alumnes no tradicionals* com per als que segueixen els Cicles Formatius de Grau Mitjà: una via formativa professional regular o "tradicional". Ambdós perfils han de fer la prova d'accés als Cicles Formatius.

fora dels sistemes regularitzats de treball com poden ser les adquirides en activitats de la vida quotidiana, actuacions de voluntariat, etc.

En base al dret de totes les persones a l'educació i a partir del concepte d'educació permanent, cal facilitar també l'accés a l'educació superior i vetllar per la igualtat d'oportunitats de tots i totes per aquest l'accés. En comptes d'això, les persones que han accedit o volen accedir a la formació superior es troben amb diferents obstacles a superar.

Les característiques de les proves d'accés haurien d'ajustar-se més a l'especificitat de les persones adultes amb experiència i a la possibilitat que les persones que les han de passar puguin portar molt de temps sense estudiar. La realització d'una prova escrita no és sempre la millor forma d'avaluar les habilitats i aprenentatges que posseeixen i que han adquirit principalment en el món de la vida i en el món laboral, per tant, el sistema d'avaluació hauria d'estar menys centrat en els continguts i més en les competències adquirides per l'experiència.

Les proves, així com els currículums formatius haurien d'ésser elaborats tenint en compte les necessitats i les competències socials i productives. Una ensenyança de qualitat ha de donar resposta a la diversitat de necessitats tant del mercat com de les persones, moltes vegades oblidada. Per a això cal tenir en compte que les persones tenen aprenentatges, formes de vida, biografies, cultures i competències diferents.

D'altra banda els horaris, la metodologia, el sistema d'avaluació, etc. s'haurien d'adequar més a les característiques específiques de les persones adultes, d'entre les que cal destacar-ne la funció social diferent dels estudis respecte als joves que no treballen. Combinen l'estudi amb d'altres responsabilitats fet que cal tenir en compte ja que, de vegades la manca de flexibilització en els temes horaris, estructura d'avaluació, etc. es converteix en una barrera insalvable que obliga a les persones adultes a abandonar els estudis.

En aquest punt s'ha de senyalar la importància d'oferir des una formació oberta també a les diferents possibilitats de les persones adultes com una educació de

qualitat que ofereixi una igualtat de oportunitats a totes les persones respectant les diferències individuals.

Accés a la formació superior

Pel que fa a l'accés a l'educació superior, s'ha produït un canvi substancial entre l'oferta i la demanda de places universitàries: per una banda ha augmentat sensiblement l'oferta d'estudis universitaris arrel de la creació de noves carreres junt amb l'aparició de les noves universitats i, per l'altra, la davallada de la població jove; ha resultat un saldo d'excedent de places de formació, especialment universitàries en alguns dels ensenyaments de lletres i humanitats.

Si es considera la tendència de la baixa de natalitat al nostre país i es tenen en compte les darreres dades sobre l'augment de places vacants a moltes facultats, s'invalida qualsevol justificació que considerés que aquesta és una mesura necessària per evitar el sobrecarregament de les aules. Ben al contrari, aquesta situació hauria de portar a obrir més les portes de les nostres universitats en la línia de promoure una educació al llarg de la vida en connexió a les demandes de la societat de la informació en la que els canvis es succeeixen a un ritme vertiginós, i amb la subsegüent exigència de la societat d'augmentar el nivell educatiu. Alhora com una aposta decidida vers la democratització de l'ensenyament, en el nostre cas superior.

Com és sabut la via d'accés a la universitat i als estudis tècnic- professionals superiors al nostre país està regulat per diferents organismes i, malgrat respon un mateix model d'accés (la superació d'un examen), té formes diferents.

La via d'accés a la Universitat per a persones majors de 25 anys sense una titulació prèvia està regulada per diferents decrets i ordres recollits a continuació:

L'ordre ministerial de 24 de febrer de 1981 que (modifica a la seva vegada l'ordre ministerial de 20 de maig de 1971) restringeix de dos a una les

convocatòries anuals de les proves d'accés als estudis universitaris per a més grans de 25 anys.

"Los mayores de veinticinco años de edad podrán ingresar directamente en la Universidad, sin necesidad de titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica." (BOE: 28935)

Fins el curs 1999-2000 aquesta prova ha constat de dues parts, una de comuna i una altra d'específica establerta directament pels diferents ensenyaments universitaris. Per a aprovar l'examen, la puntuació a cada prova ha de ser superior a 5, sobre un màxim de 10 punts i només dona opció d'ingrés a l'ensenyament en el que s'ha fet la prova específica.

Un nou decret, en el que es regulen els diferents tipus d'accés a la universitat, restringeix el nombre de places disponibles per al col·lectiu de majors de 25 anys a un límit d'entre un 1% i un 3% del total de places disponibles en els ensenyaments universitaris als que poden tenir accés. Article 24 del Real Decreto 704/1999, de 30 d'abril de 1999 publicat al BOE en data 1 de maig de 1999 i que ha entrat en vigor l'edició de les proves de març del 2000:

"Para los estudiantes mayores de 25 años que hayan superado las pruebas de acceso a la Universidad previstas en el artículo 53.5 de la ley Orgánica 1/1990 (LOGSE), se reservarán plazas en un número no inferior al 1 por 100 ni superior al 3 por 100 de las disponibles en las enseñanzas a las que estos estudiantes puedan tener acceso, de acuerdo con las pruebas específicas realizadas." (BOE:16107)⁶⁴

Vers a la injusta situació que aquesta legislació provoca per als majors de 25 anys que volen accedir a la universitat s'inicià un procés de mobilització social demanant l'abolició del decret i una major flexibilització de l'accés a la universitat per a persones adultes.

⁶⁴ El curs acadèmic 2000-2001 amb l'entrada en vigor del decret el nivell de persones adultes admeses fou molt més baix que en edicions anteriors. A tall d'exemple i segons les estadístiques, mentre que el març de 1999 d'un total de 385 persones (de 1.409 presentats a l'examen d'accés) passaven la prova i eren admesos a la Universitat de Barcelona. El març del 2000 n'aproven 328 (de les 1.116 persones que s'han presentat a l'examen) i només 253 en són admeses. Font: CREA (1998 - 2001) *ACCES University Adult Access and Social Exclusion*. Targeted socio- economic research Program. Area II Research on Education and Training, European Commission.

L'accés a la Universitat depèn del Consell Interuniversitari i no havia estat regulat fins que aparegué el Real Decreto de maig de 1999. El 2002 s'ha transformat el model de prova. Continuen havent dues parts, una part comuna i una altra específica. L'específica s'ha reconvertit vers la tradicional separació entre ciències i lletres, seguint el currículum del Batxillerat actual. Les persones poden optar a examinar-se sobre unes matèries concretes de cara àrea en funció de que l'estudi al que volen accedir sigui de la branca d'humanitats o de ciències.

Però malgrat les tendències i necessitats vers el desenvolupament de l'educació permanent, les persones adultes es troben encara amb importants barreres per l'accés a l'educació superior, especialment per a persones que estan en contextos de treball fora del marc acadèmic tal com es mostra en l'estudi sobre l'accés a l'educació superior realitzat per CREA (1998 -2001).

El primer obstacle a tenir en compte és el propi procediment d'accés des del punt de vista administratiu i d'informació ja que esdevé confús per a tota persona que vol preparar-se per a l'examen. El temari de les proves basat en continguts acadèmics pel que moltes persones es veuen obligades a confiar en acadèmies privades que d'alguna manera negocien amb aquesta mancança d'informació. D'altra banda, aquesta desinformació també s'amplia a la major part del personal docent tant dels centres de formació bàsica com universitària. No tot el personal administratiu d'un determinat centre o departament sap donar les informacions bàsiques necessàries sobre les proves d'accés. Aquesta confusió arriba fins al professorat universitari, que de vegades, a la pràctica, no coneix el coordinador d'accés del seu propi departament.

En segon lloc, la pròpia configuració de la prova comuna, així com també l'específica, genera una dificultat afegida a les característiques de les persones que l'han de passar, ja que sovint, aquestes fa anys que deixaren la formació acadèmica i han desenvolupat molt més les seves competències pràctiques i comunicatives: la prova és eminentment de caràcter acadèmic. Cal tenir en compte que, tot i que es sol·licita un currículum vitae als aspirants, només s'avaluen unes determinades habilitats acadèmiques a través l'esmentada

prova escrita. Es deixa de banda tota una sèrie d'aprenentatges que aquestes persones poden haver adquirit en contextos no acadèmics arrel de la pròpia experiència de vida o laboral.

D'altra banda, s'exerceix molta pressió sobre aquests alumnes, ja que només hi ha una única oportunitat anual per aprovar la prova d'accés. Cal enfrontar-se a una forma d'avaluació que fa anys que no es realitza per a la que hi ha un temari molt ampli i general, a més de la limitació de places d'accés o pel propi contingut específic d'aquesta; cosa que provoca una certa angoixa i que finalment va més enllà de les barreres, impossibilitant l'accés.

En els resultats obtinguts a través de l'estudi Acces⁶⁵ les persones adultes expressen la necessitat de la supressió de les barreres per a l'accés de les persones adultes sense titulació superior prèvia i que les vies d'accés s'ajustin a l'especificitat de l'adultesa tenint en compte l'acreditació de l'experiència en la línia de les propostes internacionals més progressistes.

En aquest estudi s'analitzen de manera comparativa les polítiques d'accés als estudis superiors d'altres països d'Europa -algunes d'elles molt més desenvolupades que les existents al nostre país-, es tenen en compte les característiques de les persones adultes des del punt de vista de la funció social que exerceix la formació continuada, per una banda, i de l'aprenentatge adult, per l'altra i finalment es presenten orientacions per a l'acreditació de l'experiència prèvia com a forma d'accés a la formació superior.

Així, davant de les característiques actuals de l'accés a l'educació formal superior al nostre país, en l'estudi esmentat s'apunten propostes concretes de canvi a l'espera del desenvolupament d'un sistema global d'acreditació de l'experiència. Aquestes es concreten en que hi hagi una millor i major informació respecte les característiques i requisits per a l'accés ja que una de les principals barreres és la manca d'informació, major paritat entre les condicions d'accés via selectivitat i via majors de 25 anys (és a dir entre els

⁶⁵ Projecte europeu TSER *University Adult Acces and social exclusion* (1998-2001) ja citat anteriorment i en les polítiques APEL

alumnes tradicionals i els no tradicionals), ampliar les opcions d'accés als diferents ensenyaments a més de major nombre de convocatòries d'accés ja que es limita a una convocatòria anual⁶⁶, atorgar major importància al currículum o llibre d'experiència en l'avaluació per a l'accés -perquè de moment la superació d'un examen és el requisit obligatori- i establir contacte amb els moviments socials per tal que es creïn dinàmiques participatives i democràtiques de funcionament.

Pel que fa a les polítiques educatives a altres països, la legislació que regeix les vies d'accés a l'educació superior per a estudiants no tradicionals (que no han seguit el procés del sistema educatiu formal) varia segons el país i la concepció que cada govern té sobre la formació superior i la institució que l'acull.

Tenint en compte les necessitats de les persones treballadores, les tendències i polítiques sobre l'educació al llarg de la vida, l'accés a la universitat per a persones adultes a l'Estat espanyol, s'hauria de potenciar el reconeixement dels coneixements i les habilitats no només acadèmiques sinó també, pràctiques i comunicatives adquirides en contextos molt diversos de la seva vida. A través d'un examen escrit aquests coneixements i habilitats no poden ser avaluats, pel que es fa necessari crear una alternativa a l'actual sistema de la prova escrita, potenciant el reconeixement dels aprenentatges previs. Aquest reconeixement dels aprenentatges previs, que d'alguna manera ja s'està tenint en compte per a l'accés als Cicles Formatius de Grau Superior al nostre país⁶⁷, està basat en les polítiques d'acreditació de l'experiència que des de fa anys es realitza a països com Anglaterra, Suècia, França, etc.

Aquestes polítiques són una sistematització de processos de reconeixement dels aprenentatges realitzats al llarg de la vida tant en contextos formals, no-

⁶⁶ Aquesta possibilitat, que ja està contemplada en regulacions d'altres països com Bèlgica, ampliaria oportunitats d'accés de les persones adultes i equipararia amb un tractament igualitari dues vies d'accés: la via de majors de 25 anys amb la via de la selectivitat, (ja que, la darrera, té dues convocatòries: juny i setembre)

⁶⁷ exempció de la prova específica si s'acredita experiència laboral relacionada amb l'àmbit de coneixements del cicle professional al que es vol accedir. (Full de disposicions i actes administratius núm. 650, de març de 1997 del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya)

formals, com informals i també suposen la seva validació-acreditació per a l'accés a la universitat.

4.4. ORIENTACIONS PER A L'EDUCACIÓ PERMANENT: LA IMPORTÀNCIA DE L'ACREDITACIÓ I EL RECONeixEMENT DE L'EXPERIÈNCIA

Donat que l'actual societat de la informació i la comunicació ha posat en evidència la importància de l'educació com un factor de creixement de l'economia i de democratització de la societat, les polítiques i orientacions de la Unió europea i dels organismes internacionals promouen l'educació al llarg de tota la vida.

A partir del Memoràndum sobre la Formació Professional a Europa, es planteja que, per una banda, els canvis en la producció s'acceleren i les qualificacions professionals evolucionen a un ritme que cap sistema educatiu pot seguir.

D'altra banda els recursos humans, com a factor cada cop més important en les relacions de competència, pressionen les polítiques d'educació i formació per aconseguir major capacitat, flexibilitat i innovació.

En aquest sentit, el paper del capital intangible, la capacitat d'organització i la cultura empresarial, són cada cop més importants i requerits per més persones treballadores qualificades. Alhora per poder fer front des d'Europa a la competència internacional i als fluxos indiscriminats de migracions de ciutadans i ciutadanes amb competències per a la modernitat, flexibilitat i la qualitat laboral.

El llibre Blanc sobre *Crecimiento, Competitividad y Empleo* de la Comissió Europea de 1995 torna a plantejar el mateix escenari, concretant el que s'espera de l'educació i la formació a Europa.

- ▣ Lluita contra l'atur a partir de la formació inicial dels joves elevant i millorant les qualificacions per permetre controlar els riscos econòmics a les persones i empreses i evitar així, els seus efectes negatius: pèrdua de

l'ocupació i segmentació del mercat de treball

- ▣ Rellançament del creixement econòmic, reforçant la competitivitat de les empreses
- ▣ Desenvolupament de l'augment en llocs de treball relacionat amb una millor adaptació de les competències generals i específiques a l'evolució dels mercats i les necessitats socials.

El diagnòstic reforça les exigències cap a la formació com instrument de política activa de mercat de treball i proposa millores i reformes respecte a aquesta

- ▣ Valoració del capital humà durant tota la vida activa, assegurant l'educació bàsica, la formació inicial i la continua.
- ▣ Insisteix en la idea del desenvolupament a partir de la sistematització de l'educació permanent i la formació continuada.
Garantir la formació bàsica més sòlida així com la transició del sistema escolar a treball
- ▣ Domini complet dels coneixements bàsics: lingüístics, científics, etc. i de les competències tècniques i socials. La capacitat d'evolucionar i actuar en un entorn complex i amb una alta densitat tecnològica. I la capacitat fonamental d'adquirir nous coneixements i noves competències, d'aprendre al llarg de tota la vida.
- ▣ Desenvolupar i sistematitzar les fórmules d'aprenentatge i de formació a l'empresa.
- ▣ Establir períodes de formació general menys llargs i que responguin en major mesura a les necessitats del mercat, promovent la Formació Professional com alternativa a la Universitat.
- ▣ Els sistemes d'educació i formació hauran de renovar-se en funció de la necessitat creixent, de recomposició i de reconstrucció permanent dels coneixements i del saber. Les persones corren el risc de canviar 4 ò 5 cops d'activitat durant tota la seva vida laboral
- ▣ Facilitar més mitjans a les Universitats promotores de la formació permanent
- ▣ Previsió correcta i precoç de les necessitats de qualificació.

A partir de les afirmacions del Llibre Blanc (1994), en el que fonamentalment es planteja l'educació i la formació com elements bàsics en la configuració d'un nou model de desenvolupament econòmic, creixement i creació d'ocupació a la Unió europea, el 1995 apareix un altre llibre Blanc aquest cop centrat en l'educació i la formació: *Ensenyar i Aprendre. Vers la societat cognitiva*.

Aquest complementa l'anterior de 1994 en la perspectiva d'aquest nou segle, afirmant que la societat del futur serà una societat cognitiva, on es multipliquen les possibilitats d'accés a la informació i al saber. L'educació i la formació esdevenen la mesura de la pertinença social o l'exclusió de les persones.

El document planteja dues respostes davant els reptes que es plantegen; una en l'àmbit de la cultura general i l'altra en la competència per al treball i l'ocupació. Pel que fa a la cultura general es proposa incidir en l'educació per a millorar aspectes com: captar el significat de les coses, foment de la capacitat d'observació, anàlisi, col·laboració; comprensió i creativitat fomentant l'aprenentatge inductiu i foment de la capacitat de judici, selecció, l'esperit crític. Pel que fa a la competència per al treball i l'ocupació, aclareix que aquesta es mesura per la forma en que es combinen els coneixements bàsics, les tècnics – que són referits a l'aprenentatge d'una professió o ocupació- i les actituds socials, que fan referència a les capacitats relacionades i a les competències professionals.

La Comissió proposa varies vies: la tradicional credencialista (titulacions) i la moderna i més flexible que es concreta en :

- ▣ El foment de l'accés a l'educació i la formació, ha d'assegurar una àmplia informació i orientació, per a que cada persona pugui orientar-se en les oportunitats formatives que se li ofereixen
- ▣ El reconeixement de les competències adquirides, tècniques o professionals independentment d'haver passat o no per una formació formalitzada
- ▣ Situar a la persona en una xarxa de cooperació que la recolzi. Entre escola i família, entre centre d'ensenyament i empresa, entre associacions d'empreses i centres educatius, etc

A més es proposen unes vies de futur basades en :

- ▣ Una major flexibilitat de les estructures de les institucions educatives actuals
- ▣ Recomposar les qualificacions existents i avançar en la búsqueda de nous mètodes de qualificació, buscant la qualitat, desenvolupant la formació contínua i noves formes de finançament i avaluació
- ▣ Una autonomia dels agents de l'educació i la formació, mitjançant sistemes descentralitzats i flexibles. Inclouent avaluacions que reforcin l'educació i la formació com inversió i no com a despesa i la necessitat d'atendre als col·lectius socialment menys afavorits.

La naturaleza del conocimiento contemporáneo, con su constante renovación y su vertiginoso incremento concuerda con el concepto actual de educación permanente. Esta debe ser un complemento indisoluble de los estudios conducentes a grados y títulos, brindando a los graduados oportunidades de actuación y adaptación a realidades cambiantes y difícilmente previsibles. La educación permanente debe hacer posible, además, que cualquier persona, en cualquier etapa de su vida, pueda regresar a las aulas encontrando siempre en ellas la oportunidad de reincorporarse a la vida académica y alcanzar nuevos niveles de formación profesional, dado que, más allá del credencialismo, la competencia adquirida posee un valor en sí misma. (Unesco, 1998: 53)

Les orientacions polítiques de la Comissió europea es fonamenten en la base que la qualificació i els nivells de realització de competències són un 'factor clau' ('crític') per a la competitivitat en el context de l'economia europea. L'aprenentatge permanent al llarg de la vida, es fonamenta també en processos fàcils i sistematitzats de validació de les competències i els aprenentatges adquirits i dels progressos realitzats al llarg de la carrera professional. En aquest sentit la Comissió també dona orientacions per a impulsar polítiques per aconseguir que qualsevol ciutadà i ciutadana comunitari tingui l'oportunitat d'obtenir una certificació que avaluï el seu nivell de coneixements i competències.

A partir del Llibre Blanc del 1995 es proposen cinc objectius que pretenen fomentar polítiques que donin respostes a les necessitats de la societat i el treball:

- ▣ Fomentar l'adquisició de nous coneixements a partir del reconeixement de competències, la mobilitat i software educatiu multimèdia
- ▣ Apropar l'escola i l'empresa: els sistema educatiu de formació professional i la formació per al treball (formació dual, en alternança, etc)
- ▣ Combatre l'exclusió a partir de les escoles de segona oportunitat
- ▣ Dominar tres llengües comunitàries
- ▣ Tractar en pla d'igualtat la inversió en formació (tant pel que fa al capital humà i com en despeses de formació)

Com es desprèn dels objectius generals plantejats en aquest Llibre Blanc (1995) es posa l'accent a la formació i mobilitat de les persones treballadores de la UE. En aquest aspecte prenen especial importància l'aprenentatge de llengües però també i de manera primordial el reconeixement de competències.

El reconeixement de competències a què refereix el Llibre Blanc té a veure amb la mobilitat treballadors i treballadores i del reconeixement de la seva competència laboral entesa en la seva doble accepció . L'una la de capital humà i l'altra, la de qualificació en el sentit de titulació – certificat.

Es tracta d'identificar les 'competències claus' i de trobar les millors formes per adquirir-les, avaluar-les i certificar-les. Des d'aleshores es proposa un procés europeu per tal de confrontar i difondre les definicions, els mètodes i les pràctiques que se n'ocupen: a) identificar els sabers ò competències, més generals o professionals b) concebre sistemes de validació per a cadascun d'aquests sabers i c) oferir nous instruments (mitjans – medios), més flexibles, per al reconeixement de competències.

Així mateix, la Conferència Europea de Sindicats (CES), la Unió de Confederacions de la Indústria i dels Empleadors a Europeus (UNICE) i el Centre Europeu de les Empreses amb participació Pública i d'Interès Econòmic

General (CEEP) (2002) es plantegen la necessitat de desenvolupar les competències professionals al llarg de tota la vida i el que això suposa: l'existència d'un sòcol de base que ha de ser adquirit per cada individu durant la seva formació inicial i que el desenvolupament d'aquestes competències al llarg de la vida exigeix el desenrotllament de quatre prioritats: identificació i anticipació de les necessitats en competències i qualificacions; el reconeixement i la validació de les competències i qualificacions; la informació, l'acompanyament i l'orientació i, finalment, els recursos necessaris.

Per assolir els reptes de la cohesió i competitivitat europea la Comissió planteja diferents eixos d'actuació estratègics (Comissió Europea: 2002), d'entre ells inclou un millor aprofitament dels recursos existents així com la inversió de recursos per a la formació en la línia de: formació i retenció del personal docent, inversió en les noves competències bàsiques, en l'accés de tothom a l'aprenentatge permanent, en TIC, en potenciar la integració social i la ciutadania activa i en l'orientació i l'assessorament per minimitzar els desajustaments entre mercat laboral i educació.

Per altra banda, el mateix informe palesa els problemes i les deficiències que s'observen degut a la ineficàcia de les inversions i les polítiques educatives i de formació permanent:

- ▣ Índex al voltant del 30% d'alumnes de la UE sense el nivell d'educació secundària obligatòria com a conseqüència del fracàs i l'abandonament escolar.
- ▣ Nivells de desocupació relativament alts entre llicenciats universitaris que augmenten com a conseqüència de la rigidesa dels programes d'estudis o de la seva manca d'adaptació a les necessitats del mercat de treball. Posa èmfasi en l'efecte advers i pervers sobre alguns dels valors que els programes educatius i formatius transmeten (explícita o implícitament); per exemple la por a entomar riscos o la inhibició de l'esperit d'empresa.
- ▣ Nivells d'estudi inferiors en alguns països, a pesar de la inversió en educació i formació degut a la baixa qualitat dels programes d'estudi,

enfocaments pedagògics inadequats, incapacitat d'abordar els problemes dels col·lectius o regions desfavorides o la ineficaç distribució de recursos.

- ▣ Excessiva durada dels estudis universitaris i altres itineraris educatius perquè fa augmentar el llindar d'incorporació al sistema d'aprenentatge permanent i el temps d'absència del treball alhora que exigeix d'una motivació suplementària de les persones treballadores per a la formació.
- ▣ Sectors educatius sense sortides professional degut a la manca de flexibilitat i permeabilitat entre els sectors dels sistemes educatius, la formació per al treball i el món del treball.

La preocupació de moltes persones adultes que veuen molt dificultada i a voltes negada la seva formació, la de moltes i molts professionals també ve corroborada amb el darrer informe de la Comissió Europea. Amb la finalitat de subsanar el perill de relentització de la posada en marxa de les accions previstes i per tant dels objectius que la UE es proposà a la Cimera de Lisboa, demana als estats membres:

- ▣ revisar les seves inversions públiques
- ▣ posar a punt les polítiques i incentius per a fomentar una major inversió privada en educació i formació, com complement –no en substitució- del nivell de finançament públic
- ▣ generar millors nivells de qualitat, pertinença, eficàcia i possibilitats d'accés
- ▣ vetllar per assegurar la renovació curricular, la qualitat i el reconeixement de les qualificacions

L'informe acaba dient que *seran los centros y sistemas que no reconozcan el hecho de que los estudiantes requieren y demandan cualificaciones que puedan ser utilizadas en toda Europa pondrán a sus propios ciudadanos en una situación de desventaja y restarán eficacia a sus propias inversiones.* (Comisión Europea, 2002: 29)

Per això, la Comissió convida a cada país membre de la UE a analitzar les seves polítiques d'inversió i canvi en educació i la formació com a determinants clau del seu propi futur, en la UE ampliada, i el futur de la UE al món.

Les línies principals es concreten en:

- ▣ Assegurar les noves Competències Bàsiques per a totes les persones
- ▣ Accés universal a l'aprenentatge permanent
- ▣ Integració social i ciutadania activa
- ▣ Orientació i assessorament

L'accés universal a l'aprenentatge permanent com a procés que ha de permetre afrontar el present i el futur de totes les persones –sense exclusió- a ser capaces de dominar el nostre entorn i a nosaltres mateixes. Mentre els sistemes educatius formals continuïn tendint a donar prioritat a l'adquisició de coneixements, en detriment d'altres formes d'aprenentatge i la formació per al treball es mantingui exclusivament, etc., cal analitzar la base d'aquests sistemes i treballar en la línia de concebre l'educació com un tot. En aquesta concepció han de buscar inspiració i orientació les reformes educatives, tant en l'elaboració de programes com en la definició de noves polítiques pedagògiques (Delors; 1993).

Així, l'educació al llarg de la vida es basa en quatre pilars: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser (Delors: 1996).

Assegurar la formació de les noves Competències Bàsiques per a totes les persones

La declaració del Consell Europeu crida als estats membres a desenvolupar i implementar un nou panorama per a l'aprenentatge al llarg de la vida: competències en Tecnologies de la Informació (TI), llengües estrangeres, cultura tecnològica, competències emprenedores, un diploma Europeu per a les habilitats bàsiques i competències en TI, amb procediments de certificació descentralitzats.

En el Memorandum de l'aprenentatge al llarg de la vida del 2000 la Comissió defineix els continguts de les noves competències bàsiques:

This is not necessarily an exhaustive list, but it certainly covers key areas. Nor does the list imply that the traditional basic skills of literacy and numeracy are no longer important. But it is important to note that it is not a list of subjects or disciplines as we know them from our schooldays and beyond. It specifies broadly defined areas of knowledge and competence, all of which are interdisciplinary: learning foreign languages, for example, involves acquiring technical, cultural and aesthetic capacities for communication, performance and appreciation. General, vocational and social skills hence increasingly overlap in content and function. (Memorandum on Lifelong Learning, 2000: 11)⁶⁸

[Això no és necessàriament una llista exhaustiva, encara que cobreix certament àrees essencials. Tampoc implica que les habilitats bàsiques tradicionals d'alfabetització o alfabetització numèrica hagin deixat de ser importants. No obstant, és important senyalar que no és una llista de temes o disciplines tal com les coneixiem en la nostra època escolar. Especifica àrees de coneixement i competència definides àmpliament, totes elles interdisciplinàries: aprendre idiomes estrangers, per exemple, implica l'adquisició de capacitats tècniques, culturals i estètiques per a la comunicació, execució i apreciació. Habilitats generals, vocacionals i socials per ende, es sobreposen tant en contingut com en funció.] (Memorandum on Lifelong Learning, 2000: 11)

En un informe posterior a la reunió de Lisboa *Concrete future objectives of education systems* el Consell Europeu presenta el 2001⁶⁹ una concreció per als objectius de l'educació. En la llista de les noves competències bàsiques es planteja una divisió per grups de competències: Les competències relacionades amb les TIC s'entronquen amb les competències professionals i personals mentre que d'altra banda, les noves competències bàsiques es relacionen amb la mobilitat, l'empleabilitat i l'actuació emprenedora.

Seguint això hi ha dos possibles escenaris per al desenvolupament i implementació de les noves habilitats i competències bàsiques tant en el

⁶⁸ *Memorandum on Lifelong Learning*. 2000, Commission Staff Working Paper, Brussels, 31.10.2001, SEC (2000) 1832

⁶⁹ *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council. 23 and 24 March, 2000.

<http://www.europea.eu.int/council/off/conclu/mar2000/index.htm>

sistema educatiu com en la cultura de formació per al treball. El primer rau en el desenvolupament de les noves competències bàsiques com àrees de contingut separades en relació amb els standards de resolució i els modes d'expressar-se. El segon enfocament integra les noves competències bàsiques amb la creació i reforçament de contextos d'aprenentatge mutus.

Les noves habilitats i competències bàsiques inclouen l'alfabetització digital, la capacitat d'aprendre a aprendre, les competències socials, l'esperit d'empresa i l'aprenentatge d'idiomes.

Las nuevas competencias básicas incluyen la alfabetización digital, la capacidad de aprender a aprender, las competencias sociales, el espíritu de empresa y el aprendizaje de idiomas y deberían ser accesibles a todas las personas independientemente de su edad. (Comisión Europea, 2002:18)

L'acreditació i el Reconeixement

L'adequada acreditació i reconeixement d'habilitats i competències és imprescindible per a assolir els objectius proposats. En el mateix llibre Blanc de 1995, la Comissió Europea planteja l'objectiu, entre d'altres, d'estimular l'adquisició de nous coneixements durant la vida activa professional i de manera específica el reconeixement de competències amb la instal·lació d'un sistema europeu per a la confrontació i difusió dels conceptes, els mètodes i les pràctiques de reconeixement. A través de la cooperació de tots els actors europeus implicats desenvolupar un sistema d'acreditació de les competències a nivell europeu, la definició dels continguts de les àrees de sabers generals i professionals, sistemes de validació de cadascuna d'elles i la introducció de vies noves i més flexibles de reconeixement de competències.

A partir d'aquí s'estableix un projecte per a desenvolupar *Les cartes personals de competències*: un document individual de coneixements i sabers fer amb la informació de com han estat adquirits. L'objectiu és el de contribuir a

desenvolupar eines per a la definició d'estandards comuns a la UE i a nivell interprofessional.

Aquest plantejament es concreta més tard en un projecte pilot anomenat "*Obrint nous camins per validar habilitats*" amb la finalitat d'assegurar el reconeixement de les esmentades habilitats o destreses, mitjançant un sistema flexible i permanent d'acreditació de competències i coneixements.

En la majoria dels sistemes educatius europeus els coneixements són reconeguts per títols essent aquests la base del reconeixement de la formació professional. En aquesta línia la Comissió Europea ha tret una proposta relativa al reconeixement de qualificacions professionals durant la primavera del 2002.

Aquesta té la intenció de presentar una proposta per implantar un règim més transparent, i flexible de reconeixement de les qualificacions professionals dins el marc de les decisions dels Consell europeus de Lisboa i Feira del 2000, així com també de la Comunicació '*Fer realitat un espai europeu de l'aprenentatge permanent*' de la Comissió de novembre del 2001 amb l'objectiu d'establir estratègies sobre la transparència i el reconeixement de qualificacions i competències, en la que l'acció 1 versa sobre la '*valoració de l'aprenentatge*' recolzant alhora iniciatives d'alguns estats membres en relació amb les qualificacions acadèmiques i professionals.

Els principals objectius de la proposta versen cap a la contribució a la flexibilitat dels mercats de serveis i de treball, simplificació i consolidació del reconeixement en el marc de les directives sectorials i dels procediments, millora de la gestió i la transparència dels tràmits de reconeixement així com de l'assessorament i informació als ciutadans; en definitiva l'establiment d'un enfocament reglamentari més obert i flexible pel que s'ha comptat amb les associacions de professionals.

No obstant, malgrat el reconeixement de títols a nivell d'Europa i la seva intrínseca dificultat donada les diferents tradicions dels sistemes de titulacions i formació professional dels diferents estats membres, és un sistema difícilment reemplaçable donada la seva tradició sobretot en les corporacions

professionals, no es l'únic donat que no dóna resposta suficient a les demandes de reconeixement de la societat i el treball actual. El contingut i les formes de treball canvien, com ja hem vist i en el mercat cada cop més flexible apareixen nous coneixements i tècniques així com també noves vies d'accés a aquests. Moltes feines exigeixen tècniques i competències que no estan proveïdes ni garantides pel sistema educatiu ni tan sols pels títols, especialment aquelles competències i tècniques que s'adquireixen en la pràctica professional.

Així els títols queden com a indicadors per a mesurar el nivell global de coneixements de les persones però no són suficients per qualificar les competències adquirides de forma cada cop més diversa. Per la qual cosa, s'està configurant un nou escenari en el que per una banda es proveeix de la formació tradicional representada pel títol i per l'altra la formació continua i l'autoformació o la formació en el treball que la complementa i especialitza. Tot això, està clar, quan ens referim al sector de professionals titulats. Cosa que no succeeix igual amb la resta, la majoria, que no posseeixen aquesta qualificació.

Però tant per a uns com per als altres, en la societat global de la informació i la comunicació en la que estem immersos, cada persona haurà d'accedir al llarg de la seva vida a nous coneixements i mitjans per a actualitzar i desenvolupar les seves competències professionals.

Els col·lectius amb nivells bàsics d'instrucció però es troben cada cop més amb majors dificultats per incorporar-se o mantenir-se en el mercat de treball malgrat tinguin experiència laboral i competències adquirides en aquest perquè les qualificacions acadèmiques i el títols proporcionen un accés més ràpid a les ocupacions de qualitat, en canvi les que no tenen aquests títols queden amb el risc de quedar-se desocupades o d'accedir a feines precàries.

Molts dels processos d'aprenentatge de les persones adultes s'han conformat en àmbits no formals relacionats amb la pròpia experiència professional i de vida, amb el que moltes persones han adquirit una sèrie de coneixements i competències fora del marc de l'educació formal i que no son ni reconegudes ni

validades com a tals. Així, tots els aprenentatges adquirits fora de la institució acadèmica queden exempts d'acreditació, cosa que engreixa la separació existent entre les persones titulades i les no titulades. A més, arrel de la inclusió en el mercat de treball de persones provinents d'altres països, el tractament de l'acreditació ha de plantejar-se des d'una doble perspectiva: per una banda, l'acreditació i l'homologació de titulacions extranacionals i extracomunitàries (tal com queda recollit en els llibres blancs de 1993 i 1995 de la UE) i, per altra banda, l'acreditació mitjançant mètodes i procediments que tinguin en compte les competències de l'experiència pràctica de les persones tenint en compte els propis referents i contextos culturals.

En aquest sentit, és important prioritzar l'ampliació de l'accés a una educació, no només bàsica sinó també la superior (universitària o tècnico-professional), com estratègia per a la igualtat d'oportunitats i de la integració dels grups socialment exclosos. Així, l'educació pot esdevenir un mecanisme a través del qual les persones puguin rebre i ampliar certificacions per aquelles habilitats i competències necessàries per al treball i el desenvolupament en la societat de la informació. La perspectiva contrària l'educació pot arribar a ser, i de fet esta essent en molts casos, un mecanisme de selecció i promoció de les persones millor formades amb sota diferents pretextos, per exemple assegurar l'èxit i la qualitat de l'educació.

Es fa necessari doncs revisar de quina manera els programes de formació i els centres de Formació Professional i d'EA s'adeqüen o no a les necessitats formatives reals de les persones adultes i com més enllà de les demandes explícites de formació, es construeixen ponts entre l'experiència professional i els processos de formació i qualificació.

Per a això és necessari detectar les necessitats de formació a partir del reconeixement i la validació de competències per tal que des d'aquestes es pugui implementar la formació, convalidar estudis o homologar titulacions, així com també transformar l'estructura i organització educativa per adequar-la a les necessitats i característiques del treball i de les persones adultes.

És imprescindible en aquest context superar la perspectiva academicista de l'avaluació de competències i coneixements per passar a utilitzar instruments de diagnòstic flexibles que incorporin les competències resolutives de les persones i les habilitats comunicatives i pràctiques que les persones adultes desenvolupen en els seus contextos de treball. En definitiva flexibilitzar el sistema de reconeixement i acreditació de competències així com el sistema educatiu en totes les seves dimensions: pel que fa a l'accés, programes, organització i funcionament, etc. En aquesta línia és necessari que els sistemes d'acreditació contemplin la possibilitat que hi ha diferents maneres de coneixement per tal de superar el perill que una estandarització institucionalitzada dels sistemes d'avaluació de l'experiència professional perpetuïn la visió etnocentrista existent en la societat que és cada cop més pluricultural, mantenint les desigualtats i l'exclusió d'alguns sectors de la població.

Pel que fa als sistemes de reconeixement i acreditació de l'experiència i per tal de superar les barreres d'una formació per a tots i totes, és cabdal doncs tenir present aquests dos condicionaments: superar la perspectiva academicista de l'avaluació i evitar la rigidesa dels sistemes d'avaluació. Es tracta de reconèixer de manera formal aquelles habilitats, competències i coneixements que les persones han adquirit al llarg de la seva vida laboral, social i cultural, de les quals no n'han rebut reconeixement previ.

Aquest tipus de polítiques ja fa anys que s'estan duent a terme en els països més desenvolupats d'Europa⁷⁰.

En aquest sentit, la Comissió Europea està treballant en la línia de difondre i construir mecanismes de certificació d'habilitats i competències, per tal que qualsevol professional pugui validar el seu nivell d'experiència o d'*expertesa* resultant de la barreja de coneixements, tècniques i habilitats, sigui quina sigui la forma en que els hagi adquirit.

⁷⁰ Hi ha diferents sistemes i experiències de reconeixement i avaluació d'aprenentatges per a persones adultes. A cada país, segons el model i els contextos on es desenvolupen poden rebre noms molt diversos: avaluació, apreciació, reconeixement, acreditació, reconeixement virtual d'habilitats clau, etc.

Per això és important que les competències adquirides, sobretot durant la vida professional, siguin reconegudes per les empreses i també dins el sistema educatiu formal, fins i tot a la universitat (...) La Comissió Europea en un recent llibre Blanc⁷¹, preveu la creació de "targetes personals de competència", que permetin un reconeixement dels sabers i les habilitats a mesura que es van adquirint. Sembla que l'aplicació d'aquests sistemes de certificació arreu del món, sota diverses formes, a banda dels diplomes adquirits durant la formació inicial, permetria valorar el conjunt de les competències i multiplicar les transicions entre l'educació i el món del treball. A més, aquestes propostes valen tant per als diplomats com per als no diplomats. (Unesco, 1996: 123 - 124)

Pel que fa a l'Estat espanyol, una de les primeres propostes per desenvolupar un sistema obert de formació ve la mà de la creació del Sistema Nacional de les Cualificaciones Profesionales (SNCP)⁷² que podria obtenir un referent per conèixer "en què formar", "en com formar" i "de quina manera certificar" però determinar mecanismes que incorporin el concepte de formació en el treball, dispositius d'avaluació de les competències adquirides en el treball i de complementació mitjançant la formació de competències adquirides en el treball, i de la ubicació del subsistema de Formació Contínua en el marc del SNCP.

A l'Estat espanyol encara està per resoldre el problema de determinar el disseny de la formació en el treball en el marc de la Formació Contínua i el tipus de certificació de la competència adquirida per l'experiència laboral amb uns procediments que no hipotequin a les pròpies persones treballadores i usuàries de la formació continuada. Això té molt a veure amb la metodologia d'anàlisi i detecció de competències i la seva articulació amb la formació continua.

La solución a este problema tiene mucho que ver con la metodología de detección de competencias adquiridas en el trabajo (experiencias laboral) y su articulación con la Formación Continua: detección de necesidades formativas, vías de complementariedad experiencia/formación, desarrollo de contextos

⁷¹ COMISIÓN EUROPEA (1995) *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo. CECA-CE-CEEA.

⁷² tal com hem vist en el desenvolupament de la llei de Formació Professional (5/2002)

formativos en la organización del trabajo y la empresa, metodologías de evaluación interactiva de necesidades de formación, implicación de los agentes sociales en la certificación de la competencia adquirida en el puesto de trabajo, diseño de acciones formativas que incorporen el hecho que el formado es un trabajador en activo (hecho no siempre reconocido). (Casal, et al, 2003: 211)

DE LES COMPETÈNCIES: SISTEMES I MODELS D'ANÀLISI BASATS EN COMPETÈNCIES

Aquest capítol tracta de l'ús de les competències des dels enfocaments més tradicionals als més actuals, de la descripció i anàlisi des de les diferents famílies teòriques dels models de competències, de les mancances i limitacions de la diversitat d'usos del concepte de competència. En ell s'aborda el tema de les competències i models d'anàlisi, des de la seva perspectiva teòrica fins als sistemes d'acreditació de diferents països, fonamentats en aquests models. El capítol s'inicia amb una descripció i anàlisi de l'estat de la qüestió respecte al tema de les competències i l'acreditació.

En un primer bloc es tracta de les competències i la proliferació dels seus usos. El primer apartat versa sobre el concepte de competència des de la perspectiva de la seva evolució: de la noció de qualificació a la de competència. En un segon apartat es desenvolupen alguns dels motius pel que s'han començat a considerar els sistemes de competències, que s'espera d'aquests models basats en competències, dificultats i èxits de la seva posada en marxa, què interessa als sindicats, sistema educatiu i empreses, en què està interessat cadascun d'ells, el problema de diferent enfocament entre l'empresa i el sistema educatiu quan es tracta de competències i la necessitat d'establir ponts, plantejar criteris per a l'avaluació i l'acreditació de competències. En el tercer apartat s'introdueix de manera conceptual el procés d'elaboració de la 'Norma' de competència dels sistemes de competències des de l'enfocament de Competència Laboral i la presentació clàssica d'una norma de competència. En l'apartat número quatre s'aborda el problema del concepte de competència degut a la seva versatilitat: presentant diferents definicions i classificacions de les competències amb el que s'evidencia la distància existent entre el sistema educatiu i la formació ocupacional, respecte a l'ús de les competències, a partir de la conceptualització del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i el de Formació Professional Contínua del País Basc.

A continuació, en l'apartat següent es fa una anàlisi dels models de competències des del model conductista al model funcional, amb la incorporació d'una perspectiva més holística, fins al model constructivista. L'apartat sisè és on s'explicita com els mètodes d'anàlisi del treball- una part dels sistemes de competències- han evolucionat des de les anàlisis del treball basades en tasques de l'anàlisi ocupacional, fins a l'anàlisi de competències.

En el segon bloc, menys extens, hi ha dos apartats. En el primer d'aquest bloc, que correspon al número sis del capítol, presentem alguns estudis de com analitzar les necessitats del treball i la formació des de l'empresa. El número set és una relació d'estudis de necessitats de l'Inem i el Cedefop a l'Estat espanyol. En aquest s'hi afegeixen algunes consideracions sobre la metodologia, enfocats cap a procediments de major participació de les persones treballadores.

L'apartat número vuit dona pas a un tercer bloc de consideracions respecte a les competències. Primer es fa referència al procés seguit pel concepte de competència en base a la seva evolució en relació a les TIC i a la transformació cap a les noves habilitats bàsiques, després s'entra a comentar la relació entre el sentit normatiu i qualificatiu de la competència; acabant amb la base conceptual que fonamenta l'opció terminològica escollida respecte a les habilitats i competències. Segonament s'aborda el tema de l'habilitat i la competència des de la perspectiva de la cognició.

5.1. EL CONCEPTE DE COMPETÈNCIA: DE LA NOCIÓ DE QUALIFICACIÓ A LA NOCIÓ DE COMPETÈNCIA

El tema de les 'competències' (Bunk, 1994) adquireix importància en el context europeu en la dècada dels setanta unit al concepte de 'qualificació', relativament anterior, dels anys seixanta.

La qualificació determina un conjunt de coneixements i destreses necessaris per a l'exercici d'una determinada professió, implica flexibilitat i autonomia a

partir de la dinàmica del context sociolaboral i fa que la formació s'adeqüi per tal de transmetre els coneixements i les destreses requerides pel canviant mercat de treball.

La noció de qualificació professional comença a esdevenir obsoleta quan, arrel dels canvis generats en el treball i l'economia, com a conseqüència dels canvis tecnològics i la globalització econòmica informacional, els sistemes de producció de la indústria es veuen transformats cap a la informació, la cognició i la necessitat de competència personal en el treball per a validar-lo. Com ja hem comentat, el progrés tecnològic modifica les qualificacions necessàries per als nous processos de producció substituint les tasques físiques cap a d'altres més mentals i intel·lectuals, en el curs que les tecnologies es robotitzen amb la consegüent desmaterialització del treball.

Per tant, augmenten les exigències de qualificació perquè a més també es transforma l'organització del treball cap a grups de treball o de projectes, cap a la personalització de les tasques i l'empresa demana cada cop més un compromís personal –lligat a qualitats subjectives com el 'saber ser', habilitats comunicatives, etc. és a dir el concepte de persona com a agent de canvi- i una competència realitzativa –que aniria lligada a la suma de la qualificació tècnica més la resolució pràctica, fruit de la capacitat de d'iniciativa, el gust pel risc i el comportament social de cada persona treballadora- més que no pas una qualificació professional.

La *qualificació* està més relacionada amb els models 'prescriptius' del coneixement que s'adapta al lloc de treball característic del model científic de d'organització del treball basat en la cadena lineal de passos i operacions estàndards. La *competència*, en canvi és una proposta més vinculada als nous models de treball d'alta resolució exigint pel nivell de producció internacional-global, basat en una actuació flexible i canviant de tasques.

Així s'evidencia l'obsolescència de la qualificació i dels sistemes formatius dels que deriva, quan emergeix la necessitat de canvi dels sistemes i polítiques educatives dels diferents països a partir de la noció de competència. El

desenvolupament dels sistemes de formació de les competències, la seva definició, classificació, organització i mètodes avança doncs en el sentit de donar respostes a aquestes demandes.

El quadre que reproduïm a continuació mostra de manera resumida el sentit dels canvis de la societat industrial a la de la informació pel que fa als sistemes d'educació i formació, respecte a la *qualificació*.

Marc de referència i variables significatives	Societat Industrial (Expansió educativa)	Societat Informació/ Risc (Reconeixement de Competències)
☐ Treball	Manteniment relativament estable de la qualificació. Interdependència funcional.	Adquirir i demostrar competències per a l'adaptació i innovació contínua. Rellevància del treball en equip
☐ Factors Qualificació	Esforç, disciplina, experiència, inversió en formació (bàsicament formació inicial)	Lògica d'adaptabilitat, iniciativa, solució de problemes, actualització permanent.
☐ Itineraris Qualificació	Basats en currículums formals tancats	Autoconstrucció del propi currículum
☐ Educació	Accés massiu a les titulacions	Accés a coneixements útils que eviten reaprendre el ja sabut
☐ Institució Referència	Sistemes formals d'educació i formació	Xarxes flexibles d'acreditació de competències
☐ Criteri de Filtre en la Selecció i Contractació	Titulació com a <i>qualificació</i>	Competències reals i visibles
☐ Ocupació i Mobilitat	Ocupacions estables, en correspondència amb la qualificació inicial	Ocupacionalitat condicionada al reaprenentatge i la formació permanent

Font: Elaboració pròpia, basat en Arbizu, 2002

D'altra banda, estudis des del camp de la psicologia als anys vuitanta i principis dels noranta ja evidencien que per a tenir èxit, calen molts anys de practica en un camp professional i que per fer-ho de manera efectiva era molt millor una organització del treball orientada vers el producte (Sternberg, 1986, 1990 i Scribner 1988, 1991). Aquests estudis transformen les concepcions de treball i resolució eficient, que al seu temps provoquen el sorgiment de nous mètodes, tècniques d'anàlisi i avaluació de competències de la mà de consultories, centres de recursos humans i administracions.

Així doncs ens trobem davant un nou concepte de competència que ja havia estat introduït en el camp de l'educació als anys 20, reapareixent després amb més força als anys seixanta quan als Estats Units quan es reemprengué el

debat clàssic entre professionals arrel del distanciament entre l'educació i el treball (Vossío, 2002). Aquest nou concepte de competència però s'ha desenvolupat molt en un dels seus vessants que té a veure amb la nova exigència del treballador-a cap a un *nivell d'excel·lència* professional quan es refereix al *professional competent*, d'alt nivell.

Quadre: Diferències de la qualificació tradicional i la certificació de competències

Qualificació Tradicional	Certificació per competències
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expedida al final d'un cicle formatiu ▪ Basada en proves teòriques i pràctiques (en aules i tallers didàctics) ▪ Centrada en currículums (defactualització relativa) ▪ Reconeixement basat en el prestigi ▪ S'obté un cop es conserva tota la vida ▪ No utilitza mecanismes de verificació externa ▪ Baixa (o cap) participació de'actors socials ▪ Centrada en tasques o llocs de treball 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expedida al final d'una avaluació ▪ Basada en evidències de "compliment" en l'exercici real del treball ▪ Centrada en standarts traduïts a currículums ▪ Reconeixement Nacional o sectorial ▪ S'ha d'actualitzar amb nous coneixements ▪ Utilitza mecanismes de verificació interna i externa de qualitat ▪ Alta participació d'actors socials ▪ Centrada en competències laborals

Autor: Fernando Vargas (2000b)

La moda cap a les competències sorgeix, com hem referit abans, de la crisi de l'educació de la dècada dels anys setanta quan es troba amb dificultats davant els canvis tecnològics, les transformacions dels models de producció i la necessitat de majors nivells de formació i de major qualitat.

Per tant en front a un sentit més puntual i operatiu de la competència, tradicionalment assimilat qualificació, i tenint en compte els objectius de les empreses actuals amb un sentit més global on hi intervenen aspectes com l'obtenció de beneficis, manteniment de l'activitat, màxima racionalitat lligada amb l'humanitarisme, els tangibles i intangibles, etc. apareix un sentit més ampli de competència com objectiu global d'aprenentatge. Es tracta de reprendre com a referència l'informe de la Unesco respecte al canvi de la "noció de qualificació a la noció de competència" (Unesco,1996).

En lloc de la qualificació, encara massa impregnada de la idea d'habilitat material, els empresaris demanen cada vegada més una competència, que és una mena de barreja pròpia de cada individu que combina la qualificació en el

sentit estricte adquirida per la formació tècnica i professional, el comportament social, l'aptitud a treballar en equip, la facultat d'iniciativa i el gust pel risc.
(Unesco, 1996: 79)

La seva reflexió fa referència a la caducitat que pateix la noció de qualificació professional, denominació per la que malgrat tot opta, i com es tendeix a privilegiar la competència professional en els sistemes de producció. Les empreses cada cop més exigeixen determinades competències en comptes d'una qualificació. Aquestes competències combinen la qualificació pròpiament dita –adquirida en processos de formació- amb les competències relacionades amb el comportament social, l'aptitud per treballar en equip, la capacitat d'iniciativa i d'assumir riscos.

De manera específica, des del 1992 el Cedefop (Centre Europeu de Formació Professional) ja comença a treballar amb el concepte de competència i de com aquest varia segons cada nacionalitat i cultura, cosa que explica d'alguna manera, la diversitat d'interpretacions i significats (Vossió, 2002).

Actualment la noció de competència oscil·la entre dos extrems: un d'abast limitat referit a les destreses de tipus professional i un altre de més ampli que va més enllà del treball específic. Des d'aquesta última consideració és impossible limitar-se a les destreses vinculades simplement a títols acadèmics o a tasques molt definides ja que cap referència pot descriure totes les circumstàncies i condicions necessàries per a les situacions canviants del món del treball.

La qüestió de les competències comprèn, a més, aspectes tècnics i polítics però sobretot –malgrat que no són els més tractats- els personals, és a dir els relacionats amb el desenvolupament de les persones. Tots ells es tractaran de manera interrelacionada però cal considerar, al menys de manera introductòria, alguns elements d'aquests aspectes.

Pel que fa a l'aspecte tècnic el tema de les competències ha estat abordat en un context restringit i bolcat cap al sector de l'alta productivitat com a conseqüència de la globalització econòmica, cosa que malgrat ha activat -com

a reacció- polítiques que en prioritzen el seu desenvolupament, tant a partir de reformes educatives com de formació professional, ha deixat en tercer terme l'aspecte de les competències com a factor humà, de desenvolupament de la ciutadania i la cultura des d'una perspectiva més social. Aquest fet ha portat a que l'evolució i proliferació dels sistemes basats en competències prenguessin un caire fortament mercantilitzat que no volem deixar de tenir en compte de cara a l'anàlisi de la seva evolució, usos i tendències atenent a l'objecte d'aquesta tesi: el risc d'exclusió cultural, laboral i social de les persones adultes amb habilitats bàsiques i amb un baix nivell de qualificació en el procés formalització - institucionalització dels mètodes i instruments d'anàlisi que han ignorat les aportacions d'aquestes persones en nom de l'objectivitat i la rendibilitat.

A això pot afegir-s'hi la variabilitat amb que el concepte de competències s'ha configurat i ha estat utilitzat, tal com recollim en aquesta cita de Kozol:

Solía existir una palabra denominada competencia. Era un sustantivo singular y expresaba una visión singular de la humanidad. Actualmente, esta palabra ha sido adulterada (los profesores hablan de algo deformado conocido como "competencia") y pluralizada ("competencias"). "Los niños deben demostrar un dominio de las siguientes diez (doce, quince) competencias". Puede que en la escuela primaria sólo haya unas cuantas docenas. En la enseñanza secundaria habrá centenares. En los cursos de las escuelas para graduados habrá varios miles. La Enseñanza Básica de Adultos, en uno de los programas que visité en Boston, enumera exactamente sesenta y ocho "competencias" que se precisan para la alfabetización de adultos. El concepto de la competencia humana fundamental –continua, interactiva y holística- ha sido pluralizado. Podemos ver todo esto en cada uno de los niveles que van desde cuarto grado de la escuela primaria hasta más allá de las aulas universitarias. Ni tan siquiera los nuevos estudios interdisciplinarios son capaces de resolver este dilema. La propia disciplina combinada se convierte en un nuevo recipiente. Es probable que a la psicología se le asigne una casilla. A la lingüística se le asignará una segunda. Ahora, la psicolingüística recibe una tercera. (Kozol, 1990: 216).

Cal assumir des d'aquestes consideracions que junt amb la pròpia limitació del concepte de competència, d'una banda i de les dificultats tècniques i polítiques de l'altra, cal establir un altre tipus de competència que tingui en compte les relacions interpersonals i socials.

El reconeixement de l'experiència laboral

En aquest context doncs, moltes de les activitats desenvolupades en el treball són font d'adquisició de nous aprenentatges competencials, molts dels quals són impossibles d'adquirir en el context acadèmic si tenim en compte que a més gran part de les noves competències vénen del treball i és allà on es creen i es desenvolupen. Les habilitats adquirides en el lloc de treball com a conseqüència de l'experiència professional representen la combinació de tot un conjunt de sabers que conformen un determinat coneixement pràctic.

Al mateix temps des del mercat de treball es demanda experiència laboral com a garantia d'un saber fer i saber estar en el treball existent en aquest coneixement pràctic.

També cal ressaltar que els sistemes de formació han d'adequar-se a les noves necessitats de les persones i exigències del treball consistents en un major nivell de formació tècnica, major coneixement pràctic i polivalent, fet que empeny cap a la flexibilització de la seva estructura i funcionament, especialment pel que fa a les formes d'accés i al reconeixement dels coneixements de les persones.

Paral·lelament i per altra banda, passa que moltes de les persones que no tenen una formació acadèmica (bàsica, mitja o superior) desenvolupen, en el seu lloc de treball, funcions i actuacions professionals que podrien correspondre's amb aquestes qualificacions formals.

En aquest sentit de la pràctica generada en el treball i a partir de les dinàmiques que es van generant de reconeixement de l'experiència

professional, neix la necessitat de desenvolupar instruments per a reconèixer-les primer i d'acreditar-les, després.

5.2. ELS SISTEMES BASATS EN COMPETÈNCIES, UNA RESPOSTA PER ALS REQUERIMENTS DEL TREBALL I LA FORMACIÓ

Arrel dels canvis que es produeixen en el treball i l'ocupació de la societat de la informació, neix la necessitat que les polítiques d'ocupació i formació transformin la seva estructura i funcionament tradicional perquè s'adeqüin a la situació actual del treball. A més els intensos canvis tecnològics i organitzatius del món del treball posen en qüestió, o directament, han tornat obsolets els instruments i les tècniques d'anàlisi del treball i de la formació. Això, que té conseqüències importants en l'organització i la gestió de la producció i del treball però de manera especial en els recursos humans, exigeix canvis en les polítiques de treball, en les relacions entre treballadors i empresaris, entre institucions educatives i empreses, en l'organització de la formació i la inserció laboral i, de manera especial, en l'adequació dels instruments i les metodologies que permeten dur-ho a terme.

Però a pesar de les bones intencions ens trobem en un context que degut al desconeixement, per una banda i a les resistències, per altra, es troba abocat a les inèrcies que perpetuen l'ús dels sistemes tradicionals. Aquests problemes es concreten en :

- ▣ Manca de convenciment per part dels empresaris, tècnics i dels propis treballadors de la necessitat de privilegiar el factor humà en els processos de producció
- ▣ Desacord (o poca claredat) sobre quines han de ser i quines línies han de seguir les polítiques de treball que millor responguin a les noves exigències i quins són els instruments més adequats i eficaços per a fer-ho
- ▣ Poca o nul·la existència d'interacció entre les institucions educatives i el món del treball i les empreses, a més de l'existència de recels d'unes

respecte a les altres a raó del poc coneixement recíproc i per tant de l'aplicació de l'estereotip

- ▣ Limitació dels instruments tradicionals que es centren majoritàriament en els llocs de treball i en les tasques professionals, encara d'ús generalitzat, per descriure i analitzar el treball. Aquests esdevenen massa rígids i inadequats per als nous processos de flexibilització del treball i les seves exigències tant per a l'empresa com pel propi treballador.

En aquest moment, per donar resposta a la nova situació, s'aposta com ja hem vist per la formació permanent al llarg de tota la vida. Les empreses i les administracions responsables de treball i desenvolupament econòmic fa temps que estan treballant en la construcció d'eixos vertebradors que perfilin les noves polítiques. S'aposta per l'enfocament de competències de cara a l'anàlisi del treball i per a la formació. L'Educació, més tardanament, també ha introduït en les darreres reformes l'enfocament per competències.

De cara a l'establiment de les competències adquirides en el desenvolupament d'un treball o per a l'establiment de les requerides per a la formació o la certificació encara queda molta feina a fer. Des de refer els llistats de competències tradicionals per tal de corregir conceptualitzacions de treballs i professions antiquades, simplistes o deformades, en base a: les relacions entre pràctica i teoria i el paper de l'aprenentatge experiencial. És a dir recuperar els elements cognoscitius fins ara negligits que procedeixen de la pràctica professional.

Els sistemes basats en competències laborals han de contribuir a cobrir moltes expectatives, possiblement massa ja que s'espera d'ells la solució a molts problemes sense un aprofundiment exhaustiu i participat respecte als objectius, procediments, instruments i la seva posada en marxa. S'espera d'ells que aportin beneficis tant a empresaris com a treballadors. Des de la perspectiva dominant, marcadament mercantilista, s'expressa en termes que aborden l'objectiu de millorar la productivitat i la competitivitat per part dels estats i organismes oficials, a dos nivells: als que realitzen al funcionament del conjunt

el mercat laboral i de la producció, per una banda, i els que operen sobre cada unitat productiva⁷³, per l'altra. Però s'obvia la perspectiva social.

Per altra banda, també s'espera que s'estableixin mesures i procediments per a l'acostament entre els diferents sistemes d'educació laboral: els sistema educatiu formal (Formació Professional Reglada), el subsistema de la Formació Ocupacional i, especialment, el subsistema de la Formació Continua.

Davant d'aquesta situació i del convenciment que cal desenvolupar formes i instruments que s'adeqüin el millor possible a les noves exigències del treball i la formació, moltes persones i organitzacions s'han posat en marxa. Així a diferents països i també des de diverses experiències, s'està treballant en la línia de les competències per tal d'implementar les polítiques d'avaluació i acreditació de l'experiència (APEL o APL: "Assessment Prior Experiential Learning" o "Assessment Prior Learning") de les persones treballadores.

Hi ha diferents models, com s'analitzarà més endavant, però a pesar de l'experiència d'alguns d'aquests països, hi ha limitacions - dificultats importants en la seva posada en marxa:

- ▣ Resistència d'alguns sectors en el nous sistemes d'anàlisi del treball i la formació, sobretot des del sector de l'educació.
- ▣ Dificultats i resistència per part dels professionals de posar-se al dia (exigència de formació i reciclatge permanent i de l'adequació de les seves propostes professionals a les noves exigències de la societat de la informació).
- ▣ Dificultats per posar en contacte la formació i l'experiència laboral des dels diferents sistemes, en alguns països més que en d'altres.
- ▣ Dificultats en trobar instruments adequats per a la identificació de les competències i l'anàlisi de necessitats d'aprenentatge en el treball.

Finalment, també, els sistemes basats en l'anàlisi de competències -molt més adequats a les exigències de flexibilitat i polivalència en el treball basats en les

⁷³ Entenent com productiu qualsevol procés de fabricació i/o producció de productes industrials (objectes de fabricació) com de productes informacionics (molts d'ells dels anomenats sense pes).

funcions (més que o pas en les tasques), les responsabilitats i les competències- es veuen limitats perquè no s'obtenen els resultats esperats, degut a diferents motius, entre d'altres, perquè les metodologies emprades encara són poc adequades al nou context ja que es dolen de la manca confiança amb el factor humà (i de manera específica amb el subjecte implicat en el procés) com a part del sistema que pot aportar solucions als problemes plantejats (Freire, 1997).

Per part de les organitzacions sindicals de treballadors i treballadores es veu clara la necessitat d'una acreditació de tot allò que configura el nostre mapa d'habilitats i competències en el context laboral en el que està integrada la persona, de cara a tenir majors oportunitats per a la promoció i per a la formació continua que permeti anar assimilant els canvis fonamentals en el mercat laboral i en la societat en general.

Per part de les institucions educatives, normalment es tracta l'acreditació i la validació de l'experiència prèvia, en la majoria dels casos vol dir experiència de formació (és a dir currículum formatiu acreditable), l'experiència tàcita, la no acadèmica es contempla sobretot per a l'accés a estudis mitjans i superiors però és ignorada l'experiència per a la formació bàsica i inicial.

Per part de les empreses i sobretot des dels departaments de recursos humans així com també les consultories, fa molt temps que estan treballant en la línia de la valoració del coneixement intangible dins les organitzacions. La proliferació de mètodes i tècniques per a mesurar el seu contingent per una banda, i la necessitat d'adaptar-se a les exigències del mercat, per l'altra, han apostat per les polítiques de la formació permanent. Les fórmules de l'organització que aprèn, en són només una petita mostra.

La empresa no sólo debe gestionar su conocimiento eficientemente sino que debe cuantificarlo mediante herramientas de medida del capital intelectual organizativo. Estas mediciones son de interés tanto desde el punto de vista interno (posibilita la mejora de la eficiencia organizativa) como externo (los "stakeholder"-grupos interesados en la empresa- obtienen una valoración más

completa de la empresa) (Ordóñez de Pablos, 1999:6)

Ara bé, tant els objectius, com els valors i els interessos de l'aprenentatge informal, així com les metodologies emprades no acaben d'ajustar-se gaire entre uns i altres. És a dir quan l'empresa utilitza el concepte de l'organització que aprèn (o empresa basada en el coneixement) i per tant en l'aprenentatge continu de treballadors-es a nivell individual, en grup i d'organització i la necessitat de la seva valoració (per exemple la valoració del coneixement tàcit o del capital intel·lectual), està parlant d'una cosa diferent del que està parlant l'escola.

Quan des de l'educació bàsica (Educació Primària i ESO) es parla de competències, s'està utilitzant el concepte de competències bàsiques⁷⁴. Aquestes estan lligades als diferents àmbits formatius i les seves dimensions: lingüístic (parlar i escoltar, llegir i escriure) amb competències com expressar i comprendre, ajustar la parla a situacions comunicatives, implicar-se en la conversa, aprendre a parlar diferents llengües i valorar-ne l'ús, posar en pràctica les destreses necessàries per llegir o escriure, i les seves dimensions per implicar-se en la lectura i la comprensió; l'àmbit matemàtic; l'àmbit tècnico-científic; l'àmbit social i l'àmbit laboral en les dimensions d'habilitats personals i selecció del lloc de treball, dret i deures i qualitat, avaluació i promoció.

Des de la Formació Professional concretament competències i capacitats claus s'usen per a diferents afers. Es tracta la competència general com a competència tècnica relacionada amb la funció laboral que es concreten en:

- ▣ les competències professionals (relacionades amb activitats professionals)
- ▣ les capacitats clau (més associades a conductes de la persona, transferibles a molts llocs de treball) que es concreten en capacitat de: resolució de problemes, organització del treball, responsabilitat en el treball, treball en equip⁷⁵, autonomia, relació interpersonal i d'iniciativa.

⁷⁴ Jaume Sarramona 'Identificació de les competències bàsiques al final de l'educació obligatòria' investigació realitzada durant el període 1998-99. Com a resultat d'aquest estudi, s'inicia el treball mitjançant la Conferència Nacional d'Educació (CNE) durant el període 2000-02 sobre 'Competències bàsiques en l'ensenyament obligatori a Catalunya' Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes (15 de juny de 2002) proposta de gradació i avaluació de competències bàsiques <http://www.gencat.net/cne/p10html> (Consultat en data: 04/12/03)

⁷⁵ Excepte en el currículum del Cicle Formatiu de Grau Mitjà *Gestió Administrativa* de la família professional d'Administració, en la que la capacitat de treball en equip no hi apareix (web <http://www.xtec.es/fjp/02/0201.html>) (Consultat en data: 04/12/03)

Així l'aprenentatge basat en les competències és sinònim de les competències bàsiques en la formació inicial (primària i ESO) i en canvi és sinònim de competències tècniques relacionades amb el desenvolupament professional en els CFGM i CFGS. El que a Primària i ESO és denominat com les competències bàsiques a la FP són anomenades capacitats clau.

En canvi, quan l'empresa parla de l'aprenentatge basat en competències està parlant de la formació per als perfils professionals (més lligat a les tasques i als llocs de treball, si es tracta de versions més tradicionals, i més lligats a funcions i actuació laboral, en les més actuals).

La necessitat de clarificar objectius i plantejar criteris per a l'avaluació i l'acreditació dels coneixements i les habilitats i per la formació de les competències, és cada cop més necessari. Cal doncs analitzar la validesa dels mètodes i instruments que sense un examen previ són traslladats d'un sistema a un altre, utilitzats per a finalitats diferents, per a beneficiaris diferents o fins i tot amb criteris de mesura diversos (Oriol Bosch, 1997:6).

5.3. SISTEMES BASATS EN COMPETÈNCIES, DELIMITACIÓ CONCEPTUAL

Els sistemes basats en competències s'articulen al voltant d'una norma de competència que és la referència de mesura de la competència professional. Els models basats en competències responen a un procés d'anàlisi i descripció professional que determina quines són les competències necessàries per a una feina o família professional. En aquesta línia i des de la "perspectiva professional" es considera *competent* qui disposa de coneixements, aptituds, interessos i destreses per a l'exercici d'un camp ocupacional, posseeix la capacitat per a resoldre problemes i situacions laborals de manera autònoma i flexible i té habilitats per a col·laborar en l'organització i entorn socio-professional⁷⁶.

⁷⁶ Luis Sobrado Fernández Acreditación de las cualificaciones Profesionales en *Seminarios de la S.E.P. II El reto de la Formación Profesional de la Universidad de Santiago de Compostela*.

Els sistemes basats en competències determinen les competències necessàries per una feina o família professional a efectes de la seva avaluació, certificació i formació.

Els components dels sistemes de competències s'estructuren bàsicament en tres blocs o unitats:

- ▣ **Anàlisi del treball: identificació de competències** (també se l'anomena de “normalització”) Tracta de disposar/obtenir informació relativa a les ocupacions objecte de certificació (extreta d'anàlisis ocupacionals) i determinar, a partir de les anàlisis, els elements de competència, les operacions i coneixements tecnològics necessaris per desenvolupar eficientment un treball o funció. Aquests es consideren “requeriments mínims ocupacionals”

En aquest procés es formulen les normes de competència o “referents” normalment consensuades entre diferents agents: sindicats, empresaris, representants de sectors professionals, agents de formació, etc. Aquestes normes són la referència bàsica dels sistemes de competència.

- ▣ **Avaluació i certificació de competències:** a partir de les normes aprovades s'avalua a les persones treballadores respecte el seu nivell de competència per tal d'apreciar les habilitats pràctiques i els coneixements tecnològics que posseeix la persona treballadora respecte d'una feina determinada o atorgar certificats a través de diferents organismes, en funció de cada país.
- ▣ **Disseny de la formació:** a partir de les competències identificades, es dissenyen les intervencions educatives un cop establert el diagnòstic.

Hi ha diferents enfocaments de Competències, l'*Enfocament de competència laboral* és un dels més desenvolupats en la bibliografia referenciada per l'Organització Internacional del Treball (OIT) disponible en castellà i que ha influït profundament les tendències a l'Estat espanyol⁷⁷

⁷⁷ especialment per la rellevància que a nivell nacional han tingut les recerques i treballs desenvolupats al País Basc com ara ALECOP del Grup Mondragón Corporación Cooperativa, la S.A. IKERTALOE, Grup Consultor del País Basc en aquest tema.

L'Enfocament de Competència Laboral: procés d'elaboració de la 'Norma' de competència

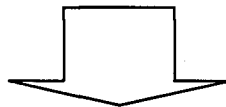
A continuació presentem un esquema del procés d'elaboració de la 'norma' de competència dins l'Enfocament de Competència Laboral.

1. Revisió de la informació general de l'organització:

- a. Documentació de l'empresa – organització
- b. Antecedents de l'aplicació (estratègies de major competitivitat:
 - renovació tecnològica;
 - reformes a nivell organitzacional;
 - procés per a l'obtenció de la certific. ISO 9001;
 - procés de tercerització;
 - exploració de nous nínxols de mercat;
 - producció de nous productes-serveis; ...)
- c. Descripció de les activitats
- d. Principals assoliments i recomanacions

2. Consideració dels elements afavoridors de la productivitat i rendibilitat:

- a. Estratègia competitiva
- b. Inserció en el mercat
- c. **Adequada utilització del més valuós dels recursos: els/les treballadors/es**



☐ Participació dels/les treballadors/es a l'organització

- Procés de documentació com a font d'aprenentatge institucional per afavorir la reflexió dels/les treballadors/es sobre el que fan i com millorar-ho
- Implementació de mecanismes d'assegurament de la qualitat

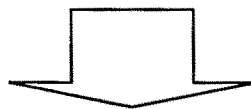
- Elaboració d'**Estàndards de Competència Laboral**

▣ **Recursos Humans:**

- El diàleg Empresa – Treballadors/es
- Elevació de les qualificacions dels/les treballadors/es com a mesura per a garantir:
 - La seva mobilitat laboral
 - La permanència a l'empresa
- Bases de la mobilitat laboral (dins/fora l'empresa) a partir de criteris centrats en les **competències dels treballadors** (més que no pas en les tasques desenvolupades)

▣ Afavoreix una major flexibilització laboral en les “àrees claus” de l'empresa

COM?

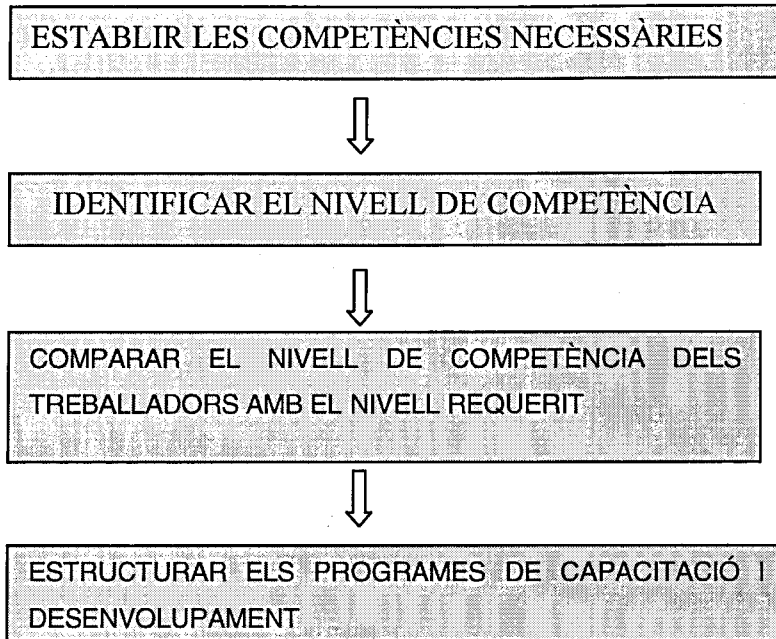


- Forta involucració del personal
- Enfortiment de l'aportació del treball humà:

Millorar el Nivell de Competències

▣ **Procés de millorament del Nivell de Competències:**

- Procés d'identificació de Competències requerides pels processos productius per ser realitzats de forma eficient
- Normalització de les Competències requerides
- Diagnòstic de les Competències disponibles dels/les treballadors/es
- Disseny - Capacitació per arribar al nivell de competències requerides



▣ Procés d'identificació de Competències (des de l'anàlisi funcional)

1. Constitució d'un MAPA FUNCIONAL (treball d'equip

participació treballadors

2. Establiment de les UNITATS DE COMPETÈNCIA (indiquen els resultats laborals específics que efectua el /la treballador/a)

3. Desagregació de les Unitats de Competència en

ELEMENTS DE COMPETÈNCIA

4. Desagregats en els seus Components:

- i. Criteris de Compliment/realització
- ii. Evidències de compliment
- iii. Coneixements requerits
- iv. Camp d'aplicació

5. Conformen la NORMA d'aplicació: Descripció ordenada del contingut d'una realització laboral

NORMA DE COMPETÈNCIA

- a) **Descripció del compliment ("assoliment")** laboral que el treballador/a és capaç d'obtenir (estructuració d'un verb: l'ACCIÓ), un objecte (sobre el que recau l'acció) i un condicionant de resultats obtinguts
- b) **Especificació del seu camp d'aplicació:** descripció de *l'entorn físic, materials, eines i persones* que configuren l'ambient on es realitza el compliment
- c) **Característiques de la qualitat** que ha de tenir el compliment de l'activitat (**CRITERIS DE COMPLIMENT**)
- d) Els criteris de compliment es corroboren amb evidències de compliment (**VALORACIÓ DE LA QUALITAT DE "L'ASSOLIMENT"**)
 - a. Mitjançant resultats físicament contrastables
 - b. Mitjançant realitzacions observades
 - c. Mitjançant entrevistes,...

Presentació clàssica d'una norma de competència des del model funcional, del sistema normalitzat de Competència Laboral

Un cop realitzada la identificació de les competències es procedeix al procés d'elaboració de les normes⁷⁸ o estàndars. És un procés llarg que requereix grups de treball capaços de refinar la descripció de les funcions conduents a la normalització de les competències en diferents nivells (4 ò 5 en funció del model triat). Aquest procés pot ser de caràcter nacional, regional, sectorial, d'àrea ocupacional o per a una empresa. Es tracta de concretar progressivament la *definició de la competència* (especificació de la forma d'actuació general a demostrar per les persones que la dominen), els *elements de la competència* (enumeració de les actuacions esperades segons els nivells de requeriments contemplats; nivells condicionats pels llocs de treball ocupats i pel potencial de les persones), els *criteris de realització* (descripció d'indicadors de les actuacions realitzades per les persones per a cada element de competència i nivell) i les *evidències de realització* (concreció de les situacions en les que es demostra el resultat de l'activitat professional) Una descripció exhaustiva inclou els elements que apareixen en el següent quadre.

⁷⁸ El detall del perfil laborales construeix a partir d'un format prèviament determinat que en el llenguatge de *competències* laborals es coneix com la 'norma'

TÍTOL DE LA UNITAT: La funció productiva definida en el nivell en el mapa funcional. Una descripció general del conjunt d'elements.			
TÍTOL DE L'OCUPACIÓ: El que un treballador o treballadora és capaç d'aconseguir			
CRITERIS DE REALITZACIÓ: Un resultat i un enunciat avaluatiu que demostra la realització de la persona treballadora i per tant la seva competència	EVIDÈNCIES REQUERIDES PER A AVALUACIÓ:		
	EVIDÈNCIES DE REALITZACIÓ:		
	<table border="1"> <tr> <td>REALITZACIÓ DIRECTA: Situacions contra les que es demostra el resultat del treball</td> <td>EVIDÈNCIES DE PRODUCTE Resultats tangibles usats com evidència</td> </tr> </table>	REALITZACIÓ DIRECTA: Situacions contra les que es demostra el resultat del treball	EVIDÈNCIES DE PRODUCTE Resultats tangibles usats com evidència
REALITZACIÓ DIRECTA: Situacions contra les que es demostra el resultat del treball	EVIDÈNCIES DE PRODUCTE Resultats tangibles usats com evidència		
CAMPS D'APLICACIÓ:	EVIDÈNCIES DE CONEIXEMENT I COMPRESIÓ:		
Inclou les diferents circumstàncies, en el lloc de treball, materials i ambient organitzacional dins les quals es desenvolupa la competència.	Especifica el coneixement que permet a les persones treballadores atènyer (assolir) una realització competent Inclou coneixements sobre principis, mètodes o teories aplicades per atènyer la realització descrita en l'element.		
GUIA D'AVALUACIÓ: Estableix els mètodes d'avaluació i la utilització de les evidències per a l'avaluació de la competència.			

Extret de: CONOCER (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral). Sistema normalizado de certificación de competencia laboral. Mèxic. 1997.

Els sistemes basats en competències són, com hem vist, el procés que determina les competències necessàries per a una feina o família professional. El problema radica, moltes vegades, en que *competència* és un concepte molt versàtil i és utilitzat de molt diverses maneres i especialment entre el món de l'empresa i el món acadèmic.

5.4. EL CONCEPTE DE COMPETÈNCIA, UN PROBLEMA DE VERSATILITAT

Competència etimològicament ve del verb llatí "*competere*" amb el significat d'aproximar-se, trobar-se que passa a significar: 'respondre a, correspondre'. Aquest mot pren la forma del substantiu "*competitionis*" amb el sentit de rival i. Per altra banda, pren la forma de l'adjectiu "*competens-entris*" que vol dir competent – convenient. Aquestes dues accepcions del mot i del concepte persisteixen (Tejada, 1999).

La tecnicització de l'àmbit de la gestió de recursos humans i l'organització de les empreses ha portat a l'ús gairebé generalitzat de les *competències*. Aquesta noció que es emprada amb molta versatilitat, tendeix a desplaçar-ne

d'altres, en aquest cas a la de 'qualificació' quan ens referim a competències professionals. En els seus orígens, els termes "competent" i "qualificat" eren operativament sinònims, és a dir, que disposar del "títol" significava estar capacitats, avui el concepte ha pres noves connotacions i s'entén com una potencialitat però també com una realitat efectiva.

El concepte de competència s'ha construït en diferents contextos. El significat que se li ha donat a la vida diària, en els mitjans de valoració i acreditació i en altres àmbits acadèmics és bastant diferent. La competència, com la intel·ligència, és un constructor que es pot deduir de la resolució ("desempeño"). La competència, doncs, es deriva del domini que les persones i el seu bagatge d'atributs utilitzen en combinacions diferents per desenvolupar diferents feines de la vida quotidiana o del treball. Per tant, una persona competent és aquella que posseeix els atributs (coneixements, destreses, actituds i valors) necessaris per a la realització d'un treball segons el context o la situació determinada. Algunes tasques en determinats contextos poden ser força específiques, requerir de combinacions específiques i d'atributs molt senzills. En altres contextos similars, en canvi, les tasques poden necessitar combinacions d'atributs més complexos perquè han de realitzar-se d'una manera determinada (més ràpidament, en situacions adverses, ...)

Així totes les feines requereixen per una banda de tasques generals però també d'altres específiques que amb l'adequada resolució competent, fan l'execució. Per tant, la naturalesa de *la competència* és correlativa perquè vincula diferents coses, atributs i realitzacions dins d'una estructura conceptual. En fer això, va més enllà de les conceptualitzacions més tradicionals que es concentren només en les tasques que es necessiten desenvolupar, o bé en els atributs genèrics o les capacitats que, es diuen, sostenen la competència sense tenir en compte la forma que aquestes en què aquestes necessitats s'apliquen a diferents contextos. Dins d'aquesta conceptualització, es belluguen les perspectives conductistes i genèriques dels sistemes basats en competències.

Definicions de competència

Partint de l'anàlisi etimològica J.F. Tejada⁷⁹, considera algunes definicions de competència en l'àmbit socio-laboral en les que s'hi afegeixen nocions d'autoritat, pertinença formació i qualificació. Tejada acaba a amb la conceptualització de competència que segueix: *la competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional –incumbencia- para desarrollar adecuada e idóneamente en su puesto de trabajo –suficiencia- que son el resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación.* (Tejada, 1999) En aquesta definició l'autor però, oblida un aspecte important pel que fa al desenvolupament que la competència professional que es dona en les persones: aquest és la possibilitat d'aprenentatge sense un procés de qualificació formal previ. Fins i tot quan conclou que competència és un concepte en vies de construcció i hi afegeix que *incorpora un conjunto de conocimientos, procedimientos i actitudes combinadas i integradas que només són definibles en l'acció*, continua obviant el fet de l'aprenentatge informal en els contextos de vida i de treball.

Levy Leboyer defineix competència com un *conjunto de saberes y de 'savoir faire', de procedimientos, de formas de razonamiento i de conductas organizadas, en el si de una estructura mental, también organizada y relativamente estable que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje (movilizable cuando es preciso).* (Levy Leboyer, 1997)

Lligat al treball, a la formació i als sistemes de competències proliferen doncs les definicions segons la conceptualització pròpia de cada organisme emissor, així tenim:

La definició de l'OIT del 1991 en la que s'expressa que competència és *la capacidad –de un trabajador- a desempeñar las tareas inherentes a una ocupación determinada. Una competencia se puede caracterizar por su nivel (en función de la su complejidad y diversidad de tareas) y por su especialización (en función de la amplitud de los conocimientos exigidos, los*

⁷⁹ TEJADA, 1999 *Acerca de las competencias profesionales.* Revista Herramientas, núm. 56. Madrid. 1999

útiles y máquinas utilizadas, el material sobre el cual se trabaja o se va a trabajar, así como los bienes y los servicios producidos) (Fernández-Ríos, 1997)

Per a l'equip de treball del CIPET (1999) Competència és: *"El conjunto integrado de conocimientos, destrezas, habilidades y valores que se desarrollan en forma permanente, aplicable y pertinente para afrontar la resolución de necesidades de manera eficiente en el ámbito personal, profesional y laboral, mediante un proceso de investigación-acción"* (Morales, 2001).

El Instituto Nacional de Cualificaciones⁸⁰ optà en definir competència el 1999 com *la capacidad de realizar las actividades y roles de trabajo a los niveles requeridos en el empleo*. Acol·lit-se a la norma ISO9001:2000⁸¹ la competència laboral es defineix com *las capacidades demostradas por la persona para contribuir a la satisfacción del cliente i la millora contínua dels processos de qualitat i eficiència en les organitzacions*, basant-se en Mertens⁸².

Davant d'aquesta diversificació, Gonczi i Athanasou (1996) distingeixen tres grans tendències que identifiquen les conceptualitzacions de competències atenent a la realització de l'activitat. La primera tipificació de competència com conjunt de tasques es conceptualitza a partir de la seva conformació per tasques diferents, específiques i individuals. Es caracteritza en que es basa en l'observació directa de la realització, es concentra en la relació entre tasques, és adequada per a realitzacions poc complexes i s'articula a partir de llistes atomitzades de competències. De cara a la seva avaluació, es basa en el coneixement inferit de la realització o activitat. De cara a l'elaboració dels currículum de formació s'utilitza l'anàlisi ocupacional per definir les tasques que s'ensenyaran.

⁸⁰ MTAS (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) (1999) El sistema nacional de cualificaciones profesionales: funciones, requisitos, estructura, metodología y gestión. (Apuntes para una norma básica)

⁸¹ ARBIZU ECHAVARRI, F. (2002) "La perspectiva del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias" a OIT Cinterfor (2002) Boletín núm. 152 *Competencia laboral y valoración del aprendizaje*.

⁸² MERTENS, L. (2000) *ISO 9000 y competencia laboral. El aseguramiento del aprendizaje continuo en la organización*.

En la segona tipificació de les competències com a conjunt d'atributs es contemplen els atributs essencials per a la realització efectiva a partir de la formulació de les habilitats que té la persona. Es caracteritza per les competències genèriques i per concentrar-se el context en què s'apliquen. De cara l'avaluació es valora l'habilitat que posseeix la persona. El currículum formatiu es defineix a partir del tema i les habilitats genèriques necessàries.

La darrera tipificació, des d'una visió completa de la competència, es conceptualitza per la integració d'atributs i tasques en la situació o context específic. De ca a la seva avaluació es mesura allò que és capaç de fer la persona a nivell de resolució. Es caracteritza perquè permet la incorporació d'ètica i valors en les normes, distingeix el coneixement de la realització, relaciona competència, individu i tasca, exigeix diferents evidències i judicis basats en evidències i les normes, que han de ser explícites i públiques, poden ser flexibles. En el currículum formatiu es defineix la interacció entre el coneixement, habilitats i actituds necessàries en un context.

La competència es concep com una complexa estructura d'atributs i tasques, permet que ocorrin varies accions intencionals simultàniament i té en compte el context (i la cultura del lloc de treball) en el qual succeeix l'acció.

Permet incorporar l'ètica i els valors com elements de realització competent, la importància del context i el fet que és possible ser competent de diverses maneres.

En aquest enfocament la competència de les persones és la resultant d'un conjunt d'atributs (coneixements, habilitats, actituds, valors, etc.) que s'organitzen en combinacions diverses per dur a terme adequadament una activitat o tasca. En conseqüència, la persona competent és aquella que posseeix certs atributs necessaris per a realitzar una activitats d'acord amb una *norma* apropiada.

Des de la perspectiva holística i relacionat amb el camp de la realització pràctica del treball de manera competent s'entén la *competència integrada* en

estructures profundes de comprensió i en habilitats genèriques per coordinar els recursos apropiats cognitius i afectius necessaris per tenir èxit en el treball.

L'enfocament de competències basat en les ciències cognoscitives permet avançar en la línia de les capacitats de les persones treballadores

Un altre enfocament a la definició competencial de les professions no passa per l'anàlisi de l'actuació sinó que es recolza en les ciències cognoscitives. Té les seves bases en Chomsky i la seva teoria de la lingüística que dóna a la competència la condició de ser *preconcebuda*.

La competència fa referència, doncs, al que una persona sap i pot fer potencialment, i en canvi l'actuació implica el que es fa en les circumstàncies del moment adaptada al context concret de realització. La competència es relaciona amb el que la persona sap que és diferent de l'actuació o la conducta, el que la persona diu o fa.

La competència, en el sentit de capacitat abraça, l'estructura del coneixement i les habilitats que té la persona. L'actuació d'aquesta competència inclou els processos d'accés i d'utilització de l'estructura de coneixement en el que s'han forjat els coneixement i habilitats emprades, així com els factors afectius, emocionals, motivacionals, d'estil personal, etc. que influencien també la manera de realitzar i resoldre el compliment de l'acció competencial (Messick, 1984)⁸³

Partim doncs de la base que totes les persones, en condicions normals, són competents en el sentit potencial de competència i la seva actuació, per tant l'execució i posada en marxa d'aquesta competència que es concreta en el desenvolupament d'unes o altres habilitats depèn de la persona, del context i de les interaccions amb les que es desenvolupa l'experiència de vida i de treball.

Aquesta dicotomia entre la competència i l'actuació no respon només a la seva conceptualització teòrica sinó que també té implicacions importants de cara

⁸³ Messick, S. (1984) *The Psychology of Educational Measurements*. Princenton (N.J.) Educational Testing Service 1984 Journal Educational Measurement 1984; 21: 215-238

l'avaluació de necessitats i competències, en els instruments i la metodologia d'anàlisi així com en l'establiment dels criteris per a l'acreditació.

Així, competència s'entén com un conjunt de sabers i de 'savoir faire', de procediments, de tipus de raonament i de conductes organitzades, en el si d'una estructura mental, també organitzada i relativament estable que es poden posar en pràctica sense nou aprenentatge i que pot ser mobilitzable quan es precisa. En aquest sentit, llavors les competències per al treball són el resultat la suma de les aptituds, la personalitat i l'experiència.

De les classificacions de competències

Dins el paradigma conductista als anys vuitanta s'estén el concepte de **Competències genèriques** de lloc (Boyatzis, 1988) que es classifiquen entre els blocs de competències efectives i les competències mínimes requerides pel lloc. Als anys noranta amb Competències laborals transversals que als anys noranta apareix amb l'Informe SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) la classificació de competències s'articula al voltant de les **Competències transversals** que s'organitzen a partir de Fonaments bàsics i Competències.

Els Fonaments bàsics compten amb: Habilitats Bàsiques (lectura, escriptura, càlcul, matemàtica, capacitat d'escolta) Aptituds Analítiques (Creativitat, presa de decisions, resolució de problemes, saber aprendre, raonament,) i Qualitats Personals (responsabilitat, autoestima, honestedat, sociabilitat, integritat)

Les Competències estan relacionades amb: gestió de recursos, relacions interpersonals, gestió d'informació, comprensió sistèmica, domini de les TIC.

Classificacions com les de Le Boterf (1991), Bunk (1994), Echeverría (2002) i les de l'Istituto Italiano Formazione et Lavoro ISFOL (1995), pertanyen a enfocaments més funcionals i holístics.

Guy Le Boterf⁸⁴ distingeix entre dos blocs de competència, **la competència tècnica i la social**. En la Competència tècnica inclou 'els sabers' i les tècniques o el 'saber fer'. El 'saber' en majúscules entès com el conjunt de coneixements generals i/o especialitzats que inclou els coneixements teòrics, els científics i els pròpiament tècnics. Les tècniques o 'saber-fer' que determina com el domini de mètodes i tècniques en els continguts específics

En la Competència Social inclou les motivacions, els valors, la capacitat de relació en un context tant social com organitzatiu.

Le Boterf col·loca en un mateix bloc tant les competències pràctiques com les acadèmiques (saber fer i saber) distingint lleument unes de les altres associant el 'fer' amb la 'tècnica'. Aquesta conceptualització obvia tot l'altre coneixement de la pràctica (coneixement implícit, tàcit o pràctic) que creat en el lloc de treball, s'ha desenvolupat en els contextos d'actuació laboral sense quedar 'formalitzats' en les tècniques o mètodes específics de treball.

El 1994 el CEDEFOP⁸⁵ publica el primer número de la nova revista *Revista europea de formació professional* sota el títol *Las competencias: el concepto y realidad*, en la que Bunk, professor de la universitat de Giessen i membre de l'Associació d'Estudis sobre el Treball i l'Organització d'Empreses de l'RFA, publica un article sobre les competències. Bunk -que explica el sentit de la competència a Alemanya relacionat amb la regulació de les atribucions dels òrgans de l'administració i de les empreses, així com a la facultat de decisió transferida als titulars- distingeix quatre tipus de competències (Bunk,1994): **Competència tècnica, competència metodològica, competència social i competència participativa.**

84 Un dels autors més citats en la bibliografia que en l'àmbit de l'educació que es destina a la gestió de competències a casa nostra, és Guy Le Boterf, els llibres del qual proveeixen de tècniques, fitxes i activitats per a la gestió i l'avaluació de la formació del treball amb la característica que només un dels llibres que he pogut consultar (en castellà) d'aquest autor aporta les referències de la bibliografia en la que es fonamenta. El mateix passa en llibres d'autors utilitzats en el món de la formació continua a l'empres a l'Estat espanyol com Donald L. Kirkpatrick doctor en Counseling i en Formació per a adults en la universitat de Wisconsin, director de la ASTD (American Society for Training and Development) i assessor d'empreses Ford, Coca-Cola, Mayo Foundation, etc. i que tampoc en la versió en castellà de la seva bibliografia hi apareixen referències bibliogràfiques.

85 L'entrada en funcions d'un Comitè de Redacció, decidida pel Consell d'Administració de CEDEFOP, marca un punt d'inflexió de la revista que passa titular-se *Formación Profesional* a titular-se *Revista europea de formació professional*. L'objectiu és el de reforçar la funció informativa del CEDEFOP i respon a: la millora constant de la qualitat i l'obertura als desafiaments i debats relatius a la formació professional europea. Es vol que la revista mantingui autonomia científica, si bé situada dins de les orientacions establertes pel Consell d'Administració (Piehl, E. Editorial d'aquest primer número de 1994) En aquest context, doncs Bunk presenta el seu article.

Competència tècnica: domini expert de les tasques i continguts d'una àrea de treball i de les destreses i coneixements que aquest requereix

Competència metodològica: capacitat de saber reaccionar i de trobar les solucions així com transferir adequadament les experiències adquirides en el treball als problemes del treball

Competència social: comprèn el saber col·laborar amb altres persones de manera comunicativa i constructiva mostrant un comportament orientat al grup i a l'entesa interpersonal

Competència participativa: participar en l'organització del propi lloc i entorn de treball, organitzar i decidir i estar disponible per acceptar responsabilitats.

Benito Echeverría (2001) distingeix entre quatre tipus de competències bàsiques la suma de les quals configuren la *competència professional*. Estan inspirades en els fins i organització de l'educació segons la proposta de la Comissió Internacional sobre educació per al segle XXI presidida per Delors. *L'educació s'ha d'organitzar al voltant de quatre aprenentatges, que seran els pilars del coneixement al llarg de la vida de cada individu: aprendre a conèixer,... aprendre a fer,... aprendre a viure junts... i aprendre a ser.* (Unesco, 1996: 75)

A partir de la concepció de competència d'acció professional com la suma dels components dels sabers i aspectes: **tècnic, metodològic, participatiu i personal**, Echeverría (2002) descriu:

Tècnic (saber): Posseir coneixements especialitzats i relacionats amb determinat àmbit professional, que permeten dominar com expert els continguts i tasques de l'activitat laboral

Metodològic (saber fer): Saber aplicar els coneixements a situacions laborals concretes i saber utilitzar procediments adequats a les tasques pertinents, solucionar problemes de manera autònoma i transferir els aprenentatges adquirits en l'experiència a situacions noves.

Participatiu (saber estar): Mantenir l'atenció a l'evolució del mercat laboral, la predisposició a l'entesa interpersonal, la disposició a la comunicació i cooperació amb els altres i demostrar un comportament orientat cap al grup

Personal (saber ser): Correcta autoconcepció, actuació conforme a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats, presa de decisions i gestió adequada respecte als imprevistos i possibles frustracions

Jacinto i Gallart (1998), en aquesta mateixa línia estableixen altres quatre grups diferents de **competències: intel·lectuals, bàsiques, tècniques i comportamentals.**

Competències intel·lectuals: fan referència a les capacitats en torn a la solució de problemes, utilització d'informació, comprensió de processos i sistemes, autonomia i responsabilitat.

Competències bàsiques: referides a les capacitats de lectoescriptura, ús i interpretació de símbols i fórmules matemàtiques

Competències tècniques: responen al coneixement instrumental i del funcionament de màquines, eines i procediments de treball

Competència comportamental: referida a la capacitat d'expressar-se en forma verbal i interactuar.

Com pot veure's en aquests darrers casos hi ha diferències entre una i altra classificació de competències en el treball però la majoria mantenen la competència tècnica. Val a dir que les classificacions que estan relacionades amb l'enfocament conductista tenen una major vinculació en relació a un millor desenvolupament en el treball ("mejor desempeño") i posen cert èmfasi en la determinació de mínims o competències bàsiques. Les classificacions de la perspectiva holística, cadascuna a la seva manera, fan referència a les habilitats socials i de relació amb els altres i el treball.

El concepte de competència en l'ensenyament inicial i bàsic a Catalunya

Per competència s'entén la capacitat de posar en pràctica de forma integrada, en contextos i situacions diferents, els coneixements, aptituds i trets de la personalitat adquirits. El concepte de competència inclou tant els sabers (coneixements teòrics) com les habilitats (coneixements pràctics o aplicatius) i les actituds (compromisos personals), i va més enllà del "saber" i "saber fer o aplicar", perquè inclou també el "saber ser o estar". L'any 1997, fent-se ressò

d'aquesta necessitat, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, impulsa un estudi⁸⁶ per a la identificació de les competències de base que l'alumnat hauria de tenir en acabar l'escolaritat obligatòria comuna⁸⁷.

Després d'universalitzar fins els 16 anys l'educació bàsica i davant la impossibilitat que tot l'alumnat pugui abastar els objectius generals establerts per aquests nivells educatius (no supera l'ESO més del 65% de l'alumnat), el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya es veu amb la necessitat d'establir les competències bàsiques que ha de tenir assolides tot l'alumnat en acabar l'escolarització obligatòria.

El concepte de Competència Bàsica, segons la Resolució de 29 de maig de 2001, que dóna instruccions per l'organització i el funcionament dels centres docents d'educació secundària de Catalunya per al curs 2001-2002⁸⁸, s'entén com *la capacitat de posar en pràctica de forma integrada en contextos i situacions diferents, els coneixements, les habilitats i els trets de la personalitat adquirida*.

El referent més proper a aquest concepte es troba a la Formació Professional. El Departament d'Ensenyament defineix en el desenvolupament del disseny curricular base dels cicles formatius professionals de grau mitjà i superior, el concepte de competència professional com *la capacitat genèrica que tenen les persones que els hi possibilita resoldre les situacions conflictives que la vida professional genera*.

Com podem veure, en els dos casos hi ha coincidència en entendre el concepte de «Competència» en el sentit de tenir la capacitat de trobar la solució més adient, en cada cas i saber-la aplicar amb correcció: 'Capacitat de posar en pràctica ...' i 'Capacitat de resoldre situacions ...'

⁸⁶ El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu rep l'encàrrec de realitzar aquest estudi i sol·licita el suport de la *Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et en Formation (FREREF)*, per tal de fer-lo extensiu a diverses regions europees. És d'aquesta manera que es forma una comissió responsable, coordinada des de Catalunya, amb participació de dues regions més: les Illes Balears i les Illes Canàries. Aquesta diversitat de regions amplia la visió i deixa entreveure que la necessitat de determinar les competències de base és una tendència. Buscar la referència final de l'informe a internet. Veure l'estudi dins de la col·lecció d'Informes d'Avaluació iniciada pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, número 5; *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Aquesta publicació presenta el procés general de l'estudi i els resultats obtinguts i aporta unes conclusions i unes propostes per tal que l'Administració, la comunitat educativa i el públic en general puguin reflexionar sobre allò que els joves haurien de saber i de saber fer en acabar la seva escolarització.

⁸⁷ El currículum de l'etapa d'educació primària recull les competències bàsiques en sentit ampli i extens en els seus objectius i continguts (Decret 95/1992, de 28 d'abril, d'ordenació de l'educació primària de la generalitat de Catalunya).

⁸⁸ Veure F.D.A.A.D.E núm. 870 de juny 2001

Quant al qualificatiu de «bàsica», s'entén com allò que constitueix la part essencial o fonamental d'alguna cosa.

A més, es fa un plantejament des dels punts de vista conceptual(1), procedimental (2) i actitudinal (3).

En síntesi, s'està dient de forma implícita que les Competències Bàsiques estan relacionades amb la capacitat d'afrontar (1) i resoldre (2) amb responsabilitat (3) les diferents situacions que es presenten en la vida quotidiana de les persones .

La mateixa resolució determina en quins aspectes cal ser competent :

- Domini del llenguatge i del càlcul.
- Coneixement físic i social del món. (història i cultura societat catalana).
- El conjunt de valors que donen maduresa i autonomia com a persona.
- Capacitat d'inserció i convivència socials. Les tres primeres estan directament relacionades amb una part del currículum de l'Educació obligatòria (s'obvia tota l'àrea artística i l'educació física) i l'última recull el contingut de totes les anteriors i d'altres aspectes de més difícil determinació, per tant, de fet es podria reduir a la capacitat d'inserció i convivència socials.

La concepció de competència en el Sistema de Qualificacions Professionals del País Basc

La concepció de competència adquirida en el Sistema de Qualificacions Professionals del País Basc parteix de la base del "Model de Competència Ocupacional" que inclou per una banda els coneixements que suporten els estandars de competència més, per l'altra, el desenvolupament de les habilitats i destreses⁸⁹ necessàries per aplicar l'esmentada competència en contextos de treball diversos.

La noción de competencia implica una forma distinta de establecer y abordar los objetivos de la formación relacionándolos íntimamente con las necesidades

⁸⁹ Des d'aquesta perspectiva s'entenen com les capacitats d'anàlisi i de recerca de fonamentació tecnològica i científica de les activitats de treball i a les habilitats que constitueixen el suport per a l'adaptació als contextos nous com són les d'interpretació, comunicació, associació, etc.

de desarrollo económico y social y, más concretamente, con los requerimientos del mundo productivo. (CIDEA, 1999: 26)

Així la definició de competència a la que s'acullen entén la competència com un conjunt de capacitats, actituds i coneixements necessaris per a realitzar les activitats de treball amb els nivells de qualitat i eficàcia requerits en el treball. Aquesta conceptualització que comparteixen amb Mertens (1996) coincideix substancialment amb la que s'adoptà a nivell d'administració per a la definició del Catálogo de Títulos y Repertorio de Certificados de Profesionalidad.

En l'enfocament adoptat, la competència va molt més enllà de la capacitat de compliment resolutiu de diferents tasques en un context i organització de treball determinada així com també el fet de tenir un bon bagatge o passar un examen i obtenir una titulació determinada. Per tant opten per la concepció denominada *Model de Competència Ocupacional* que va lligat a una orientació metodològica de 'competència ocupacional' i no el tradicional de 'competència en el lloc de treball', que té a veure, simplement, amb la capacitat de realitzar un conjunt d'activitats en un lloc de treball d'una empresa o organització determinada.

La 'competència ocupacional' doncs es refereix al que pot esperar-se de les persones en un camp ocupacional en constants transformacions i inclou la capacitat de transferir coneixement a diversos contextos.

Des d'aquesta concepció l'especificació de competències de cada qualificació n'inclou els 4 tipus següents:

- Competència tècnica: la que permet operar de manera eficaç sobre els mitjans, productes, informació, etc. que intervenen en la realització del producte o servei a més de les capacitats necessàries per treballar de manera segura.
- Competència organitzacional i econòmica: necessària per a coordinar les diferents activitats productives i d'administració dels aspectes tècnics, econòmics i socials de la producció.
- Competència de cooperació i de relació amb l'entorn: tant per respondre als condicionants propis de l'organització de treball (de nivell vertical o

horitzontal) com per la cooperació social i productiva amb altres recursos humans.

- Competència de resposta a les contingències: dona resposta als problemes o situacions imprevistes en els procediments, equips, sistemes i finalment en el producte o servei (IVAC, 1999).

5.5. ANÀLISI DELS MODELS DE COMPETÈNCIES: CONDUCTISTA, FUNCIONAL I CONSTRUCTIVISTA

Una anàlisi comparativa dels models de competències evidencien diferències d'aproximacions, definicions i aplicacions de les competències. No obstant, poden distingir-se tres grans tendències en la seva tipificació: la competència a través de les tasques realitzades, la competència en termes d'atributs personals i la competència en un enfocament més "complet" o holístic (Gonczi i Athanasou (1996). Les dues primeres es desenvolupen d'alguna manera en diferents metodologies que obeeixen als models d'anàlisi desenvolupats des del conductisme i el funcionalisme, la darrera –que contempla tant les tasques realitzades com els atributs personals, així com els requeriments del context socio-organitzatiu de realització professional- es desenvolupa des d'una anàlisi funcional holística (Gonczi: 1997) i el constructivisme social. A continuació detallem l'anàlisi a partir d'aquests tres Models.

El Model Conductista

Una de les aproximacions possibles a la determinació de les competències professionals que ha envaït de manera important els mètodes i les pràctiques, ha estat la d'orientació conductista. Originada als anys 20 als Estats units d'Amèrica i desenvolupada amb força a partir de la dècada dels setanta, reemplen una nova forma als noranta.

Com explica Mertens un dels pioners és David McClelland, professor en psicologia de la Universitat de Harvard, qui argumenta la necessitat de buscar alternatives als tradicionals exàmens acadèmics perquè sense garantir el desenvolupament per al treball ni l'èxit a la vida, discriminava a les minories

ètniques, les dones i altres grups desfavorits (Mertens, 1996). Així neix el procediment de buscar professionals exitosos en el seu treball i determinar, a partir d'entrevistes amb ells, la identificació de situacions de treball importants de resolució exitosa relacionades amb els objectius professionals. Durant els setanta es fan més estudis en la mateixa línia i als vuitanta a Boyatzis se li encomana el *model genèric de competència* gerencial. D'aquesta manera es desenvolupen i promouen les competències diferenciant les característiques d'un desenvolupament superior a un altre de mitjà (*competències efectives*) o inferior (*competències mínimes*).

Després cap als noranta, i partir de l'informe SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills)⁹⁰ sobre els canvis necessaris a les escoles per a preparar a joves i treballadors-es per a una capacitació i requalificació per a llocs avançats per al futur (més endavant explico amb més detall el procés), apareix el concepte de competències transversals (*cross-occupational competencies*).

Tenint en compte els canvis i l'evolució, el paradigma conductista ha proposat l'anàlisi de les competències mitjançant un procés de dues fases: "job-analysis" (anàlisi dels llocs de treball) seguit pel "skill-analysis" (anàlisi de les habilitats). El procés de "job-analysis" és una investigació sobre el que és i el que hauria de ser una feina que ulteriorment es desglossa en les activitats que comporta i analitza les relacions existents entre elles. Les activitats es descomponen en deures i tasques. En el segon nivell, anàlisi d'habilitats, s'identifiquen les competències claus necessàries per portar a terme els deures i les tasques de les activitats identificades i acaba, doncs, descrivint les habilitats que un empleat ha de posseir per ser competent en un determinat lloc de treball. La utilitat d'establir les competències és múltiple. En primer lloc estan relacionades amb els objectius i estratègies d'una empresa, amb el redisseny necessari per als canvis tecnològics i organitzatius i naturalment amb el disseny i les estratègies formatives.

⁹⁰ L'informe elaborat per la comissió SCANS, de la que ha pres el nom, és una associació entre el Departament d'Educació, el de Treball i l'Oficina de Gestió de Personal estava basat en entrevistes i discussions amb un ampli grup d'informants clau del món empresarial, sindical, de l'educació, de l'acadèmia i amb especialistes en la temàtica que identificaren les principals àrees d'habilitats necessàries per a aconseguir una feina.

L'excel·lència professional: enfocament basat en el perfil

Un altre enfocament en l'anàlisi de les competències professionals és aquell que s'adreça a la identificació de les competències genèriques que capaciten als professionals per una actuació excel·lent o experta. Estudis empírics fets en l'àmbit professional de la gestió ha permès calcular que del conjunt de competències que possibiliten l'excel·lència professional, les de caràcter genèric representen més d'un 70% i les específiques d'organització no arriben a un terç.

Aquest és un model orientat a la selecció dels 'més aptes' que està basat en els aspectes personals de la realització laboral que són susceptibles de mesura. La *competència* en aquest model és definida com "*las características de fondo de un individuo que guarda una relación causal con el desempeño efectivo superior en el puesto*" (Mertens, 1996: 69). El '*desempeño efectivo*' és un element central en la competència que es defineix en assolir resultats exitosos en accions i tasques concretes dins un context determinat. Es presenten cinc blocs de *competències genèriques* per a la gerència: gestió i acció per objectius, lideratge, gestió de recursos humans, dirigir subordinats i conduir altres persones

Aquí el concepte de competència fa més referència a habilitats que reflecteixen la capacitat cada persona treballadora i en descriu el que pot fer i no el que fa. L'anàlisi conductista parteix de la persona que fa bé la seva feina d'acord amb els resultats esperats, i defineix el lloc de treball en termes de les característiques d'aquestes persones. L'èmfasi es posa en la 'realització superior' (o excel·lent) i les competències són les característiques de fons que causen l'acció d'una persona de les que se n'identifiquen les característiques, causa de les accions de la resolució desitjada.

El model conductista estableix la norma de competència a partir de la identificació dels elements i atributs que porten a la realització '*desempeño*' superior i defineix aquelles característiques que diferencien aquesta realització

superior d'una altra mitjana o pobre, es caracteritza per ser una 'norma tova' (Masseilot, 2000).

Aquest model va ser un constituent del fordisme que promogué la intensitat de l'exercici laboral però té mancances importants tal com expressa Mertens (Mertens, 1996):

- ☐ Excessiva amplitud del concepte de competència
- ☐ Poca claredat en la distinció entre competències mínimes i competències efectives
- ☐ Apropiació limitada a les necessitats de les empreses que operen amb canvis ràpids perquè es basen en l'èxit del passat (model històric).

El Model Funcional

La teoria de l'anàlisi funcional està fonamentat en el funcionalisme sociològic que es desenvolupà com a filosofia bàsica del sistema de competència laborals als anys vuitanta a Anglaterra. L'anàlisi funcional ha estat acollit per la nova teoria de sistemes socials com el seu fonament tècnic i metodològic. Aquí l'anàlisi funcional no es refereix al sistema en si sinó que és per analitzar i comprendre la relació i la diferència entre sistema i entorn (Luhmann, 1996)

L'anàlisi funcional parteix del que existeix a l'empresa com a 'contingent', com a probabilitat, i ho relaciona amb diferents punts de vista del problema o objectiu que s'espera de l'empresa. Intenta fer visible una o varies formes de resolució del problema i planteja mecanismes d'acció. La relació entre problema i solució esperada és la que marca la pauta de les actuacions i de les funcions equivalents a desenvolupar.

Tal com diu Luhmann (1996) el mètode funcional com a mètode comparatiu apel·la a la relació causal entre problema o resultat i solució d'aquest. Per tant el com s'explica i especifica la relació entre el problema o situació i l'objectiu i la possible solució o mesures d'acció, és el que en determina el coneixement sobre la causalitat que hi ha entre els diferents aspectes de la relació. Luhmann

considera que sí té en compte les persones com a acoblament estructural entre els sistemes socials i els psíquics, però ho fa fora de la nostra concepció humanista. En Luhmann el sistema social és el tot que conté als subsistemes entre els que hi trobem els psíquics, que no pretenen ni transcendeixen les ramificacions sistèmiques de sentit. En la seva línia de concebre als sistemes socials com a autogeneradors que es reproduïxen a si mateixos i a la societat en una xarxa de comunicacions que genera noves comunicacions.

L'anàlisi funcional en el camp de les competències professionals significa l'anàlisi de la relació entre resultats i habilitats, competències de les persones treballadores que hi ha a les empreses i la comparació entre unes i altres. *La relación de la función constituye el principio de la selección fructífera de los datos relevantes. En este caso, se buscan aquellos elementos de habilidades y conocimientos relevantes para la solución del problema y/o resultado, más allá de lo que está resuelto.* (Mertens, 2002a: 19)

A part d'això, *el funcionalismo sistémico no se expone a la objeción de no ser capaz de dar cuenta su propio status: se autoubica sin dudarlo en el sistema de la ciencia y, como teoría, se presenta como una "pretensión universal en lo que le compete.* (Habermas, 1991: 418).

Luhmann comete un error complementario. En vista del nuevo nivel de diferenciación sistémica pasa por alto que los medios de control como el dinero y el poder, a través de los cuales los subsistemas funcionales se separan del mundo de la vida, tienen a su vez que quedar institucionalizados en el mundo de la vida. De ahí que ni siquiera se aborde la cuestión de los efectos distributivos específicos de clase que se siguen del anclaje que estos medios en leyes relativas a la propiedad y en normas constitucionales. (Habermas, 1991: 419) on diu que per Luhmann en la societat modernat el món de la vida ha perdut tota significació en una societat funcionalment diferenciada.

Des de la perspectiva funcional, la competència laboral és entesa com el conjunt de coneixements, habilitats i actituds que permeten que una persona tingui una realització conforme a l'esperat en les funcions de la seva ocupació

El model funcional, en el sistema de competències laborals anglès dels NVQ (National Vocational Qualification) nascut el 1980, parteix de la identificació dels objectius de l'organització i de l'àrea d'ocupació. Es basa essencialment en la mesura de resultats i descriu productes, no processos; és a dir es fixen en els resultats, no es té en compte l'agència humana.

Parteix d'un objectiu principal de realització i segueix amb un procés d'anàlisi a partir de la desagregació en nivells fins a identificar les unitats de competències i els seus elements amb l'objectiu d'assolir aquest objectiu. La resposta identifica la funció, que consisteix en la relació problema – solució, en un procés que es va repetint fins arribar al nivell de detall requerit. S'analitzen les diferents relacions que hi ha a les empreses entre resultats i habilitats, coneixements i aptituds de les persones treballadores a partir de la comparació d'unes amb les altres. La relació de la funció esdevé el principi de la selecció fructífera entre les dades obtingudes més significatius. Llavors es busquen les habilitats i coneixements rellevants per al resultat o la solució del problema.

Els estàndars han de ser plantejats en termes de funcions més àmplies a les activitats a les que fan referència per tal d'evitar que s'especifiquin massa circumscrits al lloc de treball, a la tasca, rol i activitats concretes de les persones treballadores (Mertens, 1996). Per això el National Vocational Qualifications (NVQ) planteja quatre famílies de competències:

- Resultats de tasques
- Gestió i organització de tasques
- Gestió de situacions imprevistes
- Ambient i condicions de treball

El model funcional estableix la 'norma' a partir de la identificació de tasques basada en criteris de resultats directes, es caracteritza per ser una 'norma dura'. Un dels seus objectius metodològics és l'adequació i pertinença dels diagnòstics basats en les necessitats de formació. El model del NVQ ha evolucionat per donar resposta a les necessitats i problemes sorgits a partir de la seva aplicació a Anglaterra, cosa que es relata més endavant en aquest

mateix capítol dins l'apartat que fa referència a les polítiques Apel, model anglès.

La major crítica a l'anàlisi funcional de competències (Mertens, 1996) és que només es verifica el nivell de resolució però no s'identifica com s'arriba a aquesta realització, a més els atributs com resoldre problemes, analitzar, saber reconèixer els patrons culturals, etc. depenen molt del context i per tant cal que aquest es tingui en compte.

El Model Constructivista

Un dels inspiradors del model d'anàlisi constructivista com a base de la competència laboral a França ha estat Bertrand Schwartz (2001) a partir de la *pedagogia de la disfunció* en un context de formació basat en l'alternança escola – treball. La *pedagogia de la disfunció* es basa en l'anàlisi de les disfuncions que es produeixen a l'empresa amb perspectiva, analitzant-ne les causes i utilitzar aquesta anàlisi per formar-se. Segons Schwartz anticipar-se a una disfunció, intentar canviar-la o superar-la, implica crear-se una recepta, és a dir un camí i estratègia pròpia per tal pal·liar un o altre defecte. Així, la veritable recepta és un aprenentatge procedimental, un mètode, aquell transferible i aplicable a altres condicions diferents a la disfunció estudiada. Un mètode d'observació, d'escolta, d'anàlisi, d'organització del propi treball, en definitiva, una *estratègia d'autonomia*. Aquesta pedagogia posa de relleu la importància de reflexionar sobre els incidents o situacions que esdevenen en els contextos de treball de manera esperada o per atzar. Per tant se centra en el problema que, a pesar de la seva aparença, és més psicològic que pràctic perquè centrar-se en l'estudi de les disfuncions és admetre que n'hi ha i que per tant no tot funciona 'com estava previst'. En el procés d'anàlisi de les disfuncions hi ha la fase de buscar-ne la responsabilitat. Aquest procés, en segons quins contextos no deixa de ser delicat perquè pot fer trontollar moltes coses perquè pot representar una amenaça als poders instaurats en sentir-se

criticats pels propis alumnes i generar resistències que provoquin actuacions que acabin pagant els propis alumnes (Schwartz, 2001)⁹¹.

Aquest model parteix de la premissa que la participació de les persones en la comprensió col·lectiva d'un problema és fonamental per a la identificació de les 'disfuncions' en el treball a partir de les quals comença a generar-se el procés de construcció de les competències necessàries en el lloc de treball i després la creació dels estàndards i la norma de competència.

El model constructivista estableix la norma a partir de la identificació dels elements i atributs que porten a la realització contextual per tant es tracta de detectar les disfuncions operatives i organitzacionals. És a dir construeix la competència, no només a partir de la funció que neix en el procés de producció, sinó que té en compte les competències de les persones treballadores. Concedeix igual importància totes les persones i en comptes de tenir com a referència per a la construcció de competències als treballadors més aptes inclou a les persones de menor nivell de qualificació. Schwartz (1971 i 2001) és molt sensible la necessitat de la inclusió de totes les persones en educació, l'autor prové del camp l'educació de persones adultes, l'educació permanent i la inserció de joves exclosos.

La seva proposta (Schwartz, 2001) parteix de sis idees claus:

- ▣ Rebutjar l'exclusió de les persones menor formades de la formació perquè elles també tenen capacitats per desenvolupar si estan en un context de confiança que permet la seva activació. La inserció de les persones amb majors dificultats només pot dur-se a terme si es tenen en compte les seves capacitats, coneixements, experiències, il·lusions i esperances.
- ▣ Fer partícips en la definició dels continguts a les persones que s'han de formar en el sentit de la *construcció* i l'*anàlisi del problema* a partir de la

⁹¹ Schwartz de llarga tradició en la formació permanent i sensible a les desigualtats culturals és un defensor del reconeixement dels coneixements adquirits i les habilitats desenvolupades en la pràctica de treball com una de les formes superadores de l'exclusió de les persones que sense una formació acadèmica desenvolupen diferents habilitats en la seva experiència de treball. La seva obra *Modernitzar sense excloure*, publicació original de 1995 amb una magnífica traducció al català del 2001, és un relat en el que es mostra de manera sensible la necessitat del reconeixement de les habilitats bàsiques com a punt de partida de la formació.

relació entre el *saber* i el *fer*. Aquesta formació ha d'anar més enllà de la formació instrumental ja que ha d'incloure, a més, un desenvolupament i progrés personal⁹². Això permet no descriure a priori la competència sinó que és un procés de construcció progressiu, dinàmic i interactiu. Per a tal efecte proposa una guia d'anàlisi per regular l'acció de treball així com per identificar les maneres de procedir.

- ▣ La capacitació individual es concep dins la capacitació col·lectiva on hi ha una implicació directa de l'entorn, des dels formadors i formadores fins a les organitzacions sindicals, les famílies, etc. És en aquest context col·lectiu on ha de plantejar-se la definició de competència.
- ▣ La definició de competències i la formació s'organitza a partir de la 'investigació participativa' en la que cadascú des de la seva concepció del treball, sensibilitat i coneixement fa la seva aportació. L'avenç parteix de la 'confrontació' dels diversos punts de vista.
- ▣ Es tracta de trencar la manca de fluïdesa en l'organització i entre les persones que hi pertanyen a partir de: primer formació, després confiança i responsabilitat. La responsabilització de les persones no qualificades és una de les claus en els canvis d'actitud vers la formació i el motor de canvis. En aquest procés cal tenir en compte que les persones treballadores poden adquirir el que Schwartz anomena 'sabers complexos' sense dominar els coneixements acadèmics considerats de base. A partir d'aquí, tal com destaca també Mertens, la seva proposta formativa trenca amb l'ordenació tradicional dels continguts d'aprenentatge a partir de la premissa que l'ordre en el qual la persona treballadora adquireix els coneixements teòrics no sempre és el que li sembla lògic a la persona que l'instrueix.
- ▣ La identificació de competències i dels objectius del treball comença per la identificació de les 'disfuncions' pròpies a cada organització entre la competència que se li requereix des de fora i el que falta per arribar-hi. Fet que genera motivació i afavoreix l'aprenentatge.

⁹² Schwartz es mou en un model de formació i inserció laboral basat en l'alternança: períodes de formació teòrica més períodes de formació pràctica

- ▣ La definició de la norma i la seva funció es dóna doncs al final del procés d'aprenentatge per alternança i de les accions per a contrarestar les disfuncions.

Els treballadors i les treballadores són el centre d'atenció en la realització d'una feina en una situació de treball. Es tracta d'una relació dialèctica entre la capacitació col·lectiva de les persones treballadores i la seva participació real que progressiva i coordinadament actua en la modificació de les seves tasques, dels seus llocs de treball i de les seves intervencions.

Així, va aparèixer clarament la necessitat d'una relació dialèctica entre la formació col·lectiva dels agents i la seva participació efectiva, progressiva i coordinada en els canvis de les seves tasques, dels seus llocs de feina i de les seves intervencions. Aquests canvis n'indueixen d'altres, especialment en les relacions de feina amb les persones que es trobaven en un punt anterior o posterior de la producció, com també amb els altres assalariats, els formadors i els superior jeràrquics (Schwartz, 2001: 171).

Des d'aquesta perspectiva doncs la competència professional inclou una capacitació per l'acció professional on les accions són actes mitjançant els quals les persones transformen la realitat. La formació es basa en un procés altern entre treball i formació amb una orientació pràctica així que la *competència* aquí significa resoldre un problema o assolir un resultat. Com destaca Gonzci (1997) plantejar la formació des de la resolució d'un problema o l'assoliment d'un resultat en el treball converteix en currículum en un ensenyament integral perquè en el problema es barregen àrees que tradicionalment estaven separades: els coneixements generals, els coneixements professionals i l'experiència en el treball.

Aquest plantejament que emfatitza la construcció de significats per part del subjecte i, com a resultat, la construcció de la realitat: posa la força en les anàlisis de les consciències de les persones que actuen (Flecha et al, 2001) fet que pot limitar la possibilitat de superació o transformació d'aquesta mateixa.

D'altra banda, la proposta de Schwartz acaba desembocant, gairebé en exclusiva, en la formació dels joves de fracàs escolar, en la formació inicial en un model de formació professional basat en l'alternança més que no pas en la formació continuada.

Aquesta proposta de caire més social i complexa, d'altra banda, tot i que fa una proposta de sistema integrat pateix dos problemes en la seva fonamentació i té una mancança rellevant respecte a la valor i la legitimitat de la norma de competència respecte al sistema general d'acreditació de competències:

- el concepte de construcció de la competència (l'explicació d'aquest procés de construcció i els elements que hi intervenen)
- el concepte dels diferents tipus i nivells de coneixements
- la legitimació de la norma de competència a partir d'un procés d'acreditació global

Quadre: Característiques segons el model d'anàlisi de competències

Conductista	Funcional	Constructivista
Grups de competències basats en l'execució excel·lent	Normes de competències desenvolupades i convingudes per la producció (empreses)	Competències desenvolupades per processos d'aprenentatge davant disfuncions entre el que es requereix i les persones
Normes orientades a resultats	Normes basades en resultats	Normes construïdes a partir de resultats d'aprenentatge
Procés educacional (desenvolupament de la competència)	Normes de competència ocupacional (rendiment en el treball)	Processos d'aprenentatge per alternança
Especificacions de rendiment superior definit per la investigació educativa	Marca fixa de rendiments competents, convinguda socialment	Especificacions definides per les persones treballadores 'de planta'
Competències 'toves'	Competències 'dures'	Competències 'contextuals'
Model desenvolupat als Estats Units	Model desenvolupat al Regne Unit	Model desenvolupat a França

Font: Elaboració pròpia a partir de Mertens, 1998

5.6. ANÀLISI DEL TREBALL BASAT EN TASQUES VERSUS ANÀLISI DE COMPETÈNCIES

Els mètodes d'anàlisi del treball, variats segons influències i tendències han anat evolucionant amb el temps. En aquest apartat fem un repàs fixant-nos especialment en aquests mètodes i la seva evolució, com que prèviament ja hem presentat els *models basats en competències* de manera àmplia, aquí ens fixem

en una de les unitats del procés: l'anàlisi del treball des dels mètodes basat en l'anàlisi de tasques al de competències.

L'anàlisi ocupacional és una metodologia que, a través de la identificació dels comportaments laborals, tracta de donar resposta als requeriments de la inserció, mobilitat laboral, la formació, etc. procurant afavorir l'adequació entre qualificació i realització d'un treball o funció.

L'anàlisi ocupacional s'inicia amb el propòsit d'ajudar la gestió de l'empresa, pel que fa a la selecció i provisió dels llocs de treball, promoció laboral, salaris, decisions sobre dietes i sous, etc. És dissenyat amb l'objectiu d'identificar els requeriments del treball i ocupació proveint d'informació sobre les tasques que han de ser realitzades per les persones treballadores pertanyents a una àrea o sector professional.

El procés d'anàlisi de tasques del treball inclou els coneixements requerits, habilitats i destreses, actituds i característiques personals requerides per a desenvolupar correctament una feina. Aquesta descripció dels requeriments del lloc és utilitzada per l'educació i els programes de formació laboral basats en lloc de treball.

Els sistemes d'anàlisi dels llocs de treball s'han basat en el concepte metodològic del procediment que permet obtenir la informació relativa a un lloc de treball. Aquesta es fa en base a termes essencialment operacionals, enfatitzant els processos físics i comportamentals. El procés d'anàlisi del lloc de treball es basa en la descomposició en unitats menors que normalment són tasques però que pot ampliar-se a diferents unitats ordenades jeràrquicament de menor a major (moviment, acció, operació, tasca, lloc de treball, ocupació, ofici, grup ocupacional), per extensió, l'anàlisi pot incloure la identificació de requeriments del treball i d'altres característiques de l'entorn del lloc de treball. Tots aquest elements proveeixen al sistema de valors identificables, per a una posterior descripció. La descripció, basada en l'anàlisi, es fa de les operacions, les responsabilitats i les funcions del lloc de treball.

La metodologia tradicional (iniciada a la USA) per a desenvolupar perfils o models de competències es basa en seleccionar una mostra de les persones de rendiment superior i de la mitjana, que després s'entrevisten en profunditat. Les entrevistes són transcrites i codificades d'acord a un sistema predefinit que permet avaluar més de 30 competències agrupades en 6 factors (Diccionari de Competències). Les codificacions són la base per les anàlisis estadístiques i quantitatives que definiran el perfil o, millor, el model de competències per al càrrec o la funció laboral clau. Un cop definit, es procedeix a validar el model extret de les entrevistes a través de consultes a experts i qüestionaris a persones rellevants en l'execució del càrrec. Tot aquest procés dissenyat per a un sol càrrec pot ocupar mesos.

Aquesta metodologia, per tant, és més profunda, complexa i valuosa que la tradicional, segons la qual per definir les característiques requerides s'apliquen qüestionaris de personalitat als ocupants actuals (sense discriminar entre regulars o excel·lents en el nivell de resolució-realització), o es fa una inferència de les qualitats necessàries llegint i reflexionant la descripció de càrrecs realitzada.

Les tècniques d'anàlisi i descripció de llocs de treball que majorment s'utilitzen a l'Estat espanyol, han arribat al nostre país a través de l'empresa i els serveis de recursos humans. Molts provenen de la literatura anglosaxona, especialment dels Estats Units i a partir de les versions de la OIT. Val a dir que malgrat responen a models diferents s'han utilitzat sovint de manera eclèctica. Els diferents tipus poden agrupar-se en tres blocs (Hanser, 1995) anàlisi de tasques orientada a la persona treballadora, anàlisi de tasques orientat al treball o ocupació i anàlisi de tasques cognitiva.

- ▣ Anàlisi de tasques orientada en la persona treballadora (*Worker-oriented Task Analysis*) Els mètodes tradicionals d'anàlisi de tasques i del treball parteixen d'una investigació dels comportaments del treball i de les tasques associades a aquest. Encara que els comportaments poden ser comunicats, la seva aplicació es basa en l'observació de la realització de la tasca en el lloc de treball. Així el procés d'anàlisi de tasques inclou observacions de les tasques del lloc de treball realitzades pels

treballadors-es, entrevistes amb ells i elles, revisió de les tasques amb els superiors, supervisors o gerents i serveis per determinar les habilitats, destreses i coneixements desenvolupats o requerits per al desenvolupament d'aquestes.

Aquest mètode és apreciat per identificar els tipus d'activitats associades amb el desenvolupament de la feina (judicis, relacions interpersonals, etc) més que no pas les que la persona realitza in situ. Per a tal afer s'utilitzen tècniques com:

- El PAQ (Position Analysis Questionnaire)
- El Occupational Analysis Inventory

▣ Anàlisi de tasques orientada al Lloc de Treball (*Job-oriented Task Analysis*) és considerat com un mètode tradicional d'anàlisi de tasques. És un procés sistematitzat de recollida d'informació sobre els requeriments específics i les diferents tasques per a cada lloc de treball o ocupació. La Descripció del lloc de treball confia en que les persones treballadores, supervisors, etc siguin les que explicitin pas a pas les seqüències de les tasques i activitats del seu lloc de treball i un auditor-a és qui descriu els comportaments de manera detallada i intel·ligible per als treballadors i supervisors.

Aquest sistema detalla no només el que fan les persones treballadores en el lloc de treball sinó també com ho hauria de fer per a una correcta resolució de les tasques. Com que és el sistema més tradicional és el que s'ha utilitzat més per al desenvolupament del currículum.

Landkard (1998) destaca tres metodologies dins d'aquest model:

- Task Inventory Analysis
- DACUM
- V-TECS (Voactional-Technical Education Consortium of States)

▣ Anàlisi de tasques Cognitiva (*Cognitive Task Analysis*) intenta determinar els processos mentals que segueixen els treballadors i treballadores per a la realització de tasques i identificar els coneixements necessaris per a resoldre (o realitzar) la tasca a diferents nivells. Per exemple entre el

treballador novell i l'expert hi ha diferents nivells de resolució de tasques, ja que el segon inclou en la seva resolució els coneixements tàcits adquirits en l'experiència professional. És un procés utilitzat per obtenir informació sobre la forma de resolució de problemes en situacions de treball. S'utilitza l'entrevista i l'observació.

Aquest model posa l'èmfasi en les habilitats cognitives necessàries perquè les persones treballadores puguin resoldre amb èxit una tasca i que ara es determinen com la capacitat de fer inferències, diagnòsics, judicis i de prendre decisions.

- o FIPM (Black, et al.1995)⁹³ és un sistema que permet analitzar els coneixements requerits per les feines en termes de: Fets, Imatges, Procediments i Mecanismes

Aquestes metodologies difereixen en alguns aspectes a raó del paradigma en el que s'inscriuen i en funció dels mètodes utilitzats en la recollida d'informació, els nivells d'anàlisi però també en funció d'on prové la informació (és a dir quina és la font d'aquesta: l'analista, el supervisor immediats, el supervisor d'alt nivell, l'administrador, el tècnic, la informació documental,...) però la valoració, generalització i difusió del seu ús en el mercat i per les empreses respon més a altres aspectes com:

1. Cost eficiència dels mètodes. La majoria de mètodes són molt costosos i en concret el DACUM (Bailey i Merritt, 1995)⁹⁴ és un dels més eficients respecte la majoria d'altres.
2. acceptabilitat i validesa de la informació proveïda pel mètode
3. pla de revisió periòdica
4. l'ús més eficient: l'eclecticisme. La majoria d'educadors i educadores estan en la línia de crear sinergies entre el mètode tradicional d'anàlisi i descripció dels llocs de treball i l'anàlisi de tasques cognitiu com una forma d'eliminar l'esclatxa que hi ha avui en els llocs de treball i de donar resposta a les necessitats immediates d'obtenir instruments.

⁹³ BLACK, J.B. et al. (1995) "Using a Knowledge Representations Approach to Cognitive Task Analysis" in *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1995 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, edited by M.R. Simonson and M.L. Anderson. Washington, DC; Association for Educational Communications and Technology, 1995. (ED 383 287)

⁹⁴ BAILEY, T. & MERRITT, D. (1995) *Making Sense of Industry-Based Skill Standards*. Berkeley: National center for Research in Vocational Education, University of California, 1995 (ED 389 897)

Diferències entre el tradicional model d'anàlisi de tasques i el model basat en competències

Després d'haver fer un estudi amb tècnics i experts de recursos humans de empreses, M. Harris conclou que hi ha suposadament tres grans diferències entre el model basat en competències i el tradicional model d'anàlisi del lloc de treball (Harris, 1998):

La primera es basa en què el model basat en competències lliga explícitament les destreses i les habilitats a un major enquadrament en l'organització i en el món laboral.

Aquesta primera recorda molt a l'anàlisi de necessitats de formació per al lloc de treball que es desenvolupa des de la perspectiva tradicional de l'anàlisi de llocs. Té com a primer pas l'anàlisi de la pròpia organització durant la qual es consideren els objectius i la missió de l'empresa, la importància d'adhesió i d'articulació d'aquesta en totes les empreses (tant les organitzacions sense afany de lucre com les altres). Aquest procés, que potser és el que diferencia majorment el model basat en competències del tradicional, proveeix d'un lligam més proper vers els objectius i la missió de l'organització cosa que podria ser un element que dotés als psicòlegs industrials i organitzacionals de major credibilitat dins l'empresa.

La segona es basa en que el model de competències es fonamenta per la seva possibilitat d'aplicació més àmplia. Específicament el model basat en competències busca en la identificació de destreses i habilitats, la possibilitat de la polivalència, és a dir que puguin ser utilitzades per a una varietat de propostes i per a una varietat feines dins la mateixa organització.

L'autor expressa que des de la perspectiva de l'anàlisi de llocs s'admet el propi model com a més tancat, que tendeix a determinar un sistema específic de destreses i habilitats i que solen ser utilitzades per només una o dues propostes específiques. En canvi, sembla que el model basat en competències aporta una força potencial important de cara a la possibilitat que té per a crear llistes de

competències que podrien ser utilitzades tant per a propostes de selecció de personal, com per la valoració del funcionament, compensació, formació, etc.

Finalment, la tercera diferència comparant-lo amb l'anàlisi de llocs de treball és que el model de competències no requereix índex quantitius d'experts. Justament, un dels avantatges expressat pels tècnics fou que per determinats grups de treball, com els d'executius, això és un avantatge perquè estan poc disposats a completar llargs qüestionaris i els permet alliberar-se'n.

Des de la perspectiva de l'anàlisi de llocs es valora que malgrat el model basat en competències té l'avantatge d'estalvi de costos i temps, perd en grau de precisió.; que, com es pot veure es llegeix com un avantatge des d'una perspectiva mercantilista, ja que estalvia temps i diners.

La major distinció entre ambdós models rau en que les tasques no són discutides o es generen quan les competències són definides a partir de les seves funcions.

Una de les resistències existents entre els experts i professionals rau justament en l'aspecte més legal basat en la creença que és més difícil defendre un procés de selecció basat en dades no quantitatives, en particular si l'empresa està involucrada en processos de temes de validesa estratègica.

Des del model de competències, tal com analitza Oriol Bosch (2000) el concepte de *competència* –que semànticament inclou la possessió de les destreses requerides, el coneixement, la qualificació o la capacitat- és comparat al que de manera general seria '*el tradicional Knowledge, Skill, Ability, or Other requirement (KSAO)*'⁹⁵ del model d'anàlisi del lloc de treball. El model basat en les competències se li suposa que ha de superar algunes de les limitacions del tradicional model d'anàlisi dels llocs de treball però a pesar de les limitacions de l'anterior model, no s'acaben de veure tots els avantatges del model basat en competències.

⁹⁵ Harris, Michael (Octubre 1998) Competency Modeling: Viagraized Job Analysis or Impotent Imposter? Practice Network of The Society for Industrial and Organizational Psychology (SIOP)

5.7. LES ANÀLISIS DE NECESSITATS DE FORMACIÓ I TREBALL A L'EMPRESA

El procés d'aplicació d'un pla de formació a l'empresa respon a uns criteris i prioritats tant econòmiques com socials que s'analitzen i es mesuren sobre les necessitats. Tal com hem vist en els diferents models d'anàlisi, la formació s'articula al voltant de les necessitats diagnosticades mitjançant diferents mètodes. Malgrat les anàlisis parteixin de les competències (individuals o col·lectives) de les persones treballadores, la formació continua basant-se en les seves mancances i encara molt poc en les seves potencialitats, en el sentit de capacitat.

En aquest context la identificació de les necessitats de formació a l'empresa és un tema que ocupa un nombre de documentació important que parteix majoritàriament, del problema de desfasament o desnivellament entre el que se sap i el que convindria saber per tirar endavant i de manera correcta una tasca. Per a tal efecte, s'elabora un diagnòstic i es concreten les vies de solució o actuació sota el criteri de rendibilitat.

Concepte de necessitat de formació

El concepte de necessitats educatives i la seva avaluació parteix de la idea de la diferència, que cal identificar, entre el que les persones treballadores "saben" i allò que requereixen (Le Boterf, 1991: 31)⁹⁶. Es tracta de realitzar una anàlisi per identificar el desnivell existent entre el referent al que es vol arribar i el nivell existent.

A partir d'aquí, l'anàlisi de necessitats es graduen segons tipus i nivells:

- necessitats normatives, definides per l'analista i en base a la norma o estandar
- necessitats percebudes, definides per les mateixes persones treballadores segons la seva pròpia percepció subjectiva
- necessitats expressades, definides per la persona usuària del servei (en forma de demanda)

⁹⁶ LE BOTERF; G. (1991) *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao. Ed. Deusto.

- necessitats relatives: que sorgeixen en comparar altres realitats existents.

A partir d'aquí es pot parlar de nivell de necessitat formativa de les persones treballadores en el marc de la formació contínua en la pròpia empresa o fora. En aquest sentit i independentment de si les anàlisis responen a motivacions més o menys polítiques o legals⁹⁷ és evident que qualsevol programa d'actuació és el resultat d'un procés d'anàlisi basat en les mancances.

És per això que l'anàlisi de necessitats des del punt de vista tècnic s'ha situat com la primera fase de la planificació d'un procés de formació, fet que manté la perpetuació l'ordenació de la formació i la seva organització en base a allò que la persona no sap.

Des d'aquest enfocament l'anàlisi de necessitats de formació (ANF), tècnicament parlant, és considerada com una fase important del procés de planificació de la formació, la metodologia de la qual va lligada als objectius de l'organisme que l'encarrega (empresa, institució, administració, centre, etc.). Aquest tipus d'anàlisi, com que es planteja com una qüestió tècnica, s'ha estès molt en la pràctica de la formació contínua i ocupacional de tal manera que fins i tot s'ha establert com la metodologia pròpia de l'FO. Així les anàlisis per a detectar i diagnosticar les necessitats de formació, que com ja hem dit es plantegen des dels dèficits, versen sobre l'anàlisi dels nivells i activitats de l'organització i la seva cultura, les necessitats de competències, les persones treballadores en relació a les competències i els objectius de la formació establerts en termes de competències o de resultats econòmics.

Les ANF poden respondre tant a models més *descriptius* que responen a la realitat del moment, com *explicatius* que busquen la causa al problema de manera més qualitativa, o *exploratoris* que -des d'una perspectiva més preventiva- treballen per la detecció de necessitats futures, o bé en models d'*intervenció* on la finalitat és el canvi o millora, en els que sol utilitzar-se la metodologia de la Investigació-Acció Participativa. Però tot i tenint en compte

⁹⁷ Prenent la terminologia de Blasco y Fernández-Raigoso atribueixen legal als requisits d'anàlisi de necessitats dels programes europeus.

aquests diferents models, cal posar atenció a un aspecte que resulta particularment rellevant: en tots ells es parteix de la mancança. Aquest aspecte, que indubtablement cal contemplar en tota anàlisi, inclou en el mateix concepte de l'ANF tant la mancança de l'organització o institució com les mancances de les persones que hi treballen fixant la mirada i el punt de partença cap al que les persones i/o la institució no tenen i obviant -deixant en segon terme-, en la partida de l'anàlisi, allò que sí tenen.

Les ANF, per evitar errors de diagnosi⁹⁸, avancen cada cop més cap a una exploració més contextual en la que s'inclou l'entorn institucional, el normatiu i el de relacions polítiques i socials. En l'ANF doncs a més d'una dimensió interna, una dimensió psicosocial (referent als actors que hi intervenen com els organismes públics, centres de formació, partners socials, empreses, etc) es té en compte una dimensió contextual que fa referència a la comprensió del factors com la situació econòmica, les tendències del mercat, els nivells de desenvolupament tecnològic, les polítiques de desenvolupament, la demografia, etc. lligades al voltant de les funcions i objectius del treball i l'organització. Aquestes anàlisis, tot i la seva complexitat sistèmica, asseguruen un coneixement a nivell estructural de l'organització o empresa, o en altres esferes d'una determinada àrea professional o sector laboral.

De cara a la identificació de les competències i la seva avaluació s'han desenvolupat diferents procediments però continuen privilegiant-se els qüestionaris escrits i les entrevistes a persones clau. Degut a diferents motius però també en base a prejudicis, els criteris de selecció de les persones entrevistades tendeixen a primar més a les persones amb nivells alts de qualificació i responsabilitat que als operaris o persones adultes sense formació, malgrat tinguin experiència.

⁹⁸ En aquest sentit són interessants les aportacions que recullen Blasco i Fernández-Raigoso (1994) respecte a l'ANF tant pel que fa a als criteris i elements a tenir en compte abans de començar una anàlisi (organismes que es veuran implicats en el procés, fonts disponibles i fiables, com recollir i tractar les dades i les informacions, etc.) com els errors a evitar: no tenir en compte treballs previs, deduir la necessitat de noves accions sense tenir en compte l'oferta existent, no implicar als principals actors en la concepció i posada en marxa de l'anàlisi de necessitats, confondre la no expressió de la necessitat amb la no existència d'aquesta necessitats, etc.

En el proyecto PICAP⁹⁹ se pretende emplear tanto técnicas diagnósticas de muestras como referencias, con algunas variantes (autoevaluación –cuestionarios de opinión, diario, entrevista, simulaciones, portafolio-, heteroevaluación –evaluación 360º, auditores internos y externos- y demostración –productos, realizaciones i simulaciones). Por ahora, se han utilizado predominantemente ‘cuestionarios de dominio’ de las competencias. (Echeverría, 2002: 30)

Sense pretensió de sistematització i de manera general, es pot dir que els procediments que s'utilitzen per a conèixer les necessitats de formació -que van des dels més observacionals (cinematografia, observació directa, estudi de les petjades del treball,...) recopilació d'informació a partir d'entrevistes, reunions d'experts, bibliografia sobre el lloc de treball, fins als tests o exàmens que com a més tradicionals o acadèmics - responen a criteris funcionalistes i tenen la feblesa de la mesura de l'avaluació. A més no es pot obviar que per diferents motius, pressupostaris, de rapidesa o per inèrcia, predomina la tendència a utilitzar els més tradicionals. En qualsevol cas i pel que fa a la formació, la majoria parteixen de les deficiències que hom té respecte a les feines que ha de desenvolupar que resulten, a la pràctica encara eficaços (Flecha, 1990)

El cuestionario más la entrevista parecen ser no sólo la práctica común sino que también se consideran adecuados para lograr un buen resultado y obtener información sobre las necesidades de formación de la empresa y las carencias de cualificaciones. (Blasco i Fernández Raigoso, 1994: 53)

Avaluació de necessitats: enfocaments i sentit de l'avaluació

El sentit de l'avaluació de necessitats està orientada, en el món de l'empresa sobretot, partir de l'**enfocament econòmic**: en funció de la planificació de guanys i inversions d'aquesta basats en indicadors quantitatius com per exemple els que proposa Castanyer Figueras, 1988: rendibilitat, productivitat, costos de producció,

⁹⁹ El Proyecto PICAP (Proyecto Piloto de Competencias de Acción Profesional en Alecop) en la Sociedad Alecop del grupo Mondragón Corporación Cooperativa del País Vasco, ha estat un projecte pioner pde cara a abordar els sistemes de certificació de competències a través dels recent creats Instituts de Qualificacions de l'Estat espanyol.

taxa de rebuig (errors) dels productes, núm. de queixes i reclamacions, absentisme, accidentabilitat, satisfacció dels clients...

Però nosaltres ens centren en l'enfocament de l'avaluació de **necessitats tècnic** referit especialment al diagnòstic per al disseny de la formació i els resultats de la seva intervenció (Blasco, 1994). En aquest cas l'avaluació esdevé un dels passos del cicle dels programes de formació per al treball que obeeix al model de la Formació Ocupacional i Contínua tradicional del nostre país –encara vigent especialment en l'àmbit més institucional i de l'administració- basat en el procés de : planificació, implementació i avaluació.

5.8. ESTUDIS DE NECESSITATS DE L'INEM I EL CEDEFOP A L'ESTAT ESPANYOL

A l'estat Espanyol s'han realitzat diferents estudis de necessitats de formació professional de cara a conèixer els desajustaments existents entre la demanda i l'oferta de qualificacions en el mercat de treball i per a establir bases per a la llei d'FP (2002) Com senyala l'informe sobre *l'oferta i la demanda de qualificacions professionals en el mercat espanyol*¹⁰⁰, es realitzaren dos tipus d'estudis: els sectorials realitzats per Fundació IESA, el CEDEFOP, l'INEM i l'Institut Català de Tecnologia i un únic estudi de caràcter global a nivell de prospectiva de les ocupacions. La majoria realitzats a finals dels anys 80 i es centren en els nivells formatius previs als estudis universitaris.

Els primers versen sobre els canvis de qualificació en les empreses espanyoles amb l'objectiu de verificar l'existència o no de dèficits en la qualificació "promocional". Indiquen les característiques comuns a les qualificacions intermitges com són que la introducció de noves tecnologies es fa de manera molt improvitzada i que els principals obstacles han estat els idiomes i els llenguatges tècnics més que no pas la introducció de la informàtica. La reorganització productiva ha generat dos tipus de demandes en els canvis d'exigències a les persones treballadores: increments de la polivalència i

¹⁰⁰ SANROMÀ, E. i HINTZMANN COLOMINAS, C. (2000) *Oferta y demanda de cualificaciones profesionales en el mercado de trabajo español*. Informe del projecte ESA. Iniciativa ADAPT Unió Europea Publicacions de la Universitat de Barcelona

intensificació del treball (lligat a la mobilitat de la mà d'obra) més la demanda de superespecialistes situats entre un oficial de primera amb experiència i un tècnic així com una major tecnificació.

En aquest sentit les respostes adoptades se centren en les qualificacions estratègiques i en les basades en requalificacions extenses. Per a tal afer les empreses han optat per:

- utilitzar personal amb títol universitari per supervisar tasques dels operaris
- organitzar programes de formació molt estructurats, llargs, costosos i per a personal molt seleccionat
- reciclatge de treballadors, per a possibilitat el trasllat a altres àrees
- perfeccionament dels professionals d'oficis tradicionals en els seus propis oficis
- enriquiment de les tasques de les àrees de muntatge

aportar

Els treballs del Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (CEDEFOP)¹⁰¹ aporten diferents informes: Informe sobre els perfils professionals i les necessitats de formació del nivell 3 en el sector tèxtil-confecció en Espanya a partir de l'objectiu previ d'aprofundir en les necessitats del sector a partir de les necessitats en la franja de qualificació definida en el nivell 3 segons la classificació de la CE¹⁰² i Informes sobre repertoris de perfils professionals dels sectors electrònics i audiovisuals a Espanya.

Finalment hem vist diferents Estudis de les necessitats professionals dels sectors productius a càrrec de l'INEM entre el 1990-96 per a la reforma del sistema de Formació Professional (FP). L'objecte d'aquests és la coordinació amb l'FO juntament amb l'aprovació el 1990 del Pla d'actuació per a la realització d'estudis de Necessitats d'FP dels sectors productius. Es tractava de facilitar un nivell d'informació global i alhora pormenoritzada dels sectors que permetés establir pautes d'actuació (presents i futures) en la planificació de l'FP així com dels seus nivells d'equivalència. Alhora havia de possibilitar

¹⁰¹ els treballs encarregats han estat elaborats per la fundació CIREM

¹⁰² Decisión del Consejo de la CE 85/368/CEE, Diario Oficial de las Comunidades Europeas de 31.7.85

l'ordenació de l'oferta d'FO amb la realització del Repertori de Qualificacions Professionals i l'elaboració del Catàleg de Títols oficials de formació Reglada amb la necessària coordinació de l'Administració Laboral i Educativa. Els sectors analitzats foren els següents: Alimentació, begudes i tabac, Automoció, Tèxtil, Edificació i obres públiques, Indústries de fabricació d'equips electromecànics, Indústries de fusta, mobles i suro, Sanitat, Indústries gràfiques, Serveis turístics, Comerç, Docència i recerca, Indústries químiques, Assegurances i finances, Sector agrari, Sector mineria i primeres transformacions, Sector manifestacions artístiques, Manteniment i reparació, Instal·lacions i muntatges, Sector artesanía, Pell i cuir, Indústria pesada i construccions metàl·liques.

Aquests estudis conjuntament amb altres estudis sectorials sobre necessitats de formació realitzats en el marc del programa FORCE (INEM) i per l'Institut català de tecnologia (ICT), més l'Estudi de necessitats globals de formació (Ministeri d'Economia i Hisenda 1990-95) dirigit per Luís Garrido i Luís Toharia *Prospectiva de las ocupaciones y la formación en la España de los noventa*, conclouen que cal un esforç inversor en el reciclatge de la mà d'obra ocupada: sota la premissa de la formació com element clau per a la dinamització i modernització dels diferents sectors.

Metodologia emprada en els estudis

La metodologia emprada és molt similar a tots els treballs realitzats (menys l'últim de Toharia i Garrido que és més prospectiu) que tracten d'obtenir informació de les empreses, dels experts dels sectors (normalment responsables o directius de les empreses) i de formació. Al respecte podria dir-se que donen una visió molt a curt termini de les necessitats del sector ja que resta molt limitada, en molts casos, a tasques i perfils del moment i adopten una perspectiva no suficientment global per la manca de provisió d'informació i opinions provinents de la totalitat dels múltiples agents i actors socials. Es limiten a contemplar el punt de vista de l'empresa (els seus responsables) i dels experts. La incorporació de la veu de les persones treballadores es veu

molt limitada o inexistent, així com tampoc la dels principals responsables del desenvolupament del territori on s'ubica l'activitat productiva: l'administració local, els centres de formació, les persones adultes que estan en processos de formació etc.

Es tracta d'una limitació metodològica de l'enfocament adoptat, que en aquest cas és sectorial. Una proposta superadora d'aquestes limitacions aniria per una banda, com apunten Sanromà i Hintzmann (2000) vers l'anàlisi territorial centrat en l'àmbit local o comarcal i per l'altra, des del vessant metodològic cap a una anàlisi d'enfocament dialògic (o comunicatiu) que permetés incloure totes les veus dels diferents agents implicats amb més elements per a la prospecció i l'anàlisi integral a partir de les pròpies opinions, interessos i necessitats (CREA, 1999-2002).

A nivell institucional s'estan fent esforços per canviar moltes dinàmiques i estructures arrel dels II i III de Formació Contínua, la creació dels Instituts Nacionals de Qualificacions (a nivell estatal i de les comunitats autònomes) la promoció per part de les administracions dels Observatoris professionals, etc. però encara manca un progressiu canvi en la mentalitat dels professionals i tècnics d'aquest camp així com de les persones treballadores de cara a la seva participació com a agents implicats i protagonistes en el procés d'anàlisi i del treball i formació.

Des de la nostra òptica és molt significativa la proposta de la Comissió Europea que tracta d'impulsar polítiques en el sentit metodològic que van en la línia de la participació directa de les persones. Recolza una tendència metodològica que, des de fa temps, s'ha vist com la que més garanteix resultats a l'hora de realitzar anàlisis sobre necessitats. Aquesta va en la línia de la participació de les persones implicades, en aquest cas: els ciutadans i ciutadanes.

We all know this is easy to say and hard to achieve, but European Commission is firmly committed to actively supporting the Member States in their efforts to turn policy consensus into effective education and training practice. Listening to what European citizens think, need and want is an essential part of the process.

This is the first Eurobarometer survey that asks citizens for their views in a detailed way. Its interesting findings confirm the political goals set at the European Council Summit in Lisbon and they reinforce the importance of the work that is being done at European level on lifelong learning and e-learning. (preface: (Cedefop: 2003)103

[Tots i totes sabem que és fàcil de dir i difícil d'aconseguir, però la Comissió europea està fermament compromesa a recolzar activament als estats membres en els seus esforços per transformar els consensos polítics en educació efectiva i pràctica formativa. Escoltar el que la ciutadania europea pensa, necessita i vol és una part essencial del procés. Aquest és el primer Eurobaròmetre que pregunta a la ciutadania sobre la seva visió de les coses d'una manera detallada. Els seus interessants resultats confirmen els objectius polítics establerts en la cimera del Consell Europeu en Lisboa i reforcen la importància del treball que s'està fent a escala europea en l'educació al llarg de tota la vida i en e-learning.] (prefaci: Cedefop (2003)

5.9. HABILITATS BÀSIQUES EN EL LLOC DE TREBALL

A continuació presentem un compendi respecte al concepte i ús de les competències a partir de la seva evolució per tal d'encetar algunes aportacions i consideracions des d'una perspectiva teòrica comunicativa, de les habilitats i competències.

Primer exposem el procés que ha seguit el concepte de competència en base a l'evolució de les TIC i la transformació cap a les noves habilitats bàsiques, seguidament la relació entre el sentit normatiu i el sentit qualificatiu de la competència del sistema professional i de formació. Ultimem aquest apartat amb la base conceptual en la que es fonamenta la nostra opció terminològica respecte de les competències i habilitats.

¹⁰³ CEDEFO (2003) *Lifelong learning: citizens' views*. En 'getting to work on LifeLongLearning policy, practice and partnership'. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Europe 123, GR-570 01.

En segon lloc abordem el tema de l'habilitat i competència des de la perspectiva de la cognició.

5.9.1. COMPETÈNCIA I HABILITATS BÀSIQUES

La construcció social del concepte de competència és doncs el resultat d'una sèrie d'accions i acords determinats entre sistemes i persones. En funció del que ha estat necessari o s'ha convingut en cada moment, s'ha establert el que era competent. Una prova d'això és que una persona competent d'una fàbrica del passat, deixa de ser-ho avui quan pateix un procés de reconversió.

D'una altra manera podem dir que la multiplicitat de classificacions de les competències professionals, són transformades a ressò de les exigències del mercat de treball i, després, la formació. El propi concepte de competència que ha derivat des de la qualificació a la competència i de la competència -en un sentit genèric- a les competències específiques, són el resultat d'un procés dinàmic de transformació. L'evolució de les competències ha estat paral·lela a la del treball i la societat cap a una necessitat i valorització, cada cop major, de les relacionades amb la relació interpersonal i el treball en equip, les habilitats comunicatives i de diàleg, el processament les TIC, la competència col·lectiva i aquelles vinculades amb la capacitat de conèixer i interrelacionar els canvis en el sistema de treball i el propi treball. Es tracta doncs d'una evolució de les competències que han passat de ser més lligades a la resolució de la tasca del lloc de treball individual molt lligada a un sector professional específic a una nova concepció de competències molt més transversals i socials, relacionades amb la necessitat de diàleg entre les persones, els sistemes i les actuacions professionals concretes en estreta intercomunicació amb les globals. Per exemple, per a l'evolució de la qualificació a la competència i d'aquesta a les diferents classificacions dins de l'enfocament conductista, podem prendre en consideració el de les competències basades en l'excel·lència de Boyatzis (anys 80)¹⁰⁴ respecte les de l'SCANS dels anys 90 que determinen les

¹⁰⁴ Una reflexió a part mereixeria el fet de com es transforma perversament, al meu entendre, el model proposat per Mc Clelland per a l'avaluació dels professionals exitosos cap al *model genèric de competència gerencial* de Boyatzis. L'actuació de subjectes determinats amb les seves percepcions de mercat de treball i competències requerides per a l'eficiència laboral, junt amb el 'no coneixement' (Beck, 1998) que provoca riscos no causals i involuntaris que transforma, en el seu sentit contrari, el que va néixer

competències transversals necessàries per a la preparació de treballadors i treballadores per al treball del segle XXI.

La influència de les TIC en la definició de competència laboral

La irrupció de les TIC en el treball i el seu impacte en les formes de treball i organització han configurat una nova definició de la competència laboral en el sentit de la configuració de l'organització del treball en equip, la democratització etc. Apareix la paradoxa en la que a mesura que s'especialitza la producció (a causa de la fragmentació del teixit industrials i dels consumidors finals) més es generalitza el bagatge competències que requereixen les persones treballadores. En aquest context on el rol de l'especialitat individual perd pes davant el treball d'equip, la contribució de cadascuna de les persones treballadores s'amplifica amb les capacitats d'aprenentatge, reflexió col·lectiva, comunicació i avaluació grupals.

Així apareixen noves conceptualitzacions del concepte competent relacionat amb les competències transversals, les competències clau o genèriques.

Això fa que el concepte tradicional de competència individual es transformi cap a un enfocament més comprehensiu. Molts conceptes propis de la realització ('desempeño') requerits a les persones treballadores del Fordisme estableixen per exemple per competència clau actituds com la iniciativa. Però l'actual consideració de la competència està més en la línia de valorar aspectes que tenen a veure amb la interacció entre treballadors i treballadores que no pas en les virtuts tradicionals com la puntualitat, el compromís relacionat amb la productivitat, etc.

El canvi rau, precisament, en que ja no s'insisteix tant en els aspectes que tenen a veure amb la realització sinó en les situacions que conformen aquesta realització. Apareixen en aquest context noves conceptualitzacions com les competències tàcites, les competències col·lectives dins el reequipament intel·lectual com factor principal de productivitat, que transporta el tradicional

com un model determinat d'avaluació: Mc Clelland proposà un model d'avaluació adequat per a persones que tenien dificultats en la resolució d'exàmens on havien de demostrar la seva competència professional, per un resolució exitosa de determinats objectius de treball.

concepte de competències cap l'enfortiment del nou concepte de les competències socials: treball en equip, comunicació, negociació, capacitat d'explicar un problema o dibuixar una solució. Aquestes competències són, alhora, transversals i genèriques.

En aquest context el concepte de competència s'aplica tant a les empreses com als treballadors. Moltes empreses desenvolupen la línia del desenvolupament de les 'competències clau' que consisteix en la formació d'un 'equip competent' en totes les àrees capaç d'un reaprenetatge continu. La base d'aquesta competència està en l'equip i la seva capacitat forjada en el desenvolupament de les habilitats comunicatives, font de major comprensió i aprenentatge de la realitat i el context global del treball.

Les competències clau i transversals

Recapitulant, l'evolució de les competències, ha progressat de l'enfocament de competències centrat en la tasca cap a l'integrat centrant-se en els atributs, qualitats i habilitats de les persones treballadores que més endavant, com ja s'ha vist, ha seguit cap el model excel·lent conduint l'enfocament centrat en el perfil i atenent la base tècnica - professional però posant un èmfasi especial a les *competències clau*.

A pesar de la seva complexitat, els sistemes de competències intenten abordar tots els aspectes al voltant de les competències, des dels elements de la tasca, l'excel·lència professional –centrat en les competències clau o transversals- fins al desenvolupament i adaptació a l'entorn global en el que s'insereix l'activitat professional.

Mertens defineix les competències clau com el coneixement, capacitats i habilitats d'un tipus tal que no contribueixen a un grup particular d'activitats pràctiques sinó que la seva contribució té a veure amb l'aptitud per a un ampli nombre de posicions i funcions, alternativament o de manera simultània i l'aptitud per a controlar els canvis en el curs de la vida laboral (Mertens, 1998).

Les competències clau doncs són les que faciliten a les persones treballadores una millor adaptació en front dels ràpids canvis del coneixement i el treball portant habilitats específiques i permetent l'aprenentatge al llarg de la vida. Aquestes competències són principalment de caire personal i social i tenen a veure amb les habilitats de comunicació, la capacitat de treball en equip, la comprensió d'estructures i sistemes i metodologia de treball amb tecnologia informàtica.

Les competències transversals (González, 2000) són aquelles que impulsades per les TIC atenen a diferents capacitats com són: el coneixement dels equips de comunicació en els seus fonaments, motius i formes d'ús i l'interès per mantenir-los actualitzats. El desenvolupament del treball amb l'orientació al client intern i extern. La percepció del propi treball en el conjunt de l'empresa. La consciència vers les conseqüències del propi treball en la societat. L'aprenentatge permanent i actualització del coneixement dels productes i serveis que ofereix l'organització en la que hom treballa, la tecnologia que utilitza, la cultura d'empresa i les noves demandes dels clients i la societat. L'actuació per iniciativa pròpia i anticipació als problemes i les solucions.

Això fa que les tradicionals classificacions de competències basades en l'activitat també quedin obsoletes i es generi la necessitat de revisar les llistes dels llocs de treball que cada cop més perden el seu valor funcional-pràctic i adquireixen un valor administratiu. Pel que les empreses i la configuració dels llocs de treball organitzaran les llistes de llocs a partir de les funcions transversals com *la capacidad de un ingeniero para 'vender' lo que ha diseñado; la de un administrador para negociar con el cliente; y la de un trabajador de mantenimiento para entender las consecuencias sociales y económicas de su trabajo.* (Vargas, 2000: 17)

Les habilitats relacionades amb la comunicació i el diàleg són les noves habilitats clau que donada la seva transferibilitat tant des del punt de vista del sector professional en el que es desenvolupen com en el del nivell ocupacional, esdevenen transversals.

Així les noves habilitats bàsiques no poden quedar-se limitades només a les bàsiques de la instrucció formal sinó que s'han de contemplar des del desenvolupament de la competència professional atenent també a les habilitats comunicatives des del seu doble vessant: les relacionades amb les TIC i les de relació interpersonal i social. Les noves habilitats bàsiques han de dotar a les persones dels instruments necessaris per accedir al treball i mantenir-lo. Per això cal que inclogui habilitats d'adaptació però també d'aprenentatge; aprenentatge pràctic en el lloc de treball, aprenentatge acadèmic en la formació així com d'aprenentatge cooperatiu.

Les noves habilitats bàsiques, tal com anunciàvem en el capítol primer, es determinen a partir de les habilitats de treball en cooperació i en equip, les habilitats de processament de la informació, les habilitats per a la resolució inventiva de problemes, tenir competències interculturals, l'habilitat per a la generalització, tenir la capacitat per a la flexibilització, tenir la capacitat per entendre el sistema econòmic general en l'àmbit quotidià, desenvolupar l'autoaprenentatge i l'aprenentatge en col·laboració, l'habilitat d'aprendre dels errors mitjançant i l'habilitat per a l'ús de les TIC.

Sentit 'normatiu' i sentit 'qualificatiu' de la 'competència professional'

Definim competència professional com *la possessió i desenvolupament de coneixements, habilitats, destreses i actituds que permeten a la persona que les posseeix, desenvolupar activitats en la seva àrea professional, adaptar-se a noves situacions així com transferir -si cal- aquests coneixements, habilitats, destreses i actituds a altres àrees o activitats professionals més o menys properes i/o diferents. Així, la competència integra capacitats per a desenvolupar funcions i situacions de treball en el nivell i la situació requerida per l'ocupació. A partir d'aquí cadascú inclou en les capacitats, allò que espera que hom desenvolupi en la seva feina.*

Relacionat amb això, el terme de competència, a més de tenir un sentit "qualificatiu" en té un altre de "normatiu". Això vol dir que per poder considerar competent a una persona o professional caldrà acordar primer en què

consisteix l'activitat o funció (normatiu) i donar-ne una descripció. En aquest procés entren els procediments que porten a constituir la definició de la *norma* (estàndar) per a després, determinar-ne el procediment de mesura i valoració de la *competència professional*. Per tant és important tenir en compte els dos grups d'elements lligats a la realització del treball i al seu valor social, econòmic o laboral que, en definitiva, acaba legitimant-ne el seu concepte i els seus nivells.

En aquest procés, que no és neutre, hi participen directament els agents socials i les persones dins els respectius sistemes socials, de treball i formació. Dins del món professional i d'empresa s'inclou, per exemple la capacitat per a l'anticipació de problemes, l'avaluació de les conseqüències del treball, la possibilitat de participar activament en la millora de l'activitat, etc. com les habilitats clau. Dins el món de la formació caldria tractar les habilitats bàsiques per a que la persona pugui fer front a aquests reptes.

De manera específica per a la formació i el reconeixement de l'aprenentatge de l'experiència professional caldrà analitzar i revisar críticament tant els nivells atribuïts en els estàndars de competència com els processos seguits per a aquesta atribució, ja que la seva qualificació depèn en gran mesura dels atributs atorgats a cada activitat – funció que al seu torn són els exigits a les persones treballadores.

Habilitats i competències

El que precedeix en aquest apartat i, especialment, la versalitat de l'ús de competències en els anteriors, mostra com hi ha un ús confús del concepte de competència per part de les institucions laborals, les educatives i socials. Vista l'evolució, independentment de les classificacions d'ordenació més arbitrària, entre els termes de capacitat, competència, habilitat i destresa obliga a fer una selecció.

Els conceptes de teòrics de diferents camps de les ciències socials que hem presentat en capítols precedents com el de 'capacitat de llenguatge' de Habermas (1987), el de 'competència lingüística' de Chomsky (1971) i el d'habilitat' que Sílvia Scribner aporta des del camp de la psicologia cultural (1988); són explicats com una capacitat de caràcter universal que pren diverses formes en la resolució ('desempeño') en funció dels contextos, l'actuació, etc. Aquest domini concret i l'execució de les diferents tasques són denominades com 'actuació' per part de Chomsky o 'destresa' per part d'Scribner. Partim del terme 'habilitat' perquè fa referència a un procés de coneixement i aprenentatge però incloem el de competència perquè participa del mateix sentit cognoscitiu. Per tant davant la moda de les competències utilitzarem indistintament habilitats i competències.

Per a clarificar doncs utilitzarem el terme '**habilitat**' com capacitat universal, coneixements i destreses fonamentant-nos en la línia de la psicologia cultural d'Scribner, tal com hem explicat en el capítol anterior. Així mateix i tenint en compte la generalització de l'ús del terme competència en els documents analitzats, utilitzarem indistintament i com a sinònims **habilitats** i **competències** acollint-nos en els referents teòrics de Silvia Scribner i Noam Chomsky respectivament. En canvi les actuacions concretes seguirem denominant-les **destreses** en el sentit d'Scribner, sent conscients que en la bibliografia referida aquestes s'anomenen també 'competències'.

5.9.2. DE L'HABILITAT I LA COMPETÈNCIA DES DE LA PERSPECTIVA DE LA COGNICIÓ

Totes les classificacions de competències per a l'anàlisi fan referència als seus atributs i característiques però en cap cas es fa una classificació atenent al seu procés d'adquisició i consolidació.

La classificació de les habilitats i competències segons han estat adquirides porta a un tipus diferent de classificació i d'anàlisi.

Des de la psicologia hi ha encara poca investigació sobre l'aprenentatge en el lloc de treball però des de les aportacions d'Scribner (1984), Sternberg (1999), sobre l'aprenentatge i la intel·ligència pràctica, el coneixement tàcit així com les teories de Polanyi (1966) o les aportacions d'Schön (1992) mostren com aquest aprenentatge és efectiu i generador, no només de nou coneixement, sinó també de coneixement expert. En aquests sentit, la investigació en la psicologia dels darrers anys sobre la teoria de l'aprenentatge, tal com afirma Gonczi (1997), ha minat amb major freqüència la perspectiva que hi ha una separació entre saber i fer, acceptat de manera generalitzada. En canvi però queda encara pendent l'establiment de ponts que uneixin ambdós tipus d'aprenentatge; no s'ha superat encara la concepció dicotòmica dels processos d'aprenentatge: pràctic - teòric, processual - proposicional, know how – know that, etc.

Les aportacions des de diferents disciplines de les ciències socials, des de l'interaccionisme a la teoria de l'acció comunicativa, permeten avançar en la línia de la integració entre els diferents aprenentatges. Vist des del punt de vista de les ciències socials, més enllà de la visió monolítica de la psicologia, el món de la vida no és només una cultura interioritzada sinó que també ho són les dades, els comportaments i les habilitats que en poder ser qüestionats intersubjectivament podent assolir un major coneixement a través del diàleg. En aquest cas, els coneixements previs i les habilitats són el resultat de la interacció amb altres persones.

Des d'aquesta perspectiva interdisciplinària i comunicativa, el concepte de l'aprenentatge dialògic, tal com s'ha definit en el segon capítol, entén l'aprenentatge des de la seva triple dimensió. El procés d'adquisició de coneixement s'explica com un acte social fruit de la interacció entre les persones, l'entorn i les construccions socials en les que hom participa a partir de la seva actuació, amb les coses i amb els altres. Així tenim que el coneixement que és el resultat d'un procés social i col·lectiu s'apareix conformat a les persones en funció del tipus d'actuació en la que aquestes es desenvolupen, conjuntament amb altres persones i el context en el que interaccionen.

Per tant l'aprenentatge, en comptes de ser un procés de construcció del coneixement bàsicament individual, és un fet i un procés social. Donat que l'aprenentatge és social, la manera en la que es constitueix està estretament lligada a l'actuació de les persones i al seu context. Si un aprenentatge està lligat a la pràctica aquest esdevindrà diferent de si és teòric però en els dos casos estem parlant d'un procés social d'aprenentatge (molt poques vegades és individual). Ara bé les persones aprenem diferentment quan es tracta de les habilitats que posem en marxa en aquest procés.

Per això l'aprenentatge teòric, formal que conté el desenrotllament de les habilitats acadèmiques requereix també la posada en marxa i el desenvolupament d'unes habilitats inherents a l'experiència d'aprenentatge –en la manera pràctica com es realitza l'aprenentatge (Dewey, 1960 i 1989)- i encara més, de les habilitats que es posen en marxa quan l'aprenentatge és de caire cooperatiu. Amb l'aprenentatge cooperatiu les habilitats que es desenvolupen són diferents a les de quan aquest es realitza de manera individual¹⁰⁵.

En l'aprenentatge cooperatiu intervenen elements que permeten fer interaccionar les habilitats pràctiques o acadèmiques amb les comunicatives. En aquest procés els diferents sabers de les persones –el saber fer i saber què així com el saber estar- es posen en acció. En una situació entre iguals, les persones es posen d'acord en determinar la fi de la seva actuació a partir de l'acció comunicativa. Aquesta actuació (que és un conjunt d'accions de diversa índole –comunicativa, actuacional, actitudinal, procedimental, mental, etc.-) està composta per multitud i variades accions interrelacionades que demanen la posada en joc de diferents habilitats comunicatives. Les diferents habilitats comunicatives, predominantment basades en el llenguatge de la parla (Austin, 1971) també inclouen el llenguatge no verbal.

Per posar un exemple, quan una persona vol explicar com fa una cosa diu: -
Mira! ... primer faig això... Veus??? Quan ja li he donat la volta, després i ho

¹⁰⁵ L'aprenentatge cooperatiu es diferencia de l'aprenentatge individual tant si és acadèmic com pràctic (Scribner, 1982) perquè en realitzar-se col·lectivament desenvolupa les habilitats comunicatives.

poso de cantó, acaba, ... bla...— Mentrestant la persona realitza uns determinats moviments que comuniquen, acompanyats del llenguatge verbal, una sèrie de coses que l'interlocutor entén a partir de la combinació de la seva percepció visual i auditiva. Com és obvi en aquest procés tant l'actuand com l'interlocutor ho són de manera correlativa ja que en la mesura que un mostra i explica, l'altre demana aclariments sobre el què, el com o el motiu de les accions que, alhora intervenen —modificant-la o no- en l'acció de l'altra.

Per tant s'estableix una relació comunicativa en la que les persones interaccionen i aporten-reben informació de manera recíproca i multidireccional, a partir de la relació amb els objectes i els subjectes en processos socials d'aprenentatge que col·lectivament creen nou coneixement des de la capacitat que ens proveeix la intel·ligència cultural i les habilitats comunicatives.

Les Habilitats Comunicatives

Les habilitats comunicatives enteses com la capacitat universal d'utilitzar el llenguatge com a mitjà d'entesa per a la coordinació de l'acció que, en funció del context, el tipus d'acció i la seva relació entre el món de la vida i el sistema es conceptualitzen com acadèmiques, pràctiques i cooperatives.

Per tant com que les habilitats comunicatives es desenvolupen en un context i una acció determinada establint un tipus de relació concreta entre el món de la vida i el sistema, es concreten com segueix:

- en tant que capacitat
- en relació amb l'ús del llenguatge
- a raó del seu objectiu
- en funció dels efectes que provoca.

Les habilitats comunicatives en tant que **capacitat universal** de tots els subjectes (Vigotski, 1979) que les adquireixen en diferents contextos socials i històrics com a resultat de la interacció amb altres persones.

Les habilitats comunicatives en relació **amb l'ús del llenguatge que forma part de la conducta social**, en la línia de Mead (1990) i que, en condicions d'igualtat entre parladors, els actes ilocucionaris serveixen per arribar a l'entesa sobre alguna cosa en el món objectiu, subjectiu i social, a partir de la base d'un saber de fons compartit intersubjectivament.

Les habilitats comunicatives **a raó de l'objectiu de coordinar les accions** (Habermas, 1987) per transformar la realitat.

Les habilitats comunicatives no només **són un producte de l'acció** de les persones sinó que també en **són la causa d'acció**. A través del procés lingüístic s'interioritza el 'mi social' i les experiències de les altres persones, alhora que provoca reflexions que donen com a resultat nous arguments així com nous coneixements.

El concepte d'habilitats comunicatives és definit per Lleras com: *La capacitat universal de tots els subjectes d'interactuar entre ells mitjançant el llenguatge, aportant arguments per entendre's sobre alguna cosa en el món a partir d'un saber compartit, per a coordinar les seves accions, transformant la realitat i generant coneixement.* (LLeras, 2003:146).

Amb la posada en acció de les habilitats comunicatives es resolen moltes operacions que de manera individual, un actor en solitari, amb les seves intel·ligències acadèmica i pràctica tindria dificultats en solucionar o fins i tot no ho aconseguiria. Per exemple, aprenem millor a fer funcionar la vídeo càmera i a transferir les imatges a l'ordinador quan és amb la col·laboració d'altres persones, al mateix temps que realitzem l'activitat. Així l'organització del treball i de la formació en grup permet una major realització, no només de l'activitat sinó també de l'aprenentatge.

La classificació de les habilitats i competències segons han estat adquirides es concreta en acadèmiques, pràctiques i cooperatives

Així podem definir, les diferents formes en les que s'adquireix i es desenvolupa el coneixement a partir de l'acció i vehiculades pel llenguatge classificades en acadèmiques, pràctiques i cooperatives, com segueix. Aquestes definicions són el resultat d'un procés de recerca col·lectiu de CREA.

Habilitats Acadèmiques: Aquellas que las personas adquieren de forma descontextualizada, en organizaciones que tienen como objetivo la transmisión de conocimientos a partir de unas reglas específicas mínimas. Las habilidades académicas se plantean a partir de pretensiones de poder y acción teleológica, en los sistemas exclusores, o se basan en la acción comunicativa y en pretensiones de validez en los sistemas transformadores. (Lleras, 2003:152)

Habilitats Pràctiques: Aquellas que las personas desarrollan para resolver una situación concreta de la vida cotidiana, pudiéndose dar tanto en el sistema como en el mundo de la vida. Incluyen aquellas que comportan la utilización de otras personas como un medio más y las que se dan a partir de la relación con el objeto en sí a partir de la observación y del ensayo-error. Cuando se adquieren en contextos mediados por la solidaridad tienen efectos transformadores, mientras que cuando se dan en contextos mediados por el poder producen efectos exclusores. (Lleras, 2003: 155)

Habilitats Cooperatives: Aquellas habilidades que se dan a través de una relación entre iguales, cuyo objetivo es el entendimiento sobre algo para resolver cooperativamente una situación. Una situación se convierte en problemática cuando ciertos aspectos o ideas que se tenían como aceptadas hasta el momento, se replantean a partir de la reflexión y el diálogo entre iguales. A través de las habilidades cooperativas se dan aprendizajes en todo tipo de contextos. (Lleras, 2003:159)

Les persones que s'han desenvolupat en contextos pràctics de treball tendeixen més a la utilització de la demostració pràctica. En aquests casos hi

ha sempre una combinació del coneixement explícit amb l'implícit o tàcit i del procedimental amb el proposicional. El grau d'explicitació o formalització que la persona fa d'aquest coneixement, dependrà en gran mesura en la forma com aquest ha estat adquirit.

Vist el procés queda clar que la forma d'adquisició de les competències o habilitats condicionada al seu temps per les condicions de la situació i el context on es desenvolupa determina en gran mesura la seva forma d'execució, de representació i de comunicació.

En la mesura que l'actuació de les persones participi d'unes interaccions més col·lectives i menys individuals, així seran el tipus d'habilitats desenvolupades. Aquestes habilitats desenvolupades esdevenen més socials i doten a l'individu d'unes competències molt més socials.

Relació de la competència entre la persona, el seu món de la vida i el sistema

El concepte de competència traslladat al món del treball adquireix valor com a competència professional que en el context d'una feina - ocupació es dona en funció de dos grups d'elements relacionats. El primer se centra en la **persona** i té a veure amb les seves capacitats: coneixements, habilitats etc. que estan lligades a la seva experiència i la seva actuació: és a dir la **interacció** en un lloc i situació concreta (**món de la vida**), entre aquesta *capacitat* de la persona (que -recordo- és el resultat de l'experiència) *l'activitat professional* i el *context*. Per tant ja estem parlant de mobilització d'una capacitat a una realització o a l'inrevés. Mobilització que es fa de manera dinàmica.

El segon té a veure amb el **sistema**: el tipus d'activitat professional i el nivell atribuït a la feina - ocupació en el sector professional i al propi sector professional. És a dir el nivell de l'activitat – ocupació relacionada amb el valor afegit que se li atribueix a la seva funció, a la seva capacitat de decisió i a la

capacitat de la funció -i de la persona que la desenvolupa- de connectar-se amb altres treballadors-es.

Com es pot veure, i recollint la idea de Habermas (1987) de procés dinàmic entre sistema social i món de la vida a partir de l'acció del subjecte, la competència professional, la seva gènesi i conceptualització així com la seva mesura i qualificació s'han d'analitzar des d'aquesta doble perspectiva sense deixar de banda el tipus d'interacció que es produeix entre ambdues en cada context.

Pel que fa al primer grup, el nivell de realització (desempeño) té molt a veure amb la formació però encara més, està estretament lligat a l'experiència i aquesta, per tant, al tipus i procediment de treball practicat. Em refereixo al treball pràctic més o menys individual i majoritàriament desenvolupat en solitari o per contra al realitzat en equip. Per exemple, la relació que s'estableix entre el treballador nou "novell", inexpert i l'expert que ha aconseguit l'expertesa professional afavoreix processos d'excel·lència professional "excel·lent" que en funció dels treballs o professions i el seu prestigi, se les qualifica, o no, d'excel·lent. El seu reconeixement i prestigi depèn també de molts dels elements continguts en el segon grup. No només de si la seva realització és més o menys "excel·lent" sinó també i sobretot de si és considerada també així la seva feina pels sectors socials i professionals de 'reconegut prestigi'.

L'experiència bastida per multiplicitat d'accions i situacions té diferents trets que es segrega en funció a si respon a una experiència exclusiva o majoritàriament laboral o per contra a una experiència professional forjada abastament per la formació acadèmica. A la primera no se li atribueix valor afegit amb la qual cosa és menystinguda, ignorada i negada i la segona, tal com queda recollit en el capítol 3 –apartat el coneixement expert- en canvi se li sobreentén no només valor afegit sinó també coneixement: se li atorga el coneixement tècnic

Podríem citar el col·lectiu mèdic dins el sector professional de la sanitat com un exemple de reconeixement de l'expertesa en contra del d'enfermeres o el de l'agricultura amb els perits agrònoms respecte dels agricultors que han vist

obviada la seva expertesa de cara al desenvolupament de la branca de formació professional. L'experiència bastida per multiplicitat de situacions té diferents trets però segrega de manera especial en funció a si respon a una experiència majoritàriament o en exclusiva laboral o per contra a una experiència inicialment forjada abastament per la formació. A la primera no se li atribueix valor afegit amb la qual cosa és menystinguda i ignorada i a la segona, en canvi, se li sobreentén no només valor afegit sinó també coneixement.

Per tant és important avançar en el desenvolupament de formes alternatives de reconeixement d'habilitats i competències de cara a conèixer i reconèixer el coneixement tàcit, les habilitats pràctiques i cooperatives adquirides per l'experiència professional per retornar a les persones treballadores el valor de la seva adquisició pràctica i la incorporar-la a la formació. Es tracta de recuperar el nexa en el que s'interrelacionen el sistema i el món de la vida en el que interactuen conjuntament els agents socials i institucionals i les persones.

En el capítol següent presentem polítiques que van en la direcció del reconeixement de l'experiència i de sistemes de validació i acreditació de les habilitats i competències d'alguns països que malgrat les seves possibilitats encara es troben amb limitacions.