

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA: UNA HISTORIA DE CAMBIOS Y CONTINUIDADES

*«Education and training policies in the European
Union: a history of change and continuity»*

*Rocío Lorente García**
*Mónica Torres Sánchez**

RESUMEN

En la actualidad, los sistemas europeos de educación y formación están inmersos en un proceso de reformas para dar respuesta a los retos económicos planteados en el Consejo Europeo de Lisboa ante el comienzo del siglo. La necesidad que plantearon los responsables políticos por modernizar los sistemas de educación y formación supuso un punto de inflexión no sólo porque se consideró las reformas educativas dentro de un conjunto de reformas estructurales más amplias, sino porque se diseñó un nuevo módulo de coordinación. No obstante, es necesario realizar una breve evolución histórica desde los inicios del Tratado de Roma hasta la actualidad para encontrar algunas claves interpretativas que nos ayuden a comprender la política actual. En este sentido, este artículo analiza los cambios producidos en las políticas europeas de educación y formación desde los orígenes del proyecto de integración europea.

PALABRAS CLAVE: Políticas de formación en la Unión Europea, formación profesional, estrategia de Lisboa.

* Universidad de Granada.

ABSTRACT

Today, European education and training systems are engaged in a reform process in order to address the economic challenges raised by the Lisbon European Council. Policy makers stated the need to modernize education and training systems, thus marking a turning point not only because education reforms were considered to be included within a set of broader structural reforms, but also because a new model of coordination was designed. However, it is necessary to achieve a brief historical development, starting from the beginning of the Treaty of Rome to present days to find some interpretative keys that would help us understand the current policy. In this sense, this article analyzes the changes in European policies on education and training since the origins of the European integration project.

KEYWORDS: Training policies in the EU, Vocational Training, Lisbon aims.

1. INTRODUCCIÓN

La educación, pero sobre todo, la formación profesional han ocupado un lugar destacado en las políticas europeas desde los orígenes del proyecto de integración. No obstante, a lo largo de las últimas décadas podemos apreciar cambios importantes tanto en el funcionamiento de los sistemas de educación y formación como en la orientación de las políticas que los rigen. Por un lado, hay que satisfacer demandas diversas generadas por un nuevo orden económico global y competitivo y, en consecuencia, por una nueva organización del mercado laboral, pero también, por otro lado, estas políticas de educación y de formación europeas forman parte de un proyecto político y económico más amplio que no está exento de controversias y ambigüedades dada la propia naturaleza del proceso de construcción europea.

Este artículo pretende analizar los cambios producidos en las políticas de educación, pero sobre todo, de formación profesional a nivel europeo desde los primeros intentos por establecer una política común tal y como se puso de manifiesto con el artículo 128 del Tratado de Roma, hasta aquellos derivados de la Estrategia de Lisboa (2000) y del que es su objetivo más importante, «convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y di-

námica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social» (Consejo Europeo de Lisboa, 2000). Para ello, este artículo se divide en dos partes, en la primera realizamos un breve repaso histórico de diferentes disposiciones europeas para conocer cómo se han ido conformando las diferentes políticas de formación profesional y, en la segunda nos centraremos en las implicaciones de la adopción de la Estrategia de Lisboa en esta etapa educativa dada la importancia creciente de lo profesional.

2. ¿UNA POLÍTICA COMÚN DE FORMACIÓN PROFESIONAL? EL TRATADO DE ROMA COMO PUNTO DE PARTIDA¹

A diferencia de otras etapas educativas donde la Comunidad Económica Europea ha sido más reacia a intervenir o lo ha hecho de forma más tardía² debido, entre otras, a las resistencias de los Estados miembros a ceder competencias en esta materia, la formación profesional constituyó una preocupación política desde la aprobación del Tratado de Roma en 1957. En el artículo 128³ se hace referencia a la creación de una política común de formación profesional como instrumento clave para el desarrollo de las economías nacionales. Este interés inicial, estrechamente relacionado con el carácter económico que motivó el inicio del proceso de integración europea, así como por el déficit de trabajadores cualificados y los altos índices de paro en

¹ Este artículo es una revisión y ampliación de un estudio previo *La Política Educativa en la Unión Europea: un análisis documental de la evolución de la Formación Profesional*. Fue un trabajo realizado por la doctoranda Rocío Lorente García para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados y en el marco del Proyecto de Excelencia *Articulación de políticas públicas en la formación profesional específica a través del diseño de competencias* financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

² No será hasta el año 1976 cuando se cree el *Primer Programa de Acción en Materia Educativa*, fruto de la labor realizada por los ministros de Educación para establecer acuerdos en materia de cooperación educativa y dotar de naturaleza jurídica al Comité de Educación (Resolución de los Ministros de Educación de 16 de noviembre de 1971 y de 6 de junio de 1974, relativas a la cooperación en el sector educativo).

³ El artículo 128 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea establece que «a propuesta de la Comisión y previa consulta al Comité económico y social, el Consejo establecerá los principios generales para la ejecución de una política común de formación profesional, capaz de contribuir al desarrollo armonioso de las economías nacionales y del mercado común».

algunas de las regiones comunitarias, sobre todo, en Italia Meridional, se materializa en 1963 por la Decisión del Consejo de 2 de abril por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre la Formación Profesional. En ella, se define «Política Común de Formación Profesional» como *una acción coherente y progresiva que implica que cada Estado miembro elabore programas y garantice realizaciones de acuerdo con los principios generales contenidos en la Decisión y con las medidas de aplicación que se deriven de ellos*⁴. Estos principios giraban en torno a la necesidad de asegurar una fuerza laboral coherente con las necesidades sociales y del sistema económico y productivo, al establecimiento de canales apropiados de información, o incluso a la aproximación progresiva o la armonización de los diferentes niveles de formación. Una de las acciones concretas que se desarrollaron fue la creación del Comité Consultivo sobre Formación Profesional (CCFP) con el objetivo de asistir a la Comisión en ese ámbito y para elaborar informes para el intercambio de informaciones y experiencias sobre orientación profesional o incluso algunos trabajos para armonizar los niveles formativos y promover con ello la libre circulación de trabajadores. Esta política común basada en la cooperación en determinadas áreas clave constituyó el marco de referencia para desarrollar políticas nacionales puesto que recogían los principales debates económicos y sociales que afectaban a la formación profesional (BRAINBRIDGE Y MURRAY, 2002). La creación en 1975 del Centro Europeo para el Desarrollo de la For-

⁴ Estos principios que la política común de formación profesional deberá tener en cuenta son los siguientes:

- Garantizar el derecho de todos a una formación profesional adecuada.
- Organizar los medios de formación convenientes para asegurar una fuerza laboral coherente con las necesidades sociales y del sistema económico-productivo.
- Conectar la formación profesional con la educación general para que aquella contribuya también al desarrollo armónico de la personalidad.
- Capacitar a todos para que adquieran el conocimiento técnico necesario para el ejercicio de una actividad profesional.
- Evitar las interrupciones perjudiciales entre la educación general y la formación profesional.
- Favorecer una formación profesional fácilmente adaptable a las diferentes etapas de la vida profesional de los sujetos.
- Ofrecer medios para que la gente pueda, mediante la Formación Profesional en el trabajo, mejorar en sus perspectivas laborales.
- Establecer las formas más estrechas posibles de colaboración entre los diferentes cauces de formación profesional y los sectores económicos.

mación Profesional (CEDEFOP) supuso la materialización más importante de esta política común en cuanto que supuso la apuesta decidida por mejorar la formación profesional a través de la investigación. Tal como aparece en el reglamento⁵ que regula su creación, el CEDEFOP tenía como objetivo proporcionar análisis e informaciones técnicas sobre la FP, recopilar y difundir documentación y estimular la investigación y los trabajos sobre la aproximación de las reglamentaciones de la formación.

Este primer intento de crear una política común a nivel europeo, no exento de controversia (PETRINI, 2004), supuso dotar a la Comisión de un papel importante no sólo para convertirse en un punto de referencia para el desarrollo de la política de formación profesional en los diversos Estados miembros mediante el fomento de la cooperación entre ellos, sino también para desarrollar el proceso de aproximación progresiva de los niveles de formación profesional que hiciera posible uno de los objetivos más importantes recogidos en los tratados originarios: la libre circulación de trabajadores. Según el primer presidente del Comité Consultivo de la Formación Profesional, Levi Sandri, la armonización de los niveles formativos era «uno de los objetivos fundamentales de la política común para poder aplicar plenamente el principio de la libertad de circulación de trabajadores y el derecho de libre establecimiento» (ídem, 53).

Siguiendo esta orientación, en 1985 se aprobó la Decisión del Consejo, de 16 de julio de 1985, relativa a la comparabilidad de las cualificaciones. En ella se establecía una estructura de cinco niveles como punto de referencia que permitiera identificar los correspondientes niveles de las cualificaciones profesionales de los distintos países. Con esta Decisión, aprobada un año antes de la entrada en vigor del *Acta Única Europea* (AUE), que tenía como objetivo, entre otros, eliminar las trabas y los obstáculos que se oponían a la libre circulación de trabajadores, se avanzaba hacia la mejora de la comprensión de los diversos sistemas de cualificación.

Si bien la libre circulación de trabajadores ha sido uno de los aspectos nucleares en las políticas de formación europeas desde la aprobación del Tratado Constitutivo, los problemas económicos y sociales derivados de la crisis

⁵ Reglamento del Consejo de 10 de febrero de 1975 por el que se crea un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

del petróleo, entre ellos la alta tasa de paro o la emergencia de las Tecnologías de la información y la Comunicación como un nuevo sector profesional al que atender, modificaron profundamente el perfil y la importancia de la formación profesional. El especial interés de la formación profesional radicaba también en ser un instrumento clave para la política de empleo y del mercado laboral. En una Resolución del Consejo en 1983⁶ se consideraba que la formación profesional desempeñaba un papel estratégico y debía desarrollarse como: a) un instrumento de política activa de empleo para promover el desarrollo económico y social y adaptarse a la nueva estructura del mercado de trabajo, b) un medio para garantizar la correcta preparación de los jóvenes para la vida laboral activa y c) un elemento para promover la igualdad de oportunidades en su acceso al mercado de trabajo.

En este contexto se desarrollan los programas de acción en formación profesional. Se establecieron diferentes programas, cada uno de ellos centrado en un aspecto específico de la política común de formación profesional, entre ellos, PETRA (1987) para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional, EUROTECNET (1990) para fomentar la innovación en el sector de la formación profesional como resultado de los cambios tecnológicos en la Comunidad Europea o FORCE (1990) para el desarrollo de la formación profesional continua en la Comunidad Europea, entre otros. Como afirman Bainbridge y Murray (2002:9) «los programas de acción se basaron en métodos de cooperación perfectamente establecidos: proyectos piloto, redes, programas de intercambio e investigaciones».

3. EL REPLANTEAMIENTO DE UNA POLÍTICA COMÚN SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL: EL TRATADO DE MAAS-TRICHT

La aprobación del Tratado de Maastricht en 1992 supuso un avance considerable del proyecto de unión económica y monetaria europea y de desa-

⁶ Resolución del Consejo, de 11 de julio de 1983, relativa a la política de formación profesional en el decenio de 1980.

⁷ Es importante destacar dos documentos relacionados con el diálogo social —La Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores (1989) y el Acuer-

rollo de acuerdos previos en materia de política social⁷ y, en consecuencia, un nuevo escenario de juego para la política educativa y de formación profesional. Además de reconocer explícitamente en el Tratado⁸ la necesidad de desarrollar una política comunitaria de formación profesional⁹, se pone de manifiesto los principios en los cuales descansa, estos son: el principio de subsidiariedad y de respeto a la soberanía nacional. Esto implica que los Estados miembros siguen siendo los responsables del contenido y de la organización de su formación profesional, excluyendo explícitamente toda armonización de sus leyes y reglamentaciones relativas a la formación profesional¹⁰. No obstante, aunque cambian las reglas de juego, se sigue manteniendo la misma filosofía que inspiraba la política común de formación profesional previa. Así, la Resolución del Consejo, de 11 de junio de 1993, relativa a la formación profesional para los años noventa resalta, de nuevo, la importancia de la función que cumple la formación profesional en los ámbitos políticos clave de adaptación a los cambios, apoyo a los jóvenes, lucha contra el paro y la exclusión social, para estimular la cooperación entre organizaciones educativas y formativas y empresas y para promover la movilidad. Sin embargo, a lo largo de la década de los noventa se hace necesario un replanteamiento de las acciones en materia de educación y formación profesional debido, sobre todo, a la que fue la principal preocupación durante la presidencia de Delors, «la vinculación de la política económica a la política social» (JAULÍN, 2007:

do de Política Social (1991)— como base de la política social que recoge el Tratado de Maastricht.

⁸ En el Tratado de Maastricht, el artículo 126 está dedicado a la educación, el artículo 127 a la formación profesional y el 128 a la cultura.

⁹ El artículo 127.2 establece que la acción de la Comunidad se encaminará a:

a) Facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales

b) Mejorar la formación profesional inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral.

c) Facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente de los jóvenes.

d) Estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanzas y empresas.

e) Incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros.

¹⁰ En el artículo 127.4 se afirma que «el Consejo, con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189 C y previa consulta al Comité Económico y Social, adoptará medidas para contribuir a la realización de los objetivos establecidos en el presente artículo, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros».

184) y, de manera más concreta, el desempleo. Aparecen, por tanto, un conjunto de documentos o, según Valle (2006) de «reflexiones estratégicas» —los libros verdes y blancos— que servirán como base para políticas futuras. Así, en 1993 aparece el Libro Blanco *Crecimiento, competitividad, empleo —Retos y pistas para entrar el siglo XXI*. Este documento de carácter económico establece los objetivos que debe tener la economía diseñada en el Tratado de Maastricht a través de las denominadas «pistas» así como las líneas de actuación tanto llevadas a cabo por los Estados miembros como por la Comisión. De las seis que establece, la primera está centrada en los sistemas educativos. En ella, se concibe a la educación y formación como elementos clave para combatir el problema del paro, una muestra más del maridaje entre educación y economía en las políticas europeas de educación y formación. Como veremos más adelante, este documento constituyó un marco de referencia para el desarrollo de políticas educativas. En 1995 se publica otro Libro Blanco de la Comisión ceñido específicamente a los temas de educación y formación profesional: *Enseñar y aprender —hacia la sociedad cognitiva*. Según Hake (1999) es el documento político europeo más importante relacionado con la educación y la formación.

Este libro, también reflejo de las reflexiones de la Europa de Delors, plantea un doble reto: económico, vinculado a la necesidad de reforzar la competitividad para crear y aprovechar los conocimientos de una mano de obra altamente cualificada en una nueva sociedad denominada del conocimiento, en la que éste adquiere una importancia económica como creador de riqueza; y el social, en cuanto se establecen medidas para luchar contra la exclusión. Este doble reto se desarrolla a través de cinco objetivos, con la novedad de que se establece el interés de concretarlos en planes concretos de acción y en evaluar los logros conseguidos. El primero de los objetivos es fomentar la adquisición de nuevos conocimientos a través de un sistema europeo de acreditación de las competencias técnicas y profesionales. Segundo, acercar la escuela a la empresa mediante el desarrollo del aprendizaje, entendiendo éste en un sentido amplio, a través, por ejemplo, del fomento de la movilidad de aprendices. Tercero, luchar contra la exclusión a través, por ejemplo, de escuelas de segunda oportunidad para ayudar a los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin disponer de cualificación alguna. Cuarto, fomentar el plurilingüismo y, finalmente, el quinto objetivo, incentivar la inversión en la formación profesional.

Estos dos documentos de reflexión, sin carácter vinculante alguno, van a ser decisivos para el futuro de las políticas educativas y de formación europeas en cuanto que establecen un marco concreto de actuación y un nuevo planteamiento discursivo que descansa en el aprendizaje a lo largo de la vida y o formación permanente y, en una nueva estrategia ante el problema del empleo: la estrategia europea del empleo. En este contexto, las políticas de formación se consideraban fundamentales como medida activa para mejorar las perspectivas de empleo en el mercado de trabajo. Así, por tanto, se presentan nuevos retos para la formación profesional, tanto para su dimensión educativa como ámbito de acción dentro de la formación permanente, como para su dimensión económica, dentro de la estrategia europea del empleo.

Como resultado de estos documentos, el aprendizaje a lo largo de la vida o formación permanente se consideró un elemento esencial para afrontar los desafíos que planteaban los cambios sociales, económicos y tecnológicos (CCE, 1994) y «la piedra angular» para responder a muchos retos, lo que requiere la cooperación y participación de todos los interesados para así fortalecer la competitividad, actuar contra el desempleo, lograr la total y activa participación de todos los componentes de la sociedad y mejorar la innovación en todos los sectores de la vida social y económica» (CUE, 1996). De esta forma, la Comisión Europea, al igual que otros organismos internacionales que también incorporan en sus discursos este término, como, por ejemplo, OCDE¹¹ y UNESCO¹², plantean estrategias para fomentar el desarrollo del concepto de educación permanente. Una de las más concretas fue la celebración, en 1996, del Año Europeo de la Formación Permanente y la consecuente elaboración por parte del Consejo, a final del mismo año, de unas orientaciones para el desarrollo de la misma en distintos ámbitos de actuación (CUE, 1997), entre los que se encuentra la formación profesional. Según Lázaro y Martínez Usarralde (1999:89-90) «el Año Europeo singulariza la formación permanente como ámbito formativo con identidad propia y viene a culminar así preocupaciones e iniciativas anteriores».

A partir de entonces, la educación permanente se ha convertido en el marco de referencia para la política educativa y de formación. Según Dehmel (2006:50), refiriéndose a los últimos planteamientos para la próxima oleada

¹¹ *Lifelong Learning for All* (OCDE, 1996).

¹² *La educación encierra un tesoro* (UNESCO, 1996).

de programas de acción (2007-2013), «revelan que la educación permanente va a estar claramente en el núcleo de las políticas educativas y de formación en un futuro previsible», hasta tal punto que llega incluso a convertirse en un elemento para la convergencia de estas políticas (CCE, 2002).

Una de las consecuencias que conllevó la aplicación de este principio para la formación profesional fue el cambio de orientación de los programas educativos. Así, para hacer más coherente la política educativa y de formación con los principios de formación permanente, todos los programas educativos anteriores se agruparon en dos, el denominado SÓCRATES, para la educación general y LEONARDO, para la formación profesional.

Asimismo, la consideración de las políticas de formación profesional dentro de la educación permanente conlleva también la necesidad de flexibilizar los sistemas de educación y de formación profesional. Esto significa hacer sistemas más flexibles en su organización, introduciendo medidas que faciliten los vínculos entre la enseñanza general y la formación profesional, y entre ésta y el mundo empresarial; en sus contenidos, a través de la incorporación de competencias que den respuesta a los retos que plantea la sociedad del conocimiento debido al desajuste entre la oferta y la demanda; o incluso en el desarrollo de mecanismos para evaluar o acreditar dichas competencias.

El debate sobre la educación permanente no sólo revalorizó la formación profesional dentro del sistema educativo en cuanto que estrechó las relaciones entre éste y el mercado laboral, sino también por la importancia que se le adjudicó a la formación profesional como medida activa para mejorar las perspectivas de empleo en el mercado de trabajo, tal y como se pondría de manifiesto en la estrategia europea para el empleo iniciada en el Consejo Europeo de Essen en 1994 y desarrollada posteriormente en la Cumbre de Luxemburgo de 1997 o incluso en el mismo Tratado de Ámsterdam (1997). Dentro de la estrategia europea del empleo, la formación profesional supone una importante actuación política sobre el mercado de trabajo cuya función es adaptarse a los cambios y mejorar las perspectivas de empleo. A partir de este momento, comienza a cobrar relevancia la preocupación por la mejora de la empleabilidad de la personas como elemento fundamental en las políticas de formación y empleo. A pesar de su ambigüedad y polisemia, se entiende que la empleabilidad es «la posibilidad de que la sociedad esté dis-

puesta a pagar por las destrezas y capacidades adquiridas por un persona en un periodo determinado de formación» (VALLE, 2006: 145), convirtiendo, de esta forma, al individuo como principal responsable de su situación de empleo/desempleo. Este concepto se ha convertido en un tema central desde el Tratado de Maastricht llegando a ser, en la actualidad, uno de los ejes de las políticas de formación derivadas de la Agenda de Lisboa, como trataremos a continuación. En este sentido, es necesario generar empleabilidad para hacer frente a las inadecuaciones de las cualificaciones ante las nuevas demandas del mercado laboral a través de la modernización de los sistemas de enseñanza y formación, de forma que los trabajadores que busquen empleo sean capaces de aprovechar las nuevas oportunidades del mismo.

4. LA ESTRATEGIA DE LISBOA: UN PUNTO DE INFLEXIÓN EN LAS POLÍTICAS EUROPEAS DE FORMACIÓN

La Cumbre de Lisboa, celebrada los días 23 y 24 de marzo de 2000, va a suponer un punto de inflexión para las políticas de educación y formación europeas no sólo porque se va a reconocer la importancia de la educación para la contribución del que es su objetivo estratégico, aunque abstracto, *ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de conseguir un crecimiento sostenido con trabajo y cohesión social*¹³, sino también por la metodología que se establece para conseguirlo: el Método Abierto de la Cooperación.

Para conseguir este objetivo se afirmó que no era suficiente una transformación de la economía europea, sino que también se hace precisa una modernización del Estado de bienestar y de los sistemas educativos europeos. En el año 2010 Europa debía ser líder mundial en términos de calidad de la educación, siendo necesario para ello una profunda reestructuración de sus sistemas educativos y de formación profesional nacionales. Este objetivo se convierte en una acción convergente o en un «ideal regulador» que influye y organiza las políticas nacionales (NOVOA, 2002). De hecho, en el campo de la educación y la formación, el principio de subsidiariedad, que ha regido la

¹³ Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa de 2000 (Consultada el día 1 de octubre de 2009 en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

política educativa desde sus orígenes, fue eludido en el Consejo de Lisboa. Algunos autores como Ertl (2006: 14) identifican este proceso como un «punto de retorno en el proceso de unionización de políticas que han habido sido de plena responsabilidad de los Estados miembros».

Este planteamiento novedoso va a estar acompañado de un método para alcanzarlo, el llamado Método Abierto de Cooperación (MAC). El MAC, cuyo objetivo consiste en la integración de los entes regionales, locales, interlocutores sociales y sociedad civil, a través de la colaboración del sector privado y público en las decisiones comunitarias y avanzar hacia un proceso de convergencia entre los Estados miembros, se basa en el establecimiento de unos objetivos compartidos, en la medición de los progresos de cada país en función de una lista de indicadores o niveles de referencia (*benchmarks*); en la difusión de buenas prácticas, con el objetivo de facilitar el aprendizaje mutuo y una rendición de cuentas, pero sin imponerse el procedimiento a seguir. Aunque esta forma de proceder ha sido calificada por Regent (2003) como un «nuevo modelo de *governance*» caracterizado por adoptar un método regulador débil, la Unión Europea ya puso en marcha un procedimiento similar aplicado a las políticas de empleo¹⁴.

El informe de la Comisión *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos* (CCE, 2001) recoge los tres grandes objetivos a los que debían llegar los sistemas educativos europeos en el plazo de diez años: mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos, facilitar el acceso de todos a la educación, dando una atención preferente a la flexibilidad de los sistemas educativos para hacer posible la educación permanente y abrir la formación y la educación a un mundo más amplio. En 2002, en la Cumbre de Barcelona se adoptó un Programa de Trabajo, *Educación y Formación 2010* para alcanzar los objetivos educativos de Lisboa, donde estos tres objetivos educativos se desglosan en trece medidas concretas, con un conjunto de indicadores para supervisar el cumplimiento de acuerdo con un calendario preciso para las actuaciones y los informes bianuales, con el fin de evaluar la aplicación.

¹⁴ Para coordinar formalmente las políticas de empleo, tras la aprobación del Tratado de Ámsterdam, se decidió la creación de directrices sobre el empleo para la elaboración por parte de los Estados miembros de un plan nacional de acción en este campo, así como un control anual sobre los progresos y, por parte del Consejo, la introducción de cambios en dichas directrices, según se considerase oportuno.

En mismo año, 2002, de la reunión en Copenhague de los Ministros de Formación Profesional conjuntamente con la Comisión Europea, resulta la Declaración de Copenhague, donde se concretaron los objetivos de la cooperación europea en el ámbito de la formación profesional. Esta declaración constituyó el punto culminante de la iniciativa que empezó en la reunión de directores generales de formación profesional y los agentes sociales en Brujas (2001) con el objetivo de establecer un marco de acción para que la formación profesional contribuya, de forma significativa, en la consecución de los objetivos de Lisboa, especialmente en el objetivo segundo, facilitar el acceso de todos a la educación y a la formación; y tercero, abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio. Así se afirma que «el desarrollo de una enseñanza y una formación profesional de alta calidad es crucial y forma parte integrante de la estrategia, particularmente en términos de inclusión social, cohesión, movilidad, empleabilidad y competitividad» (Declaración de Copenhague, 2002). Este proceso, conocido como proceso de Brujas-Copenhague, se centra en la mejora de la calidad de la Formación Profesional, la transparencia y el reconocimiento o transferencia de competencias y cualificaciones. Para el logro de tales objetivos se estableció el compromiso de construir Marcos Comunes a nivel europeo para ser desarrollados con posterioridad en cada uno de los Estados que participen de estos acuerdos.

La revisión sobre los avances de la Declaración de Copenhague se realizó a través del Comunicado de Maastricht en 2004. En ella, los Ministros responsables de Educación y Formación Profesional, los agentes sociales europeos y la Comisión, concluyeron que si bien la cooperación reforzada en el campo de la educación y la formación profesional había permitido adoptar una posición común a través del acuerdo de unos principios comunes para la mejora de la calidad de la Formación Profesional, para la transparencia de las cualificaciones y para la transferencia de las titulaciones y certificaciones de formación profesional, había que avanzar en el desarrollo de los objetivos establecidos en Copenhague sobre todo en el desarrollo de los marcos comunes europeos.

Esta cooperación se inició con un proyecto práctico dirigido a reforzar la transparencia de las cualificaciones o de los resultados del aprendizaje, nos referimos al Europass o marco común europeo para la transparencia de las cualificaciones profesionales. La idea básica inicial consistía en crear un por-

tafolio que avalara el historial formativo y las cualificaciones adquiridas por el individuo con el objetivo de facilitar a los empleadores la valoración sobre el perfil, el contenido y la relevancia de las cualificaciones requerido por el mercado de trabajo y a los proveedores de educación, la valoración sobre su propio contenido en relación con el resto de las ofertas de otros proveedores. En 2004, el Europass agrupó una serie de documentos elaborados previamente a escala europea, entre ellos, el Currículum Vitae *Europass*, que refleja las competencias de los ciudadanos; el documento de Movilidad *Europass*, que recoge los períodos de movilidad transnacional realizados; el suplemento *Europass* al título, un documento complementario al título universitario o de formación profesional que describe en término de competencias las características y los contenidos del título; el suplemento *Europass* al certificado de profesionalidad o al título de formación profesional de grado medio, con la misma finalidad del anterior y, finalmente, el pasaporte de lenguas *Europass*, que refleja las competencias lingüísticas y culturas adquiridas.

Asimismo, en 2004 en Maastricht se hizo un llamamiento para la creación de un Marco Europeo de las Cualificaciones (EQF) como una de las prioridades para la cooperación europea en materia de Educación y Formación Profesional. De todas las mencionadas hasta este momento, la creación del EQF es, sin duda, una de las políticas más complejas tanto en su diseño, debido a la diversidad de estructuras e instituciones implicadas en la educación y formación en los diferentes Estados miembros, como en su aplicación, debido a la heterogeneidad de conceptos y estructuras de los respectivos marcos nacionales de cualificaciones. El EQF pretende ser un referente no sólo para la movilidad y el reconocimiento de las titulaciones dentro del sistema educativo, sino también para el mercado de trabajo y las empresas a la hora de establecer sus sistemas de cualificación internos o incluso como instrumentos para la selección y gestión del personal.

En concreto, el EQF es un sistema de ocho niveles de referencia relacionados entre sí, todos ellos definidos en términos de conocimientos, destrezas y competencias adquiridos durante la formación inicial y permanente, descritos en términos de resultados de aprendizaje. El objetivo es que en el año 2010 todos los Estados miembros tengan establecidas las correspondencias entre sus sistemas y el EQF y, en el año 2012 todos los certificados nacionales individuales de cualificación contengan una referencia al nivel co-

respondiente del EQF. Sin duda, todo un reto para una de las políticas más ambiciosas, no sólo por su dificultad, sino también porque supone un nuevo intento para crear un espacio europeo de cualificaciones después de varios intentos fallidos¹⁵.

Paralelamente a la aprobación del EQF, la Comisión Europea ha estado trabajando en un sistema de transferencia de créditos (ECVET), similar al sistema europeo de transferencia de créditos empleado en la educación superior (ECTS) con el objetivo de facilitar la transferencia, el reconocimiento y la acumulación de los resultados de los aprendizajes adquiridos tanto en un contexto formal como no formal. Se considera, por tanto, una de las medidas más importantes en la creación de un espacio europeo de la formación y las cualificaciones (SCHMID, 2006).

En diciembre de 2006, en Helsinki, vuelve a revisarse la estrategia y los avances en la cooperación reforzada en la Formación Profesional, se considera que ésta es el instrumento que más contribuye al aprendizaje a lo largo de la vida, a la actualización de competencias y a la inclusión social de jóvenes y adultos, en particular para los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela y las personas poco cualificadas o sin cualificación profesional.

Finalmente, en relación a la calidad, el Parlamento Europeo en su sesión de 18 de diciembre de 2008, estableció el Marco de Referencia Europeo de la Garantía de la Calidad en la Enseñanza (EQARF) como base para que los sistemas nacionales y regionales garanticen la calidad y la confianza mutua en lo relativo al reconocimiento y validación de las competencias, cualificaciones, certificados y títulos profesionales emitidos por cualquier organización pública o privada de cualquier Estado miembro.

En noviembre de 2008, bajo la presidencia francesa, los Ministros de Educación y Formación Profesional, la Comisión Europea y los interlocuto-

¹⁵ En 1992 se aprobó una Resolución del Consejo sobre la transparencia de las cualificaciones. En ella se consideraba la necesidad individual de ofrecer informaciones fiables sobre la formación, cualificaciones, competencias y experiencia profesional siguiendo un formato común, en este caso, el portafolios o carpeta individual. En 1996 se aprobó otra Resolución del Consejo sobre la transparencia. En ella se ponía de relieve la importancia de disponer de cualificaciones y certificados de FP que reflejasen la formación obtenida y pudieran ser utilizados por empresarios y trabajadores de toda Europa.

res sociales refuerzan la necesidad de seguir fomentando la cooperación en educación y formación profesional reforzando las medidas puestas en marcha tras la declaración de Copenhague. En la reunión, además de introducir un nuevo objetivo relacionado con el fortalecimiento de los vínculos entre la educación y formación profesional y el mercado laboral, se adoptan medidas concretas para desarrollar el ECVET y para hacerlo compatible con el ECTS, todo bajo el marco de referencia europeo para asegurar la calidad en la educación y la formación.

TABLA 1. Iniciativas concretas para el desarrollo de la formación profesional

Iniciativas concretas	Objetivo	Grado de desarrollo a nivel europeo	Contribución para la mejora del aprendizaje a lo largo de la vida
Europass	Proporcionar a las personas de un lado a otro de Europa una herramienta común que refleje detalles de sus competencias y cualificaciones	Adoptado por el Consejo y Parlamento Europeo, 2004. Entrada en vigor a principios de 2005	Mejorar la transparencia y desarrollo de la movilidad de los trabajadores y estudiantes a nivel nacional y europeo. Sólo al ponerse en práctica se podrá medir el impacto
Orientación a lo largo de la vida, fortalecimiento de políticas, sistemas y prácticas	Apoyar la movilidad ocupacional y geográfica de los ciudadanos europeos	Resolución aprobada por el Consejo de la Unión Europea en 2004. Objetivos y principios desarrollados; informe sobre las prácticas de los países (con la OCDE). Publicación conjunta con OCDE de un manual de orientación profesional	Dirigido a optimizar la participación en la formación profesional relevante para los individuos
Principios comunes para la convalidación del aprendizaje no formal e informal	Fomentar la comparabilidad de los enfoques en diferentes países y en los diferentes niveles	Resolución aprobada por el Consejo de la Unión Europea en 2004 sobre la identificación y la validación del aprendizaje no formal e informal. Trabajo técnico emprendido	El reconocimiento de los conocimientos, habilidades y competencias es considerada característica clave en las estrategias del aprendizaje permanente

Continúa

TABLA 1. (Continuación)

Iniciativas concretas	Objetivo	Grado de desarrollo a nivel europeo	Contribución para la mejora del aprendizaje a lo largo de la vida
Sistema Europeo de transferencia de créditos para la formación profesional	Para mejorar el reconocimiento, la comparabilidad y la transferibilidad de las competencias y cualificaciones entre los diferentes países y en diferentes niveles	Un modelo preliminar y un conjunto de principios elaborados para la conversión de unidades de competencias, habilidades de conocimiento entre los sistemas nacionales. Un proyecto marco de referencia para vincular las cualificaciones de la formación profesional y la educación superior	Desarrollando la transparencia y una mayor coherencia entre las estructuras de las cualificaciones nacionales, el reconocimiento y valoración de «la experiencia de la movilidad» será más fácil
Desarrollo de cualificaciones y competencias a nivel sectorial	Reforzar la cooperación y coordinación entre los sectores sociales implicados para la el desarrollo de las competencias y cualificaciones	Los agentes sociales europeos desempeñan ahora un papel activo como plataforma para la comunicación y la cooperación. El Cedefop establece una serie de iniciativas sectoriales. El presupuesto Leonardo tiene como objetivo estas iniciativas sectoriales.	Mejorar el aprendizaje como resultado de las iniciativas autónomas de organizaciones y agentes sociales sectoriales que amplían el campo de iniciativas e innovación
Un marco europeo de cualificaciones	Desarrollar un marco de referencia coherente que abarque tanto los niveles para las cualificaciones en la formación profesional como para las cualificaciones en la educación superior	Surgió como una acción importante desde el Informe intermedio de 2004 y la conferencia de la Presidencia irlandesa (Marzo de 2004). Un paso fundamental para llevar a cabo los avances respectivos en la formación profesional y la educación superior en un marco de referencia	Una referencia común para el reconocimiento de las cualificaciones y las competencias desarrolladas a través de la experiencia (así como cualificaciones formales) favorece una perspectiva de aprendizaje permanente
Criterios y principios comunes para la calidad de la formación profesional	Promover la cooperación para garantizar la calidad de la formación profesional entre los estados miembros	Un modelo basado en cuatro pasos (planificación, puesta en práctica, evaluación, revisión) ha sido elaborado, un sistema de supervisión propuesto, y un conjunto de indicadores planteados como un instrumento de medida	Para garantizar la calidad en la formación profesional de los estados miembros se favorecerá el intercambio entre modelos y métodos

Fuente: LENEY (2004: 23). Traducción propia.

5. COMENTARIOS FINALES

Una vez realizada esta breve evolución sobre las políticas europeas de formación desde la aprobación del Tratado de Roma, cabe plantearse algunas reflexiones sobre el sentido y objeto de las mismas.

La primera de ellas está relacionada con la propia evolución de las políticas europeas de formación profesional considerada como una *historia de cambios y continuidades*. En este sentido, lo primero que tendríamos que señalar es que la formación profesional, a diferencia de la educación general, ha perseguido unos objetivos similares desde los inicios del proceso de integración europea. Esta *historia de continuidad* se ha caracterizado por dos preocupaciones, ambas muy orientadas a la intervención práctica. La primera de ellas relacionada con la política de armonización o reconocimiento mutuo de cualificaciones con el objetivo de promover la libre circulación de trabajadores y la segunda, vinculada a la importancia de la formación profesional como elemento estratégico para lograr objetivos económicos y sociales. En este sentido, la formación profesional ha constituido, desde la década de los setenta, un instrumento clave para la política de empleo y del mercado de trabajo, como un instrumento para mejorar, por tanto, la correspondencia entre la demanda y la oferta de mano de obra, además de facilitar la adaptación a los cambios sociales.

No obstante, estas dos grandes preocupaciones han tenido un desarrollo muy diferente en cuanto a su orientación, hemos asistido, por tanto, a *una historia de cambios*. La política de armonización de los diferentes niveles formativos a través de leyes y reglamentaciones, tal como se preveía en el Tratado de Roma, era uno de los principios de cooperación entre los diferentes Estados miembros y así quedó reflejado en los principios generales para la aplicación de una política común para la formación profesional, concretada con posterioridad en los cinco niveles de cualificación como punto de referencia para identificar las cualificaciones de cada uno de los países. No obstante, esta política de armonización fue rechazada explícitamente en el Tratado de Maastricht debido, entre otras razones a la reticencia de los Estados a ceder competencias en esa materia. El Consejo abandonó la idea de obtener sistemas regulados centralmente, en favor de la necesidad individual de ofrecer informaciones fiables sobre la formación, cualificaciones, competencias y experiencia profesional a través de un formato común (Bain-

bridge y Murray, 2000). En consecuencia, las preocupaciones por parte de los Estados se desplazaron hacia el perfeccionamiento de la «transparencia» de las cualificaciones profesionales dentro de un contexto definido, tras la Declaración de Lisboa, por una nueva forma de gobernación, el método abierto de cooperación y, tras la Declaración de Copenhague, por la creación de un área europea en el ámbito de la educación y la formación profesional (EFP) (Schmid, 2006).

Este giro en las políticas de formación relacionadas con el reconocimiento de las cualificaciones y de la movilidad de los trabajadores y estudiantes suponen pasar de una organización y gestión centralizada a otra más orientada al usuario (Bainbridge y Murray, 2000) donde cada persona tiene la responsabilidad de «gestionar las transiciones» y basada en los resultados de aprendizaje. A pesar de la problemática y discusión que genera un tema político como la descentralización, en las políticas europeas de formación se ha abordado como una cuestión puramente técnica (Bonal, 2006).

El otro eje que ha definido a las políticas europeas de formación ha sido su papel estratégico para el logro de objetivos económicos y sociales. En este caso encontramos, también una *historia de cambios*. Si bien, la formación profesional sigue ocupando un lugar destacado en la consecución de los objetivos de las políticas sociales y de empleo, se ha producido un cambio de orientación en la ejecución de estas políticas. Los desafíos actuales derivados de la globalización requieren una actividad coordinada de las políticas de empleo y de educación y formación. La formación profesional ha pasado, por tanto, de ser una acción sectorial a formar parte de una estrategia más amplia que agrupa las políticas económicas, de empleo y de educación bajo un objetivo general: ser la economía más competitiva del mundo.

Las consecuencias tanto de los cambios en la regulación como en la orientación holística de estas políticas tienen unos consecuencias institucionales que están suponiendo una serie de actuaciones en diversos órdenes, entre ellas, la de consolidar sistemas abiertos y flexibles de educación y formación permanente para dar respuesta a las necesidades del mercado laboral. En este sentido, conviene señalar las relaciones cada vez más estrechas entre la educación superior universitaria y la educación superior no universitaria, donde están incluidos, en la mayoría de los países, el ciclo superior de los estudios profesionales. Hasta tal punto que el proceso de Copenhague es

para la formación profesional, lo que el proceso de Bolonia es para la educación superior. El llamado Proceso de Bolonia se ha convertido en modelo de referencia para la realización de un espacio europeo de educación y formación regido por un mismo objetivo a través de patrones de actuación similares: un sistema de créditos para medir el tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, suplemento europeo al título como forma de hacer visible y transparente los resultados del aprendizaje y sistemas de garantía de la calidad entendidos como mecanismos de evaluación basados en indicadores sobre la eficacia y eficiencia de los sistemas nacionales pilotados por las agencias europeas de evaluación. Estos cambios abren también un debate profundo sobre la institucionalización actual de los sistemas de formación. En este sentido, podríamos reconocer que los sistemas de educación y formación se están incorporando a un modelo de escolarización estandarizado, con rasgos comunes de carácter estructural: administración organización, formas de regulación, titulaciones y credenciales (Schriewer, 1996).

Este fenómeno nos lleva a la segunda de nuestras reflexiones: la reestructuración de los sistemas nacionales como consecuencia de este fenómeno. En este sentido, tendríamos que señalar que a pesar de la persistencia de los diferentes modelos o «sistemas» europeos de formación profesional (Greinert, 2004), se observan una tendencia convergente en varias dimensiones (Green, Leney, Wolf, 2001; Wollschläger y Guggenheim, 2004; Walter, 2004, Nilsson, 2007) o incluso, como un proceso que ha adquirido unas dimensiones considerables y no admite marcha atrás (Homs, 2008). No obstante, otra cuestión sobre la que sería necesario reflexionar es cómo los países adaptan esta lógica global hasta qué punto los países utilizan estas lógicas globales y las reformulan en sus países en función de los filtros nacionales (Dale, 2002).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAINBRIDGE, S. y MURRAY J. (2002): «Las disposiciones políticas y legales que han desarrollado la política de formación en la unión europea». *Revista Europea de Formación Profesional*, 20, p.5-20.
- BONAL, X y TARABINI, A. (2006): «Globalización y política educativa: cambios de escala y consecuencias metodológicas. En NAYA, L. M. y DÁVILA, P. (Coords.):

- El derecho a la educación en un mundo globalizado*. pp.125-137. (Donosita, Erein).
- DEHMEL, A (2006): «Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies». *Comparative Education*, 42 (1), pp. 49-62.
- DELORS, J. (Comp.) (1996): *La educación encierra un tesoro*. (Madrid: Santillana).
- ERTL, H. (2006): «European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?» *Comparative Education*, 42(1), pp. 5-27.
- FEDERIGHY, P. (2006): «La educación y la formación en Europa tras el 2010». *Revista de Educación*, 339, pp.801-823.
- GARCÍA GARRIDO, J. y M. GARCÍA RUIZ (2005): *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. (Madrid, Ediciones académicas).
- GREEN, A., LENEY, T. y WOLF, A. (2001): *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. (Barcelona, Pomares).
- GREINERT, W. D. (2004): «Los «sistemas» europeos de formación profesional: Algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica». *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, pp.18-26.
- JAULÍN, C. (2007): *La competencia profesional*. (Madrid, Síntesis).
- JIMÉNEZ, B. (1996): *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. (Barcelona, EUB).
- LÁZARO, L. y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (1999): *Educación, empleo y formación profesional en la Unión Europea*. (Valencia, Universitat de Valencia).
- LENEY, T. (2004): *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. Final report to the European Commission 1-11-04*. London.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): «¿Hacia la consolidación de un proyecto europeo?: Problemas, obstáculos e inconvenientes de la formación profesional en la unión europea». *Revista Complutense de Educación*, 12(1), pp.251-294.
- MILANA, M. (2008): «The post-lisbon discourse om skill mismatches and competente upgrading.» Paper presentado en la XXIII Cese Conference celebrada en Julio de 2008. [Versión española, Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, (12), 3, (disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART8.pdf>]
- MUNIOZGUREN, M. J. (2007): «Políticas de formación profesional en Europa de 2000 a 2010». *Avances en supervisión educativa*, 7.

- NILSSON, A. (2007): «¿Están las actuales estrategias nacionales de formación profesional en proceso de convergencia o de divergencia?» *Revista Europea de Formación Profesional*, 41(2), pp.168-181.
- NOVOA, A. (2002): «Ways of thinking about education in Europe». En A. NOVOA y M. LAWN (Eds.). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*, pp. 131-155. (Dordrecht, Kluwer Academic Publishers)
- OECD (1996): *Lifelong learning for all*. (París, OECD).
- ORIL, H. (2008): *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento* (Barcelona, Fundación La Caixa).
- PARICIO, M. S. (2005): «Política Educativa Europea.» *Revista de Educación*, 337, pp. 251-278.
- PETRINI, F. (2004): «La política común de Formación Profesional en la CEE de 1961 a 1972». *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, pp. 49-60.
- REGENT, S. (2003): «The Open Method of Coordination: a New Supranational form of governance?». *European Law Journal*, 9 (2), pp. 190-214.
- SALAMÉ, J. (2007): «La formación profesional en Europa». *Avances en supervisión educativa*, 7.
- SCHMID, E. (2006): «Lisboa – Copenhagen – Maastricht – Helsinki ¿Quo vadis, EFP?» *Revista Europea de Formación Profesional*, 39, pp.1-4.
- VALLE, J. M. (2004): «La política educativa de la unión Europea: Fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis. En *Revista Española de Educación Comparada*, 10, pp. 17-59.
- VALLE, J. M. (2006): *La Unión Europea y su política educativa*. (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa).
- VERSORI, A. (2004): «El papel de la formación profesional en la política social europea y el Cedefop». *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, p.68-82.
- WALTER, M. (2004): «Formación Profesional en Europa: ¿conversión o divergencia?». Seminario Formación profesional y empleo: hacia un espacio común. (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- WOLLSCHLÄGUER, N. (dir.) (2004): «Una historia de la formación profesional en Europa: de la divergencia a la convergencia. *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, pp. 6-17.
- YBAÑEZ, I. (2006): «Revisión de la estrategia de Lisboa en la UE. Trabajar juntos para el crecimiento y el empleo». En *ICE*, 829, pp. 165-174.

Documentos de la Unión Europea

TRATADO CONSTITUTIVO de la Comunidad Económica Europea. Roma: 25 de marzo de 1957.

DECISIÓN DEL CONSEJO, de 2 de abril de 1963, por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre formación profesional. Diario Oficial nº 063 de 20/04/1963 p. 1338-1341.

Orientaciones generales para la elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de formación profesional. Diario Oficial nº C 081 de 12/08/1971 p. 0005-0011.

RESOLUCIÓN DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN, reunidos en el seno del Consejo, de 6 de junio de 1974, relativa a la cooperación en el sector de la educación. Diario Oficial nº C 098 de 20/08/1974 p. 0002-0002.

REGLAMENTO DEL CONSEJO, de 10 de febrero de 1975 por el que se crea un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). Diario Oficial L 39 de 13.2.1975.

RESOLUTION OF THE COUNCIL and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education. Official Journal C 038 , 19/02/1976 P. 0001-0005.

RESOLUCIÓN DEL CONSEJO, de 11 de julio de 1983, relativa a la política de formación profesional en el decenio de 1980. Diario Oficial C 193 de 20.7.1983.

DECISIÓN DEL CONSEJO, de 16 de julio de 1985, relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas. Diario Oficial L 199 de 31.7.1985, p. 56/59

ACTA ÚNICA EUROPEA firmada en Luxemburgo el 17 de febrero de 1986 y en La Haya el 28 de febrero de 1986. Diario Oficial nº L 169 de 29.06.87

RESOLUCIÓN DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 1990 sobre la correspondencia de las calificaciones de formación profesional. Diario Oficial C 109 de 24.04.1991. p. 1.

TRATADO DE LA UNIÓN EUROPEA. Maastricht: 7 de febrero de 1992. En *Diario Oficial C 191 de 29.7.1992*.

RESOLUCIÓN DEL CONSEJO de 11 de junio de 1993, relativa a la formación profesional para los años noventa. Diario Oficial C. 186 de 08.07.1993.

— (1993): Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el si-

glo XXI. Libro blanco. (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (1994): Conclusiones de la Presidencia. Essen: 9 y 10 de diciembre de 1994.

— (1995): Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. (Luxemburgo, Oficina Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea).

TRATADO DE AMSTERDAM. Amsterdam: 2 de octubre de 1997. Diario Oficial nº C 340 de 10 noviembre 1997.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2000): Conclusiones de la Presidencia. Lisboa: 23 y 24 de marzo de 2000.

INFORME DEL CONSEJO «Educación» al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación.

DECLARACIÓN DE LOS MINISTROS europeos de formación y Enseñanza profesional y la comisión europea, sobre una mejor Cooperación europea en materia de formación y enseñanza Profesional. Copenhague: 29 y 30 de noviembre de 2002.

COMUNICADO DE MAASTRICHT (2004): Sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007): Informe estratégico sobre la estrategia de Lisboa renovada para el crecimiento y el empleo: lanzamiento del nuevo ciclo (2008-2010) Mantener el ritmo del cambio. Bruselas. (COM/2007/803)

PROFESIOGRAFÍA

Rocío Lorente García

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada, profesora e investigadora en formación en el Departamento de Pedagogía de la misma Universidad. Es miembro del grupo de Investigación «Políticas y Reformas Educativas» desde que en 2006 se incorporó al mismo como becaria predoctoral adscrita al Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía «Articulación de políticas públicas en la formación profesional específica a

través del diseño de competencias». Actualmente está desarrollando su tesis Doctoral con el título «La reforma de la Formación Profesional en España a través del diseño por competencias: un análisis desde la perspectiva de los agentes sociales implicados».

Datos de contacto: Rocío Lorente García, Dpt. Pedagogía, Universidad de Granada. Campus de Cartuja, s/n. 18071 Granada. Teléfonos: (34) 958246392. Correo electrónico: rociolg@ugr.es

Mónica Torres Sánchez

Es Licenciada en Psicopedagogía con Premio Extraordinario y Doctora por la Universidad de Granada. Adscrita como profesora contratada doctora al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Imparte docencia de Educación Comparada y Sistemas Educativos y Educación Superior en la Unión Europea. Desde el año 1999 pertenece al grupo de investigación «Políticas y Reformas Educativas» de la Junta de Andalucía. Entre sus últimas publicaciones cabe destacar: junto a Miguel A. Pereyra, Juan Carlos González Faraco y Antonio Luzón «Social Change and Configurations of Rhetoric: Schooling and Social Exclusion-Inclusion in Educational Reform in Contemporary Spain», en Cowen, R. y Kazamias, A. *International Handbook of Comparative Education* (Londres, Springer, 2009); con Antonio Luzón «La Educación Internacional, un nuevo escenario entre naciones desde una perspectiva global» en Martínez Usarralde, M.^a J. *Educación Internacional* (Valencia, Tirant lo Blanch, 2009).

Datos de contacto: Mónica Torres Sánchez, Dpt. Pedagogía, Universidad de Granada. Campus de Cartuja, s/n. 18071 Granada. Teléfonos: (34) 958246392. Correo electrónico: motorres@ugr.es

Fecha de recepción: 1 de diciembre de 2009

Fecha de revisión: 7 de diciembre de 2009

Fecha de aceptación: 29 de diciembre de 2009

