

## El papel del mercado en la construcción de los modelos de Formación Profesional: la mercantilización del sistema

Luis A. CERRÓN JORGE

Correspondencia

Luis A. Cerrón Jorge

IES Jimena Menéndez Pidal  
Camino del Molino, 3  
28943, Fuenlabrada  
(Comunidad de Madrid)

Teléfonos:  
914869491

Correos electrónicos:  
[lunika2@telefonica.net](mailto:lunika2@telefonica.net)

Recibido: 15/01/2010  
Aceptado: 02/03/2010

### RESUMEN

La formación profesional responde a las necesidades del mercado laboral. Eso es un hecho. Sin embargo, el crecimiento del capitalismo ha supuesto que la propia formación profesional se convierta o en el algo que se puede comprar y vender, permitiendo el desarrollo de la legislación la entrada del capital privado en la formación, o en una estructura al servicio del mercado, perpetuando así un sistema de relaciones en el que son más importantes los procesos formativo y acreditador de competencias profesionales que el desarrollo integral y global de las personas. Se insiste así en el desarrollo de sistemas y propuestas nacionales y supranacionales basadas directa o indirectamente más en el beneficio que en la mejora de las condiciones morales de la colectividad.

**PALABRAS CLAVE:** Formación Profesional; Economía de Mercado; Política Educativa; Educación basada en competencias.

The role of the market in the building of the models of Vocational Training: the mercantilization of the system

### ABSTRACT

That Vocational Training gives an answer to the necessities of the labour market is a fact. However, the growth of capitalism has turned Vocational Training either into

something you can buy and sell, the development of the law allowing for the entrance of private capital in the training, or into a structure at the service of the market, perpetuating in this way a system of relations in which the formative and the validation processes of professional competences are more important than the integral and global development of a person. So, the development of national and supranational systems and proposals based directly or indirectly on benefit rather than on the improvement of moral conditions of the community is stressed.

**KEY WORDS:** Vocational training; Market Economy; Politics of education; Competency Based Education

## I. Preámbulo

En el momento de escribir estas reflexiones sobre la Formación Profesional (FP) en España y su relación con el mercado, ha salido a la luz el “Pacto Social y Político por la Educación” para el periodo 2010 - 2020 del Ministerio de Educación. Un total de 148 propuestas organizadas en 12 objetivos en cuya elaboración se ha contado con ciertos interlocutores sociales como partidos políticos, asociaciones educativas y administraciones, con el propósito de ajustar la educación en España a los nuevos retos planteados por el siglo XXI. Sus opciones principales, facilitar la permanencia del alumnado en la educación obligatoria y post-obligatoria y posibilitar mejores líneas de inserción laboral, incrementando, en todo caso, el nivel educativo de la población. Resulta inquietante no encontrar en su preámbulo ninguna referencia directa a la relación de la escuela con el mercado, y sí en el conjunto de medidas presentadas. ¿Acaso se da por supuesto que la educación debe responder a las necesidades de mercado como único objetivo a largo plazo? Pues parece más bien que sí, a juzgar por las medidas que se proponen y por el contexto europeo donde esas medidas se insertan y cobran sentido (no se dice nada nuevo que no encontremos en los documentos europeos desde el Tratado de Lisboa).

## II. De cómo se introdujo el mercado en la escuela

Tal y como señala Fernández Durán (2003), el capitalismo financiero se ha perfilado en el siglo XX como un sistema liberado del peso peyorativo de términos como “usura”, siendo presentado hoy en día no solo como “la” forma de entender las relaciones, incluso los deseos, sino como el mejor de los modelos posibles. Este sistema, que teje sus propios procesos para construir socialmente una falsa idea de autonomía..., pero siempre “dentro del redil”, implica que cualquier proceso debe ser tenido en cuenta si puede generar beneficio. En este sentido se ha llegado al paroxismo al centrar la inclusión social, algo que por definición debería estar incardinado en las relaciones humanas y en las emociones, solamente en el trabajo como motor de cambio; entiéndase aquí el trabajo como la forma capitalista de venta de la fuerza del trabajo y creación de las condiciones socioculturales para que el “público” acepte ese proceso como perteneciente a una suerte de “darwinismo” en el que la selección “financiera” desbrozará el terreno dejando a los mejor preparados y excluyendo a los peor preparados. Ahí es donde entra, por partida doble, la educación: de una parte, como proceso productivo que puede comprarse y venderse (privatización de centros educativos, permeabilidad de los sistemas de FP al mundo empresarial más allá de la realización de prácticas, formación de profesorado a

través de entidades privadas...), y de otra parte, como única estructura que puede favorecer los procesos de adquisición de las habilidades que van a ser necesarias para desenvolverse en el mundo creado por tal sistema (Competencia vs. Cooperación, Dependencia vs. Autonomía, Dominio Vs. Diálogo...) y que, mal que nos pese, debe tener cierta coherencia con él.

Si iniciamos este artículo haciendo referencia a las cuestiones sociopolíticas y económicas, representadas en el Pacto Social y Político por la Educación, hemos de referirnos de forma ineludible a la crisis económica por la que atravesamos. La razón para ello no es que la crisis sea utilizada aquí como una gran excusa para explicar cualquier fenómeno, sino que precisamente por su existencia van a justificarse acciones pretendidamente profilácticas y reparadoras pero que sin embargo no van sino a profundizar en el modelo de producción que la ha generado y, por tanto, incapaces de paliarla, cuanto más de curarla. ¿Qué podemos esperar si metemos la zorra en el corral para que nos cuide las gallinas? Ya en los años 80, tras la gran crisis del petróleo, se amplificaron las políticas neoliberales como respuesta de los estados a la situación socioeconómica, y la educación no escapó del proceso. De hecho, la idea predominante comenzó a ser que era el propio mercado el que podía, si se le dejaba a sus anchas, “mejorar el rendimiento de unos sistemas educativos sometidos a escrutinio” (Tiana, 2002, 51). La crisis económica, que al igual que la actual solamente revela las grietas de un sistema de relaciones inoperante a largo plazo, fue la excusa para afianzar aún más los procesos de desregulación a partir de los años 80, y nos tememos que la crisis actual se utilizará para lo mismo. Recordemos que nuestro sistema de FP basado en competencias es una copia del modelo británico, tal y como apunta Blas (2007), y surgido, por otra parte en pleno gobierno conservador y neoliberal.

Como nos recuerda Morán (2003), la globalización no es otra cosa que la extensión del modelo de producción capitalista que convierte en mercancía cualquier cosa que pueda producir beneficio, y desde el tiempo de los gobiernos conservadores de los 80 en Estados Unidos y en el Reino Unido la educación se incluye en la nómina de los negocios lucrativos. Así, tal y como apunta De Puelles (2002), la Pedagogía ha sido reemplazada en la ordenación escolar por la Economía, de manera que los procesos de enseñanza, entre los que cabe incluir la FP, se han establecido desde la óptica de la productividad y la inversión. De este modo, la escuela es valorada con criterios de calidad “productiva” en la mayoría de las ocasiones alejados de las cuestiones importantes desde el punto de vista de la Pedagogía, la Psicología Social de la Educación o la Psicología de la Instrucción, ineludibles profesionalmente, y que veremos más adelante. La sustitución de términos (cooperación por competencia, educando por cliente, educador por entrenador...) es el mejor indicador de ese proceso.

De acuerdo con Tiana (2002), una de las formas que adopta este proceso neoliberalizador de la educación ha sido abrir las puertas de la educación a las entidades privadas, partiendo de la premisa de que la competitividad entre esas organizaciones mejorará la calidad del producto (lo que los alumnos aprendan). Al capitalismo no le importa demasiado que las premisas sean falsas, pues su idea fuerza básica es el incremento del beneficio. ¿Se puede conciliar la plusvalía con, por ejemplo, la pedagogía de la cooperación, demostrada por diferentes estudios como realmente más útil para el proceso de aprendizaje? (Romero, 2005). ¿Van a preocuparse las empresas que gestionen contenidos educativos lo más mínimo de aspectos de la educación como este, contrarios a su propia forma de entender las relaciones (basadas en el capital, recordemos)? Por otra parte, según muestran los estudios, la inclusión de medidas mercantilizadoras en la educación no mejora siquiera el rendimiento escolar, produciendo escasas mejoras en las escuelas más favorecidas y leves descensos en las menos, siendo el efecto general poco apreciable (Tiana, 2002). Son las evidencias, y no ya solo las ideologías, las que

permiten concluir, de acuerdo con Tiana (2002: 67) que la predicción del rendimiento de los alumnos se realiza en función de las características socioeconómicas previas de los mismos, y

*“si se agudizan las diferencias entre estas, evitando a los alumnos difíciles o con mayor riesgo, las que puedan elegir a su alumnado verán mejorar sus resultados, mientras que sucederá lo contrario a las que no tienen esa opción y se ven obligadas a acoger al alumnado desechado por las primeras [...] La conclusión a la que llegan Lauder y Hughes es ciertamente certera [...]: el problema fundamental con los mercados educativos es que están concebidos de tal forma que algunas escuelas deben fracasar”.*

Confiar en el modelo de mercado para conseguir la equidad, la igualdad de oportunidades, etc., es, entonces, una gran falacia porque la premisa del modelo impide el desarrollo de valores como la solidaridad o la cooperación más que como alternativas marginales al mismo y que son toleradas como garante de la paz social.

### III. De cómo pasó el mercado de la escuela a la FP

Si analizamos el “Pacto Social y Político por la Educación” recientemente aparecido, descubrimos el argumentario nacional sobre las relaciones entre el modelo económico y la educación. En el caso de la FP, que es lo que nos ocupa aquí, podemos ver cómo el objetivo 3 del citado pacto (*“Flexibilidad del sistema educativo y estudios postobligatorios. Educación permanente”*), comienza planteando las relaciones entre la formación y la estructura económica. Se da por buena la siguiente afirmación: *“Las generaciones que se están formando ahora en las escuelas y en los institutos tendrán que cambiar probablemente de profesión varias veces a lo largo de su vida laboral y asistirán a nuevos e importantes avances del conocimiento científico y tecnológico, lo que les exigirá implicarse en nuevos procesos de formación”*. El ministerio no está haciendo nada más que afianzar la idea-fuerza de la Unión Europea (UE) basada en el concepto de *“flexiguridad”*, un término que describe la evolución del mercado laboral hacia cotas de empleo cambiante como respuesta a la avidez de especialización de mano de obra o a la contratación rápida y a través de terceros (léase *“outsourcing”*) para que empresas intermediarias continúen con su proceso de crecimiento, que es al fin y al cabo a lo que aspiran los países: circulación de capitales, bienes y trabajadores, conceptualizados como otra mercancía más (el *“capital humano”*), eso sí, formada en los sistemas de FP públicos de calidad.

El propio texto presentado dice que *“nuestras sociedades necesitan acumular capital de conocimiento...”* Otro ejemplo más de que el lenguaje lo impregna todo. La mercantilización, es decir, convertir cualquier elemento en algo que puede comprarse, venderse y financiarse (y por tanto con lo que especular), afecta no ya solo a las materias primas, sino que ha llegado ya hace tiempo al conocimiento, el desarrollo científico y la educación. En su afán por mantener el estado de las cosas haciendo que otros se queden con las plusvalías, los estados afirman estar en la *“sociedad del conocimiento”* como algo positivo en sí mismo, cuando en realidad ese conocimiento financiado está al servicio del capital (no hay más que comparar la inversión que se hace por ejemplo en la investigación de enfermedades raras, como la Atrofia Sistémica Múltiple, con la investigación sobre los productos antiejejecimiento o adelgazantes). Al fin y al cabo no se está haciendo otra cosa que aplicar el Tratado de Lisboa y la Agenda de Política Social de la Unión para el periodo 2006 - 2010 (Ruiz y Jaráiz, 2007), es decir, responder a la globalización con la mejora del capital humano tal y como recogieron en 2008 los ministros europeos de educación y formación profesional reunidos en Burdeos para revisar las prioridades y estrategias del proceso de Copenhagen.

El objetivo 4 del pacto queda redactado de la siguiente manera: *“La formación Profesional como instrumento para avanzar hacia un nuevo modelo de crecimiento económico”*. ¿Nuevo? ¿Por el hecho de basarse en la sostenibilidad y la diversificación? La propia Ley Orgánica 5/2002, de Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), tal y como ya hemos señalado (Cerrón, 2008), establece uno de sus principios básicos en el artículo 2.3.: *“La adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea, en función de los objetivos del mercado único y la libre circulación de trabajadores”*.

Por otra parte, el pacto educativo sigue diciendo: *“Necesitamos una Formación Profesional que favorezca el logro de una economía más eficiente basada en la excelencia de sus procesos productivos y que forme profesionales capaces de abrirse camino...”* Desde la creación de los gremios en la Edad Media, que configuraron parte del proceso de la “profesionalización”, se ha ido profundizando en las relaciones de la formación con el empleo. No vamos a ser ahora ingenuos y pensar que hay una desvinculación, pero lo que no podemos hacer tampoco es pensar que la Formación Profesional es sólo para eso. Que nadie piense que estamos defendiendo aquí volver a ningún proceso previo de la FP. La FP está bien organizada, pero la insistencia únicamente en el aspecto competencial y profesional de la misma y no en otros relacionados, como las actitudes personales o la visión integral del mundo la despojan del sentido de construcción de “sociedad del conocimiento”, por usar la misma terminología que el mercado, y la centran fundamentalmente en la capacitación de mano de obra. A pesar de que las competencias generales están incluidas en los títulos, la parcelación de los mismos, como veremos, imposibilita su abordaje didáctico. Al fin y al cabo, el artículo 3.4. de la propia LOCFP señala que uno de los fines del Sistema Nacional de Cualificaciones y de la Formación Profesional es incorporar a la oferta formativa todo lo referente a la creación de empresas. Por ese motivo tenemos módulos formativos con el nombre de “Iniciativa emprendedora”, pero no otros con títulos como “Solidaridad obrera” (Cerrón, 2008: 42). La citada ley no contempla entre sus fines (artículo 3) ninguno que haga referencia al desarrollo integral de la persona, desaprovechando la ocasión de generar procesos de construcción de la ciudadanía desde el trabajo y siendo coherentes con la idea original de construir una Europa del conocimiento.

Si ampliamos el foco de nuestra visión más allá del territorio nacional, vemos cómo la UE desarrolló una iniciativa denominada “New Skills for New Jobs” en la que se recogían propuestas para propiciar un encuentro entre el mundo del trabajo y el mundo de la formación. A nadie le parecerá extraño ni criticable que todos los ciudadanos de la UE mejoren sus habilidades y competencias, como señala el documento, pero resulta poco esperanzador que el motivo para hacerlo sea únicamente el mercado.

Por otra parte, tal y como se recoge en el informe del Grupo de Expertos en Nuevas Habilidades para Nuevos Trabajos elaborado para la Comisión Europea en 2010<sup>1</sup>, su visión de Europa en el 2020 incluye sistemas educativos y de entrenamiento que establezcan itinerarios de aprendizaje flexible y focalizados en el desarrollo de habilidades esenciales, intelectuales y específicas para los puestos de trabajo. Aquí es donde está una de las claves de la crítica. Cuando en Europa se está intentando recorrer un camino en el que la formación integral es el objetivo, la aplicación práctica de tales principios tanto en las políticas europeas como en las nacionales (al menos en las españolas) vulnera esta posibilidad troceando las oportunidades formativas en sistemas modulares descontextualizados.

La creación de una Europa competitiva basada en el conocimiento y con una economía que crezca de forma sostenible, tal y como se pretende después del Tratado de Lisboa (Comisión Comunidades Europeas, 2004), pasa por una reforma tanto de las estructuras

---

<sup>1</sup> Puede descargarse en [http://ec.europa.eu/education/focus/focus2043\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/focus/focus2043_en.htm)

económicas, para ajustarlas aún más a los modelos de mercado (véase el rescate de las entidades financieras por parte de los estados para evitar la ruina de los banqueros a costa de los trabajadores y las clases medias), como de los sistemas educativo y social, que deben formar y tratar con lo europeos para que se “vuelvan” ciudadanos “reconocibles” de una Europa centrada en el crecimiento sostenible y la cohesión. La educación cae a fin de cuentas dentro del Acuerdo General sobre el Comercio de los Servicios de las Organización Mundial de Comercio (OMC).

La zanahoria que se zarandea delante de nosotros es ahora el desarrollo tecnológico y de las energías renovables en una Europa de 23 millones de parados y con la cohesión social resquebrajada (véase la crisis griega). Hay muchos ejemplos de cómo en los documentos elaborados en Europa se plasman estas relaciones. El comunicado de los ministros europeos de educación y entrenamiento vocacional (como se llama a la FP en Europa) y la Comisión Europea reunidos en Burdeos en 2008 para revisar las prioridades y estrategias del proceso de Copenhague concluyó, entre otras cosas, que los procesos educativos y de entrenamiento vocacional en Europa debían “responder a los cambios de la globalización”, siendo una de sus líneas de trabajo la “implementación de vínculos entre la FP y el mercado de trabajo”, siendo el mercado el que guía la FP, situándose así beneficios económicos al nivel de los sociales, mientras llevamos todo el periodo capitalista asistiendo precisamente a un escenario en el que los datos avalan justamente lo contrario. El proyecto de Ley de Economía Sostenible también establece esas vinculaciones en su artículo 80.

Por otra parte, algunas de las medidas del citado pacto profundizan en los caminos abiertos en la LOCFP a la entrada de las empresas privadas en la formación, como la número 53, que en su punto tercero pretende, *“Utilizar espacios, instalaciones y equipamientos de las empresas para la impartición de determinadas unidades formativas de los módulos de formación profesional”*. Una forma sencilla de facilitar un camino de ida pero también uno de vuelta: de la misma manera que la administración podrá usar esas instalaciones, ¿por qué no va a poner la empresa condiciones para hacerlo? A cambio, podrán negociar ser ellos mismos los que gestionen la formación, de manera que el estado, que ya se ahorra el dinero de los espacios, se ahorraría también el de parte de los trabajadores al pasar a complementar la oferta formativa con los centros privados. De hecho, uno de los efectos de reunir en una sola la formación reglada, ocupacional y continua hace que se permeabilice esa práctica de las dos últimas hacia la primera.

Es decir, el proceso que se hizo con la concertación en los niveles obligatorios en los años '70 para ahorrar porque no había suficientes infraestructuras educativas públicas, se haría con la FP, solo que ahora con otros motivos. Estos aspectos también los encontramos, básicamente con los mismos términos en el Proyecto de Ley de Economía Sostenible, en su artículo 94, donde el uso de las instalaciones es recíproco entre empresas y centros de formación, imaginamos que, por ejemplo, para impartir sus propios cursos de formación continua. Incluso incluye una referencia a la posibilidad de establecer convenios de proyectos de innovación, lo que lleva a la financiación privada de la enseñanza pública, algo similar a lo que ocurre en el mundo de las universidades donde la empresa privada está cada vez más presente (Molares, 2008). Se empieza con las instalaciones, algo que era impensable en otros momentos, y se acaba con la contratación del profesorado por las empresas, algo que no es “pensable” ahora, y que no vendría más que a convertirnos en siervos del capital. ¿Quién decidiría entonces los contenidos de la formación? Pues si hacemos caso a la OCDE y a sus recomendaciones en la línea de mercantilizar la educación (Hirtt, 2002). Tiempo al tiempo. Otras medidas del pacto vienen a reafirmar esas relaciones con el mundo empresarial: las medidas 60, en relación a la movilidad, objetivo de la Estrategia de Lisboa, la 70, en relación a la flexibilización de la oferta formativa, la

72, en relación a la creación de espacios de formación superior vinculados a las necesidades de la economía local, o la 73, centrada en promover convenios con empresas para el impulso de ofertas formativas.

Bien es verdad que viniendo de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, nos preocupan especialmente los aspectos relacionados con el desarrollo integral del alumno, su competencia personal, y no solo la creación de itinerarios formativos competenciales que faciliten la inserción en un puesto de trabajo concreto definido por la empresa pública o privada. Somos conscientes de que otros profesionales de otras familias podrán argumentar que su sentido de ser es la empresa. Estamos de acuerdo, pero entonces habría que establecer mecanismos de control de la relación con el mundo empresarial de manera que sea la respuesta a una situación específica y no la única posible relación del estado con la empresa. Seguramente estamos haciendo las cosas al revés, pero es de lo que ya nos advirtió Galeano (2006).

Esta inclusión del ámbito privado en la formación profesional viene auspiciado por la propia LOCFP: el hecho de que la formación continua de los trabajadores y la ocupacional se unifique con la que se ha denominado “reglada” hasta hace bien poco (Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo) abre la puerta, precisamente, a la gestión privada del conocimiento profesional.

#### **IV. De la relación entre la Psicología de la Instrucción y cualificaciones profesionales**

En términos generales, por todo lo visto, nos invade el pesimismo. La FP nace como una respuesta a las necesidades del mercado laboral y éste, a su vez, es una consecuencia lógica del modelo de producción y distribución de las riquezas que es el modelo de capitalismo global, ya lo hemos visto más arriba. Eso, hoy por hoy, es una realidad. Sin embargo, los que nos dedicamos a este noble oficio de enseñar siempre hemos pensado que hay una diferencia entre “entrenamiento” y “educación”, por utilizar los términos con los que se denomina en inglés a la FP y que nos encontramos en los documentos europeos sobre el tema: Vocational education and training<sup>2</sup>.

Por un lado, el entrenamiento exige una cierta división de los aspectos que pensamos entrenar en elementos discretos que sean fácilmente “digeribles” por la persona que recibe el entrenamiento. En esa misma línea encontramos las cualificaciones profesionales como “conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo”, según reza la LOCFP. Esas competencias profesionales son “el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”, como también recoge la LOCFP. Las cualificaciones profesionales se acreditan bien a través de procesos formativos (como es la formación profesional del sistema educativo) a través de módulos profesionales o bien a través de la experiencia profesional (Real Decreto 1224/2009). Atendiendo a lo anterior, la definición del objeto de la enseñanza está parcelada en competencias, que, además, se operativizan en realizaciones profesionales, es decir, comportamientos esperables en un determinado ámbito laboral por parte de una persona cualificada. Estas realizaciones profesionales, verdadero objetivo del “entrenamiento”, deja de alguna manera de lado las realizaciones profesionales que no son para el trabajo, pero sí “para

---

<sup>2</sup> La web donde podemos informarnos de todo ello es la del European Center for the Development of Vocational Training, [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)

la vida”, es decir, para el mantenimiento de las relaciones, el acceso a los recursos sociales y afectivos..., al servicio de lo cuál debería estar el trabajo y no al revés (Cerrón, 2008).

Por otro lado, los procesos psicológicos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje (que se produce de forma independiente del contexto o denominación que reciba el mismo) exigen continuidad, capacidad de transferencia, etc., y eso es algo que el propio sistema de cualificaciones traba cada vez que intenta parcelar el conocimiento en competencias y, sobre todo, cada vez que se hacen aportaciones a la manera en que se va a hacer ese proceso: incorporación de capital privado, presencia de centros privados de formación en FP, formación para un empleo precario... Partiendo de la hipótesis de que la parcelación del conocimiento y la unificación de los sistemas tradicionales de FP, donde se da cabida al mundo empresarial, va a producir una parcelación en la propia impartición de los módulos profesionales, se dificultaría entonces hechota consideración de que el “aprendizaje es un hecho constructivo no receptivo” Bruning, Schraw, Norby y Ronning (2005), es decir, que necesita de procesos en espiral, que se retroalimenten constantemente para la construcción del significado general de lo aprendido como garante de la calidad y permanencia del mismo. Tejer el conocimiento exige crear nodos de conexión entre la información. Podría establecerse el contra-argumento de que para eso está la Formación en Centros de Trabajo (FCT) que se hace en las empresas. Sin embargo estamos tendiendo a un sistema de FP en el que se reducen drásticamente los tiempos de práctica (pongamos como ejemplo cómo en el Ciclo de Grado Superior de Educación Infantil, en la Comunidad de Madrid, se ha reducido la FCT a 370 horas, aproximadamente la mitad de lo que suponía antes del Real Decreto 1394/2007 y del Decreto 94/2008).

Por otra parte, el diseño de las competencias desde la óptica de centrar su contenido no solamente en el “saber”, sino también en el “saber hacer” es un acierto, pues gran parte del trabajo de un técnico consiste en “hacer” (Blas, 2007). Sin embargo, no es el diseño lo criticable, sino la disgregación de la formación a la que tal diseño contribuye. Las aportaciones de Blas (2007) en este capítulo son extraordinarias, y su insistencia en la didáctica activa, en los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la acción en lugar de en la transmisión de conocimientos de forma vertical, es loable. Sin embargo, es la parcelación la dificultad, no el enfoque basado en competencias. Una competencia debe enseñarse desde ese principio de la actividad, como establece Blas (2007), pero si se divide en “módulos profesionales”, si se atomiza, se alejará la posibilidad de ver el bosque entero de la cualificación porque nos presentarán solamente los árboles, es decir, los módulos. Perderemos la concepción sistémica de lo que es un oficio (el todo – cualificación, es algo más que la suma de las partes – competencias). Hemos de considerar que la aplicación de las diferentes competencias que forman parte de una cualificación en el contexto profesional se efectúa de forma integrada y globalizada, no de forma parcial, como sugeriría la estructura formativa. Por otra parte, esa atomización impide procesos de autocontrol de la formación y de metaconocimiento que faciliten la transferencia de los aprendizajes a otros ámbitos.

Otros compañeros profesores de FP podrían decirnos que la formación modular implica coordinación entre los profesores que los imparten, tomando decisiones comunes en las propuestas pedagógicas que forman parte de los PEC, llevando a cabo proyectos globalizados por parte de los alumnos que implican conocimientos de diferentes módulos, etc. Sin embargo, la dificultad no está en lo que hoy se hace porque nos lo permite la legislación, sino en lo que puede hacerse según la tendencia abierta por los modelos de FP basados en cualificaciones que posibilitan obtener una cualificación a través de un proceso acumulativo de certificaciones que aseguren que dominas ciertas competencias profesionales y que ha podido extenderse en el tiempo y desarrollarse en diferentes instituciones, por lo que, aunque se hubiera querido, no se



habría podido hacer ninguna coordinación, transferencia, visión holística ni integración de conocimientos.

## V. Para finalizar

El nuevo gurú de la economía mundial, Peter Barnes, ha acuñado el término “Capitalismo 3.0” para hacer referencia a un nuevo tipo de economía de mercado responsable, donde la ética sea el principal elemento de desarrollo y donde se administren los bienes de forma mundial, garantizando los valores que todos invocamos cuando pensamos en la humanidad. De ahí vienen conceptos tan utilizados hoy como el de “sostenibilidad”. Esta refundación del capitalismo se hace nuevamente sobre los pies de barro de la ausencia de lo que podríamos llamar moralidad. O nos situamos en un momento de desarrollo moral postconvencional, siguiendo la terminología de Khölberg, o estamos perdidos.

¿Cabría pensar en una forma de gobierno mundial en la que la formación en habilidades profesionales estuviera centrada en el aprendizaje con el objetivo de atender a los demás y no solamente como una forma de enriquecer la oferta de la fuerza de trabajo que hacemos en el mercado laboral? ¿Podría existir tal utopía? Si nos empeñamos en continuar con este proceso de acumulación de capital, aunque sea sosteniblemente, por supuesto que no. Haría falta un proceso de desarrollo de la inteligencia social y el desarrollo moral en la que, como especie y a tenor de lo que vemos diariamente en los informativos, no vamos a lograr en un futuro próximo. Mientras, nos queda el consuelo de hacer lo mejor posible en nuestras aulas, mientras las conservemos, para que nuestros alumnos crezcan no solo en cuanto a sus habilidades personales, sino también en lo que se refiere a las personales.

## Referencias Bibliográficas

- BLAS ARITIO, FRANCISCO DE. (2007). *Competencias Profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza.
- BRUNING, ROGER H., SCHRAW, GREGORY J., NORBY, MONICA N. y RONNING, ROYCE R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson Educación.
- CERRÓN JORGE, LUIS ALBERTO. (2008). “La mercantilización profesional: la Formación Profesional virtualizada”. *Recoldos*, 19, 36-44.
- COMISIÓN COMUNIDADES EUROPEAS (2004). Ecuación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. *Diario Oficial de la Unión Europea*, pp. C 104/1 - C 104/19.
- DECRETO 94/2008, de 17 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Ciclo Formativo de Grado Superior correspondiente al Título de Técnico Superior en Educación Infantil.
- EUROPEAN COMMISSION. (2009). *New Skills for New Jobs: Anticipating and matching labour market and skills needs*. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
- FERNÁNDEZ DURÁN, RAMÓN. (2003). *Capitalismo (financiero) global y guerra permanente. El dólar, Wall Street y la guerra contra Irak*. Barcelona: Virus Editorial.
- GALEANO, EDUARDO. (2006). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- HIRT, NICO. (2002). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Madrid, CAUM.
- MOLARES, MARIA TERESA. (2008). Universidad, democracia y mercado en la sociedad neo - neo - liberal. *Rescoldos*, 19, 45-56.
- MORÁN, AGUSTÍN. (2003). “Globalización. Moneda única. Consecuencias”. En Agustín Morán (Coord.). *El movimiento antiglobalización en su laberinto. Entre la nube de mosquitos y la izquierda parlamentaria* (pp. 21-56). Madrid: Los libros de la Catarata.

- PUELLES BENÍTEZ, MANUEL DE. (2002). "Estado y Educación: una relación histórica" En Aurora Ruiz (Coord.). *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación* (pp. 17-48). Madrid: Biblioteca Nueva.
- REAL DECRETO 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- REAL DECRETO 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.
- ROMERO IZARRA, GONZALO. (2005). *Hacia una pedagogía del contexto. El proyecto de Filosofía para Niños y Niñas en el clima social de aula*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- RUIZ, ESTEBAN y JARÁIZ, GERMÁN. (2007). La estrategia europea para la cohesión social 2007. *Documentación Social*, 145. 231-245.
- TIANA FERRER, ALEJANDRO. (2002). "La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en Educación". En Aurora Ruiz (Coord.). *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 49-70.