

## El discurso post-Lisboa sobre el desajuste de las habilidades y la mejora de las competencias<sup>1</sup>

The Post-Lisbon discourse on skill mismatches and competence upgrading

Marcella **Milana**

*Escuela Danesa de Educación. Universidad de Aarhus*

E-mail: [mami@dpu.dk](mailto:mami@dpu.dk)

### Resumen:

El objetivo de este artículo es examinar los procesos de formulaciones políticas y los objetivos de las agendas para el desarrollo de las competencias en base a la Estrategia de Lisboa. En particular, la parte primera se centra en el "ideal regulador" de la UE para el desarrollo de las competencias que surge de los documentos políticos clave desarrollados por el triángulo institucional en el período 2000-2007. El análisis presentado está bastante condensado, pero aún así contiene sustantiva información descriptiva. Mi argumento principal es que el emergente "ideal regulador" europeo para el desarrollo de las competencias se basa en una simplificación del problema social que tiene por objeto abordar. De hecho, hay cuestiones a las que no se presta una debida consideración, por ejemplo, a posibles errores entre los requerimientos genéricos para una adecuación perfecta de las habilidades y las necesidades individuales específicas ante las oportunidades de aprendizaje y laborales. Para apoyar mi argumentación, en la parte segunda, se discute sobre los factores contextuales clave que caracterizan el entorno institucional de los mercados laborales europeos.

---

Recibido: 17/10/08

Aceptado: 07/12/08

Milana, M. (2008). The post-lisbon discourse on skill mismatches and competence upgrading. Paper presentado en la XXIII Cese Conference celebrada en julio de 2008. Este texto está pendiente de publicación en inglés en el libro compilado por: Holmarsdottir, H.B. y O'Down, M. (2008) *Nordic Voices: Teaching and Researching Comparative and International Education in the Nordic Countries*, Rotterdam: Sense Publisher. Traducción de Elisabet Cortés Harlet y revisión técnica de Julián Luengo, Antonio Luzón y Mónica Torres.

*Agradecimientos:* La autora agradece a Kjell Rubenson, Richard Desjardins y Susan Wright los comentarios recibidos sobre este artículo.

**Palabras clave:** Política educativa europea, Estrategia de Lisboa, competencias, formación profesional, cualificaciones, ideal regulador.

**Abstract:**

The aim of this contribution is to examine EU policy-making processes and agenda settings for competence development in the wake of the Lisbon Strategy. In particular, part I focuses on the EU 'regulatory ideal' for competence development that emerges from key policy documents by the institutional triangle in the period 2000-2007. The analysis presented is highly condensed but it still contains substantial descriptive information. My main argument is that the emerging EU 'regulatory ideal' for competence development is grounded on a simplified account of the social problem it aims to address. This account does not pay due consideration, for instance, to possible mismatches between generic requirements for a perfect skills match and specific individual needs for learning and working opportunities. In order to support my argument, part II discusses key contextual factors that characterize the institutional shaping of European labour markets.

**Key words:** EU policy-making, Lisbon Strategy, competence, vocational education training, qualifications, regulatory ideal.

\* \* \* \* \*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Unión Europea se basa en el principio de soberanía, por tanto, los Estados miembros delegan parte de su poder político a instituciones compartidas que tienen responsabilidad directa en la toma de decisiones y en los procesos de decisiones compartidas. Éstos son el Consejo de la Unión Europea, el Parlamento Europeo y la Comisión Europea. Estas instituciones, a menudo consideradas como un triángulo institucional, tienen cierta influencia sobre los procesos políticos que se desarrollan a nivel nacional, regional y local. El Parlamento Europeo, que representa a la ciudadanía de la Unión Europea, y el Consejo de la Unión Europea, que representa a los Estados miembros, adoptan conjuntamente nuevas leyes en base a las propuestas de la Comisión Europea que representa a la Unión Europea como un organismo soberano<sup>2</sup>.

El triángulo institucional, de acuerdo al *Tratado que establece la Comunidad Europea* (2002), actúa de acuerdo con el principio de subsidiariedad. Según este principio, la Unión Europea sólo actúa en ámbitos que son de exclusiva competencia, a menos que se considere necesario para el logro de los

---

<sup>2</sup> La adopción conjunta de nuevas leyes por parte del Parlamento europeo y el Consejo de la Unión Europea se produce a través de un procedimiento de consulta o por medio del proceso de co-decisión. Durante el procedimiento de consulta, el Consejo de la Unión Europea consulta la opinión del Parlamento europeo, como también a los siguientes organismos consultivos: el Comité Económico y el Comité Social y el Comité de las Regiones. Durante el proceso de co-decisión, el Parlamento europeo comparte el poder legislativo con el Consejo de la Unión Europea. Cf. el Tratado que establece la Comunidad europea (texto consolidado), Diario Oficial C 325 de 24 diciembre de 2002, y el Acuerdo Marco sobre las relaciones entre el Parlamento Europeo y la Comisión del 16 de julio 2004.

objetivos del Tratado. Sin embargo, las restricciones planteadas por el principio de subsidiariedad pueden ser omitidas cuando los Estados miembros se pongan de acuerdo sobre nuevos objetivos comunes a través de sus actividades y acuerdos intergubernamentales.

En el campo de la educación y formación, el principio de subsidiariedad ha sido, de facto, eludido en la reunión del Consejo Europeo en Lisboa (2000) cuando los jefes de gobierno de la UE aprobaron la "Estrategia de Lisboa", también conocida, como Agenda de Lisboa o Proceso de Lisboa<sup>3</sup>. Aunque no sorprende que la Estrategia Lisboa haya sido identificada por Ertl (2006) como "un punto de retorno" en el proceso de 'unionización' de políticas, que son, formalmente, de plena responsabilidad de los Estados miembros (Nóvoa y Jong-Lambert, 2003)<sup>4</sup>. Nóvoa (2002, 133) argumenta, sobre estas mismas premisas, que la Estrategia Lisboa crea las condiciones para que la Unión Europea funcione bajo "un ideal regulador que influya, u organice, las políticas nacionales". La Estrategia da, de hecho, a la UE el mandato de desarrollar un planteamiento común que vaya más allá de la diversidad existente en los sistemas nacionales de educación y formación.

El objetivo de este artículo es examinar los procesos de formulaciones políticas y los objetivos de las agendas para el desarrollo de las competencias en base a la Estrategia de Lisboa<sup>5</sup>. En particular, la parte primera se centra en el "ideal regulador" de la UE para el desarrollo de las competencias que surge de los documentos políticos clave, por ejemplo, documentos de trabajo, informes, comunicaciones, directrices y resoluciones, todo ellos, desarrollados por el triángulo institucional en el periodo 2000-2007.<sup>6</sup> El análisis presentado está bastante condensado, pero aún así contiene sustantiva información descriptiva. Mi argumento principal es que el emergente "ideal regulador" europeo para el desarrollo de las competencias se basa en una simplificación del problema social

---

<sup>3</sup> Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa, del 23 al 24 de marzo de 2000

<sup>4</sup> Para responsabilidades directas de la Unión Europea en el área de educación y la formación vocacional ver: Tratado por el que se establece la Comunidad europea (cit.), Título XI, Cap. 3, Arts. 149-150.

<sup>5</sup> De acuerdo con Dalton et al. (1996), la toma de decisiones política se interpreta aquí como un proceso estratégico y político en contraste con los estudios políticos tradicionales, que lo entienden como un proceso de decisión racional.

<sup>6</sup> En esta contribución los textos políticos que sirven como punto central de referencia son fundamentalmente instrumentos legislativos. De acuerdo al Tratado que establece la Comunidad Europea (texto consolidado, 2002), los instrumentos legales utilizados por el Consejo de la Unión Europea y por el Parlamento Europeo en la producción de políticas son: (1) Regulaciones (2) Directivas, vinculadas a los Estados miembros para conseguir resultados, (3) Decisiones, vinculadas a aquéllos a los que se dirige (4) Opiniones y recomendaciones, documentos no vinculantes. Aún así, también existen acuerdos intergubernamentales, tales como el programa de Educación y Formación 2010 firmado en 2001 por los jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros, en este caso, se consideran de relevancia primordial, ya que establecen la base para una política de cooperación más fuerte entre los Estados miembros.

que tiene por objeto abordar. De hecho, hay cuestiones a las que no se presta una debida consideración, por ejemplo, a posibles errores entre los requerimientos genéricos para una adecuación perfecta de las habilidades y las necesidades individuales específicas ante las oportunidades de aprendizaje y laborales. Para apoyar mi argumentación, en la parte segunda, se discute sobre los factores contextuales clave que caracterizan el entorno institucional de los mercados laborales europeos. La investigación, limitada a los Estado Miembros más antiguos, se lleva a cabo a la luz de estudios empíricos ya existentes. Estos estudios subrayan, entre otros aspectos, la existencia de distintos procedimientos por los que se establecen y se valoran las destrezas y las habilidades en los mercados laborales nacionales. Como resultado del análisis, afirmamos que, al subyugar los procesos de aprendizaje a los principios estrictamente económicos, el “ideal regulador” de la UE para el desarrollo de la competencia podría tener efectos inesperados sobre el bienestar social, y a estos no se les está prestando atención ni desde la perspectiva política ni desde la investigación. En las conclusiones, se resumen los resultados más importantes y se debaten las implicaciones para la investigación internacional y comparada.

## **2. EL “IDEAL REGULADOR” DE LA UE PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS**

Después de Lisboa, las políticas nacionales de formación y educación están siendo influenciadas como nunca antes por los procesos y por los objetivos políticos de las agendas europeas. Considerando como punto de partida, la Estrategia de Lisboa las siguientes secciones se dedican a poner de manifiesto el “ideal regulador” de la UE para el desarrollo de las competencias tal como se desprende de la lectura de los textos políticos clave producidos por el triángulo institucional en los últimos años. Estos documentos políticos tienen, de hecho, una fuerte influencia en la remodelación de los actuales mercados laborales y de los sistemas de educación y de formación de todos los Estados miembros.

### *a) Mejorar el crecimiento económico a través de la educación y la formación*

En el año 2000, debido a la baja productividad y al estancamiento del crecimiento económico a nivel europeo, la Comisión Europea puso en marcha un programa de desarrollo con una duración de diez años, la llamada “Estrategia de Lisboa”. El objetivo principal era hacer de la “economía europea, la más dinámica y competitiva del mundo” en tan sólo diez años, para el 2010. Los elementos más importantes para este plan de desarrollo se tenían que encontrar en procesos de innovación continua, tales como, la innovación de los productos, la innovación en los procesos, la innovación organizativa, la innovación en marketing, entre otros. Éstos se consideraron el motor para el crecimiento económico y para generar los cambios en la producción, con una consecuente importancia dada al conocimiento como recurso clave en la mejorar de los beneficios económicos. Una premisa básica para este plan de desarrollo es que una “economía dinámica y competitiva” creará puestos de trabajo y asegurará el desarrollo sostenible y la integración social.

Además de “la transformación radical de la economía europea”, en la cumbre de Lisboa, los principales jefes de Estado y de gobierno de los Estados miembros, también acordaron ‘una programa desafiante para... modernizar... los sistemas educativos’. De ahí, que el Consejo de la Unión Europea adoptara un plan de trabajo detallado sobre *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación* (2002), referido generalmente como programa “Educación y Formación 2010” (en adelante, programa E&F 2010). El plan integra la Estrategia de Lisboa con un objetivo específico de mejorar la calidad de los sistemas de educación y formación (en adelante, sistemas E&F) para hacer de Europa un líder mundial en este campo. De este modo, se ha puesto el acento en la importancia de los los sistemas de educación y formación y su relación con la preparación para la vida profesional. En concreto, existe cierta preocupación por crear una base para el desarrollo personal y para una vida mejor en las sociedades democráticas. El programa, que integra todas las acciones emprendidas a un nivel europeo en el ámbito de la educación y la formación, tal como es el proceso de Copenhague; de la educación superior, tal como supone el proceso de Bolonia; establece tres objetivos estratégicos que tienen que ser implantados tanto a nivel nacional como a nivel europeo. El primero de ellos está relacionado con la mejora de la calidad y de la eficacia de los sistemas de educación y formación en Europa y tiene como objetivo específico desarrollar las habilidades requeridas para hacer frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento.

El análisis de la Estrategia de Lisboa y del programa “Educación y Formación 2010” revela un punto convergente sobre la falta de habilidades en el mercado laboral y un nivel generalmente bajo de competencias entre la población europea, lo que impide a la UE convertirse en “la economía más dinámica y competitiva del mundo”. En este sentido, el triángulo institucional contempla una solución reclamando habilidades y competencias de alto nivel para todos los ciudadanos europeos a través de la modernización de los sistemas de educación y formación europeos. Este hecho enmarca el “ideal regulador” de la EU para el desarrollo de las competencias y justifica su objetivo principal en la demanda de capacidades y movilidad individual así como también en el reconocimiento de títulos (profesionales) y competencias (básicas) para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

#### *b) La demanda de habilidades y de movilidad individual*

En base a las premisas establecidas en el Estrategia de Lisboa y en el programa “Educación y Formación 2010”, la Comisión Europea presenta su comunicación *Aprovechar al máximo el potencial de la Unión Europea: consolidación y ampliación de la estrategia de Lisboa* (2001) donde afirma que:

Los trabajos nuevos quedarán vacantes a no ser que la Unión Europea invierta más en educación y habilidades (...) y fomente la movilidad de la fuerza laboral dentro de los nuevos y emergentes mercados de trabajos europeos (2001, 10).

En consecuencia, se fortaleció la movilidad de la fuerza laboral, tal como confirmara la publicación de la Comunicación en *Nuevos mercados de trabajo*

*Europeos abiertos a todos y accesibles para todos* (2001)<sup>7</sup>. Esta comunicación pretende establecer un marco para eliminar habilidades barreras así como hacer frente a la falta de capacidades como una solución a estos problemas, prerequisites para la movilidad de la fuerza laboral dentro de las fronteras europeas. En concreto, la comunicación destaca el impacto de los procesos de la globalización, los desarrollos tecnológicos, los cambios en la producción, así como los cambios sociales y demográficos en la configuración de los actuales mercados laborales europeos, y cómo afecta a los fenómenos arriba mencionados,

Afecta no sólo a la movilidad laboral, sino también a la necesidad y disponibilidad de habilidades en todos los niveles, incluyendo las habilidades básicas e intermedias (2001, 3-4).

En el año 2002 se aprobó el *Plan de Acción a favor de las Habilidades y la Movilidad*<sup>8</sup>, con el objetivo de perseguir, entre otros, los siguientes objetivos: asegurar que los sistemas de educación y de formación respondan mejor al mercado en función de las demandas de la sociedad y de la economía basada en el conocimiento<sup>9</sup>, introducir y consolidar estrategias efectivas para el desarrollo de competencias para trabajadores<sup>10</sup>, y desarrollar habilidades lingüísticas y transculturales<sup>11</sup>. En el *Plan de Acción*, se consideró al aprendizaje como la principal respuesta ante los “desajustes entre la oferta y la demanda”. En este sentido, la demanda social para las habilidades se justifica en el Plan de Acción por el hecho de que existe un desajuste entre una demanda de habilidades en el mercado laboral y unas habilidades específicas disponibles en la fuerza laboral. Consecuentemente, el déficit de habilidades en sectores económicos específicos, tales como la industria, la manufactura y los sectores relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación; los desajustes de las cualificaciones en la oferta y la demanda de mano de obra en otros sectores y regiones, así como la escasez de personal cualificado en una gama de sectores y ocupaciones, se abordan en la Comunicación como factores que amenazan “impedir la capacidad de la Unión para maximizar el crecimiento”. Para hacer frente a este déficit de habilidades, desajuste y escasez la Comisión Europea sostiene que:

Todos los ciudadanos deben tener un nivel apropiado de educación primaria así como la oportunidad de actualizar los conocimientos y de adquirir nuevas habilidades a lo largo de su vida laboral y más allá de ella (p.4).

Además, a los individuos que no han entrado o han sido excluidos temporalmente del mercado laboral el triángulo institucional, les da la

---

<sup>7</sup> Comunicado de la Comisión al nuevo Consejo Europeo de Mercados Laborales, *Abierto a todos y accesible para todos* COM (2001) páginas de la 116 a final

<sup>8</sup> Comunicado de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. *Plan de Acción a favor de las Habilidades y la Movilidad* COM (2002) 72 final.

<sup>9</sup> *Ibíd.*, cf. Acción nº 1

<sup>10</sup> *Ibíd.*, cf. Acción nº 5, 6, 7 y 8

<sup>11</sup> *Ibíd.*, cf. Acción nº 18

oportunidad de adquirir la educación formal y la formación profesional en un país diferente al de su residencia, por ejemplo, la movilidad educativa. Pero ante todo, lo que espera el triángulo institucional de los trabajadores es que sean móviles con el fin de explorar plenamente los “beneficios” del Mercado Interno, es decir, la movilidad profesional. En este último sentido, se prevé la reubicación geográfica, que implica el movimiento de la fuerza del trabajo dentro y entre los Estados, así como la transferencia entre sectores o puestos de trabajos dentro o entre fronteras geográficas. En ambos casos, la movilidad individual es la respuesta para mejorar la eficiencia económica del Mercado Interno.

A nivel gubernamental, a pesar de los objetivos profesionales y educativos, la movilidad se asume como el principal medio para: mejorar el nivel de habilidades requeridas por los mercados de trabajos, lograr el pleno empleo, responder a las demandas del mercado laboral para trabajadores con perspectiva y mirada europea, y con ello, promover el desarrollo de habilidades y combatir la escasez de personal cualificado, que actúan como freno para la economía europea. A nivel individual, el aumento de la movilidad, ya sea con fines educativos o profesionales, es considerado por el triángulo institucional como un derecho fundamental, garantizado por los Tratados, que crea nuevas oportunidades de empleo, mejora las oportunidades para hacer una carrera profesional y mejora la calidad de vida en términos generales.

En resumen, el énfasis por parte del triángulo institucional en la necesidad de que todos los individuos se ajusten a una sociedad globalizada, no toma en cuenta la demanda diversa de habilidades planteadas por los empleadores y los empleados, en todos los sectores, ocupaciones y profesiones. Además, la movilidad individual de los ciudadanos europeos, aunque dirigida por el triángulo institucional como un medio para incrementar las oportunidades individuales, está limitada, a menudo, por barreras legales, barreras lingüísticas, circunstancias familiares y por la existencia de impuestos, pensiones, seguridad social y por las políticas de inmigración.

*c) Reconocimiento de cualificaciones profesionales y competencias (básicas) para el aprendizaje permanente.*

Las limitaciones mencionadas más arriba también incluyen las dificultades en el reconocimiento de cualificaciones (profesionales) fuera de las fronteras. Estas limitaciones, contrarias a otras, están entre las que han recibido atención especial por parte del triángulo institucional. De hecho, en 2005, una *Directiva relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales*<sup>12</sup> fue adoptada conjuntamente por el Consejo de la Unión Europea y el Parlamento Europeo. Esta ley establece normas según las cuales un Estado Miembro debe reconocer las cualificaciones profesionales obtenidas en uno o varios Estados miembros, incluido el reconocimiento de habilidades adquiridas a través de la experiencia laboral. Sin embargo, en la Directiva, el concepto de cualificación

---

<sup>12</sup> Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo sobre el reconocimiento de titulaciones profesionales 2005/36/EC

profesional está delimitado por referencia directa a las profesiones reguladas<sup>13</sup>. Como consecuencia, es aplicable únicamente a un número limitado de profesionales que, en la prestación de servicios para el bienestar de la población, se dedican, principalmente, a garantizar un “alto nivel de la salud y de protección al consumidor”. Además, la oferta de servicios profesionales está restringida a los ciudadanos que viven en un Estado-nación en la medida en que sus profesiones están reguladas a nivel nacional. En consecuencia, la Directiva establece que la capacidad de perseguir las actividades profesionales debería ser independiente del lugar donde los profesionales han adquirido su título y su cualificación, por ejemplo, la libre prestación de servicios a fin de aumentar las oportunidades profesionales para aquéllos en posesión de una cualificación profesional y ampliar la audiencia de consumidores potenciales de servicios intelectuales y conceptuales. Pero para alcanzar el derecho a conseguir una actividad profesional, las cualificaciones profesionales deberían ser reconocidas como válidas en el país de la práctica profesional. De ahí, que los diferentes aspectos relacionados con el reconocimiento legal de las cualificaciones haya llegado a ser un tema central de interés político.

Aún en 2005, por ejemplo, sobre la base de la extensa producción de un grupo de trabajo sobre “Competencias clave, espíritu empresarial y lenguas extranjeras”, denominado más tarde, “competencias clave”, la Comisión Europea presentó una propuesta al Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea que se denominó *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. La recomendación, que fue conjuntamente adoptada en 2006<sup>14</sup>, define una competencia como:

Una combinación de conocimientos, habilidades y aptitudes apropiadas en una situación particular (p.12).

Consecuentemente, las competencias claves están definidas como:

Aquellas [competencias] que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (p.12).

A pesar de estas definiciones generales, la Recomendación incluye un *Marco de referencia europeo sobre competencias para la educación permanente* como un instrumento de referencia que identifica ocho competencias clave que tiene prioridad dentro de la Unión: 1) Comunicación en la lengua materna; 2) Comunicación en lenguas extranjeras; 3) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) Competencia digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competencias sociales y cívicas; 7) Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; y 8) Conciencia y expresión culturales. Estas

---

<sup>13</sup> Las profesiones reguladas son actividades profesionales o grupo de actividades profesionales que pueden ser ejercidas por un individuo que esté en posesión de una titulación profesional específica que lo acredita para usar el título profesional “en virtud de las provisiones legislativas, regulativas o administrativas”. *Ibíd.*: 19.

<sup>14</sup> Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 diciembre de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/EC)



competencias clave se definen en términos de conocimiento, habilidades y actitudes y están estrechamente vinculadas con el concepto de aprendizaje permanente que, de acuerdo con la *Resolución del Consejo de 27 de junio sobre el aprendizaje permanente* (2002), debe ir desde la edad preescolar hasta después de la jubilación.

El conocimiento, las habilidades y las actitudes constituyen también la base para *El Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente* (EQF), publicado en 2005 por la Comisión Europea y continuado en 2006, por una *Propuesta* al Parlamento europeo y al Consejo para una *Recomendación que establece el EQF* como un referente para hacer la transparencia y la transferencia de las cualificaciones dentro de las fronteras europeas<sup>15</sup>. La Propuesta define cualificación como:

Resultado formal de un proceso de evaluación y validación que se obtiene cuando un organismo competente establece que el aprendizaje de un individuo ha superado un nivel determinado (p.16).

Los resultados del aprendizaje se definen como:

Expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, habilidades y competencias (p.16).

Estas definiciones implican una estrecha relación entre el proceso de aprendizaje que un individuo ha tenido, ya sea participando en programas de educación y formación vocacional, o bien, a través de la experiencia adquirida en el trabajo y los resultados del aprendizaje.

En resumen, la identificación de un número limitado de competencias claves que deben ser prioritarias en los próximos años, así como su transposición en resultados de aprendizaje objetivados que constituyen la base para un reconocimiento formal de las cualificaciones individuales, no tiene en cuenta el posible desajuste entre los niveles gubernamentales y los individuales. A nivel gubernamental, la posesión de competencias claves, los resultados de aprendizaje y las cualificaciones se consideran condiciones valiosas de los individuos para entrar en el mercado de trabajo y en niveles superiores de educación y formación. No obstante, a nivel individual, la posesión de conocimientos, habilidades y competencias se convierte en valiosa sólo cuando es reconocida formalmente por un empleador específico o un proveedor de educación.

A la luz del análisis presentado hasta aquí, mi principal argumento es que el conjunto de documentos políticos emitidos por el triángulo institucional a raíz de la Estrategia de Lisboa (2000), crea un "ideal regulador" en la UE para el desarrollo de la competencia basado en la simplificación del problema social que

---

<sup>15</sup> Proposición para un recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo para el establecimiento del Marco de Referencia Europeo Europeo sobre competencias para el aprendizaje permanente COM (2006, páginas de 479 a final).

pretende abordar. Este hecho se basa en cuatro supuestos. Primero, existe el fenómeno “cuello de botella” en el mercado laboral debido a una falta de habilidades y competencias disponibles entre la fuerza laboral. Segundo, la provisión de educación y formación es la única capaz de acabar con este hecho ya que dota a la fuerza laboral con los niveles de competencia y habilidades requeridos. Tercero, es posible conseguir una perfecta adecuación entre habilidades y competencias específicas proporcionadas por el sistema de educación y formación y las habilidades y competencias reconocidas como tales en el mercado de trabajo. Cuarto, es posible conseguir también un perfecto ajuste entre los niveles de habilidades y competencias que poseen las personas y los trabajos que puedan obtener. La forma en cómo el triángulo institucional abordará los problemas sociales se traduce en un aumento del interés político en la educación y en la formación como la única alternativa económica para hacer frente a los cambios tecnológicos y estructurales que están afectando a los mercados laborales europeos. Sin embargo, este discurso dominante no considera, por ejemplo, los posibles desajustes entre los discursos que influyen en la estructura de las oportunidades para el aprendizaje y para el trabajo a nivel europeo, las estructuras para las oportunidades de aprendizaje y trabajo a nivel nacional y las preferencias individuales. La siguiente parte de este artículo está dedicada al análisis de una investigación sobre datos empíricos disponibles tanto en los niveles macro como micro, que aporta información sobre los factores contextuales que caracterizan la configuración de los mercados de trabajo europeos y sus relaciones con las habilidades y las competencias adquiridas a través de la educación y la formación.

### **3. ¿ES ASÍ DE SENCILLO? EL CUESTIONAMIENTO SOBRE EL “IDEAL REGULADOR” DE LA UNIÓN EUROPEA (UE)**

El “ideal regulador” de la UE para el desarrollo de las competencias, como ya se ha mencionado, tiene como punto de partida, abordar la falta de habilidades y competencias en la fuerza laboral europea a través de la mejora en la provisión de la educación y de la formación para todos. Además el “ideal regulador” de la UE supone la posibilidad de lograr un perfecto ajuste entre las habilidades y competencias proporcionadas por el sistema de educación y formación y aquellas reconocidas en el mercado laboral, así como también entre los niveles de habilidades y competencias de los individuos y los trabajos que puedan obtener. Pero, ¿qué sabemos acerca de los ajustes y desajustes actuales entre la oferta y la demanda de habilidades y competencias en Europa? Dedicamos los siguientes epígrafes a explorar la investigación empírica disponible en esta materia.

#### *a) Datos a nivel macro sobre los ajustes y desajustes de habilidades*

A primera vista, los datos disponibles sobre la inadecuación de las habilidades parece justificar los cuatro supuestos en los que se base el “ideal regulador” de la UE para el desarrollo de las competencias, al menos, cuando nos limitamos al análisis de los Estados Miembros más veteranos. De hecho, un estudio comparativo entre Francia, Alemania, Italia, España y Reino Unido publicado en 2003 (Cedefop) pone de manifiesto, por ejemplo, que los

empresarios se han beneficiado de un aumento general en el nivel de educación de la población. Los empresarios contratan a los graduados también para los empleos poco cualificados como un medio para reducir los costos de la adaptación durante el proceso. Aunque los niveles de educación logrados y las cualificaciones formales no reflejen el valor productivo del trabajador, aún hoy se consideran “señales” de productividad individual cuando un demandante de empleo entra en el mercado laboral. Conclusiones similares obtuvo Dekker (2002), con referencia específica a los Países Bajos, al observar los efectos de la educación y la formación en relación a la movilidad ascendente en los diferentes segmentos del mercado laboral. Además, varios estudios llevados a cabo en diferentes Estados miembros demuestran que la incidencia de la sobre-educación está sobrevalorada cuando se presta una indebida atención a la diversidad en los niveles reales de la habilidad o en la actitud hacia el trabajo de trabajadores con un cierto nivel de educación. Los efectos negativos de la sobre-educación en relación a las ganancias, por ejemplo, son menores cuando las medimos como un efecto a largo plazo. Las consecuencias de la sobre-educación para los trabajadores individuales también parecen compensar la falta de experiencia que conlleva, para los trabajadores, una desventaja temporal que afecta sobre todo en el comienzo de su carrera laboral. En este sentido, la movilidad de trabajo a trabajo se aborda como un mecanismo de adaptación, a nivel individual, para superar el efecto negativo de la sobre-educación a largo plazo.

Sin embargo, una mirada más cercana a los datos empíricos existentes sobre los desajustes en las habilidades, nos señala que existen diferencias notables entre los distintos estudios. Los resultados empíricos varían considerablemente según los países de la Unión Europea. Aunque estas diferencias pueden ser explicadas parcialmente por las diferencias en los instrumentos de medición, algunos indicios parecen sugerir la existencia de divergencias en la configuración institucional de los mercados laborales locales y nacionales como posible causa para una selección rigurosa de la fuerza laboral. Esto es especialmente evidente para las minorías étnicas, que a menudo se encuentran en una situación más débil en el mercado laboral. Su posicionamiento es el más heterogéneo con respecto al país de origen, en comparación con las personas nativas con el mismo nivel de educación y con las mismas habilidades (Battu y Sloane, 2003). Además, los análisis sobre la función de las cualificaciones en la configuración de los procesos de transición desde la educación al trabajo en Europa, ponen de manifiesto la supremacía de los títulos de los estudios obligatorios y de la formación profesional inicial frente a la educación y formación continua, la formación en el puesto de trabajo, la experiencia adquirida en el mercado laboral, entre otras (Cedefop, 2003).

#### *b) Datos a nivel macro sobre el ajuste o desajuste de las habilidades*

El análisis de los datos transversales de la Encuesta de Población Activa (EU-15) sobre el ajuste y el desajuste de las habilidades, muestra que cuanto mayor sea el nivel de educación/cualificación formal, menor es el riesgo de desempleo entre los nuevos aspirantes en el mercado laboral. Estos resultados también parecen confirmar la hipótesis que fundamenta el “ideal regulador” de

la UE para el desarrollo de las competencias. Sin embargo, la fuerte correlación entre el nivel de educación/cualificación formal y riesgo de desempleo no se sostiene en todos los países investigados. En concreto, en los países del sur de Europa, entre ellos, Italia, Grecia y Portugal, el aumento de los niveles de educación/cualificación apenas afecta al alto riesgo de desempleo en la transición de la educación al trabajo (Müller & Gangl, 2003). Así pues, si las formas en las que los diferentes sistemas de educación y formación afectan la entrada en el mercado de trabajo, importan también los efectos indirectos sobre las estructuras de los mercados de trabajo. En este contexto, el análisis en profundidad de los datos transversales de la Encuesta de Población Activa desarrollados por Gangl (2003), ponen de manifiesto una distinción entre tres tipos de acuerdos institucionales que caracterizan a los mercados laborales nacionales en los 12 Estados miembros más veteranos de la UE<sup>16</sup>. En primer lugar, un tipo de mercado laboral ocupacional donde la falta de experiencia laboral no influye en el riesgo de desempleo entre los candidatos para entrar en el mercado laboral, característico de países como Austria, Dinamarca, Alemania, Países Bajos. En segundo lugar, un tipo de mercado laboral híbrido ocupacional e interno, propio de países como España y países del noroeste tales como, Bélgica, Francia, Irlanda y Reino Unido, donde el riesgo de desempleo para aquéllos con altos nivel de educación, aunque con bajo nivel de experiencia, es menor si lo comparamos con aquellos con menor nivel formativo y mayor experiencia laboral. Tercero, un tipo de mercado laboral interno, característico de los países del sur de Europa, tales como Italia, Grecia y Portugal, donde los más cualificados se enfrentan a un fuerte riesgo de desempleo frente a aquéllos con escasas cualificación pero con experiencia. Algunos análisis complementarios llevados a cabo por Grip y Wolbers (2006) centrados en la calidad del empleo de los trabajadores poco cualificados en los diferentes países de la UE, señalan importantes diferencias que reflejan la distinción entre los tipos de mercado laboral ocupacional e interno. La calidad del empleo para los trabajadores poco cualificados es peor en los países con mercados laborales ocupacionales.

En resumen, estos análisis muestran que el efecto de la educación y formación sobre el desempleo es el factor más importante para distinguir entre los países del norte y del sur de Europa, por tanto, se corrobora la existencia de mecanismos diferenciales actuales para la formación y reconocimiento de habilidades y competencias entre los Estados miembros más veteranos.

---

<sup>16</sup> La distinción entre los tres tipos de acuerdos institucionales tiene como punto de partida la conceptualización de Marsden (1986) sobre la configuración institucional de los mercados laborales europeos. De acuerdo con Marsden es posible distinguir entre dos sistemas opuestos. Por un lado, está el tipo de sistema de mercado laboral interno, caracterizado por estrategias de contratación de empleados basada en valoraciones altamente discrecionales/ reconocimiento de las habilidades y cualificaciones de los aspirantes; así la experiencia previa en el mercado laboral se valora como lo más fiable de las habilidades individuales y las cualificaciones. En el otro extremo, se encuentra el tipo de sistema de mercado laboral ocupacional, donde los títulos formales otorgados por los sistemas de educación y formación se consideran indicadores fiables de la capacidad de los candidatos para ajustarse a un trabajo concreto.

*c) Divergencias en la interpretación de las habilidades y las competencias*

La existencia de mecanismos diferenciales en la formación y en el reconocimiento de habilidades, tal como hemos puesto de manifiesto tras una análisis más profundo de la Encuesta de Población Activa Europea, nos sitúa directamente en la cuestión de las divergencias en la interpretación de las habilidades y de las competencias relacionado con la organización y la valoración del mercado en los diferentes contextos socioeconómicos y socioculturales. Sobre este tema Clarke y Winch (2006) proporcionan un análisis empírico sobre las formas de interpretar y evaluar las habilidades, por ejemplo, las cualificaciones profesionales, en países con estrategias económicas divergentes. Reino Unido es un ejemplo de estos países que muestran un equilibrio de alto nivel y Alemania, por el contrario, representa a esos países que aseguran un equilibrio de bajo nivel (Ashton & Green, 1996; Brown et al., 2001). Los resultados más importantes de Clarke y Winch subrayan cómo las divergencias en las valoraciones económicas oficiales asignadas a las habilidades y relacionadas con las cualificaciones se fundamentan histórica y culturalmente.

Además existe una amplia literatura sobre las habilidades y las competencias en relación con el profesionalismo que pone de manifiesto importantes divergencias sobre cómo se reconocen y se valoran las habilidades en función de los diferentes actores sociales, entre ellos, los empresarios y los empleados, y en diferentes sectores, ocupaciones y profesiones (Thompson et al. 2000; Korczynski, 2002). Estos estudios arrojan luz, por ejemplo, sobre las relaciones existentes entre la evaluación de habilidades nominales, es decir, sólo las habilidades que están reconocidas y son recompensadas por los empresarios; y las habilidades efectivas, es decir, la combinación de habilidades invisibles o tácitas adquiridas principalmente a través de la experiencia bien antes de la entrada en el mercado laboral, o bien en el puesto de trabajo. Las habilidades efectivas a menudo son infravaloradas por los empresarios al justificar bajos estatus laborales y bajos salarios. Estas habilidades, por el contrario, caracterizan a una proporción significativa de las actuales cualificaciones. Por lo tanto, la identificación de los desajustes entre la oferta y demanda de habilidades, que se encuentra en el núcleo de la UE del discurso de la escasez de cualificaciones, parece subestimar el excedente de habilidades disponibles que no son reconocidas y por lo tanto, no se incorporan a los procesos de trabajo. Por el contrario, la infrautilización de habilidades ha sido identificada como la llave maestra de los distintos mercados laborales europeos (Krahn y Lowe, 1998; Boothby, 1999). Más recientemente, se ha prestado especial atención a la percepción de las habilidades y al desarrollo de necesidades empleados actuales y futuros entre los diferentes agentes dentro de un sector concreto, es decir, los empresarios, los empleados, los formadores y los aprendices. Las comparaciones nacionales entre estos grupos identifican diferencias importantes entre ellos en función de sus demandas de habilidades y en función de las expectativas sobre cómo debieran adquirirse esas habilidades. Estas visiones divergentes cuestionan el consenso compartido en torno a la escasez de habilidades (Skinner et al., 2004).

En resumen, la educación y la formación son, sin duda, un recurso fundamental que configura la adecuación de la oferta y la demanda en los mercados laborales europeos. De hecho, la inversión individual en la mejora de las habilidades, el desarrollo de competencias y la adquisición de cualificaciones profesionales es un proceso acumulativo a lo largo de la vida. Este proceso afecta la suerte individual dentro del mercado laboral. A un micro nivel, la suerte en el mercado laboral se entiende en función de los resultados de la interacción entre las oportunidades estructurales, es decir, la disponibilidad de un trabajo en una determinada ocupación, sector o región, que requiera cierta cualificación y preferencias individuales. Los empresarios esperan contratar a los candidatos más productivos y menos costosos para el tipo de trabajo requerido por el puesto, mientras que los candidatos esperan obtener trabajos que garanticen una buena correspondencia con su inversión en educación y formación. La correspondencia de las inversiones se puede calcular en términos monetarios o en recompensas no económicas, incluyendo la calidad del empleo o la satisfacción en el trabajo, en el actual o en el uso actual de empleos disponibles como escalones para mejorar el empleo en un futuro.

Sin embargo, los factores contextuales a nivel macro, por ejemplo, las condiciones del mercado laboral, las estructuras industriales y el nivel de habilidades disponibles entre la población influyen la adecuación entre la oferta y la demanda en los mercados laborales europeos. El vínculo entre las habilidades específicas y las competencias adquiridas a través de la educación y la formación y aquéllas reconocidas por el mercado laboral, es decir, el vínculo entre los niveles individuales de habilidades y competencias y el empleo que con ellas se obtiene, representa un factor contextual clave que caracteriza la configuración institucional diversa de los mercados laborales de la UE. Todos estos factores contextuales provocan el fenómeno contradictorio de la escasez de habilidades y de personal cualificado y la infrautilización de las habilidades que se produce de manera simultánea en la Unión Europea.

En este contexto, sostengo que el "ideal regulador" de la UE para el desarrollo de las competencias puede tener efectos imprevistos sobre el bienestar social, a los que no se les está prestando atención ni desde la política ni desde la investigación. Por ejemplo, cuando la provisión de aprendizaje se reduce a un instrumento económico para responder al déficit de habilidades en diferentes sectores económicos, la creatividad individual y el poder de la innovación corren el riesgo de no tener la oportunidad de emerger. Además, si asumimos que la oferta de trabajos aceptables en los Estados miembros de la Unión es adecuada pero la fuerza laboral no está, desafortunadamente, debidamente cualificada para cubrirlos, los trabajadores y los profesionales cualificados serán los únicos actores responsables del desajuste actual entre la oferta laboral y la demanda. Este razonamiento puede eximir a los gobiernos de la UE de la responsabilidad de la intervención directa en relación con la creación de nuevas oportunidades laborales y mejorar las condiciones generales de trabajo para todos. Además, mientras que los gobiernos de la UE delegan nuevas responsabilidades para el creciente desarrollo económico a empresas y ciudadanos individuales, se pueden dejar a la discreción de organismos corporativos y privados, los efectos sobre la reconfiguración de las relaciones

contractuales colectivas. Además, cuando los ciudadanos de la UE, es decir, aprendices permanentes y trabajadores empleables, se construyen como agentes libres, racionales y autónomos, aptos para adaptarse a los principios económicos, a las obligaciones estructurales, institucionales y dispositivas, se limita, incluso se puede perder, la agencia individual. De acuerdo con ello, los ciudadanos de la UE pueden convertirse en los únicos actores responsables para satisfacer las necesidades de los cambios sociales mediante la adquisición de habilidades y competencias "comerciables". En este sentido, no abandono el hecho de que las personas tenemos un cierto nivel de agencia. Sostengo que tal nivel de agencia es sólo retórico dentro del discurso europeo cuando los ciudadanos no son conscientes de las implicaciones dinámicas de sus elecciones. Esto es lo probablemente suceda cuando el aprendizaje se considera un mero proceso instrumental para adecuar la oferta y demanda en los mercados laborales de la UE.

#### **4. CONCLUSIÓN**

El desarrollo de las competencias se ha convertido en un deber cada vez más aceptado por los individuos, las instituciones gubernamentales e intergubernamentales. El objetivo de este artículo ha sido analizar, desde un punto de vista crítico, los procesos de formulaciones políticas y los objetivos de la agenda para el desarrollo de las competencias a nivel de la UE que resulta de la intersección de los campos de la economía y de la política educativa. La atención se ha centrado en el "ideal regulador" de la UE tal como se revela mediante la lectura de un conjunto de documentos políticos clave emitidos por el triángulo institucional a raíz de la Estrategia de Lisboa. Mi argumento principal es que el "ideal regulador" de la UE para el desarrollo de las competencias está basado en una simplificación del problema social que aborda. Esta simplificación asume, en primer lugar, que existe el fenómeno general de "cuello de botella" en el mercado laboral debido a la falta de habilidades y competencias entre la fuerza laboral. En segundo lugar, asume que la educación y la formación son los únicos medios con los que se pueden eliminar estos fenómenos. En tercer lugar, el "ideal regulador" supone la existencia de un ajuste perfecto entre las habilidades específicas proporcionadas por los sistemas de educación y de formación y las habilidades reconocidas por el mercado laboral y, finalmente, en cuarto lugar, asume un ajuste perfecto entre los niveles de habilidades que poseen los individuos y los puestos de trabajo que puedan obtener. Estos supuestos no reconocen los posibles desajustes entre los requerimientos genéricos para una adecuación perfecta de habilidades establecidas por los gobiernos y las necesidades específicas de las oportunidades educativas y laborales expresadas por los ciudadanos. El análisis que se ha llevado a cabo en la primera parte subraya, en particular, la falta de atención por parte del triángulo institucional hacia las demandas diversas de habilidades planteadas por distintos sectores sociales, la existencia de obstáculos para la movilidad individual dentro y entre los países, las divergencias en el valor asignado a las habilidades, competencias y cualificaciones específicas, por parte de los gobiernos, empresarios, educadores y ciudadanos individuales.

Para apoyar este argumento, en la segunda parte, se ha prestado especial atención a la influencia de factores contextuales en la adecuación de la oferta y la demanda en los mercados laborales europeos. Limitamos nuestro análisis a los Estados miembros más veteranos y destacamos cómo diferentes sistemas de educación y de formación europeos afectan a los patrones de entrada en el mercado laboral en distintas formas. Esto se debe principalmente a la coexistencia de diferentes mecanismos para la formación y para el reconocimiento de habilidades, competencias y cualificaciones en la Unión Europea. Además, existen diferencias nacionales en el valor económico oficial asignado por los empresarios a las habilidades y a las cualificaciones relacionadas en función de la historia y la cultural. Por último, existen divergencias importantes en las formas en que las habilidades se reconocen y valoran dentro y entre las fronteras nacionales según los diferentes actores sociales, por ejemplo, empresarios y empleados, en diferentes sectores, ocupaciones y profesiones.

Un mayor interés político en la educación y la formación, dominado por objetivos instrumentales a corto plazo, parece negar la diversidad de entornos institucionales de los mercados laborales europeos así como también la infrautilización de habilidades disponibles entre la fuerza laboral, la escasez de trabajos bien remunerados, la calidad de empleo y la distribución desigual del trabajo. Por otra parte, tampoco se está prestando atención política a las limitaciones estructurales, institucionales y dispositivas que limitan la agencia individual en la búsqueda de oportunidades educativas y laborales dentro de la Unión. Por consiguiente, el segundo argumento es que el "ideal regulador" de la UE para el desarrollo de las competencias puede tener efectos no previstos sobre el bienestar social, a los que se le deberían prestar más atención tanto a nivel político como en la investigación.

La manera como los distintos actores sociales están valorando y evaluando las habilidades y las competencias no se puede abordar correctamente sólo a nivel supranacional. Los mecanismos para la formación y el reconocimiento de habilidades y competencias están, de hecho, fuertemente entrelazados con los factores contextuales que regulan el mercado laboral y que influyen su relación con los sistemas de educación y formación en los niveles nacionales y locales.

Dado que las cuestiones más arriba mencionadas están siendo abordadas en el debate político tanto por los organismos supranacionales, por ejemplo, por la OCDE, El Banco Mundial, la Organización Mundial de la Salud, entre otras, y por los gobiernos individuales, se debería dar prioridad a las agendas de investigación educativa internacional y comparada. En concreto, se debería prestar atención especial a investigar las formas en que las políticas nacionales, regionales y locales, bajo la influencia de políticas supranacionales, reinterpretan la falta de habilidades y la infrautilización de las habilidades disponibles en diferentes sectores y ocupaciones para apoyar el desarrollo de la competencia a través de la educación y la formación.



### Referencias bibliográficas

- Ashton, D.N., Green, F. (1996) *Education, Training and the Global Economy*, Cheltenham: Edward Elgar.
- Battu, H., Sloane, P.J. (2003). "Educational Mismatch and Ethnic Minorities in England". In: F. Bücher, A. de Grip, A. Mertens (Eds). *Overeducation in Europe. Current Issues in Theory and Policy*. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 217-235.
- Boothby, D. (1999). "Literacy skills, the knowledge content of occupations and occupational mismatch", working paper 99-3E, Applied Research Branch, Human Resource Development Canada, Hull, Quebec.
- Brown, P., Green, A., Lauder, H. (2001). *High Skills. Globalization, Competitiveness, and Skills Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- Cedefop (2003). *Educational expansion and labour market. A comparative study of five European countries – France, Germany, Italy, Spain and the United Kingdom – with special reference to the United States*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Clarke, L. and Winch, C. (2006). "A European skills framework? - but what are skills? Anglo-Saxon versus German concepts", *Journal of Education and Work* vol. 19, nº 3, 255-269.
- Commission of the European Communities (2001). *Communication from the Commission to the Council New European Labour Markets, Open to All, with Access for All* COM (2001)116 final.
- Commission of the European Communities (2002). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Commission's Action Plan for skills and mobility* COM(2002)72 final.
- Commission of the European Communities (2005). *Commission staff working document Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning* SEC (2005)957.
- Commission of the European Communities (2005). *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning* COM (2005)548 final.
- Commission of the European Communities (2006). *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning* COM(2006) 479 final.
- Commission of the European Communities (2007). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Commission's Action Plan for skills and mobility* COM(2007)72 final.
- Commission of the European Communities (2007). *Status report on the work of the clusters* EAC.A.1/PA(2007).
- Council of the European Union (2001). *Report from the Education Council to the European Council 'The concrete future objectives of education and training systems'* 5980/01LIMITE EDUC 23.
- Council of the European Union (2002). *Council resolution of 27 June on lifelong learning* (2002/C163/01).
- Dalton, T., Draper, M., Weeks, W. and Wiser, J. (1996). *Making Social Policy in Australia: An Introduction*. Sydney: Allen & Unwin.
- Dekker, R. (2002). "The effects of training and overeducation on career mobility in a segmented labour market", *International Journal of Manpower*, vol. 23, nº 2, 106-125.
- De Grip, A., Wolbers, M.H.J. (2006). Cross-national differences in job quality among low-skilled young workers in Europe, *International Journal of Manpower*, vol. 27 nº 5, 420-433.

- European Parliament, Council of the European Union (2005). *Directive of the European Parliament and of the Council On the recognition of professional qualifications* 2005/36/EC.
- European Parliament, Council of the European Union (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC).
- Ertl, H. (2006). "European Union policies in education and training: the Lisbon Strategy as a turning point?" *Comparative Education*, vol. 42, n° 1, 5-27.
- Gangl, M. (2003). "The Structure of Labour Market Entrants in Europe: A Typological Analysis". In: W. Müller, M., Gangl (Eds). *Transition from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press, 107-128.
- Korczynski, M. (2002), *Human Resource Management in Service Work*, Houndmills: Palgrave.
- Krahn H., Lowe, G.S. (1998). *Literacy utilization in Canadian workplace*. Ottawa: Statistics Canada.
- Lindblom, C.E. (1980). *The Policy-Making Process*, New York: Prentice Hall.
- Marsden, D. (1986). *The End of Economic Man?* Brighton: Wheatsheaf.
- Müller, W., Gangl, M. (Eds) (2003). *Transition from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Nóvoa, A., deJong-Lambert, W. (2003). "The education of Europe: apprehending EU educational policies". In: D. Phillips, H. Ertl (Eds) *Implementing European Union education and training policy. A comparative study of issues in four member states*. Dordrecht: Kluwer, 41-72.
- Presidency conclusions Lisbon European Council 23 e 24 March 2000*
- Skinner, D., Saunders, M. N.K. & Beresford, R. (2004). Towards a shared understanding of skill shortages: Differing perceptions of training and development needs, *Education + Training*, vol. 46, n° 4, 182-193.
- Thompson, P., Warhurst, C., & Callaghan, G. (2000). "Human capital or capitalising on humanity? Knowledge, skills and competencies in interactive service work". In C. Pritchard, R. Hull, M. Chumer, & H. Willmott (eds). *Managing Knowledge: Critical Investigations of Work and Learning*. London: Macmillan.
- Treaty establishing a Constitution for Europe*, Official Journal of the European Union C310 of 16 December 2004
- Treaty establishing the European Community (consolidated text)*, Official Journal of the European Union C 325 of 24 December 2002.