

Origen, contexto, evolución y futuro de la Formación Profesional

Ignasi Brunet i Icart y David Moral Martín

Origen, contexto, evolución y futuro de la Formación Profesional

Ignasi Brunet i Icart
David Moral Martín



Tarragona, 2017

PUBLICACIONS DE LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
Av. Catalunya, 35 - 43002 Tarragona
Tel. 977 558 474 · publicacions@urv.cat
www.publicacions.urv.cat



1ª. edición: julio de 2017
ISBN (papel): 978-84-8424-614-5
ISBN (PDF): 978-84-8424-615-2

DOI: 10.17345/9788484246145
Depósito legal: T 876-2017

Imagen de cubierta: Karl Horton, “Bridge Challenge #1”
(<<https://goo.gl/w5nuwd>>)



Cita el libro.



Consulta el libro en nuestra web.



Libro bajo una licencia Creative Commons BY-NC-SA.



Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili es miembro de la Unión de Editoriales Universitarias Españolas y de la Xarxa Vives, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	21
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN, ¿INSTITUCIÓN SUFICIENTE PARA ALCANZAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES?	37
1.1 La era de la meritocracia y sus críticas	40
1.1.1 La iniciativa emprendedora y el enfoque de competencias .	49
1.2 Apuntes históricos y teorías contemporáneas	56
1.2.1 La teoría del capital humano	61
1.2.2 Credencialismo, colas, señalamiento y segmentación	69
1.3 Reproducción y transformación social	80
1.3.1 Relación entre clase social (obrero) y origen de la formación profesional. El caso de España.	90
CAPÍTULO 2. ORÍGENES HISTÓRICOS DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL	101
2.1 La formación del sistema de enseñanza	103
2.2 Formas históricas del sistema de enseñanza	110
2.2.1 Sistema de enseñanza escolástico.	118
2.2.2 Las universidades medievales	121
2.2.3 Modelo de enseñanza liberal	125
2.2.4 Enseñanza primaria y secundaria	132
2.3 Sistema de enseñanza contemporáneo. El caso de España . . .	138
2.3.1 La tecnocrática Ley General de Educación (LGE, 1970) . .	141
2.3.2 De La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)	152
2.3.3 De la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) a la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).	163
2.3.4 La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).	170
CAPÍTULO 3. MODELOS CLÁSICOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	179
3.1 Liberal, burocrático y dual	181
3.1.1 Casos de éxito de la FP: El modelo dual alemán y el inicial suizo	189

3.2 La importancia de la administración central y del mercado de trabajo	200
3.3 La búsqueda de una formación profesional comunitaria. Una mirada a los países escandinavos	205
3.4 Formación profesional, industria e innovación	209
3.5 Iniciativas comunitarias de fomento de la Formación Profesional: el Cedefop.	214
3.6 La actualidad de la Formación Profesional en España	221
3.6.1 Sus retos en España	227
3.6.2 Su orientación a las competencias.	236
CAPITULO 4. COMPETENCIA, INNOVACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL.	243
4.1 La sociedad innovadora.	243
4.2 Estructura urbana e innovación	253
4.3 Competencias y cualificaciones en la Unión Europea.	270
4.3.1 Conceptualización de cualificación y de competencia	284
4.3.2 Enfoques de conceptualización de competencias.	294
4.4 La evaluación por competencias.	303
A modo de conclusión	316
BIBLIOGRAFÍA	323

PRESENTACIÓN

La crisis de gobernabilidad de las sociedades industriales avanzadas y la expansión financiera a escala global tuvo su origen en la década de 1970. A partir de ella los poderes económicos adoptaron una serie de respuestas eficaces e innovadoras, entre las que destacaron: el proceso intenso de innovación financiera, la descentralización productiva, la deslocalización y la reconversión de la actividad productiva en actividad puramente comercial, posteriormente financiera. A todo ello hay que sumarle (lógicamente) la propia reducción del Estado. Todo ello dio pie a la aparición de lo que Cerny (2000), Hirsch (2001) y Jessop (2008) denominan «Estado competitivo», «Estado de Inversión Social» (Giddens, 1998) y Estado gerencial del capitalismo neoliberal (Boltanski y Chiapello, 2002), según otras interpretaciones. A consecuencia de ello, la propuesta política ha sido trasladar el énfasis desde las transferencias de rentas a la inversión en conocimiento e innovación (Banting, 2006; Fumagalli, 2007). Ello ha supuesto que el gasto social (inversión no productiva) haya pasado a considerarse como una rémora para la competitividad de la economía. Opinión acentuada debido a la actual crisis, cuyo comienzo en 2008 ha facilitado la (re)organización para subsidiar al capitalismo, dando lugar a una enorme paradoja, ya que mientras que la ideología neoliberal abomina con pasión del estatismo, las élites empresariales dependen por completo de la generosidad del Estado, mediante procesos de socialización de pérdidas de origen privado (Brunet *et alii* 2016).

Beckert (2016) ha demostrado históricamente cómo los Estados han mantenido una enorme importancia sobre el desarrollo del capitalismo. Ello explica el porqué el actual «Estado competitivo» continúa subsidiándolo, si bien de distintas formas en función de las necesidades de las diferentes naciones. Martínez y Amigot (2015: 10) han señalado que la extensión de la lógica del mercado a otras esferas se desarrolla en parte a través de una compleja labor institucional, lo que no demuestra la «retirada del

Estado» sino la privatización tanto del espacio como de la acción política, al asumir criterios de gestión privada («políticas para la reconfiguración del espacio y la acción pública, asumiendo principios que rigen en la empresa privada y el mercado»).

Beckert (2016), por su parte, señala que el Estado es el tronco del capitalismo que Florida (2009, 2010) denomina «creativo», al ser esta facultad humana la característica que define a la actual vida económica, además de ser la fuerza que impulsa los grandes cambios en la actual Era del conocimiento. Verdú (2003) lo ha denominado «capitalismo ficción», ubicándolo en las últimas décadas del siglo xx, y caracterizándolo por las actuaciones estatales en favor de las grandes empresas (al formar a sus trabajadores y subsidiarles sus salarios). Por encima de todo resalta su función más relevante, la de rescatar su corazón financiero reponiendo directamente los beneficios bancarios. En opinión de Pérez (2004) la regularización estatal está orientada a crear una situación óptima, a partir de la que pueda surgir una nueva edad de oro de crecimiento y de productividad. Sin duda, se obvia que el capitalismo está condicionado, como ha señalado Schumpeter (2012), por ciclos ondulatorios entrelazados entre sí, que Kondratieff (1995) ha señalado oscilantes entre ciclos de ondas cortas (de tres o cinco años, provocados por el proceso de acumulación de existencias en las empresas) y largas (de cincuenta años). En opinión de Mason (2016), el actual capitalismo ha posibilitado la creación de un sistema financiero global, en parte ayudado por la potencia computacional de las tecnologías de la información. Sistema que, más allá de atenerse a la realidad, le impone su lógica y sus construcciones racionales, con el objetivo de revolucionarlas para subvertirlas; siendo mediante esta alteración como la realidad llega a su propia verdad (Marcuse, 1964). En ella, el *establishment*, no dispone de la posibilidad de crítica social (o alternativa), ni de oposición a lo establecido.

Boltanski (2009) ha señalado que este tipo de capitalismo opera bajo la forma de dominación gestora. El objetivo de esta forma de poder complejo es la ruptura social, la innovación permanente. A diferencia de las dominaciones simples (aquellas que se oponen a las innovaciones y transformaciones), las complejas se basan en el cambio y en la innovación permanente, con el recurso a discursos de «expertos» como fuente de legitimación, quienes «presentan las reformas, la innovación o el emprendizaje como necesidades obvias y deseables en un contexto naturalizado. A través de la radicalización y aceleración del cambio y la movilización social,

la dominación gestora busca producir crisis sistémicas que imposibiliten el tiempo necesario para construir espacios sociales y políticos destinados a la praxis crítica». Es así como logra la dominación gestora sustituir el espacio por el tiempo; con la imprescindible ayuda de dispositivos de control abiertos y continuos. Del Moral (2015: 304) señala la importancia de la ciudad, ya que «los territorios de encuentro de la ciudadanía son destruidos a través de la transformación de la ciudad en una dinámica perpetua que desestructura y desinstitucionaliza todos los encuentros sociales» y en el que todo es posible tal como Boltanski y Chiapello (2002: 140) indican: «la creatividad, la reactividad y la flexibilidad son las nuevas consignas a seguir».

Directrices que ayudan a explicar el porqué se incrementa la exigencia para el desempeño de trabajos que hace unas décadas se consideraban mecánicos. Bergua (2016: 212) advierte que las grandes empresas en la actualidad «piden que todos sus trabajadores, cada uno a su manera, sean creativos. Si lo hacen es porque saben que es lo único que el capital no puede producir. Hoy el capital se dedica a buscar, estimular y apropiarse de una característica inherente a lo humano que antaño se despreció y hoy se busca como el máspreciado tesoro». Un nuevo modo de capitalismo —«el infocapitalismo»— ha convertido Internet en un espacio de competición geopolítica y transformado las sociedades en panópticos digitales, en el contexto de una nueva revolución industrial (de carácter digital). En éste no son respetadas equitativamente las tradiciones culturales practicadas por las comunidades en el espacio global, lo que ha sido sustituido por la aparición de diversas prácticas ideológicas que impiden el acceso igual a las condiciones para la libertad individual real y a una democracia de autonomía colectiva (Appadurai, 1996). Paralelamente, las exigencias de productividad, de resultados, atentan contra la condición de los asalariados, reducidos éstos a la condición de ciudadano NIF (competidor, contribuyente, consumidor).

Todo ello viene referido a un sistema económico en el que el capital financiero crece a un ritmo muy superior al de la economía productiva (Piketty, 2014), y en el que la formación sistémica de clases ya no está vinculada exclusivamente al territorio y a la jurisdicción política de los Estados-nación; consecuencia de la reestructuración industrial y la especialización flexible. En esta nueva realidad, esta forma clásica de estructuración social aparece asociada al trabajo de las corporaciones transnacionales, actores económicos poderosos que integran progresivamente a

países y localidades en un único sistema homogéneo. Empresas dedicadas al crecimiento competitivo a cualquier precio, vinculado al comercio mundial (sobre todo de las principales marcas) y a la globalización del desarrollo de productos, junto al incremento de la movilidad del capital financiero. En opinión de Rizvi y Lingard (2013: 183), «aquellos que trabajan en posiciones clave de las empresas transnacionales se han hecho igual de móviles que los flujos de capital y los productos culturales, lo cual ha dado lugar a la emergencia de una nueva clase global». Estas, a las que denominamos élites globales, siempre han existido, si bien en la era de las políticas de libre mercado (impuestas a todos los países por las organizaciones financieras internacionales), su número ha aumentado de forma significativa adquiriendo «una ‘consciencia cosmopolita’ distinta, gustos culturales híbridos que a menudo les distancian de los que permanecen ligados a determinadas localidades y no tienen la posibilidad de viajar». Éstas están convencidas de que el proletariado ha dejado de ser el protagonista de la revolución y de que la sociedad ya no es un objeto legítimo de discurso, si no un amontamiento de individuos movidos por sus pasiones, materia que necesita ser manejada por los que detentan el poder. Además, asumen que sus recetas neoliberales sirven al bien de la sociedad en su conjunto, por lo que conforman el *establishment* más ideologizado del que hayamos tenido constancia, vehiculizándose ésta de diversas maneras: mercados libres y emancipados del peso del Estado, una cultura del individualismo y eficiencia, entre otros aspectos (Moro, 2015).

Frente a ellos situamos a sus perdedores, quienes constituyen el corazón del fenómeno *chav* (Jones, 2012). En este sentido, el citado término evoca falta de poder de mercado, de acceso a los recursos, lo que ha sido empleado para demonizar todo lo relacionado con la clase trabajadora, y sus valores. Además, refuerza la peligrosa idea de que ser de clase trabajadora es pertenecer a un colectivo disfuncional y excluido en lo más bajo, y que, por tanto, es algo de lo que hay que escapar, no mediante la acción colectiva, sino más bien como lo han hecho las élites, por el enriquecimiento personal, por el esfuerzo propio (Jones, 2015).

Es en este contexto de reformulación de las estratificaciones sociales de nuestras sociedades en el que se ha incluido la apuesta de Florida (2009, 2010) cuando argumenta que la economía creativa viene acompañada de un nuevo tipo de clase social, también denominada creativa, cuyo incremento está vinculado al aumento de la desigualdad, debido a que sus hábitos de consumo fomentan el desarrollo de servicios en los que, por

norma general, existen salarios bajos. En su enfoque, «las clases sociales se comprenden simplemente como agrupamientos, principalmente ocupacionales y las estructuras de clase son fundamentalmente estructuras de desigualdad social. Son precisamente estas desigualdades las que convierten las diferencias de clase en resultados entre una serie de oportunidades y elecciones vitales en nuestras biografías». Donegan y Lowe (2008), en la misma línea, confirman la tesis de Florida acerca de la existencia de la citada relación. No obstante, también señalan que existen otras variables predictoras de la desigualdad (diferencia educativa, inmigración, cambio tecnológico, entre otras). Este es precisamente el motivo por el que Bergua (2016: 23) no concibe la estratificación de Florida como clase social «puesto que no es un grupo homogéneo ni en sus condiciones laborales ni en sus intereses económicos». De la misma opinión es Portes (2013), quien señala que son las diferencias de poder de mercado las que dan lugar a las clases sociales, definibles por lo tanto como grandes grupos cuya posesión de los recursos (o falta de acceso a ellos) determina sus diferentes oportunidades y capacidades para influir sobre el curso de los acontecimientos.

La segunda década del siglo XXI, se encuentra bajo la hegemonía ideológica del *establishment* (como modo de estar en el mundo), acompañada de la meritocracia y del individualismo radical (como sus horizontes morales). Rasgos de un nuevo modelo de estratificación social emergente, que no coincide con la proclama de los teóricos del fin de las clases o del fin del obrerismo, ya que si tomamos como referencia la fuerza del trabajo global veremos que el número de sus miembros se duplicó entre 1965 y 1998, como ha señalado Munck (2008), lo que parece sugerir que la globalización en su forma moderna es un proceso cuya base no es tanto la proliferación de computadoras como la de proletarios (Coates, 2000).

Esta proletarianización masiva es, al menos, un rasgo tan característico de la globalización como el incremento de la movilidad del capital. Ello nos vacuna ante la proliferación de personas que consideran que se ha de abandonar el análisis de clase, basándose en un supuesto fin de las clases sociales -«la falacia de la ausencia de clases» de Portes (2013)-, lo que además contrasta con algunas percepciones públicas sobre la evolución de las desigualdades. Los datos publicados en los Informes de Organismos Internacionales como la OIT, el PNUD, la FAO, la OCDE y el Banco Mundial alertan sobre el aumento de las desigualdades internacionales y nacionales, y muestran que (al igual que ocurre con las propiedades físicas de la materia), las estructuras de estratificación, en cuanto referentes de desigualdad, no desaparecen, sino que se transforman.

Esto anterior ha llevado a Tezanos (2015:747-748) a señalar que «las dificultades interpretativas y predictivas de algunas teorías tradicionales deben entenderse como una consecuencia derivada, no de la disolución de los problemas de la desigualdad, el antagonismo de intereses y las asimetrías de poder, sino como un efecto de la transformación de los sistemas sociales en su conjunto». Ello ha dado lugar a la aparición de nuevos perfiles desigualitarios que acabarán traduciéndose en diferentes modelos de estratificación social, propios del tipo de sociedad tecnológica emergente, «en el que la problemática de la desigualdad, de la exclusión social y de la precarización del empleo adquiere nuevas dimensiones». Análisis que se encuentra en la base de diversas tendencias acerca de la dualización/polarización social, que prefiguran unos sistemas de estratificación social que apuntan hacia un modelo de sociedad dividida en función de la clásica clase social.

En éstos se observa como las contradicciones generadas por el «Estado competitivo» nos enfrentan ante un escenario en el que el espacio público «vaciado de contenido» está siendo crecientemente mercantilizado, privatizado, individualizado y diferenciado, siendo conducido hacia un régimen de gestión y producción ejecutado por la «inteligencia mecanizada» (Cowen, 2013), entendiendo por ésta la individualización del trabajo en las sociedades avanzadas, convirtiéndolo (al poco o nada cualificado) en un elemento cada vez más periférico, y sometiénolo a una radical separación entre los intereses de las élites globales y la «mayoría subalterna». Élites que han puesto fin al ideal keynesiano de igualdad y distribución como meta, y que han rescindido el contrato social de la postguerra mundial («un cierto equilibrio en los beneficios y en los sacrificios»), cambiándolo por la financiarización de la economía internacional, iniciada en Bretton Woods (1973).

Una nueva forma de capitalización de las relaciones económicas cuyo comienzo tal y como adelantamos, ha sido señalado por Massó (2015) en la década de los setenta. Época en la que los mercados financieros se constituyeron como una pieza clave de la globalización, hasta convertirse en la actualidad en la institución central en cualquier economía de mercado contemporánea y pieza básica para el crecimiento económico, así como en mecanismo crucial de financiación de los Estados (Brunet *et alii*, 2016). Una nueva forma de globalización financiera que esconde una paradoja descrita como efecto Mateo: al que tiene más se le dará, y al que no tiene se le quitará para dárselo al que más tiene (Stiglitz, 2012, 2015). No resulta

extraño pensar que tras ella subyace lo que MacKenzie (2005) ha denominado la performatividad de la economía, es decir la capacidad de modelar la organización económica a través de crear las condiciones de posibilidad que permiten su funcionamiento.

Se confirma, así, la definición de la acción política efectuada por Weber (1974: 167), para quien siempre queda regida «por el principio del pequeño número, esto es, el de la superior capacidad política de maniobra de los pequeños grupos dirigentes». Esto explica porqué la realidad de la dominación política se legitima por una doble fuente, tanto por los métodos por los cuales es seleccionada, como por las cualidades requeridas para que ejerza efectivamente el poder. Para Luttwak (2003), y desde la perspectiva del actual mundo turbo-competitivo, ello contribuye a legitimar las nuevas formas de organización del trabajo y a mejorar la extracción de su plusvalía, lo que tiene como resultado el engrosar las cuentas de resultados empresariales.

Esta es la razón por lo que las actuales élites parecen situarse de acuerdo a las necesidades cambiantes de la producción y a la necesidad de mejorar sus cuentas de resultados, por lo que naturalmente (en pura apariencia, al menos) han de demandar más que titulaciones o cualificaciones, condiciones «naturalizadas» como «talento», «esfuerzo», «competencia», resultando a través de su gestión la exigencia de una mayor flexibilidad y adaptabilidad al trabajo, lo que aparece bajo la forma de una mayor empleabilidad (Alonso, 2007; Fernández Rodríguez y Serrano Pascual, 2014). Es decir, con el recurso a estas competencias se le hace responsable al trabajador de su propia formación, situándolo ante una extraña circunstancia personal: si quiere seguir siendo llamado a trabajar, debe mantenerse empleable, lo que significa ser más competitivo, más competente, y con más «talento» que los restantes competidores; cuestión diferente es cómo alcanza ese estado. Finalmente, ese es su problema (Guerrero, 2003, 2005; Grinberg, 2008). Martínez y Amigot (2015a: 15) han sabido describirlo perfectamente: «Desde este paradigma, se asume que los propios individuos son los principales responsables de su desempeño en el mercado de trabajo y se establece un vínculo directo entre la formación -como estrategia personal de valorización- y la obtención de un (auto)empleo».

«Problema» individual que se consolida en el marco del declive del viejo paradigma de la Era Industrial, en el que la explotación salarial se basaba en una sencilla fórmula, al trabajador se le pagaba para obedecer y cumplir órdenes, no para que pensara por sí mismo. Para Roca (2015),

la nueva Era del Conocimiento ha venido acompañada de la ruptura con la norma social de empleo fordista y la entrada de otra denominada flexible-empresarial. Ello ha permitido la instauración o reinstauración de un orden social distinto, en el que han aparecido nuevas formas de organización ajustadas a esta nueva Era. Su principal característica ha sido la demanda del conocimiento total que posean todos y cada uno de sus empleados, y ocupen el puesto que ocupen. Así pues, la obediencia y la sumisión han dejado de ser una estrategia eficiente. Ahora, como señala (Vilaseca, 2013: 178), lo importante es contar con personas autónomas y con iniciativa, trabajadores «lo suficientemente valientes para decir lo que piensan, pues se les paga cada vez más por proponer ideas, alternativas y puntos de vista que permitan encontrar soluciones más innovadoras». Muestra de esto está en el último «Plan de acción sobre emprendimiento 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa», propuesto por la Comisión Europea (CE), descrito como un programa para «recuperar el crecimiento y un alto nivel de empleo, [para ello] Europa necesita más emprendedores» (CE, 2013: 3).

El nuevo orden global ha nacido a partir de la crisis del Estado de Bienestar y la superación de la figura del trabajador asalariado, como grandes ejes de esta forma de organización social (Martínez y Amigot, 2015b). Para él solo existe una demanda generalizada: ser individual y autorresponsable (Beck, 2000), es decir, ser emprendedor e innovador, tal y como Sennett (2000: 91) ha pronosticado: «las nuevas condiciones del mercado obligan a un gran número de personas a asumir riesgos muy pesados aunque los jugadores saben que las posibilidades de recompensa son escasas». En la misma línea, Laval y Dardot (2013: 13) han señalado que «el neoliberalismo no es solo destructor de reglas, de instituciones, de derechos; es también productor de cierto tipo de relaciones sociales, de ciertas maneras de vivir, de ciertas subjetividades». Como ejemplo, el hecho de que el poder disciplinario que caracterizaba la organización de la sociedad industrial, ha sido sustituido por «un poder gestor que busca la movilización subjetiva, y no solo, o no prioritariamente, la docilidad de los cuerpos; un poder que pretende la identificación de los sujetos con la forma empresa». Nuevo axioma de gestión profesional que obviamente trata de desplazar la forma de regulación de lo social característica del Estado de Bienestar, ya que éste se encuentra basado en el reconocimiento de derechos colectivos.

En este nuevo orden neoliberal, o sociedades de empresa tal como las denomina Foucault (2007), tremendamente polarizado y desigual, se continúan conservando sectores del mercado sujetos a prescripciones tayloristas, nos referimos en concreto a aquellos trabajadores obligados a trabajar duramente y encontrarse cada vez más hundido en la pobreza y el endeudamiento, tal y como han sido señalado por diversos autores, Serrano Pascual (2005), Vieille *et alii* (2005), Ehrenreich (2014) y Gil Villa (2016). Ello permite que las empresas puedan dedicar menores partidas presupuestarias a las tareas taylorizadas, y poder así tener más personas destinadas a resolver problemas complejos y a anticipar movimientos. Situación que también afecta a áreas de profesionales cualificados, como a los servicios sanitarios, la educación, el periodismo, la psicología, la ingeniería, la abogacía, entre otros.

Como tratamos de poner de manifiesto, el futuro del trabajo en un proceso de producción codificado en instrucciones y ejecutado por un ordenador (Cowen, 2013), pasa por catalogar múltiples conocimientos y formas de resolución de problemas, extrayendo de ellos un mínimo común denominador a partir del cual diseñar procesos transparentes, con tiempos medidos, que puedan ser desempeñados por personas con escasa formación. Esa operación, según señala Hernández, (2014:362) «permitirá organizar servicios y prestaciones de personal intercambiable, que será adiestrado para realizar distintas funciones en un período mínimo de tiempo».

En este marco, simultáneamente taylorizante/destaylorizante, fordista/posfordista, resulta habitual acudir a la neutralidad de la meritocracia como respuesta a casi todo, desde la caída de la renta media de las familias, pasando por el aumento de las desigualdades de ingresos y acabando con el incremento del riesgo de pobreza; desigualdades que como acabamos de ver también afecta a aquellos que posean las habilidades y los valores apropiados, a saber, el espíritu emprendedor y unos conocimientos sólidos que les permitan trabajar con las nuevas tecnologías. Así, en la Era del Conocimiento, la disparidad de ingresos en términos meritocráticos se irá potenciando por sí misma. Las personas que lo «merezcán» saldrán de la pobreza de manera continuada, y eso facilitará olvidarse de los que se han quedado atrás. En este sentido, la clase adinerada será cada vez más emprendedora, se ampliará con el tiempo, y precisamente porque se está seleccionando cada vez más en función del espíritu emprendedor, tendrá cada vez más influencia. Serán sus valores los que configuren el discurso

público y eso significará una mayor insistencia en las ideas de ambición personal, de esfuerzo y de espíritu emprendedor. Las dimensiones del espíritu emprendedor que posean los jóvenes se convertirán en la mejor manera de vaticinar la movilidad ascendente. Los que posean los valores y las habilidades del espíritu emprendedor, los trabajos no taylorizados, se convertirán en la mejor manera de vaticinar la movilidad ascendente. Ascenso social en el que la clase media quiere continuar creyendo, pero que interpretándose como una clase privilegiada, ha pasado a ser prescindible. Para Hernández (2014: 300), la nueva clase media «consiste en un montón de personas desorientadas, cuyas ilusiones y esperanzas son débiles y que están tratando de encontrarse en un mundo que les está diciendo adiós». ¿Cuál es el papel que se le ha adjudicado a la Formación Profesional en todo esto? Este amplio trabajo sobre ella espera aportar argumentaciones que ayuden a contestar y entender la pregunta lanzada.

Unos pocos datos que dan a entender la otra cara de la importancia del FP, la de su actuación contra una de las actuales lacras de nuestras sociedades, el desempleo juvenil. Al respecto, García Perea y García Coria (2014: 63) señalan que en el área del euro se ha incrementado significativamente durante la crisis (desde el 15,1 % en 2007 hasta el 23,4 % del segundo trimestre de 2013), aunque con diferencias muy marcadas por países. Así, mientras que en Alemania y Austria la tasa de paro juvenil es solo ligeramente superior al 8 %, en Italia y Portugal supera el 35 %, y en España y Grecia se acerca al 55 %. Indudablemente, una parte de estas diferencias se debe a factores de carácter cíclico. No obstante, el efecto del ciclo económico no explica por sí solo ni la magnitud del desequilibrio ni las grandes disparidades observadas, que básicamente se mantienen cuando se considera un período más prolongado. Detrás de estas diferencias tan marcadas «se encuentran fundamentalmente factores de carácter estructural, entre los que destacan las instituciones del mercado de trabajo o las políticas adoptadas en cada uno de los países. Junto con ellos, influyen también otros factores relacionados con la educación, y en particular los ligados al diseño de la formación profesional (FP) y al peso de los sistemas duales (formación simultánea en el centro educativo y en la empresa) como forma de mejorar la transición de la escuela al trabajo».

El libro comprende una presentación, seguida de una serie de aspectos introductorios, cuatro capítulos y varias reflexiones a modo de conclusión final. En la presentación e introducción, abordamos el contexto general de los cambios que ha experimentado nuestra sociedad y econo-

mía capitalista, y que explican la relevancia que ha adquirido la formación profesional (FP) para el modelo interactivo de innovación estudiado por Lundvall (1992). Este modelo pone en cuestión los postulados ortodoxos sobre el papel del conocimiento como genérico, codificable, accesible sin coste e independiente del contexto, y estudia la innovación como fenómeno sistémico, donde se interrelacionan actores y factores tanto internos como externos a la empresa, dentro de un entorno institucional y cultural. El cambio técnico sería un proceso endógeno, dependiente de una trayectoria y condicionado por un contexto organizacional, institucional y cultural. Su emergencia explica el interés por el estudio de la innovación, al alterar ésta la lógica de actuación de las economías locales, regionales e internacionales. De hecho, el conocimiento, innovación y capacidad de aprendizaje eran «los tres aspectos complementarios del desenvolvimiento actual de las sociedades avanzadas» (Bricall, 2000: 96). Aspectos que se inscriben en el actual proceso de cambio estructural de las sociedades de empresa o de gerenciamiento (Grinberg, 2008). Sociedades en las que la innovación está dirigida «a colocar nuevos dominios (ciencia, tecnología e información) bajo el control de la esfera productiva y del mercado, por lo que es evaluada según el cumplimiento de cierta función» (García, 2012: 76). Por otro lado, en estas sociedades, «la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir a la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa» (Deleuze, 1995: 250).

El capítulo primero, realiza una lectura/diagnóstico de la denominada era de la meritocracia en tanto que ésta constituye el entramado moral que legitima la división técnica y social del trabajo en la modernidad industrial. Completa esta lectura con las aportaciones de distintas teorías acerca de la relación formación y empleo, así como describe la emergencia del enfoque de las competencias que se impone mediante las nuevas formas de organización de la producción. Un enfoque que respalda un valor privilegiado: el mérito, principio de legitimación del orden social capitalista, al lograr imponer socialmente el carácter «posicional» de la educación.

El capítulo segundo, abordamos la compleja historia del sistema de enseñanza para explicar la ubicación actual de la FP en este sistema. Para ello hace un largo recorrido por diferentes periodos, lo que nos lleva a estudiar finales de la Edad Media y la Era Industrial, para terminar en el período en el que se inicia la actual Era del Conocimiento, en la que ha crecido la presencia de la educación en el debate público y en la política,

una tendencia universal fomentada por la insistencia de las organizaciones supranacionales, en particular la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013a, 2013b) y la Comisión Europea (1995, 2003, 2006a, 2013), al declararla clave para la economía y para los sistemas de I+D. Era en la que las actividades de innovación no se sustentan únicamente con el conocimiento científico y tecnológico, sino que las empresas producen también I+D orientados a sus procesos productivos. A nivel de España analizamos su sistema de enseñanza desde 1970 hasta la actualidad, incidiendo en las numerosas reformas sufridas, así como detallando los principales argumentos y aspectos ideológicos y políticos de cada una de ellas.

El capítulo tercero, plantea las modalidades y características de los denominados modelos clásicos de FP. Su actualización la hemos realizado presentando dos modelos de éxito (el dual alemán y el inicial suizo). Para interpretar adecuadamente el surgimiento de los diferentes modelos, hemos querido introducir nuevos aspectos en su estudio, en concreto la estructura de la administración central y la configuración de los mercados laborales de los países paradigmas de los citados modelos clásicos. Tras esta incorporación, hacemos hincapié en el discurso acerca de la necesaria convergencia hacia lo que sería un modelo europeo de FP, por lo que a modo de experiencias se presenta las desarrolladas por los países nórdicos, como elementos de reflexión. Tras ellas, analizamos una de las principales instituciones europeas vinculadas a la FP, el Cedefop. Una vez analizado el contexto europeo, presentamos el caso concreto de España, indicando sus diferentes subsistemas y sus numerosos retos.

El cuarto, y último, capítulo expone cómo en el actual capitalismo la educación apunta a la competitividad, la empleabilidad y la necesidad de adaptación de la sociedad a una economía motorizada por el conocimiento y la innovación, y a un mercado de trabajo en constante cambio (Laval, 2004; Saura y Luengo, 2015). De ahí se concluye que el futuro de las personas, ciudades, regiones y países está en aprender a fomentar y retener la innovación, en un marco de creciente desigualdad, precariedad y pobreza, y en referencia a los cambios en la organización del trabajo, las lógicas descentralizadoras y antijerárquicas, han ido sustituyendo el término cualificación por el término competencia, vinculado y conectado a un discurso de gestión de las empresas: la gestión por competencias.

Básicamente, la citada forma de gestión por competencias pretende orientar el comportamiento de los gestores, proporcionándoles las herra-

mientas cognitivas con las que confeccionar sus estrategias, prescribiendo la transición de un modelo de producción en serie realizado en un ámbito normativo de seguridad, a uno de producción flexible incrustado en todas las convenciones posibles de individualización, incertidumbre y riesgo. Precisar el debate en torno a su distinción y los distintos enfoques de conceptualización constituye un aspecto clave a efecto de determinar la importancia de la reforma de la FP en España. En general, Carabaña (2015) señala que entre los problemas que más se destacan en el sistema de enseñanza español están el fracaso escolar, el abandono temprano, la falta de titulados de FP, los malos resultados de las evaluaciones internacionales, la falta de empleo para los titulados y la mala situación de las universidades españolas en los rankings internacionales. Finalmente, acabamos con una serie de reflexiones extraídas del conjunto de la obra.

INTRODUCCIÓN

La Comisión Europea (2007: 11) ha señalado al emprendimiento como una de las «competencia clave» para el aprendizaje permanente, describiéndolo desde una doble visión. Por un lado, «la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos»; por otro, su relación «con la creatividad, la innovación, y la asunción de riesgos, así como la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos». Es debido a su importancia por lo que tiene su reflejo en *La estrategia a favor del empleo y el crecimiento, Europa 2020* (Comisión Europea, 2011). En ella se establecen siete iniciativas, entre las que destacan dos muy relacionadas con la innovación: La «Unión por la innovación», orientada a fomentar la actividad económica que incorpore innovación e I+D+i, y «una agenda digital para Europa, buscando un mercado digital único». Por tanto, para la CE el empleo, el emprendimiento y el crecimiento están vinculados a la innovación. Refiriéndonos a ella como un concepto de largo recorrido histórico, que ha tenido diversas acepciones políticas y sociales, por más que en las últimas décadas se le ha vinculado al campo económico. En concreto a organizaciones empresariales que trabajan (cada vez más) en sectores productivos con posibilidades de producir o utilizar conocimiento científico y tecnología. Esto se explica a partir de la actual Era del Conocimiento, en la que una parte relevante de la economía (y el empleo) está sustentada sobre sectores intensivos en conocimiento y tecnología muy cercanos al mercado, entre cuyas actividades de I+D se incluyen junto a la interna de las empresas, la adquisición de externa (maquinaria y de otros conocimientos, las actividades de formación, diseño e introducción de las innovaciones en el mercado).

A nivel teórico, Verduzco y Rojo (1994) han señalado que la innovación es la producción de un nuevo conocimiento tecnológico, diferente de la invención, entendiendo por ésta la creación de alguna idea científica teórica o concepto que pueda conducir a aquella cuando se aplica el pro-

ceso de producción. En un sentido más amplio, pero muy vinculado a la gestión productiva, Otero y Olazarán (2015:857) la han definido «como cambios significativos para la empresa (no necesariamente para el sector o el mercado) en los productos, en los procesos, en los sistemas de organizaciones o en los métodos de marketing». Como consecuencia, las denominadas competencias emprendedoras no se agotan exclusivamente en la creación de empresas o en el trabajo autónomo, sino que también son ampliables a quienes trabajan en relación de dependencia. Esto explica la aparición de la figura del intraemprendedor presente en la obra de la Comisión Europea (2000), y descrita por Martínez y Amigot (2015a: 17) «como potenciales creadores de empresas dentro de la propia organización; trabajadores y trabajadoras que puedan adaptarse a los nuevos ritmos de la empresa, a la necesidad de cambio, de flexibilidad y de innovación. [En definitiva,] Una suerte de emprendedor dentro de la propia empresa». Conceptos que han facilitado que Chesbrough (2003) incorpore el término de innovación *abierta* ampliándolo a la participación en todo tipo de innovación, incluidas las llevadas a cabo por agentes externos. Para Ferreiro (2016) la innovación abierta comprende un amplio abanico de prácticas. Para Van de Vrande *et alii* (2009) cada una de ellas presenta sus propias singularidades y problemas específicos. Finalmente, para López y García (2010) ésta se basa en la combinación de ideas y tecnologías externas junto con las ideas y tecnologías internas, tanto en las fases de desarrollo de las innovaciones como en la explotación o comercialización.

De lo expuesto hasta ahora se desprende la existencia de una relación positiva entre innovación y productividad. Aspecto que también ha sido señalado por Cassiman *et alii* (2010) y Guisado *et alii* (2016). Esta es la razón por la que las actividades de innovación son cada vez más importantes para las estrategias empresariales de I+D, y el principal motivo por el que las empresas demandan profesionales que aporten valor a través de su talento. Todo ello explica que en la actualidad, «el plus que aportan estos profesionales es lo que determina el aumento de la productividad y la competitividad de las organizaciones. Esencialmente porque es lo único que no puede copiarse. Esa es la belleza del talento: que es único e intransferible. Por lo que para Vilaseca (2013: 179) resulta previsible que a lo largo de la actual Era del Conocimiento, «la especialización profesional va a ir a más. Necesitamos ser expertos del campo profesional que hayamos escogido para poder desplegar todo nuestro potencial». Así pues, resulta esperable que tan solo la población activa muy especializada en tareas ver-

daderamente útiles y capaces de desarrollar una alta productividad, creatividad y capacidad innovadora, tendrá en los próximos años garantizado el acceso a un empleo a tiempo completo. Esto explica que en la actualidad se ponga el acento en la innovación, la flexibilidad y la optimización de los procesos productivos, así como que se ataquen las formas rígidas de la burocracia y sus «vicios» acompañantes, como los males de la rutina, de las expectativas y del ceremonial.

A nivel del trabajador, hay que destacar que los empleos no rutinarios que subsisten (así como los que se están creando nuevos), requieren de mayores destrezas o habilidades específicas relativamente largas de adquirir, aunque ello no tiene que ir acompañado necesariamente de mayores niveles de cualificación. Ejemplo claro de ello es el sector de «cuidados personales», que abarca desde la atención a la dependencia hasta los monitores de gimnasios e instalaciones deportivas. Las proyecciones realizadas por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop) indican que la proporción de personas que trabajarán en puestos altamente cualificados aumentarán desde un 40,5% en 2010 hasta un 44,1% en 2025, y que la participación en el empleo de las ocupaciones básicas también seguirá creciendo desde el 10,2% en 2010 hasta el 11,2% en 2015. Para Molinas y García Perea (2016: 152), esta paulatina polarización del empleo, «está surgiendo a raíz de la aceleración del cambio técnico y de la amortización de puestos de trabajo rutinarios». Junto a ello, otra característica consiste en que «incluso las ocupaciones básicas que tradicionalmente han requerido un nivel bajo de cualificación se convertirán en trabajos más complejos y exigentes dada la desaparición del componente rutinario. Todos ellos tendrán, en mayor o menor medida, una componente de creatividad. Y ese componente tiene que ser potenciado por los sistemas educativos». De ahí que resulte estratégico la adaptación de los sistemas educativos a estas nuevas exigencias. Por lo que para Molinas y García Perea (2016: 153-156) éste tiene que basarse en tres niveles:

- 1) La educación debe potenciar las competencias o habilidades no cognitivas, especialmente (pero no solo) durante la etapa preescolar, ya que estas habilidades (empatía, curiosidad, autoestima, motivación, iniciativa, entre otras muchas) son los cimientos de la creatividad y de la versatilidad. Es por ello por lo que se han convertido en «origen y causa importante de la desigualdad en las oportunidades laborales. Es muy probable que en las próximas décadas los trabajadores tengan que cambiar varias veces de ocupación a lo largo de su vida laboral y que este cambio

requiera la adquisición de competencias específicas diferentes a las que se tenían en el inicio. Sin una buena dotación de competencias no cognitivas, la requerida adaptabilidad a circunstancias laborales nuevas puede ser muy frustrante y complicada».

2) La etapa obligatoria de la educación general debe orientarse a potenciar las competencias cognitivas básicas. Los alumnos «deben terminar esta etapa con un nivel de comprensión lectora que les permita entender un texto que contenga alguna complejidad; una vez leído, deben poder explicarlo verbalmente con un lenguaje claro y conciso. Deben poder desarrollar una idea sencilla por escrito de manera inteligible y coherente. Deben ser capaces de plantear problemas matemáticos elementales y de utilizar una hoja de cálculo con soltura. Y deben poder mantener una conversación básica en inglés». Es decir, esta etapa debe dotar a los alumnos de capacidad de análisis, de cuestionar prejuicios y de hacerse preguntas

3) La población necesita no solo las competencias generales sino también las habilidades específicas adecuadas para entrar y permanecer en el mercado de trabajo. Si la demanda de habilidades, por parte de las empresas, no coinciden con lo que la población ha aprendido, nos enfrentamos a la siguiente paradoja: «la población se convierte de hecho en no cualificada para los puestos disponibles incluso aunque esté sobrecualificada en titulación», resultando probable «que en estas situaciones el trabajador pierde la motivación, se reduce la productividad y las habilidades no utilizadas quedan obsoletas». Y ello como consecuencia de que las empresas «demandan trabajadores con unas competencias cognitivas de educación general cada vez más elevadas y son muy exigentes en términos de calidad. También demandan una formación específica larga, que además está en continua transformación ya que las empresas que aportan más valor están en continuo proceso de innovación y de destrucción creativa».

Estos tres niveles son explicados por Boltanski y Chiapello (2002: 156) en los siguientes términos, el nuevo capitalismo gerencial requiere «de atletas de la empresa, de hombres ligeros, de muchos contactos, buenos gestores del tiempo, flexibles y móviles, dueños de sí mismos y de su desarrollo personal, artífices de sí mismos, responsables de su cuerpo, de su imagen, de su éxito y de su destino». Un capitalismo que demanda políticas competitivas de Estado que sitúen la innovación, la flexibilidad, la optimización y la formación en el centro de su agenda. Esta ha de estar enfocada a crear un ecosistema de innovación, por lo que necesita de un modelo de enseñanza que genere interés por la formación tecnológica y

el mundo empresarial, al tiempo que promocióne y haga más atractiva la formación más profesionalizadora, por lo que la FP adquiere un papel crucial en todo ello. Ambos tipos de aprendizajes encajan en un modelo de educación y formación que sea cada vez más práctico y orientado a las necesidades de las empresas de mejorar su capacidad de funcionar.

Es por esto, por lo que la OCDE (2015a:26) plantea la necesidad de invertir en innovación, conocimientos y competencias para promover el crecimiento y el desarrollo, ya que el actual «Estado competitivo» necesita disponer de personas competentes, que puedan trabajar en profesiones basadas en el conocimiento. Interpreta que las siguientes tendencias moldearán directamente el funcionamiento de los sistemas educativos, así como los diferentes tipos de respuestas políticas que se pueden implementar:

Importancia creciente del comercio internacional. La actividad económica está globalmente interconectada, a una escala sin precedentes, uniendo a personas, productos y servicios más rápidamente que nunca. Para la educación, «esta integración económica global crea tanto la necesidad como la oportunidad de desarrollar nuevos currículos para dar a los estudiantes las competencias necesarias en una economía globalizada. Estos currículos deben fomentar competencias como las competencias lectoras, la resolución de problemas en ambientes internacionales y la creatividad, especialmente en los programas de FP y de educación superior».

2) *Comunidades más diversas.* La migración es mucho más frecuente, sobre todo hacia los países ricos. La movilidad de los individuos, de las familias y del capital humano «se ve facilitada por los avances tecnológicos y se ve impulsada por los imperativos del comercio y las competencias».

3) *La sociedad digital.* El desarrollo tecnológico ha cambiado la forma en que interactuamos entre nosotros. El contenido generado por el usuario ha convertido a *Internet* en una experiencia participativa, redefiniendo tanto el conocimiento, como la comunidad, desempeñando la red social un papel cada vez más importante. Estos factores contribuyen a la necesidad de invertir en resultados educativos de calidad. En nuestras economías de conocimientos en constante cambio, «los ciudadanos deben aprender competencias en innovación para los trabajos de hoy, de mañana y de los años venideros».

La propia OCDE estima que el sistema de innovación de cada país y región debe asentarse sobre un sistema reticular, que incluya una sólida red de trabajadores altamente cualificados, de emprendedores, de univer-

sidades, de Organizaciones Públicas de Investigación (OPIs) y de centros de FP que presten servicios de innovación a las pymes; pilar del desarrollo económico en la Unión Europea. De este modo se han ido implantando, en los últimos años, una serie de políticas diseñadas para facilitar la creación y consolidación de empresas innovadoras y *start-ups*. En este sentido, Pombo *et alii* (2016: 31) señalan el camino emprendido por paradigmático por las *spin-offs* universitarias, considerándolas como una categoría específica dentro de los *start-ups*, cuyo objeto es explotar comercialmente los conocimientos, tecnologías o resultados de investigación desarrollados dentro de las universidades. Con su establecimiento, los centros públicos de investigación canalizan hacia el sistema productivo aquellos resultados de investigación susceptibles de ser aprovechados comercialmente, cumpliendo así su función de transferencia de tecnología.

Molinas y García Perea (2016) señalan que las políticas públicas han promocionado la creación y el fortalecimiento de agentes especializados (centros tecnológicos, centros públicos, universidades, centros integrados de FP) que desarrollan tecnologías susceptibles de ser implementadas en el tejido empresarial. La presencia de estos prestadores de servicios a la innovación se explica desde la óptica de que en las economías del conocimiento, el aumento de la competitividad es consecuencia de una mayor adquisición de conocimientos y de competencias en innovación. Ello explica que entre los efectos positivos de la creación de *spin-offs* destaquen: ser fuente de transferencia de conocimiento; provocar cambios en la comunidad de estudios superiores; facilitar la interacción entre universidad y sistema productivo; obtener retornos económicos; y contribuir al desarrollo económico y social. Por ello, concluyen Pombo *et al* (2016), en las últimas décadas se ha podido observar un crecimiento exponencial en las políticas de apoyo a su creación, éxito cuantificable por el número de empresas creadas en los centros universitarios.

La clave es la existencia de organizaciones que producen I+D como acabamos de ver. Para ello es inevitable la presencia de recursos humanos capaces de entender los procesos productivos, y desarrollar productos y servicios intensivos en conocimiento. En este sentido Castells (2000:98) señala que las sociedades organizan «sus sistemas de producción en torno a los principios de maximización de la productividad basada en el conocimiento mediante el desarrollo y la difusión de las tecnologías de la información y mediante el cumplimiento de los prerrequisitos para su utilización (infraestructuras y recursos humanos)». Ello explica el porqué

un rasgo común de las economías del conocimiento es la expansión de los empleos ricos en información y conocimiento. En la Era del Conocimiento (o Era Informacional), el principio de actuación es la acumulación de «conocimiento de conocimiento» hacia grados más elevados de complejidad en el procesamiento de información, es lo que él denomina la acción del conocimiento sobre sí mismo. Para Fumagalli (2007) se trata de producción de dinero por medio de conocimiento, en el sentido de que se ha pasado de un contexto de clásico y marxista de producción de dinero por medio de mercancías (D-M-D'), a un capitalismo que basado en la producción dinero por medio del conocimiento (D-M(K)-D'), siendo K el factor conocimiento.

En la Era Informacional, el incremento de la importancia del factor conocimiento y la innovación se consideran factores fundamentales para el desarrollo competitivo, como queda reflejado en la siguiente expresión: «economía basada en la innovación». Su emergencia explica que en las últimas décadas haya aumentado el interés por el estudio de la innovación y los cambios tecnológicos, ya que según Lundvall (2002) éste ha alterado la lógica de actuación «de individuos, empresas, ciudades, regiones y países». En la misma línea, Gurrutxaga (2010: 31) señala que la sociedad actual es una sociedad de producción en el uso intensivo del conocimiento, tal y como demuestra la aparición de máquinas sociales cada vez más «inteligentes» y de bienes y servicios cada vez más ricos en información. Estos hechos contienen «los fundamentos desde los que se erige y se piensa la sociedad del conocimiento. El resultado es el incremento de la densidad y la interdependencia en el interior de la realidad humana global, que acelera el ritmo de la historia».

En esta sociedad, la innovación y la incertidumbre representan hoy, mejor que ningún otro aspecto, «el juego de lo social. Las dos fórmulas teóricas —innovación e incertidumbre— enuncian una de las leyes de nuestro tiempo: la probabilidad de casi todo y la afirmación de que si todo es posible es porque casi todo es probable y si casi todo es probable, nada es seguro. En nuestro caso, innovar es aceptar la necesidad de la transformación y convertir la transferencia de conocimiento en medio e instrumento de innovación, como si el hecho, una vez que se acepta, solo puede resolver los nudos de las preguntas sin respuestas produciendo más innovación, de tal manera que cuando ésta penetra en más territorios crea más complejidad, acelera el cambio e incrementa la interdependencia e interconexión de los componentes de la red».

Schumpeter (1964) es un referente de los estudios sobre innovación. Su explicación sobre la dinámica capitalista se apoya en Simmel (1986: 258). Para quien la innovación constituye un recurso potencial que permite al empresario, productor o comerciante conquistar al consumidor y protegerse frente a la competencia. Más específicamente, la innovación constituye «una fuente de ganancia todavía no otorgada, una función no fácilmente sustituible», que exige «la diferenciación, refinamiento y enriquecimiento de las necesidades del público». Esta exigencia de encontrar un elemento nuevo y diferenciador, «obliga al competidor a salir al encuentro del tercero, a satisfacer sus gustos, a ligarse a él, a estudiar sus puntos fuertes y débiles para adaptarse a ellos».

Siguiendo con Schumpeter, éste explica la dinámica del juego competitivo como un proceso en el que la innovación y su posterior difusión crea progreso y eficiencia dinámica, si bien diferencia entre los términos crecimiento y desarrollo. El primero queda asociado al cambio lento, gradual y acumulativo del sistema económico, originado por factores externos al mismo. El segundo lo vincula a los cambios provocados por la innovación, siendo ésta la causa de los cambios estructurales y las fluctuaciones del ciclo económico. En su visión, quien se encarga de introducir nuevos inventos en la actividad productiva es el emprendedor que destruye, mediante su innovación, la posición inicial de mercado y consigue una cierta posición temporal de dominio en el mercado en el que actúa.

Es por ello por lo que él creía que las innovaciones surgían en gran medida en el interior de las grandes empresas (las nuevas burocracias) como consecuencia de su actividad de I+D, la cual estaba cada vez más impulsada por requerimientos competitivos de las mismas. Esta concepción de la innovación presenta dos aspectos básicos. Por un lado, la orientada por la oferta. Esta constituye un proceso lineal de búsqueda consciente del conocimiento que va de la investigación básica al desarrollo tecnológico (Kline y Rosenberg, 1986); por otro, su carácter esporádico. Acontecimiento singular que se prolonga en el tiempo, y que se desarrolla en un determinado tipo de estructura empresarial. Este es el motivo por el que tras comenzar pensando en las capacidades de innovación de las pequeñas y medianas empresas, al final creyó más efectivo el modelo organizativo de innovación basado en grandes empresas con infraestructuras científico-tecnológicas.

Para Brunet y Baltar (2010) la perspectiva neo-schumpeteriana posterior vino acompañada de un enfoque evolucionista más diverso, al cubrir un amplio espectro de aspectos. Desde la influencia de la tecnología en la

macroeconomía, hasta el estudio de las trayectorias o senderos tecnológicos, así como los estudios comparados de sistemas de innovación. Bajo esta perspectiva, la innovación es una actividad protagonizada principalmente por organizaciones públicas y privadas, si bien en opinión de Fernández Esquinas (2015) éstas no innovan en solitario, sino que forman parte de un conjunto de relaciones que constituyen el sistema de innovación. Apoyada sobre una arquitectura organizacional e institucional en red, que constituye la trama espacio-temporal de la nueva economía global basada en formas flexibles de interconexión horizontales alrededor de nudos.

La base organizativa en la Era Informacional o de Internet es la empresa red. Ésta no se trata de una red de empresas, sino de una formación de organización en red de las actividades económicas que se generaliza en todos los ámbitos de la economía global (Brunet y Böcker, 2013). Esta realidad confirma el hecho de que el trabajo creativo tiene que ver con la creación de «mundos» formados por cooperaciones (efímeras o rutinarias), convenciones, recursos (materiales y personales), políticas (estatales o empresariales), mercados, críticos y formadores de opinión, entre otros actores. La conexión y puesta en circulación de todos estos elementos presentan una característica básica, ya que, «desde un punto de vista sociológico, el contenido de la creación es lo social, su conectividad. Esta conclusión no debe parecer arriesgada pues también la teoría del ‘actor red’ (Latour, 1992) la sostiene en el ámbito de la ciencia. Por lo tanto, si la verdad de la ciencia reside en su conectividad, respecto a las bellezas estéticas debe decirse lo mismo: reside en las redes de relaciones que se establecen entre distintas clases de agentes» (Bergua, 2016: 228).

Köhler y Martín Artiles (2010:255) señalan, apoyándose en Castells (2000), que por primera vez en la historia la unidad básica de la organización económica no es un sujeto individual o colectivo (empresa, Estado, clase capitalista), sino la red, compuesta por diversos sujetos y organizaciones en constante modificación. Frente a los conceptos clásicos de una organización como «aparato burocrático» (Weber) o como «máquina para cumplir objetivos» (Taylor), la empresa red es «una red de contactos entre los agentes implicados», «dinamizando cada elemento de su estructura interna. La unidad operativa es un proyecto temporal en forma de red transnacional de grandes y pequeñas empresas, donde la información circula por redes entre empresas, dentro de las empresas, redes personales y redes informáticas. Es una empresa horizontal, una red dinámica y estratégica-

mente concebida de unidades autoprogramadas y autodirigidas basada en la descentralización, la participación y la coordinación. La organización en forma de proyectos refleja la nueva estructura de la vida social y organizativa en la sociedad red».

Bajo la perspectiva de los sistemas de innovación, para autores como Lundvall (1992) y Edquist (1997) ésta es resultado de la interacción de actores y factores tanto internos como externos a la empresa, que se encuentran situados en un entorno institucional y cultural específico (las relaciones y los procesos internos de la empresa, las relaciones con clientes, proveedores y agentes de I+D, las políticas públicas, el sistema de educación y formación, el sistema de relaciones laborales, el sistema financiero, etc.). De cara a la implementación de políticas de innovación, la conclusión es evidente, cada contexto tiene sus especificidades que hay que tener en cuenta, entre otras cosas porque ni la estructura industrial de los países es la misma, ni tampoco las oportunidades de negocios, ni la estructura social sigue los mismos derroteros ni la tradición cultural responde a los mismos parámetros.

Es por ello por lo que factores como la capacidad del sistema de innovación, la calidad de las universidades y la efectividad de los mecanismos de articulación con las empresas, la situación de los recursos humanos en la economía de la innovación y del conocimiento, la cultura emprendedora basada en los valores de innovación y los recursos financieros invertidos en el desarrollo del sistema de innovación de cada país, se encuentran en todas las experiencias de innovación. Conjunto de actores e instituciones que Gurrutxaga (2010: 147) las ha resumido de la siguiente manera: «el nivel educativo, la libertad de innovar, la creatividad cultural, la flexibilidad institucional y la financiación de la creación, son las condiciones necesarias para crear y consolidar espacios autónomos de innovación». Dicho de otra manera, «sin políticas claras de innovación, sin un buen sistema universitario y educativo en general, sin una estructura social adecuada a las necesidades del entorno, sin una cultura que active y proteja la creatividad, la construcción de espacios de innovación resulta problemático. Lo que quiero indicar es que si la sociedad construye su proyecto productivo a partir de su poso cultural y educativo puede prosperar en la era de la globalización, aunando calidad de vida, crecimiento económico y capacidad de creación».

Como consecuencia de lo expuesto, el cambio tecnológico es un proceso endógeno condicionado por procesos organizativos, institucionales

y culturales. Siendo un aspecto central de la perspectiva del sistema de innovación la interrelación entre el sistema productivo y el sistema institucional. Olazaran *et alii* (2015:50) cuenta entre ellos aquellos agentes sociales «que afectan a los procesos productivos, y por lo tanto a las actividades de creación de nuevo conocimiento relacionada con dichos procesos, pueden mencionarse los siguientes: la organización interna de las empresas; las relaciones entre empresas; las políticas públicas y el papel de los gobiernos de distintos niveles; el sistema financiero; los organismos públicos y privados de investigación; las relaciones industriales; el sistema educativo y formativo; el marco regulativo y normativo; y los valores sociales».

Con respecto a la cuestión sistémica. Recientemente la literatura ha distinguido entre dos «modos de innovación»: el modo STI (*Science, Technology, Innovation*) y el modo DUI o interactivo (*Doing, Using, Interacting*) (Jensen *et alii* 2007; Navarro, 2009). El primero es típico de los sectores de alta tecnología, se compone de factores como el conocimiento codificado, el personal científico interno y las relaciones con las organizaciones tecnológicas externas. El segundo, en cambio, se caracteriza por factores como el conocimiento tácito, la interacción entre personas y entre departamentos, y una estrecha relación entre empresas, usuarios y/o clientes. Se trata, además, «de un proceso localizado, donde factores contextuales específicos pueden promover los procesos de creación y aplicación de conocimiento» (Olazaran *et alii* 2015: 50).

Desde la perspectiva de los sistemas nacionales de innovación, la aplicación a nivel regional ha recibido una atención cada vez mayor (Cooke *et alii* 1997; Cooke y Morgan, 1998). Estudios completados con la perspectiva de los Sistemas Regionales de Innovación (SRI) resaltan la enorme importancia del nivel regional en lo referente a las *pymes*, en concreto en aspectos como el intercambio de conocimiento tácito y el aprendizaje interactivo, enmarcándose, por tanto, bajo la perspectiva del modo de innovación DUI.

Arundel *et alii* (2007a) han señalado la importancia de la relación entre el sistema de educación y formación de recursos humanos y los sistemas de innovación, nacionales o regionales. Los sistemas de innovación tienen su origen en los sistemas de producción y en los sistemas de desarrollo de recursos humanos, mientras que los sistemas de educación y los mercados laborales están nacionalmente constituidos, jugando un papel clave en la creación de competencias y en la conformación de las bases de

los procesos de innovación. En los últimos años, algunos estudios internacionales han analizado las relaciones entre las diferencias institucionales, el aprendizaje dentro de la organización y el modo de la innovación (Brunet y Rodríguez, 2015a, 2015b).

Esta complejidad ha sido utilizada para señalar que los obstáculos para mejorar la capacidad innovadora de las empresas europeas no se sitúan en los bajos niveles de gastos en I+D, sino en la presencia generalizada de unos entornos de trabajo que son incapaces de proporcionar un ambiente fértil para la innovación. Lundvall *et alii* (2008) han estudiado el caso de los países del sur de Europa, resaltando el hecho de que uno de los factores que impiden el desarrollo de las citadas capacidades innovadoras son los bajos niveles de inversión en FP. Paralelamente, y en recientes publicaciones, algunos autores han continuado la misma línea al señalar la importancia del sistema de FP y continua para la innovación. Rosenfeld (1998), en su informe para la OCDE, sugiere que la FP se encuentra en mejor posición que las universidades para ponerse al servicio de las *pymes*. Es por ello por lo que propone una interesante taxonomía de las funciones de los centros de FP. Éstas van desde la educación formal (a través de mejorar las competencias y capacitación de los trabajadores) hasta ayudar a las *pymes* en el despliegue de la tecnología, la innovación y la cooperación entre empresas.

El citado estudio, junto a otros similares, coinciden en señalar una doble importancia, que los centros de FP cuenten con personal con experiencia en la industria y el papel que estos centros pueden desempeñar en los sistemas de innovación, tanto locales como regionales. Estas características entroncan con las funciones de los Centros Integrados de FP desarrollados a lo largo del territorio español. Dentro del Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros Integrados de FP, el punto 2b del Artículo 6 recoge sus funciones: «impulsar y desarrollar acciones y proyectos de innovación y desarrollo, en colaboración con las empresas del entorno y los interlocutores sociales, y transferir el contenido y valoración de las experiencias desarrolladas al resto de los centros». Para Olazarán y Brunet (2013), a menudo existen barreras que dificultan la participación de institutos de FP en estas funciones no tradicionales, siendo las más relevantes la falta de autonomía y flexibilidad de los centros, la falta de incentivos o medidas políticas adecuadas y la falta de relaciones con los agentes de I+D, como los centros tecnológicos. En el caso español existe una falta de coordinación entre el

sector de la FP y el sistema de formación de los trabajadores, gestionada esta última de forma mayoritaria por las organizaciones empresariales y sindicales estatales.

Bosch y Charest (2008) han señalado que la FP está profundamente arraigada y condicionada por el tejido productivo de cada país, así como por sus respectivos mercados laborales y sistemas de relaciones laborales. Esto ha sido demostrado por diversos estudios, que han identificado la existencia de diferencias entre las llamadas economías de mercado «liberales» (EE.UU. y Reino Unido, entre otros) y las economías de mercado «coordinadas» (Francia y Alemania, como ejemplos), de las que resaltan el desarrollo y el prestigio de la FP (como se ejemplifica en el «sistema dual» alemán). Esta literatura muestra que las economías de mercado coordinadas (que tienden a tener una fuerte base manufacturera), han tenido bastante éxito en la construcción de una base institucional. Factores como la existencia de un mercado laboral ocupacional basado en la cualificación reconocida a nivel nacional, la escasa distancia organizacional entre el personal ingeniero y el personal técnico, una visión a largo plazo de las relaciones laborales, y un sistema de FP sólido, basado en una plataforma de habilidades genéricas y adaptables, han favorecido la inversión en formación por parte de empleadores y empleados y la introducción y despliegue de nuevas tecnologías (García Coria y García Perea, 2014).

Toner (2009) afirma que los puestos intermedios técnicos, cualificados por la FP, realizan (o pueden realizar) una importante contribución a la innovación en las empresas como resultado de su compromiso práctico en el diseño, instalación, operación y mantenimiento de productos y procesos intensivos en innovación, ya que requieren de una fuerza de trabajo capaz de una rápida adaptación a los procesos de trabajo y la mejora continua de productos. La complementariedad entre la educación, la formación y la innovación parece evidente, a pesar de la poca investigación que se ha realizado en esta línea.

Todo esto ha tenido su reflejo en España a través de las reformas de la FP iniciadas en la década de los noventa, con escaso acierto. En la actualidad todavía se encuentra lejos de hacer frente a problemas como el bajo nivel de cualificaciones en la formación secundaria postobligatoria excluido bachillerato (OCDE, 2010a), la conexión insuficiente entre la FP y las necesidades del tejido empresarial industrial (CES, 2009, 2011), la falta de un sistema nacional de cualificaciones y el reconocimiento de las competencias, la falta de coordinación entre el sistema de FP y el sistema

de formación de los trabajadores (Homs, 2005, 2008), así como los problemas de gobernabilidad entre las autoridades nacionales y regionales. La dualidad del sistema educativo español y la prioridad que concede a la educación general (situándola por encima de la profesional) limita enormemente el acceso al empleo, ya que las empresas demandan mayoritariamente un tipo de cualificación que no proporciona nuestro sistema educativo. Molinas y García Perea (2016: 168) señalan que en todos los países, independientemente de las características institucionales de sus mercados de trabajo, el tránsito del estudio al empleo para los colectivos con un nivel bajo de educación resulta muy difícil. Sin embargo, existen «diferencias notables en la probabilidad de transitar al empleo cuando el colectivo considerado tiene estudios medios y altos. Estos datos son indicativos de la importancia que tiene abordar la problemática de la educación secundaria en España, donde un 60% de la población ha terminado o abandonado los estudios sin tener cualificación profesional, es decir, sin tener un título de formación profesional o un título universitario. La tasa de paro juvenil española se aproxima al 50%, situación que comparte con Grecia y en menor medida con Portugal e Italia».

Un hecho que ayuda a mantener lo descrito, es que el modelo de gestión implantado por los grandes sectores de la industria española parece estar dominado por una concepción jerárquica de la organización. Ello se encuentra íntimamente vinculado a la presencia de trabajadores de baja cualificación y escasa contribución en la empresa. Estudios recientes (Olazarán *et alii* 2008; Lavia *et alii* 2011; Albizu *et alii* 2011a; Brunet y Rodríguez, 2015a; Olazarán y Albizu, 2015; Otero y Olazarán, 2015) muestran que las *pymes* industriales de sectores de tecnología media tienen comportamientos bastante innovadores, a pesar de que sus procesos de innovación se enfrentan ante importantes obstáculos a la hora de incluir a sus trabajadores técnicos en los citados procesos. Impedimentos que como hemos señalado, parecen vincularse al modelo organizacional citado (baja cualificación, jerárquico y poco participativo). Ello limita los procesos de aprendizaje interactivo internos y las relaciones con los centros de FP como proveedores de recursos humanos, pero también como posibles proveedores de servicios y/o acciones de mejora de productos, procesos, organización, etc.

Posible explicación a la descripción dada por Olazarán *et al* (2015: 51) quienes señalan que las *pymes* presentan escasos vínculos con las empresas competidoras o agentes de I+D. En la misma línea, Hassink (1997)

destaca, que las empresas con mayores debilidades en tecnología, «que deberían ser los clientes preferentes de los agentes tecnológicos, tienden a ignorar estas infraestructuras de I+D, mientras que las empresas con mayores capacidades en I+D e innovación son las que recurren a dichas infraestructuras. El carácter ‘reactivo’ de la innovación en las pymes, así como la falta de una planificación estratégica al respecto, dificultan la colaboración con agentes de I+D, que poseen horizontes de investigación a más largo plazo». Otros estudios destacan nuevos factores «por parte de la oferta tecnológica que dificultan las relaciones, como son la escasa contribución a resolver problemas específicos de las empresas, la falta de una estrategia suficientemente proactiva, la falta de relación de los servicios tecnológicos con otras áreas de las empresas (como planificación, marketing, finanzas o recursos humanos) y la falta de adecuación de la oferta a los servicios de tipo básico (apoyo telemático, información tecnológica, problemas básicos) que son los realmente demandados por las empresas». En suma, «la literatura reciente muestra que para la mayoría de las pymes la innovación es un proceso que se constituye principalmente sobre bases internas de conocimiento y que estas bases adolecen de importantes limitaciones, como la falta de recursos financieros y de personal, la falta de tiempo, de *know how* tecnológico, y de capacidades para la búsqueda y selección de información relevante del exterior».

No obstante, cierta esperanza parece existir al menos si revisamos la literatura actual, que ha observado un número de nuevas *pymes* que desarrollan procesos de internacionalización acelerados tras su misma creación. Monferrer y Estrada (2016) señalan que desde mediados de los años noventa el interés por este hecho, da lugar a la aparición de una nueva corriente de estudio denominada *emprededurismo* internacional. Resalta en su interior la importancia de un nuevo fenómeno empresarial caracterizado por la creación de *pymes* que, «desde sus comienzos, obtienen importantes ventajas competitivas del uso de recursos de procedencia internacional y de la venta de productos a múltiples países» (Oviatt y McDougall, 1994: 49). Estas empresas, en su concepción más general, han sido indistintamente conocidas como nuevas empresas internacionales (Oviatt y McDougall, 2005) o empresas nacidas globales (McKinsey & Co. 1993; Knight y Cavusgil, 1996, 2004). Veamos cual es el comportamiento esperable por parte de la Formación Profesional ante esta oportunidad

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN, ¿INSTITUCIÓN SUFICIENTE PARA ALCANZAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES?

Si hay un elemento común a las reformas educativas puestas en marcha desde finales de la Segunda Guerra Mundial, éste ha sido sin duda la búsqueda de la igualdad de oportunidades a través de la escuela. En el caso concreto de España, como indican Martínez García y Fernández-Mellizo (2015) que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 exigía que la obtención del título de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) era necesaria como condición necesaria para continuar estudios superiores. Ello nos debería de llevar a hablar de la existencia de una desigualdad de oportunidades educativas previas. Aspectos que la sociología aborda a través de diversas categorías sociales: género, clase social, hábitat, región, religión y nacionalidad entre otros conceptos.

Centrándonos en la escuela, comenzando describiéndola como el término genérico que utilizamos para referirnos a los sistemas educativos formales en aquellos países donde la escolaridad es obligatoria (y gratuita) por ley, al menos a ciertas edades; fundamentalmente afectan a infancia y adolescencia (Granados, 2012a). Constructo que durante el resto del libro es sinónimo de otras expresiones: «sistema educativo», «sistema de enseñanza» e «institución escolar».

No obstante lo anterior, Guerrero (2009) introduce una interesante serie de precisiones terminológicas que hay que tener en cuenta:

a) Educación y sistema educativo. La educación en su extensión más amplia, es la institución social que se ocupa de los procesos de socialización y transmisión cultural, y se desarrolla a través de una serie de instituciones, la escuela entre ellas. El sistema educativo se refiere al amplio conjunto interrelacionado de organismos y procesos que tratan de la educación en la sociedad.

b) Enseñanza y sistema de enseñanza. La enseñanza se refiere a los procesos de instrucción reglada tendentes a educar para adecuarse a la

división social del trabajo hegemónica en cada época. El sistema de enseñanza comprende todas las instituciones formales dedicadas a la formación y transmisión de conocimientos de manera estable.

c) *Escolarización y sistema escolar.* La escolarización es la parte de los procesos anteriores (educación y enseñanza) que se llevan a cabo en la organización escolar o escuela. El sistema escolar está formado por el conjunto de organizaciones educativas que existen en los diferentes niveles y etapas educativas regladas que, obligatoria o libremente (según edad y sistemas), ofrecen instrucción regular a la población, por lo general más joven.

La sociología considera al sistema educativo como un todo. Es por ello por lo que identifica que en él convergen multitud de intereses políticos, económicos y sociales. Ello hace de su configuración fuente de controversias, como consecuencia de la existencia de diferentes planteamientos acerca de la mejor configuración del sistema escolar, la más adecuada regulación de las normas emanadas de la administración educativa y también por las funciones sociales a cumplir. Intereses que también tienen que ver con el núcleo del sistema de enseñanza. Parsons (1976, 1985) ha señalado que el citado núcleo se encuentra vinculado a la división social del trabajo, y que su distribución se debe a la visión de la escuela como cauce institucional neutral para asignar la igualdad de oportunidades y el éxito social (movilidad social ascendente) de los más aptos. Es por ello por lo que plantea que el principio de igualdad de oportunidades es el principal regulador del sistema de enseñanza en las sociedades modernas.

En el contexto histórico de la industrialización Smith (2012) señala que la división del trabajo se constituyó en la base de la riqueza universal del mundo civilizado; también en el motor (el secreto) del crecimiento económico, del factor de progreso técnico y de la acumulación de capital. En la misma línea, Durkheim (1996) señaló la citada división como el factor fundamental del cambio social que se produjo en las primeras sociedades capitalizadas, provocando el cambio de solidaridades (cohesión social): de la mecánica (basada en la afinidad y semejanza), a la orgánica (la cooperación organizada). La novedad reside en que lo que en sus inicios se trató de cierta división del trabajo entre personas funcionalmente independientes, en la actualidad se ha extendido hasta las empresas. Según Castells (1997) a esta ampliación han contribuido, sin duda, las nuevas tecnologías, que han proporcionado un funcionamiento flexible en red de fuerzas de trabajo dispersas cuyas tareas son coordinadas mediante la telecomunicación.

En opinión de Alonso (2000: 73), este tipo de funcionamiento (en red) ha provocado que la sociedad del trabajo keynesiano-fordista se haya fracturado «por múltiples líneas horizontales, verticales y temporales, siempre tendentes a la individualización y despolitización de las relaciones laborales, dejando parcialmente desactivados los mecanismos tradicionales de la negociación colectiva y a las organizaciones sindicales que se estabilizaron y se institucionalizaron en ella». En este sentido cobra lógica la batalla gerencial orientada a desvalorizar la identidad colectiva (de oficio, de clase, e incluso de género y generacional), al objeto de forzar la conversión de los asalariados a una nueva conciencia de empresa. Nace así la ciudadanía empresarial. Una nueva narrativa que explica, al menos, parcialmente el declive del sindicalismo, visible en la pérdida de su poder en el transcurso de las últimas décadas. Para Boltanski y Chiapello (2002: 629) el problema estriba en su existencia centrada en las pruebas fundamentales de un sistema de relaciones profesionales esquivado y rebasado por todas partes, de ahí que «pierde su credibilidad incluso entre los asalariados, lo que parece dar la razón a quienes ya solo ven en ellos el instrumento corporativo de una pequeña categoría de privilegiados del trabajo separado del mundo real, del mundo tal y como es, tal y como se ha vuelto».

En una línea similar, Jones (2012: 190) señala que el fracaso de los sindicatos se ha de vincular con su incapacidad para reclutar a trabajadores mal pagados del sector servicios. Esta ¿incapacidad?, ¿desinterés?, ¿imposibilidad? ha contribuido a minar «la identidad colectiva de la clase trabajadora. Le priva de una voz, [...], que pueden ser fácilmente ignoradas por políticos y periodistas. Además, ayuda a reforzar la idea de que uno solo puede mejorar su destino a través del esfuerzo individual, y que, por lo tanto, los que tienen empleos peor pagados merecen su suerte». Su debilitamiento también ayuda a explicar, al menos en gran medida, por qué «el sueldo de los trabajadores se estancó incluso durante los años del *boom*. Las enormes facturaciones beneficiaban sobre todo a los jefes, a falta de una fuerza organizada que ganara una parte del botín para los millones de personas que estaban entre las que trabajaban más horas de Europa», pérdida acompañada de la socavación de derechos sociales y laborales.

1.1 La era de la meritocracia y sus críticas

La visión positiva de la división del trabajo en Smith y Durkheim es correlativa a un contexto que consideraba que la modernidad disminuiría el impacto de la adscripción de las personas, para dar lugar a una sociedad meritocrática. Valoración positiva de la selección social (a través del principio del mérito) que se basaba en el logro educativo, ya que este fue el sistema que se utilizó para sancionar las desigualdades existentes, por lo que las residuales fueron redefinidas como merecidas. Ello explica el que no se plantease, ni tan siquiera, la necesidad de abolir el derecho a la herencia. En realidad, esto provocó un amago de selección social «democrática», ya que cualquier situación de desigualdad real previa (como consecuencia de una interacción desigual socialmente construida), quedaba legitimada por el principio de igualdad de oportunidades que teóricamente ofrecía la educación. Es por ello por lo que en realidad la teórica equiparación vinculó las diferencias de *estatus* e ingresos al nivel educativo logrado.

Este correlato ha sido criticado, en mayor o menor medida, por diferentes perspectivas teóricas. La teoría funcionalista parte de la siguiente hipótesis, la extensión de la igualdad de oportunidades en el sistema educativo disminuye los efectos del origen social en cada generación, como consecuencia del reforzamiento de la meritocracia en detrimento de la adscripción social. Desde esta perspectiva, la existencia de desigualdades finales queda justificada, ya que al conjunto de la ciudadanía se les garantizó la oportunidad de realizar sus ideales educativos; a modo de medios de anulación de las existentes en origen. La realidad dictaba otra sentencia, la presencia de desigualdad desde el comienzo dificultaba que alguien nacido en sectores desfavorecidos pudiese competir y alcanzar éxito en el campo económico y social.

La teoría de la modernización describe que el principio de igualdad de oportunidades educativas está estrechamente vinculado al principio del mérito y a la idea de movilidad social ascendente. Esta teoría entiende la emergencia y el desarrollo de la modernidad occidental como consecuencia de unos nuevos modos de vida social y de organización que posteriormente acabaron por hacerse más o menos mundiales. Weber (1974) ha señalado que estuvieron insertos en un proceso más amplio, denominado racionalización, el cual se constituyó en el principal agente de la división social del trabajo, para lo que necesitó de la burocracia. La racionalización constituye el tipo ideal de organización en las sociedades de legitimación racional-legal, sometiendo las relaciones sociales a cálculo, medida y control.

En esta modernidad concreta, la historia deja de ser una colección de ejemplos (dignos de ser imitados) para ser concebida en términos de evolución y progreso. Para Bell (1976), el origen social deja de ser importante al movilizarse la población en torno a la demanda de niveles de instrucción cada vez mayores. Así pues, el *estatus* social ya no es adscrito, ni fruto de la cuna, sino adquirido y producto del talento y el esfuerzo. Parsons (1970:21) ha mostrado un claro ejemplo de ello: «en la sociedad norteamericana hay una relación que probablemente cada vez es más estrecha, entre el nivel de nuestro estatus social y el académico. Estos dos niveles tienen una relación que salta a la vista con el nivel del empleo que podemos alcanzar».

Conforme las sociedades industriales se fueron haciendo más avanzadas, requirieron de ciudadanos motivados y con buenos resultados orientados al trabajo duro. Su reflejo fue la aplicación del principio de diferentes recompensas para distintos resultados en el sistema de enseñanza. Es por ello por lo que para Parsons (1985) señala que el sistema de enseñanza, para el niño representa la: emancipación respecto a su relación emocional primaria; interiorización de normas y de valores que se sitúan por encima de lo que aprende en el seno de su familia; diferenciación de la clase sobre la base de la evaluación del logro real de cada alumno; y formación, selección y atribución de recursos humanos para el sistema de roles en su etapa de adulto (Brunet y Morell,1998).

Este planteamiento no tiene nada de sorprendente, si se toma en consideración que hasta el inicio del proceso de industrialización casi todas las personas aprendían a hacer su trabajo haciéndolo, es decir fuera de instituciones escolares. La gran mayoría de ciudadanos eran campesinos, para los que no existía prácticamente la necesidad de salir de la esfera doméstica, constituida por unidades económicas casi autosuficientes. Una pequeña minoría asumió su educación por caminos de mayor alcance, nos referimos a los candidatos a artesanos en su periplo como aprendices y oficiales, quienes además trascendieron la unidad doméstica de origen.

Soley-Beltran (2015) hace hincapié en que las sociedades agrarias preindustriales se basaron en la economía de trueque, sin grandes pretensiones consumistas, ni por supuesto industriales. La identidad personal venía marcada por la posición dentro de la estructura familiar o, como máximo, por la pertenencia a alguna corporación profesional, diferenciación claramente remarcada por el uso de una determinada indumentaria. En contra, a medida que la población fue migrando a núcleos urbanos en los que

prevalecía el anonimato y la economía monetaria, la identidad personal pasó a significarse en gran medida mediante la apariencia física y el estilo de vida. Finalmente, como resultado de la urbanización que conllevó la era moderna, y posteriormente la revolución industrial, la identidad se afianzó progresivamente en las elecciones de consumo, ocio, indumentaria y apariencia física de una persona (o grupo), como modo de reflejar actitudes y valores sociales y personales.

Gil Calvo (2009b: 115) señala que tras la quiebra del feudalismo estamental, Europa «inventa la modernidad con sus tres grandes innovaciones institucionales: el Estado nacional, primero absolutista y luego democrático, tras la revolución burguesa; el capitalismo industrial, basado en los mercados de bienes y servicios, entre los que destaca el trabajo asalariado; y la secularización cultural que se funda en la radical autonomía del Arte y la Ciencia, una vez que se emancipan de su tutela eclesiástica». La caída de la sociedad estamental, favoreció la emergencia de la lucha de clases. La nobleza terrateniente «se convierte en clase propietaria tras su alianza matrimonial con la burguesía mercantil y financiera. Villanos y campesinos se hacen trabajadores por cuenta ajena, vendiendo su trabajo en el mercado asalariado. Y el clero se transforma en casta letrada que oferta sus servicios ideológicos.

Köhler y Martín Artiles (2010: 407-408) han señalado que la transformación operada desde el trabajo individual artesano al trabajo asalariado, colectivo y coordinado en la manufactura aproximadamente a partir del siglo XV, provocó una serie de profundos cambios en todas las esferas sociales «la separación del hogar y el trabajo, de la empresa y de la familia, de la ciudad y el campo, de la planificación y ejecución etc. La proletarianización del hombre mediante la imposición de la disciplina fabril y del tiempo mecánico creó un nuevo sujeto moderno, el hombre industrial. El trabajo y el tiempo del trabajo adoptan formas abstractas, mecanizadas y pierden su relación directa con los procesos naturales. Transformaciones que se pudieron atisbar en las formas de control empleadas, tanto internas (para retener a los trabajadores en la fábrica), como externas (imponer un estilo disciplinado de vida en las barriadas obreras, fue definido como paternalismo)».

El proceso de industrialización y la crisis de la organización de la producción en gremios, tuvo lugar entre mediados y finales del siglo XVIII. Esta transformación productiva alimentó la preocupación por la formación de los obreros ante una concreta e histórica forma de la división

del trabajo, fundamentalmente entre los patrones. Preocupación que fue acompañada en Inglaterra con el comienzo de la eliminación de las leyes protectoras de los pobres (Poor's laws), al objeto de someter a la población emigrada de las zonas rurales y a los trabajadores artesanos a las reglas del mercado. En este sentido, Marx (1984) ha señalado que fue el capitalista el que, apropiándose del capital o trabajo acumulado por los trabajadores, determina la división social del trabajo, lo que fijó la subsunción (primero formal, y luego real) del trabajador en el capital *como si* de un mero momento de su valorización se tratase. Esto explica en parte el porqué las tradicionales formas de aprendizaje, vinculadas a las labores del campo o a la estructura de los gremios urbanos, dejaron de ser funcionales para las nuevas necesidades de formación de la industria.

A partir de ese momento, como señalan Martínez García y Merino (2011: 14), la formación de los obreros estuvo orientada a implementar un ritmo y una disciplina fabril. Ambos aspectos comenzaron «a entrar en la agenda pública, primero con la aparición de las escuelas de artes y oficios, que eran financiadas y organizadas por los propios empresarios y después con la demanda al Estado de una responsabilización más activa en la formación de los trabajos manuales». Esta formación tuvo dos dimensiones, la moral y la técnica «La formación moral tenía que ver con la inculcación de los nuevos valores funcionales a la organización fabril del trabajo y en general con los valores emergentes del capitalismo. La formación técnica tenía que ver con las habilidades relacionadas con el manejo de la maquinaria utilizada en los distintos sectores fabriles».

El contexto que estamos desarrollando corre en paralelo a la importancia que adquirió el desarrollo de la institución escolar en la modernidad, apuntándolo claramente. Ella fue indispensable para desempeñar las nuevas funciones, roles y tareas que acompañaron a la industrialización, que recordemos básicamente se trataron de: cualificar trabajadores industriales y adaptarlos a la nueva cultura del trabajo, hacer de los súbditos ciudadanos y consolidar los Estados nacionales difundiendo el sentimiento de pertenencia a la nación; en un sentido más amplio podemos hablar de la transmisión de valores y normas culturales propios de la modernidad industrial. Uno de sus aspectos relevantes, que hay que tener muy en cuenta, fueron los procesos históricos de formación de los Estado-Nación. Dos tipos se constituyeron, en función de si los elementos objetivos del Estado se formaron antes o después de que la idea de una comunidad nacional tuviese éxito entre la población.

El primero de ellos, el que verdaderamente capta nuestro interés, hace referencia a que el Estado se formó con anterioridad a la Nación. La historia de su construcción se explica mediante la sucesiva anexión y unificación de territorios bajo el control de una única corona. Ello implicó la formación de una unidad política, originando una nueva identidad colectiva nacionalizada. Uno de los mecanismos utilizados para la citada construcción fue el sistema nacional de educación, a través del que se difundió una cultura y una lengua nacionales, así como transmitió una historia nacional constituida progresivamente en objetivada y romantizada memoria colectiva nacional. Su necesidad imperiosa fue el motivo por el que el Estado-Nación asumió el control de la educación dando lugar a la institucionalización de la enseñanza de carácter público, obligatoria y gratuita.

Este tipo de estructura política novedosa, fue construida sobre una división social del trabajo previa. Aspecto que ha sido resaltado por Pérez-Agote (2012: 245), quien describe cómo la escolarización obligatoria «fue segmentada en una doble red. Los hijos de las clases trabajadoras accedían a una red primaria terminal desde la que ingresaban directamente en el mundo laboral. Para ellos la escuela suponía en gran parte un aprendizaje de la disciplina y de la subordinación debida a quienes estaban por encima de ellos». En cambio, para las clases altas (sobre todo) y medias (algunas) la educación primaria daba paso a la secundaria y, con posterioridad, a la superior requerida en la formación de élites dirigentes. Ello le ha llevado a sentenciar que: «las promesas de la educación, como las de la modernidad, inicialmente apenas se cumplieron para unos pocos». Más recientemente, una parte de esa crítica ha sido retomada por Lerena (1986a) en relación a la extensión de la escolaridad obligatoria, y concretamente a la Ley General de Educación (LGE) de 1970. En su opinión transforma la selección social de estar dentro o fuera del sistema educativo, en la aparición en redes de clasificación interna, vía orientación escolar.

Como consecuencia del desarrollo de los Estados nacionales y, posteriormente, de la revolución industrial, la enseñanza adquirió una importancia institucional fundamental, en el sentido de hacer históricamente posible (pero no sin conflicto) la división técnica y social del trabajo. Para ello, los individuos debían ser evaluados mediante pruebas objetivas por las que recibían una credencial para certificar sus talentos, sus méritos. Esta creencia se encuentra arraigada en la mayoría de los escritos de los reformadores educativos, y se halla en la base de los proyectos liberales y socialdemócratas de educación. Opinión compartida por Martin Cria-

do (2003:20) para la contemporaneidad, al señalar que los objetivos que «constantemente se han buscado desde el siglo XIX han sido la universalidad del sistema de enseñanza —frente a la anterior escuela elitista—, la igualdad de oportunidades educativas para todos los niños —que se pensaba que podría lograrse mediante la estandarización del sistema escolar y el individualismo». Acudiendo al caso concreto de España, ha explicado porqué «la extensión de la escolaridad obligatoria ha estado liderada por los partidos liberales —especialmente por sus alas más progresistas— y socialistas, mientras que los conservadores se han opuesto continuamente a ella y han estado más interesados en el mantenimiento de una educación secundaria y universitaria elitista —tenemos ejemplos muy recientes de ello—, a la vez que han defendido la escuela católica frente a la estatal.»

Esta dinámica no es particular del caso español. Según Archer (1979) similar situación ha sido vivida en otros países: Francia, Gran Bretaña, Dinamarca o Rusia, a los que se les ha de sumar Suecia (Boli, 1989). En todos ellos, los partidos conservadores se han opuesto a la extensión de la escolaridad o, en todo caso, se han desinteresado por ella, más preocupados por el mantenimiento del carácter elitista de la secundaria general y la superior (como la segregación más favorable a sus estrategias de reproducción social familiar). La cuestión política de fondo ha sido señalada por Martín Criado (2003: 22), al describir cómo «los movimientos socialistas u obreros han luchado por la extensión de la escolaridad y por la construcción de una ‘escalera educativa’ sin fuertes barreras entre niveles». De ahí que una de las críticas al sistema educativo en el siglo XX sea la constante toma de conciencia acerca de que la educación «no mejora la igualdad social, [ni] el éxito escolar depende del entorno socioeconómico, [ya que] el sistema escolar no está estandarizado —la calidad de la instrucción varía por origen social— ni es universal —muchos abandonan temprano—, etc. Y cuando se constatan tales ‘fracasos’, la solución es nuevamente una reforma educativa».

La OCDE (2013a, 2013d, 2015a) ha constatado repetidamente que uno de los grandes problemas del sistema de enseñanza en España, son sus pobres resultados: una cuarta parte de los alumnos abandonan los estudios antes de finalizar la formación obligatoria, un tercio repite curso y un cuarto la termina con dos años de retraso. La solución a esta situación es ampliamente conocida: reformar la reforma, evidentemente sin resultados evidenciables. Durante la década de 1980 «la exigencia mínima fue obtener con 14 años el título de EGB. Una década más tarde se exigían al menos

diez años de educación obligatoria. Hoy se plantea la necesidad de obtener el Bachillerato o un título de Formación Profesional. La sociedad es cada vez más exigente respecto al nivel educativo de la población. Los conocimientos y habilidades requeridos son mayores. De esta forma, alumnos que no fracasaban en 1975 pueden hacerlo hoy» (OCDE, 2015: 75).

Debido al peso que ha tenido (y tiene) la meritocracia en la historia de las instituciones educativas, es importante acercarnos a su significación. El término que fue acuñado por Young en su obra *The Rise of the Meritocracy* (1958), y que ha sido interpretado por Jones (2012: 120) como «los que poseen más ‘talento’ ascenderán de forma natural hasta la cúspide. La jerarquía social se conformará así en función del ‘mérito’. La sociedad seguirá siendo desigual, pero esas desigualdades reflejarían diferencias de capacidad». La actualización de este discurso se encuentra muy presente en nuestros días, como existe la igualdad de oportunidades educativas las diferencias tan solo deben atribuirse al esfuerzo y a las capacidades individuales. Por esto, señala Roca (2015: 24), todas y cada una de las personas que habitan el planeta gracias a las nuevas tecnologías, a la globalización y a la hiperconectividad, «tendrán en su mano, porque dependerá de ellos mismos, la posibilidad de formar parte del triángulo de arriba: ya no será ni su país de nacimiento, ni su condición familiar ni el entorno social en el que hayan crecido el que determine su futuro». Lo de Norte (rico) y Sur (pobre) se difumina porque lo que menos va a importar para decidir quién es afortunado (y a quién le tocará seguir acarreado la piedra de Sísifo) es la geografía. Las oportunidades se abren a cualquiera. Son buenas noticias para la humanidad, «que ya tocaba un poco de equilibrio, aunque reconozco que puede asustar a modo individual: cada uno de nosotros será absolutamente responsable de dónde vaya a acabar y de todo lo que haga (desde ya) para posicionarse laboralmente. Entramos en la era de la meritocracia». En la misma línea, Florida (2010) recupera este discurso para presentar los dos valores fundamentales de la actual economía creativa, la apertura a nuevas ideas y la meritocracia.

Fernández Enguita (1996: 41) ha expresado la crítica de que la idea de igualdad de oportunidades educativas ha llegado a sustituir a la igualdad de resultados, hasta el punto de llevarnos a aceptar acríticamente el hecho de «que las diferencias sociales son tolerables siempre y cuando cada cual salga de un mismo punto de partida en la carrera por los empleos, los ingresos, el poder, el prestigio, etc.». En este sentido, Lerena (1985a, 1985b) ha señalado que la imposición de la escuela obligatoria, y el *in crescen-*

do poderoso proceso de escolarización parece orientado a conseguir una legitimada división jerárquica de papeles y de posiciones en el proceso productivo mediante el logro educativo. Granados (2012: 71), en la misma línea, resalta que el sistema de enseñanza, «en las sociedades industriales y post-industriales, ha sido y sigue siendo la institución encargada de formar a las nuevas generaciones en habilidades, destrezas, disposiciones, actitudes y conocimientos necesarios para afrontar los requerimientos del sistema productivo y de la estructura socioeconómica». Paralelamente, esta formación se estructura asumiendo la división social del trabajo, por lo que asume las desiguales posiciones sociales existentes: «la escuela asume la función de distribuir las posiciones sociales a través de la división social del trabajo: a un determinado nivel de estudios alcanzado le corresponde una posición concreta en la estructura de las posiciones sociales marcada por la estructura ocupacional».

De este modo, bajo un régimen educativo meritocrático, las disparidades de clase social (incluso cuando tomen distancias colosales) continúan sin suponer el más mínimo escollo para la libertad, siempre y cuando un individuo tenga las oportunidades de movilidad social ascendente, acompañado eso sí por el talento suficiente. El Estado debe ser garante, entonces y exclusivamente, de la igualdad de oportunidades escolares. No obstante, Marqués y Gil-Hernández (2015: 114) nos advierten de la característica relacional del bien de la educación, ya que se trata de un valor «relativo que depende de la cantidad de personas que lo posean. La ganancia futura que nos proporciona el título académico nunca es fija. Este siempre estará sujeto a la ley de la oferta (cantidad de títulos existentes en el mercado laboral) y la demanda (necesidad de ellos)». A modo de improvisada conclusión. Hemos señalado que la actualización de la legitimación de posiciones ha sido posible gracias al principio del mérito. Ello ha permitido la existencia institucional de un sistema de desigualdad absoluta cuyos orígenes se encuentran arraigados en los cimientos del sistema de enseñanza Occidental, iniciados durante la Baja Edad Media.

Acabamos este apartado con un ejemplo paradigmático de sociedad meritocrática, el que presenta Japón. En este país el nivel del puesto de trabajo desempeñado está en función de la universidad a la que haya ido cada individuo. Sin embargo, su elección no está vinculada en función de la clase social a la que pertenezca, como estamos acostumbrados a pensar, sino del grado de esfuerzo que haya hecho el individuo, y del grado de apoyo recibido por parte de sus familiares y profesores para pasar sus

exámenes previos. Hacerlo bien en los exámenes de acceso, no solo refleja el esfuerzo individual, sino también el de su entorno colectivo. Por lo que hay una alta co-responsabilidad. El progreso en Japón es visto en función del mérito. Ello explica que exista la convicción de que cualquier estudiante con esfuerzo puede tener un buen desempeño, y alcanzar una buena universidad; léase un alto estatus laboral. El acceso a estos centros de educación terciaria, son la puerta a lo mejor de la sociedad japonesa, por lo que su entrada es altamente competitiva.

Japón es mostrado como claro ejemplo de hacia dónde vamos. Una sociedad en la que será habitual invocar la meritocracia, como justificación/legitimación de la desigualdad de ingresos y de estatus, se irá potenciando por sí misma. Las personas que lo merezcan (y se esfuerzen) saldrán de la pobreza de manera continuada, lo que facilitará olvidarse de los que se han quedado atrás. De este modo concluye Cowen (2013:220), «la clase adinerada será cada vez más emprendedora, se ampliará con el tiempo, y precisamente porque estamos seleccionando cada vez más en función del espíritu emprendedor, tendrá cada vez más influencia». Serán sus valores «los que configuren el discurso público y eso significará una mayor insistencia en las ideas de ambición personal y de espíritu emprendedor. Las dimensiones del espíritu emprendedor que posean los jóvenes se convertirán en la mejor manera de vaticinar la movilidad ascendente», y de vaticinar, para la Comisión Europea (2004), el desarrollo económico y la innovación de la sociedad.

Volviendo a nuestra realidad actual. Tezanos (2015:721-725) observa que los datos empíricos indican que en España el sector de trabajadores manuales «cada vez tiene un peso menor en el conjunto de la estructura socio-ocupacional española. Incluso el sector de los propios trabajadores especializados ha descendido desde el 28,8% de 1976 a un 14,3% en 2013. Exactamente la mitad». En cambio, el único grupo que aumenta en este período «es el de los autónomos y trabajadores independientes (+7,2%), no tanto debido a que estén desarrollándose nuevos ámbitos de actividad económica como al hecho de que dicha 'condición socio-económica' se está convirtiendo en un refugio y en un mecanismo de respuesta adaptativa, frente al aumento del paro y a los mecanismos de externalización laboral que están practicando muchas empresas en tesituras de contratación de la demanda y de la producción».

Estas tendencias tienen una importancia central en la configuración del sistema básico de estratificación social español, que se caracteriza,

en primer lugar, por la presencia de un importante sector empresarial y gerencial que, aunque se encuentra en retroceso en los últimos años, a finales del año 2013 representaba el 6,8% de la población activa ocupada. En segundo lugar, y «dentro del mismo bloque de ‘clases propietarias’, se encuentra un amplio grupo de profesionales independientes y de pequeños empresarios y trabajadores independientes que suman el 13,1% de la población y que responden básicamente a lo que en sociología calificamos como ‘viejas clases medias’. Sector que, aunque se encuentra en retroceso tendencialmente, representaba en su conjunto el 20% de la población ocupada a finales de 2013». En tercer lugar, «el grupo central del mayoritario ‘bloque de clases asalariadas’ está formado por diversos sectores de profesionales y técnicos asalariados (20,1% en 2013) y un importante sector de oficinistas, vendedores y otros activos de clase media (18,4% en 2013). A lo cual hay que añadir el personal de servicios, que sumaba un 20,4% en 2013. Todo lo cual suponía el 59,3% de la población activa ocupada en España. Lo que permite caracterizar a España, desde un punto de vista socio-ocupacional, como una típica sociedad de clases medias, con predominio neto de las ‘nuevas clases medias’, que se diferencian de las ‘viejas clases medias’ por su carácter asalariado y económicamente dependiente».

1.1.1 LA INICIATIVA EMPRENDEDORA Y EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

En el contexto del declive profesional de las «viejas clases medias» y el ascenso de «las nuevas clases medias», dentro de la UE se observa como la iniciativa emprendedora es considerada una de las competencias básicas; reconocimiento orientado hacia las tecnologías de la información y comunicación, la cultura tecnológica, la competencia en lenguas extranjeras y en habilidades sociales. Es por ello por lo que la citada iniciativa debería ser algo que se pueda aprender y entrenar, ya que es importante y necesario para que las nuevas generaciones puedan enfrentarse al futuro. Ejemplo claro de ello son los idiomas o el conocimiento tecnológico. Vilaseca (2013: 158-159) señala que en este período actual de la historia, la salida profesional más viable es «emprender». Actitud que va más allá de montar una empresa, ya que consiste en «seguir nuestro propio camino en la vida, cultivando una nueva actitud que nos permita crear proactivamente nuestra profesión». Es el nuevo paradigma profesional emergente en la Era del Conocimiento, devenir sujetos trabajadores, automotivados

y emprendedores forma ya parte de un paisaje mental en el cual se nos pagará por aportar valor, crear riqueza, generar beneficios y lograr resultados. En este sentido, «el emprendedor encuentra la manera de aunar su pasión, sus dones y sus talentos con la resolución de algún problema del mundo, profesionalizando la forma de atender dicha necesidad y demanda ya existente».

Éste opera como un mecanismo de subjetivación, entroncando con la comprensión foucaultiana del sujeto como efecto de dispositivos históricos, y cuya experiencia se hace inteligible en un entramado de prácticas sociales (Foucault, 1982; Amigot, 2007). Dispositivos que incluyen procedimientos específicos denominados por Foucault (1988) como «tecnologías del yo», y que en opinión de Martínez y Amigot (2015b: 20) «aluden al establecimiento de prácticas que inducen a los sujetos a transformarse a sí mismos, a asumir activamente la tarea de realizar por sí mismos y sobre sí una serie de acciones requeridas para el funcionamiento de los mecanismos sociales -en este caso vinculados al ámbito del trabajo- pero que desplazan su dominio al terreno personal».

Bajo este nuevo paradigma profesional tiene lugar un proceso de formación y auto(configuración) de sujetos que desarrollan competencias concretas. Es por ello que no sorprende la apuesta que la UE viene realizando en su Estrategia Europea de Empleo desde 1997, momento en el que puso el empleo y el autoempleo (el emprendimiento) como una de sus prioridades. Martínez y Amigot (2015a: 25-26) han señalado cómo se han ido sucedido diversos planes y programas de apoyo al emprendimiento y el espíritu de empresa. En esta sintonía, las instituciones europeas han ido lanzando una serie de programas de acción sobre educación emprendedora a nivel superior, entre los que destacan: la Agenda de Oslo *Educación emprendedora en Europa*, el fomento de mentalidades emprendedoras a través de la educación y el aprendizaje (Comisión Europea, 2006b), la iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales (2008), el *Espíritu Empresarial en la Educación y la Formación Profesional* (2008) y la comunicación *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos* (Comisión Europea, 2012). El más amplio hasta el momento es el Plan de acción sobre emprendimiento 2020, basado en el intento por relanzar el espíritu emprendedor, haciendo una llamada a una revolución cultural en beneficio del emprendimiento (Comisión Europea, 2013).

Más allá de las diferencias en cada uno de esos programas, identifican una estructura común que se organiza en torno a dos ejes. El de las reformas administrativas, fiscales, financieras y legales, con el objetivo de generar un entorno propicio para la apertura de nuevos negocios. Y el social, en el que «se buscan cambios culturales, de mentalidad o de actitud que inclinen a los individuos a optar por el emprendimiento como alternativa de empleo y puedan desarrollar sus competencias emprendedoras». El entorno y la mentalidad -o cultura- se han convertido, en términos generales, en los ejes de una intervención política cuyo fin es orientar a los ciudadanos hacia una sociedad emprendedora (Comisión Europea, 2003:96). Esto tiene como correlato (a nivel individual) un sujeto empresario de sí mismo.

Es precisamente en torno al segundo de los ejes mencionados, la impulsión de medidas de promoción del emprendimiento en los sistemas educativos desde la escuela primaria hasta la universidad, en el que se incluye la Formación Profesional (Comisión Europea, 2006a). En ese marco, señalan Martínez y Amigot (2015a: 27), «la educación emprendedora a nivel superior [ha de ocupar] un lugar privilegiado, dado que los fundamentos teóricos de las políticas de emprendimiento señalan que el emprendedor es el agente encargado tanto de generar nuevas ideas de negocio, como de difundir (*knowledge spillover*) y capitalizar las ideas de negocio que las grandes empresas no explotan, fundamentalmente a raíz del alto riesgo que conllevan».

Los diferentes documentos europeos que se han venido publicando, coinciden en la misma definición genérica de la emprendeduría: «todas las actividades que apunten a fomentar la mentalidad, actitudes y competencias emprendedoras, y que cubran aspectos como la generación de ideas, la creación de *start-ups*, el crecimiento y la innovación» (Comisión Europea, 2008a:17). Consenso que explica el porqué la educación emprendedora ha sido propuesta para todos los niveles educativos. Martínez y Amigot (2015a:23) señalan una posible razón: «todo el tejido subjetivo es relevante y movilizado como fuente de valor». Así pues, la promoción de subjetividades «calculadoras», de «rendimiento», no es una mera promoción de actitudes racionales-cognitivas, sino que estimula y busca la operatividad de la subjetividad en su conjunto, incluyendo cada vez más específicamente los aspectos afectivos y emocionales. Los saberes psicológicos y el discurso terapéutico, tal como ha sido analizado por Illouz (2006), han formado parte de las transformaciones capitalistas del siglo

xx, si bien ha sido con la racionalidad neoliberal cuando adquirieron una importancia específica, constituyéndose en objeto de educación e intervención.

Esto explica el porqué en los últimos años, la educación emprendedora a nivel superior se ha constituido como uno de los pilares de la estrategia europea de crecimiento y empleo. Para el caso concreto de España, hay que destacar la Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización (BOE, 2013) y la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016 (MESS, 2013). Además, el Ministerio de Industria en su publicación *Educación emprendedora: buenas prácticas en la universidad española* (MIET, 2012), resume las medidas adoptadas en distintas universidades por España, con la finalidad de que puedan ser adoptadas por otros centros educativos, y así facilitar la planificación y mejora de actuaciones de los centros universitarios en la promoción y apoyo a la iniciativa emprendedora.

En el informe mencionado, Martínez y Amigot (2015b) señalan diez categorías de buenas prácticas en educación emprendedora: *a)* formación emprendedora no curricular; *b)* formación emprendedora curricular; *c)* centros de formación, asesoramiento e incubación de ideas de negocio; *d)* emprendimiento de base tecnológica; *e)* cátedras de emprendimiento; *f)* concursos de emprendimiento; *g)* programas internacionales para emprendedores; *h)* plataformas y redes virtuales de emprendimiento; *i)* *networking* para emprendedores; *j)* colaboraciones y otras actividades relacionadas con emprendimiento. Todas ellas se plantean de forma interdisciplinar, por lo que no se dirigen exclusivamente a los negocios, tal como se propone en el informe del Grupo de Expertos del Procedimiento BEST, titulado *La iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales* (Comisión Europea, 2008b). Allí se sugiere que es más probable que las ideas empresariales innovadoras surjan de estudios técnicos, científicos y creativos. Por tanto, el verdadero reto consiste en crear enfoques interdisciplinares para que la educación emprendedora sea accesible para todos los estudiantes.

La formación en emprendeduría ha sabido aprovechar los conocimientos previos expuestos por otros modelos. En concreto nos referimos al enfoque de competencias profesionales. Basado en un modelo básicamente individualista, que legitima la división técnica y social del trabajo. Guerrero (2005) ha señalado que vino a sustituir al sistema de encuadramiento profesional dominante, que estuvo asentado en la cualificación

profesional, siendo ésta una construcción social que ofrece el espacio de encuentro de los sistemas escolar y laboral en las relaciones de empleo.

Este ha sido el motivo por el que es conocido como el enfoque de la adecuación entre proveedor y cliente, en el que los sistemas de educación y formación actúan como los proveedores de la mano de obra formada que demandan unos clientes bien informados, que son las empresas. Para el citado enfoque el concepto de cualificación profesional es central, ya que permite regular el paso del sistema educativo al productivo, además de convertirse en una noción que permite establecer relaciones entre las capacidades profesionales de los individuos y los requerimientos de los puestos de trabajo. Enfatizando ese adjetivo de social, el proceso de negociación entre los actores sociales presentes en las relaciones laborales, es algo intrínseco al modelo (Brunet y Altaba, 2010).

Sin embargo, cuando el modelo entró súbitamente en crisis, comenzó a desarrollarse un movimiento que postulaba su desaparición y sustitución por otro nuevo. Sin embargo, estudios realizados parecen demostrar que no responde a la realidad ni de las personas en formación (o a la búsqueda de empleo), ni a la de las empresas y su personal, ni a las instituciones de formación. Básicamente debido a que canaliza de forma inadecuada la información de las demandas de formación, no garantiza que la elección de formación elegida responda a las demandas del mercado, y también por la incapacidad de los sistemas educativos para adaptarse a las necesidades formales y temporales de las empresas. Los desajustes que de ello se derivan recomiendan una mayor complejidad, en tanto en cuanto la relación entre formación y empleo pueda ser conflictiva debido a que se tratan de escenarios con lógicas y estructuras diferentes, pertenecientes a instituciones distintas y actuando separadamente durante muchos años.

Esta es la oportunidad (o inoportunidad) de proponer un modelo alternativo, que sea más realista a la hora de ajustar la formación de las personas con las necesidades de cualificación y capacitación requeridas por las empresas. Planas (2003: 171) señala que éste debería cargar incluso «con la idea de compensar las carencias de formación de las personas mayores; incluidas las ubicadas en la formación inicial, que están en la base de todo desarrollo formativo posterior, trocando experiencia por formación de base». Es por ello por lo que reconoce que ese otro modelo ya existe, y «no es otro que el llamado enfoque de las competencias: un modelo de relación entre oferta y demanda de mano de obra formada basado no en la creencia del ajuste automático entre proveedor (sistema

educativo) y cliente (empresas), sino en las capacidades reales y reconocidas (competencias) que aportan los trabajadores a los puestos de trabajo». Lo importante ahora es que lo económico prima sobre lo social, las tareas o necesidades del puesto de trabajo sobre los roles socialmente regulados.

El contexto histórico de aparición y desarrollo del enfoque de las competencias tiene que ver con los cambios del modelo de crecimiento económico. Así se pasó de uno que requería de mercados altamente estables, centrado en la fabricación en serie, con un gran peso del capital fijo (maquinaria pesada) y una mano de obra poco cualificada, sometida a una dirección vertical, y suavizada por una negociación colectiva que vinculaba salarios a productividad, a otro modelo bien distinto, una vez que la crisis energética de la década de 1970 rompió la estabilidad externa de tal acuerdo, incorporando inestabilidad tanto en el mercado de insumos como en el de consumo. Los mercados masivos, homogéneos y estables fueron sustituidos por otros menores, diversos y cambiantes, que exigieron de una organización de la producción capaz de responder más ágilmente a los cambios. La maquinaria ahora debía tener un carácter más flexible, mientras que la mano de obra debía ser más cualificada, polivalente y con capacidad de respuesta a situaciones nuevas. Todo ello en un contexto en el que se desvanecía el énfasis de la producción a favor de la comercialización, la descentralización productiva, la flexibilización y la innovación. En la economía informacional, el valor añadido se genera sobre todo por la innovación.

Castells (2000: 298) ha señalado cómo los procedimientos tipificados en la economía del conocimiento, se encuentran sometidos a la automatización reservando para el trabajador la gestión de los procesos interactivos y la especificación de las innovaciones a los contextos organizativos determinados. Los rasgos clave del proceso laboral son «la capacidad para generar una toma de decisiones estratégica y flexible, y la capacidad para lograr la integración organizativa de todos los elementos del proceso de producción». Así pues, los «obstáculos sociales» que pueden representar los sindicatos, se han de contrarrestar con políticas tendentes a conseguir mayor satisfacción e identificación del trabajador con su trabajo y con la empresa. Para ello se acude a nuevas formas de organización del trabajo: rotación, enriquecimiento de tareas, equipos autónomos y círculos de calidad.

Alaluf y Stroobants (1994) han señalado que el enfoque de las competencias es rico en ambigüedades, ya que al surgir en el contexto de la crisis estuvo caracterizado por los siguientes rasgos: transformaciones

en el mercado. Consumidores más exigentes que demandaban una mayor diversificación de productos y más calidad, hasta hacer que el sistema productivo rompiera con su producción en serie y rigiera la competitividad por la calidad; globalización de la economía. El crecimiento de la competitividad acabó con los mercados protegidos, con las consiguientes incertidumbres que ello ocasionó en la producción (se hizo más flexible y rompió con el taylorismo y el fordismo). Las unidades de producción centralizadas exigieron más iniciativa y mayor espíritu de equipo, junto a la incorporación de nuevas tecnologías a la producción. La modificación de herramientas y de la naturaleza del trabajo lo hizo más complejo y diversificado, lo que le permitió un empleo más flexible; y un fuerte aumento de la escolarización. La saturación de las tasas de escolarización durante un mayor número de años, generaba más recursos humanos y cada vez más instruidos. Ello posibilitó que las empresas pudiesen centrar sus estrategias de mano de obra en las competencias de los trabajadores, contratar a los jóvenes más preparados, precarizar el empleo, así como recurrir a actuaciones prospectivas que anticipen y adapten las competencias. Con todo ello, específicamente con el aumento de la escolarización, las credenciales educativas, continúan constituyendo un dispositivo que permite la cooptación de aquellos individuos que poseen la hegemonía cultural del mérito en su lucha por el control de las sociedades capitalistas (Collins, 1989a, 1989b).

Las credenciales reflejan lo que Weber (1974) ha denominado «grupos de estatus» y su imaginario social, determinando los pensamientos sobre cómo podrán ser las cosas si fueran diferentes de lo que son actualmente, es decir, poco meritocráticas. Ejemplo de esto son los siguientes.

Suecia. Su sistema de formación profesional ha ido parejo al estigma de que accede a un empleo menos remunerado y a ocupaciones de menor *estatus*, en comparación con los programas de educación superior. Además, se ha visto como la opción elegida en familias cuyos padres provienen con bajos niveles de estudio, mientras que los hijos de padres con estudios superiores siguen ejemplos de educación universitaria con más frecuencia.

Otro ejemplo es Corea. Su expansión económica se ha producido en paralelo a su desarrollo educativo, que también recibe la denominación de «milagro educativo», como cabe observar por el hecho de que el porcentaje de población que al menos tienen educación a nivel de secundaria es el más alto de toda la OCDE, el 65% de los adultos jóvenes tienen

formación de tercer nivel o universitaria, ocupando también un primer puesto si comparamos este indicador en los distintos países de la OCDE. Por último, también Corea ocupa posiciones de cabeza en relación a los principales indicadores utilizados por el Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (Programa PISA).

Kuczera *et alii* (2009) y Park (2011) señalan el problema de falta de popularidad que la FP tiene en Corea, lo que provocado que el número de estudiantes que optan por esta formación se haya ido reduciendo. Además, los estudiantes que eligen la FP normalmente tienen un estatus socio-económico más bajo que los estudiantes que optan por la vía educativa más genérica, siendo su desempeño también más bajo. A pesar de que durante mucho tiempo las *high schools vocacionales* o de FP han jugado un papel crítico a la hora de suministrar la mano de obra cualificada necesaria para sostener el rápido crecimiento económico y desarrollo coreano, en los últimos tiempos se está revirtiendo este efecto, conforme la economía y el tejido productivo evoluciona hacia el desarrollo de otros sectores económicos, donde el uso de las tecnologías y de habilidades técnicas muy específicas va ganando terreno frente a las capacidades más básicas o genéricas. La demanda de habilidades cognitivas es cada vez mayor, mientras que la de habilidades físicas o sensoriales está en declive.

Cuestión que juega en contra de la FP tradicional, ya que la industria considera a los graduados de las *vocational high schools* como trabajadores con capacidades básicas, que solo son capaces de tener un desempeño adecuado en tareas no complejas, a diferencia de los estudiantes que han cursado otros niveles superiores de educación. Este fenómeno explica la tendencia decreciente que muestra la *vocational high schools* desde el año 2010, y su escaso atractivo cuando se compara con la *general high school*. Hasta el punto que tratando de invertir esta tendencia el gobierno decidió cambiar su nombre de «Vocational high schools» a «Professional high schools» (Kuczera *et alii* 2009).

1.2 Apuntes históricos y teorías contemporáneas

Archer (1979) realiza un análisis histórico de los orígenes sociales del sistema escolar, en el que señala la existencia de un único grupo claramente identificable que controla la enseñanza, ya que las formas que toman los sistemas educativos son productos políticos de lucha de poder entre

grupos muy variados. Como resultado de estas luchas y alianzas, toda estrategia ha de contar con el estado del sistema educativo existente en el momento. De hecho, en su opinión, «las características de los sistemas escolares son consecuencia de las concesiones de los grupos dominantes y del compromiso con los opositores. Para entender la naturaleza del sistema educativo necesitamos saber no solo quién gana la lucha por el control, sino también cómo: no simplemente quién perdió, sino también cómo y hasta qué punto perdieron» (Archer, 1979: 3). Es por ello por lo que las políticas educativas no producen nuevos sistemas escolares, sino que siempre reformulan los conformados por luchas anteriores. De modo que los cambios en los sistemas de enseñanza son consecuencia de los conflictos competitivos que se dan entre los diferentes «grupos de estatus».

Incorporando el estudio de estos sistemas en un entorno social, Durkheim (1996) ha señalado que la mayor parte de instituciones y comportamientos (tratados como «hechos sociales») que nos han sido legados, han sido creados y establecidos por las generaciones anteriores, por lo tanto nada tuvimos que ver con su formación. Archer (1979) señala que es por ello por lo que hay que pensarlas como campos de relaciones sociales, cuyos resultados no han sido diseñados por ninguno de los actores en juego. Utilizamos el ejemplo estudiado por González (2013: 1226) para su clarificación. Para este autor el tipo de sistema de enseñanza al que se ha llegado en España «es el producto de la negociación, la conciliación, la concesión y la coerción entre diversas clases y grupos sociales, y para entender el cambio educativo es necesario tener presente la división o unión entre las élites políticas dentro del marco del Estado».

Volviendo a Archer (1979). Su estudio puso de manifiesto que la construcción de lo que ha denominado como sistemas educativos nacionales, es el resultado de una serie de aspectos concretos, entre los que cabe resaltar la reproducción de las élites, la formación del Estado nacional, una estructura administrativa que gobierna cuando se construye una nación, la instrucción en conocimientos aplicables productivamente, la integración de las clases populares y el lugar o *estatus* de la Iglesia. En este sentido, cada nación, implantará su sistema escolar de forma diferente, en función de los encuentros entre las fuerzas específicas que albergan distintos grupos de actores.

Por tanto, es hora de superar todas aquellas explicaciones del sistema escolar que tienden a justificarse en términos de ajustes estructurales y espontáneos del amplio marco social o de control por una clase dominante.

En la misma línea, González (2013: 1218) señala que, por un lado, «no existe una clase dominante unificada, ésta se divide en numerosos grupos con intereses divergentes en torno a la escuela. Por otro, los diferentes actores que están implicados en el proceso, no pueden trazar sistemas educativos como si escribieran sobre una hoja en blanco. Siempre actúan sobre espacios conformados en luchas anteriores cuya estructura delimita las posibilidades de maniobra».

Nuestra postura histórica se basa en la señalada por Boli *et alii* (1977, 1986, 1999), para quien la expansión mundial de los sistemas educativos estatales es el resultado de la previa expansión del modelo europeo de sociedad nacional; modelo que se vino desarrollando desde el siglo xvi como resultado de la coincidencia de tres procesos políticos, sociales y económicos: la reforma y contrarreforma religiosa; la expansión de la economía mercantil, y la institucionalización de un sistema político internacional de Estados-nación. Viejos Estados monárquicos transformados por la idea de la nación soberana, y que tuvieron que empeñarse, con mucha violencia no solo simbólica, en la construcción de la identificación nacional, que paulatinamente, a lo largo del siglo xix, se iguala a ciudadanía. Estados que inmersos en el proceso de burocratización (de dotarse de una estructura administrativa), crearon escuelas a lo largo y ancho de todo el territorio nacional con el propósito de adiestrar y disciplinar al alumnado a la ciudadanía laboral, mediante una acción metódica y subordinada.

La formación estandarizada que los profesores realizan, el sistema de oposición pública, ál currículum nacional base que todos los alumnos han de compartir y los exámenes son manifestaciones palmarias de este fenómeno. Como indica Granados (2012), mediante el currículum explícito, público o manifiesto (los contenidos escolares, los métodos y técnicas didácticas y pedagógicas, y los procesos de evaluación), la escuela transmite unos contenidos y unos procedimientos socialmente públicos, aceptables y relevantes. Con ellos, la sociedad se asegura la transmisión de saberes y habilidades definidos como necesarios para el desarrollo de un determinado modelo de sociedad.

Este, que aparece a raíz de los anteriores procesos, se caracteriza por lo que Boli *et alii* (1999) llaman «mitos» meritocráticos. Con ellos se refiere a los elementos y creencias ideológicas que sostuvieron esta sociedad nacional: el del individuo; el de la nación como conjunto de individuos; el del progreso, tanto nacional como individual; el de la socialización y continuidad del ciclo de vida; y el del Estado como guardián de la nación. Los

citados mitos sostienen, legitiman y refuerzan el modelo europeo de sociedad nacional. Modelos que necesitan a la vez realizarse y legitimarse, o al menos construir la percepción de que realmente pueden realizarse y desarrollar el anterior proyecto de sociedad. El instrumento (uno de ellos), posiblemente el principal, para lograrlo es el sistema educativo estatal y de masas, esto es, el sistema de enseñanza.

Este es el motivo por el que los sistemas educativos nacionales aparecen como funcionales a este sistema; es el Estado que representa este modelo el que los desarrollará para cumplir sus propios objetivos. Además, la expansión de los sistemas y la percepción de su función dan lugar a una mayor demanda de educación por parte de la población, lo que a su vez supone una mayor expansión de este modelo de sistema escolar. Pues bien, a lo largo del siglo xx este modelo europeo de sociedad nacional se expande mundialmente (a través de la colonización, entre otros medios) y acaba institucionalizándose como un modelo para todas las sociedades, aunque sea solamente como un modelo de futuro. Esto explicaría la expansión de los sistemas de enseñanza estatales y de masas como modelo a seguir.

Un modelo sometido al principio regulador de igualdad de oportunidades, en tanto que los sistemas escolares nacionales han de permitir que toda persona, con independencia de su origen social, tenga la oportunidad de alcanzar el mayor nivel de educación que pueda. De hecho, «los beneficios que la sociedad obtiene de la inversión en educación son netamente superiores a los costes de formación que asume» (Trinidad, 2008: 155). Por eso, «el adecuado funcionamiento y la calidad de los sistemas educativos son vitales para la formación del capital humano durante las diferentes etapas educativas» (Unidad Permanente de Lisboa, 2005: 75).

Durante el siglo xx los modelos europeos de sociedad nacional se representan dentro de una concepción liberal democrática y de igualdad de oportunidades educativas, como modelos sociales de estratificación meritocrática, por lo que requieren de un sistema de enseñanza equiparable. Esto se explica por el hecho de que todo orden social contiene un sistema de enseñanza, como ámbito o esfera de legitimación, y el orden social capitalista (que se remonta al menos al siglo xv —capitalismo comercial—) ya tuvo lo que acabamos de denominar como sistema de enseñanza, en su caso el producto del cruce entre la nobleza aristocrática y las clases medias. Fueron estas últimas (la clerecía) junto a la aristocracia, quienes lo construyeron, precisamente por intereses coincidentes para contra-

rrestar la fuerza bruta del nuevo colectivo de capitalistas. Como Lerena (1985a: 137) ha señalado, entre éstas dos fuerzas sociales «no todo era intereses coincidentes: a la legitimidad de los títulos de la nobleza de sangre las clases medias han opuesto la legitimidad de los títulos o diplomas escolares». Cualidad que estuvo apoyada en el sueño o ficción de una meritocracia cuyo eje fue la institución escolar, el sistema de enseñanza, y por esto las oportunidades sociales de las personas dependen cada vez más de su capital humano, de su capacidad de obtener, manejar e interpretar la información, de emplear y adquirir conocimiento (Fernández Enguita *et alii* 2010).

Todo orden social está construido sobre ficciones de las que emanan autoridad, lo que se acostumbra a llamar valores, es decir, enunciados con capacidad normativa que se aceptan como algo natural, sin discusión, indudablemente uno de estos valores o ideas-fuerza es el mérito, la igualdad de oportunidades. En este sentido, desde una posición liberal radical, Dahrendorf (1982), aboga por la necesidad de lograr una auténtica igualdad de oportunidades para cada individuo. Rawls (1996a) apoya esta idea bajo el criterio de entender a la sociedad como un sistema equitativo de cooperación mutuamente ventajoso. Sociedades que, siguiendo su razonamiento, se sustentaron en dos principios de justicia bajo los que pretendieron lograr un consenso político que denominó «consenso superpuesto», al compaginarse así libertad e igualdad de oportunidades: toda persona tiene igual derecho a un régimen plenamente suficiente de libertades básicas iguales (compatible con un régimen similar de libertades para todos), mientras que la existencia de desigualdades sociales y económicas deben satisfacer dos condiciones. Primero, deben estar ligadas a empleos y funciones abiertas a todos, bajo condiciones de igualdad de oportunidades; y segundo, deben beneficiar a los miembros menos favorecidos de la sociedad. Por esto, Hargreaves (2003a) apuesta por atacar el fracaso escolar que afecta a los desfavorecidos; acometida que es una fuerza unificadora muy persuasiva, une a los preocupados por la excelencia y a los comprometidos con la igualdad.

Esta fuerza está detrás de la preocupación de la Sociología de la Educación (SE) por la relación entre origen social y resultado escolares, tanto en términos de aprendizaje como de logro. Del análisis de esta relación derivan, según Carabaña (2015: 12), «las que todavía se consideran teorías fundamentales en el campo de la SE. Melvin Kohn arguyó que los padres transmiten a sus hijos las actitudes que a ellos les piden sus profesiones.

Los de clase obrera, orden y obediencia, los de clase media, iniciativa y creatividad. Bourdieu y Passeron (seguidos en España por Larena) recurrieron al *habitus*, a las costumbres de las clases: los hijos de obreros anticipan que van a ser obreros y se comportan en consecuencia. Bronfenbrenner insistió en las configuraciones familiares y en los modos de crianza autoritarios de la clase obrera; Bernstein adujo la congruencia entre los códigos lingüísticos de la escuela y la clase media; Rosenthal y Jacobson popularizaron el Efecto Pigmalión, en virtud del cual los profesores provocan mejores resultados en los alumnos con modales de clase media porque esperan que los tengan».

1.2.1 LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO

Antón (2011:103-104) señala que el hecho de analizar el liberalismo supone que, desde sus inicios, haya que vincularlo, a un vago término sociológico: la burguesía, y a un determinado sistema socio-económico: el capitalismo. Todo ello con independencia del momento histórico en que se encontrara esta doctrina política, bien en sus balbuceos, bien plenamente desarrollado. Nuestro interés en éste se basa en que constituye la base «axiológica» de las creencias sociales de determinados grupos que, al controlar sus creencias evolutivas, condicionan sus actitudes políticas y sociales. Laski (2014: 82) señala que esta ideología «constituye una ‘mentalidad’ que ha llegado a ser la doctrina política principal de la civilización occidental; y con mayor causa después de los acontecimientos históricos que tuvieron lugar en 1989», motivo por el que no resulta extraño que se haya convertido en la filosofía por excelencia del capitalismo.

Presentada como un recipiente ideológico, se apoya en el siguiente axioma: la libertad es la condición natural del hombre. Sobre ella fundamenta la idea de movilidad social, a partir de la creencia de que las divisiones sociales son una especie de *continuum* de posiciones sociales más o menos próximas. Esta misma movilidad a la que se encuentra sometida, da lugar a un proceso cultural acumulativo en el que las diferentes fases de la evolución del pensamiento occidental van dejando su huella. Es por ello por lo que ha sido considerado por algunos autores como la base de la teoría política de la modernidad, a la vez que factor clave o paradigmático de los procesos mundiales de modernización. Sistema de ideas que se presenta también como filosofía del progreso (económico, social,

o técnico). Es por ello por lo que Antón (2011: 105-106) ha señalado que, en su esencia, propugna «una liberación total de las potencialidades de los individuos, coordinando así factores idealistas de óptica individual con factores sociales materialistas de desarrollo económico. Siendo sus divisas básicas: la individualidad y la libertad».

Junto a lo anterior, utiliza una determinada visión antropológica optimista del ser humano, al que describe como un ser individualmente autónomo, autoperfeccionable, materialista y dotado de razón. Características que le permitirán lograr su meta principal: ser feliz en la medida en que pueda desarrollar sus capacidades individuales sin trabas. De esta forma es comprensible que los primeros liberales se revelaran contra la existencia de privilegios feudales y estamentales. Frente a ello, propugnaron, «la igualdad jurídica de todos los hombres (abstraídos de su realidad histórica y reconocidos solo como entes universales y colectivos jurídicos). Libertad para competir por la posesión de medios materiales, como medio para conseguir el éxito económico y social. Todos somos iguales porque el hombre posee unos derechos naturales. Cada hombre puede hacer con su vida privada lo que quiera y/o pueda. Incluso enajenar su libertad abstracta alquilando a otro libre contratante su fuerza de trabajo».

Esto explica su relación con el Estado, que para el liberalismo es necesaria. Aspecto confirmado por Gonzalo y Requejo (2011:211) al señalar que «la creencia de que, ante la imposibilidad de que convenciones y códigos sociales espontáneos evitaran que se produjeran enfrentamientos entre los individuos, el Estado ordenaba las relaciones entre los individuos mediante reglas de no interferencia en relación con la libertad de terceros y la igualdad de los ciudadanos ante la ley». De ahí que el liberalismo encajase en el proyecto de construcción del Estado democrático, ya que su compromiso era o bien proteger derechos de la persona que se consideraban universales y consustanciales a la naturaleza humana y, en consecuencia, anteriores al Estado, e inalienables (lo que encajaba con su versión contractualista), o bien la esfera de acción de los individuos como seres sociales libres frente a la amenaza de sus semejantes o la arbitrariedad de los gobernantes (acorde con su aspecto utilitarista), o bien ambas cosas al mismo tiempo. Para realizar estos objetivos «se postulaban un conjunto de garantías de los ciudadanos frente al Estado, unas en la esfera social —como la libertad de expresión, de reunión y de asociación— y otras en la esfera estatal —sufragio activo y pasivo—» (Gonzalo y Requejo, 2011:211).

La impronta del liberalismo en las sociedades industriales, fue aprovechada por los empleadores para seleccionar libremente a aquellas personas que poseen más habilidades y que son capaces de generar mayor productividad. Marqués y Gil-Hernández (2015: 93) señalan que los efectos del origen social «en el logro ocupacional se desvanecerían en favor de criterios meritocráticos y adquiridos, tales como el nivel educativo. Estos serían suficientes para dar cuenta de las diferentes posiciones logradas por los individuos en la estructura ocupacional».

Bajo esta concepción liberal nace la teoría *Skill Based Technical Change* (SBTC). Esta predice una demanda creciente de trabajadores cualificados merced al desarrollo tecnológico, lo que paralelamente acrecentaría la desigualdad con respecto a los trabajadores no cualificados, ya que su productividad no puede fácilmente aumentar más por lo que pueden ser fácilmente reemplazados por la automatización. La idea principal de esta teoría ha sido señalada por Marqués y Gil-Hernández (2015: 122) «la desigualdad económica está principalmente motivada por el hecho de que los trabajadores con menor nivel educativo son cada vez menos apetecibles para las empresas y, por tanto, reciben menos recompensas. En contra los trabajadores más cualificados serán generosamente recompensados con altos salarios al poseer unas habilidades y conocimientos que no son fácilmente reemplazables».

El planteamiento central de la SBTC (la educación incrementa la productividad), ya contiene la principal conclusión de la teoría que ocupa nuestro interés, la del capital humano, la cual considera la educación más como inversión que como consumo. Teoría surgida en los Estados Unidos a comienzos de los años sesenta en paralelo (y desarrollando) la teoría técnico-funcionalista de la modernización. Desde su punto de vista la escolarización formal proporciona la formación necesaria para los puestos de trabajo en la sociedad industrial, motivo por el que cubre tanto la necesidad (cada día mayor) de especialización, como de cualificación para ocupar un puesto de trabajo *líquido* debido al cambio tecnológico; en el fondo esta es la razón por la que una proporción cada vez mayor de la población permanece más años en la escuela. En su contexto de gran expansión económica, la educación se la concibió como soporte posible de un capital: el humano.

Esta teoría establece una analogía directa entre la inversión en capital físico (fábricas, carreteras, maquinaria y herramientas) y en capital humano (educación formal, programas de formación para adultos) o en el

puesto de trabajo (mejora de la organización y de los métodos de gestión). Guerrero (2005:78) señala «que la inversión más rentable que un sistema económico puede hacer para crecer es aquella que mejora su capital humano que, a diferencia del capital físico, no está sometido al riesgo de su pérdida o expropiación. [...]. Es decir, con la educación se incrementan las oportunidades laborales y sociales, como lo expresan los aumentos en los niveles de renta».

Inversión necesaria en los mercados de trabajo, por lo que cuanto mayor sea el cumplimiento del sistema educativo de su función, más idónea será la situación del capital humano en el mercado laboral. Si tuvo una gran raigambre en los EE.UU., fue debido al hecho de que pensar en la educación como inversión en capital humano no era totalmente nueva. La propia cultura siempre había visto la educación como un esfuerzo hacia el futuro, siendo lo verdaderamente interesante de este planteamiento el que permitía una coincidencia de intereses entre esfuerzo individual y colectivo. La inversión personal en educación es una estrategia individual que enraíza con los ideales de logro personal arraigado en una sociedad formada históricamente por emigrantes, que ven en la educación la consolidación de su adquirida posición social (Brunet y Morell, 1998).

En la misma línea Schultz (1972) va más allá, al señalar que la educación es el principal aspecto que determina el nivel de rentas derivadas del trabajo. Si bien la relación no es directa, ya que hay una variable que la explica: el aumento de la productividad de la fuerza de trabajo motivada por la educación, hace que parte de esas ganancias reviertan en el propio trabajador. Frente a la tradicional consideración del factor trabajo como una variable homogénea (la hipótesis neoclásica de la homogeneidad laboral), la teoría del capital humano la contempla como una variable heterogénea, en referencia a las diferentes inversiones individuales en educación y experiencia laboral, y su influencia en el aumento de la productividad individual. Siendo ésta la resultante de las capacidades productivas adquiridas a partir de estas dos fuentes de competencias laborales.

Con respecto al aspecto individual, la teoría del capital humano le asigna una doble dimensión *cuantitativa*, hace hincapié en el número de personas, porcentaje de población activa y el número de horas trabajadas, entre otros aspectos. *Cualitativa*, diferencia entre los distintos conocimientos y capacidades para el trabajo, lo que justifica la distinta productividad individual. En opinión de Murray (2003), ambos componentes tratan de explicar cómo la particular configuración de los perfiles laborales

de los trabajadores queda reflejada en la evolución de ingresos personales, como consecuencia de la existencia de distintos niveles de educación. No obstante, para Larrañaga (2008) la presencia de diferentes niveles no responde tan solo a sus distintas capacidades innatas, sino que también se vinculan a las diferentes cantidades de tiempo que los trabajadores han dedicado a la adquisición de sus cualificaciones o, lo que es lo mismo, a la inversión en capital humano.

Desde una perspectiva pragmática, Castells (2000) argumenta que solo con el desarrollo de la tecnología de la información, ha aumentado de forma espectacular la importancia del aporte del capital humano en el proceso de trabajo. De este modo cuanto más amplia y profunda es la difusión de la tecnología de la información avanzada en fábricas y oficinas, mayor es también la necesidad de trabajadores preparados, capaces y listos para programar y decidir secuencias enteras de trabajo. Esto parece demostrar que las tecnologías de la información demandan mayor libertad para que los trabajadores mejor informados y cualificados realicen plenamente todo su potencial productivo.

Para comprender en toda su extensión la teoría del capital humano hay que situarla en el contexto más amplio de la teoría económica de la elección del consumidor. Parte de la suposición de que el ser humano es economicamente racional, por lo que actúa para maximizar sus ingresos aplicando esta conducta a las decisiones vinculadas con el mercado de trabajo. El núcleo del programa de investigación del capital humano es la idea de que las personas gastan en sí mismas, si bien el objetivo no es la obtención de satisfacciones inmediatas, sino incrementar sus ingresos futuros pecuniarios y no pecuniarios. Ejemplo de ello es el señalado por Blaug (1983: 67-68), para quien los ciudadanos «pueden comprar cuidado médico; pueden adquirir voluntariamente más educación; pueden dedicar tiempo a comprar el trabajo que más les pague, en vez de aceptar la primera oferta que les llega; pueden comprar información sobre las oportunidades de empleo, pueden emigrar para aprovechar oportunidades de empleo mejores; pueden escoger trabajos sin salida con una elevada paga, pero con un elevado potencial de aprendizaje frente a trabajos sin salida con una elevada paga». Todo este gasto en salud, educación, búsqueda de trabajo, recuperación de información, emigración y formación en el trabajo, debe considerarse más como inversión que como consumo, bien sea realizada por individuos por cuenta propia, bien sea realizada por la sociedad. Así pues, lo importante «no es la cuestión de quién realiza qué

sino, más bien, el hecho de que el que toma la decisión, sea quien sea, espera con interés su futuro para justificar sus acciones actuales».

Acabamos de ver cómo la división social del trabajo clarifica la idea de inversión en formación y como ésta, a su vez, señala el papel de la educación en el mercado de trabajo. Ello explica la vinculación existente, al menos teóricamente, entre el nivel de rentas y las variaciones en la oferta y la demanda educativa. Relación basada en una serie de correlaciones señaladas por Brunet y Morell (1998) entre el nivel de educación y el nivel de renta para cada edad; entre el nivel de educación y la tasa de crecimiento de los ingresos; y, por último, entre la reducción del aumento de los salarios y la obsolescencia de la inversión realizada en capital humano a medida que el trabajador se acerca a la edad de jubilación.

Becker (1962) reflexionando sobre lo anterior, distingue entre la inversión en formación general y la específica recibida por el trabajador en la empresa. Diferenciación realizada en función de la mayor o menor capacidad para elevar la productividad del trabajador. El primer tipo, la general, se caracteriza por su aplicación (aumentar la productividad marginal del trabajo) a un amplio conjunto de empresas. Es rentabilizada por el trabajador que la recibe en forma de mayores salarios futuros (acordes con el aumento de productividad que le proporciona la citada formación), bien sea en la empresa en la que recibió la formación, bien sea en cualquier otra en la que pueda aplicarla. El coste de la inversión y el rendimiento del capital humano deben ser compartidos por el trabajador y el empleador. Argumento que, propuesto inicialmente por Becker, ha sido aceptado casi como un teorema. Sin embargo, teorías más recientes sobre comportamiento empresarial, afirman que la citada noción no funciona correctamente en determinados casos, como cuando los costos de adaptación que entraña la contratación de nuevos trabajadores son elevados o la empresa cree que la lealtad a la empresa es un factor importante de la productividad del trabajador.

El segundo tipo, la formación específica, se aplica fundamentalmente al proceso productivo de la empresa en la que ha realizado el aprendizaje, siendo escasamente generalizable al resto de las empresas. En este último caso es la empresa la que asume casi totalmente el coste de la formación específica al no tener que compensar el aumento de la productividad con un aumento de salario equivalente.

La teoría de los salarios de eficiencia sostiene que las empresas están dispuestas a pagar salarios elevados (por encima de la productividad mar-

ginal), incluso durante la etapa de formación inicial de los trabajadores. Interpreta que con este gesto promueve un sentimiento favorable hacia su empleo y en la empresa, además de acrecentar la posibilidad de que permanezcan en ella durante sus años de mayor productividad (Brunet y Moral, 2106). La justificación de este salario superior como gasto necesario, estriba en su importancia de cara a reemplazar a los trabajadores cualificados existentes, o como una compensación anticipada del mayor esfuerzo que realizará el interesado como resultado de una mejor remuneración. Carnoy (1986: 142-143) concluye que: «las remuneraciones superiores de los trabajadores mejor instruidos y formados pueden reflejar a la vez una mayor productividad y un coste eventual de reemplazo más elevado para la empresa, en mercados en los cuales ésta no tiene fácilmente a su disposición informaciones fidedignas relativas a la fuerza de trabajo».

Brunet y Moral (2016) han señalado cómo esta capacidad racional de inversión está íntimamente vinculada con una de las funciones primordiales de la institución escolar, nos referimos a la socialización para el trabajo. Ello provoca que los individuos asuman ideológicamente las diferencias (de riqueza, poder o prestigio) no como el resultado de la escisión de la sociedad (en clases sociales, géneros o grupos étnicos diferentes), sino como el producto de la simple competencia interindividual por la cualificación, dentro de un juego esencialmente neutral. La idea de una sociedad dividida, y envuelta en conflictos sociales, ha sido sustituida por la de un continuo armónico en el que las diferencias son simplemente de grado (no posiciones irreconciliables). Ello ha sido posible gracias a la teoría técnico-funcionalista. De esta forma, la sociedad deja de ser culpable porque cada uno es plenamente responsable de su suerte, muy vinculada a su itinerario formativo. La imagen de la discriminación social ha dejado paso a la del éxito o fracaso individual y, para más señas, escolar. Todo ello explica el porqué el individuo desarrolla estrategias que tienen que ver con el control de la única variable sobre lo que puede actuar, la educación, mientras que el origen social, como no se puede controlar, pasa a ser (y es) una traba o una ventaja inamovible.

Willis (1988) señala que la imagen del éxito (o fracaso) individual se impone al carácter natural de la reproducción de las divisiones sociales. Para ello se acude al uso de determinada estratagema ideológica que asegura que la desigualdad de posiciones laborales y sociales es consecuencia inevitable de disposiciones y atributos individuales. Hace hincapié en el papel de los ingresos presentes y futuros, sosteniendo que la posibilidad de

que éstos muestren variaciones a corto plazo es mucho mayor que la de las distribuciones de las características familiares entre sucesivas cohortes de estudiantes. Su explicación se encuentra en el hecho de que los individuos educados o cualificados ganan más que aquellos que no lo son. Así pues, en un mundo de perfecta certidumbre y perfectos conocimientos, las diferencias salariales solo reflejan las diferencias de inversión en capital humano. El punto de equilibrio se alcanza cuando el valor actual descontado de las dos corrientes de ingresos es el mismo. Para cuestiones altamente complejas, como es la situación de pobres y desempleados, la teoría del capital humano las simplifica, sugiriendo que su problema reside en el inadecuado nivel de capital humano. Esta interpretación hace que las soluciones de política económica se encuentren relacionadas con la mejora de los niveles educativos.

Ello ha provocado que la institución escolar deba utilizar un sistema de categorías que tomen solamente en consideración: conocimientos, actitudes y habilidades. Bourdieu y Passeron, (1973) y Bourdieu (1988), han señalado que la conversión de privilegios sociales en derechos meritocráticos, naturaliza las diferencias reales al convertirlas en diferencias casi ontológicas. Ello convierte las relaciones de desigualdad (ante la escuela y entre estudiantes) como algo impuesto por la naturaleza misma de las cosas. Vinculación arriesgada, tal como lo demuestra el hecho de que la literatura sobre la desigualdad de oportunidades educativas haya crecido espectacularmente en las últimas décadas del siglo xx, con el objetivo de analizar lo que el sistema escolar hace (y no lo que es). Sus estudios se centran en cómo se convierten las diferencias sociales en diferencias individuales, logrando estampar en las personas la lógica de una creciente división social del trabajo en el ámbito de la producción.

Lo que parece no haberse tenido en cuenta es que el sistema escolar es capaz de generar capital social a los individuos más allá del aspecto educativo, gracias a su acceso a conexiones y redes sociales; recursos que facilita a los individuos capacidad de acceder a otras formas de capital. Ejemplo de ello es el señalado por Trinidad (2012: 156): «los padres de clase social alta envían a sus hijos a colegios privados porque esperan que éstos desarrollen un buen capital social futuro. Por lo que se presupone que el éxito educativo y profesional podría estar determinado, entre otras cosas, por el tipo de capital humano/social que se tenga». Por tanto, la igualdad de oportunidades laborales también está condicionada por el volumen de capital social acumulable en el terreno de las relaciones personales.

Más concretamente, Granovetter (1974: 17-18) señala que «un determinante más importante (que las características culturales o religiosas) del comportamiento reside en la posición ocupada en la red social. Con este término, trata de tenerse en cuenta la identidad no solo de las personas que el individuo conoce y de las relaciones que tiene con ellas, sino también del conjunto de personas conocidas por sus relaciones y así sucesivamente. La estructura y la dinámica de tal red, por difícil que sea su análisis, determinan que información estará a disposición de un individuo y en qué medida se le ofrece tal o cual oportunidad». Así, para Steiner (2015: 81) la noción de red relacional debe ser interpretada como ejemplo tipo de las mediaciones sociales a las que «la sociología económica aísla para describirlas de forma distinta a los economistas, centrados en la hipótesis de racionalidad de comportamientos guiados por las señales que fijan los precios».

1.2.2 CREDENCIALISMO, COLAS, SEÑALAMIENTO Y SEGMENTACIÓN

El desarrollo de la modernización industrial de carácter técnico trajo como consecuencia la existencia de una institución escolar pensada y vinculada progresivamente a su conectividad con el sistema productivo, más concretamente con la división técnica y social del trabajo en la producción. Afirmación que no tiene nada de sorprendente. Todo un clásico de la sociología, como Weber (1974, 2002), había señalado entre finales del siglo XIX y principios de XX que las divisiones sociales no se derivan tan solo del control (o de su ausencia) sobre los medios de producción (tratando así de diferenciarse del análisis marxista tan en boga en aquellos momentos), sino de diferencias económicas que nada tienen que ver, directamente, con la propiedad. Elementos entre los que hemos de incluir especialmente (como estamos viendo) los conocimientos técnicos y las credenciales o cualificaciones que afectan a los tipos de trabajo que las personas pueden obtener. Aquellos con ocupaciones profesionales (o de gestión, cuello blanco) ganan más y tienen mejores condiciones de trabajo que las personas con trabajos de cuello azul. Eso, hasta ahora, ha sido explicado por una sencilla razón, las cualificaciones que poseen (en forma de títulos y diplomas) y los conocimientos técnicos que han adquirido, les hacen más mercantilizables.

Weber (1974, 2002) señala la complejidad de la estratificación social, al distinguir entre dos aspectos básicos de la estratificación, junto al de clase. El *status* y el *partido*. Por el primero se refiere a las diferencias entre los grupos basados en cuestiones como el honor social o el prestigio que otros le conceden. Así, mientras que la clase es dada objetivamente, el *status* depende de las evaluaciones subjetivas de la gente sobre las diferencias sociales. La primera se deriva de factores económicos vinculados a la propiedad y las ganancias, mientras que el segundo se rige por criterios variables que siguen los grupos sociales. De esta manera, la visión weberiana, señala que el sistema de enseñanza surge de la lucha entre grupos de *status* por el control de una formación especializada, sancionada por unas credenciales o diplomas (obtenidos mediante pruebas objetivas), que permiten el acceso a los mercados simbólicos de intercambio de prestigio y valoración social.

Esta idea fue posteriormente desarrollada por sus seguidores. Entre ellos destacan Berg (1974) y la teoría del credencialismo, con su correspondiente diagnóstico del *diploma disease*, Archer (1979) *El origen social de los sistemas educativos*, Collins (1989a) y su enfermedad de los diplomas, y Livingstone (2004). Para todos ellos la escuela es la encrucijada de gentes que la utilizan, bien para ascender de posición, bien para mantenerse en ella, bien para no descender en la división social del trabajo.

A continuación nos centramos, por su importancia, en otra teoría, la del credencialismo. Guerrero (2005: 81) explica la relación entre educación y estratificación social, «señalando que la educación actúa como un mecanismo de distribución ocupacional mediante la preeminencia que los empresarios conceden a las actitudes sobre las aptitudes en las credenciales que prueban el paso por las escuelas. Las escuelas son fundadas por grupos de status con poder para ello, con objeto de proporcionar una educación exclusiva a sus propios hijos y propagar el respeto hacia sus valores culturales. La evidencia indica que los requisitos educativos para un puesto de trabajo reflejan un mayor interés de los empresarios por conseguir empleados respetables y bien socializados que por los conocimientos técnicos».

En consecuencia, el credencialismo pone énfasis en el carácter selectivo o discriminativo del título, frente a la función calificadora y formativa de la teoría del capital humano. Boudon (1984) señala que el incremento del nivel medio formativo de la población reduce las oportunidades laborales de los niveles más bajos. En la misma línea Guerrero (2005), a diferencia de lo que argumentan los funcionalistas defensores del capital

humano, señala que no se trata de que cada vez los puestos de trabajo requieran más cualificación, sino de que el número cada vez mayor de títulos produce una inflación galopante de los mismos, lo que en opinión de Rodríguez (2009:6) «conduce a una espiral de requisitos a la hora de discernir esos puestos. Los títulos, los diplomas se utilizan a modo de comodines y por encima de los propios conocimientos, en la disputa por la pertenencia a un grupo de status y en la movilidad social; siendo así como las credenciales se convierten en el principal mecanismo de cambio o moneda del sistema. De ahí el nombre de credencialismo».

Collins (1989a:77) señala el componente político que alberga cualquier estructura social, como resultado histórico «del conflicto de intereses entre diferentes cuerpos profesionales. Estos luchan por ganarse sus sinecuras, a saber, cargos que no llevan asociado ningún trabajo necesario pero que son muy bien remunerados. Dicho de otra forma, toda profesión conlleva un trabajo productivo y un trabajo político». Esto ayuda a comprender el porqué desde el credencialismo se afirma que los empleadores no contratan a sus trabajadores por su productividad. Gobernado (2012:61) explica esta aparente paradoja: «la desconocen [la productividad] antes de que éstos comiencen a trabajar. Más bien, seleccionan a sus trabajadores porque el título les sirve como etiqueta. Los empleadores saben que un universitario ha demostrado ciertas disposiciones morales que son necesarias en el mundo universitario. La educación se ha constituido, así, como un indicador de experiencia social, como una prueba de pertenecer a un grupo de estatus determinado. Dicho con otras palabras, la credencial nos proporciona más bien prestigio que capital económico, aunque uno a veces puede llevar a otro». Es decir, el diploma oculta al candidato, aunque lo insinúa. En este sentido, los individuos actúan de acuerdo con los hábitos o disposiciones que las estructuras sociales les han hecho adquirir a lo largo del proceso de socialización mediante el ejercicio del poder simbólico. Actuación que depende de las posiciones que ocupan en el campo de los conflictos y luchas sociales.

Otra teoría, la del señalamiento, hace hincapié en la función identificadora de la educación, como consecuencia de la falta de información del demandante de trabajo, ya que según Mincer (1974) el sistema educativo tan solo pone de manifiesto una serie limitada de cualidades individuales. Concretamente identifica aptitudes mediante las cuales puede seleccionarse a los futuros trabajadores o, en todo caso, etiqueta a los individuos al informar acerca de sus capacidades. Lo que explica que para Brunet

y Morell (1998) el título educativo sirve como indicador, como *señal*, al empleador de la capacidad del demandante de trabajo, al proporcionar tres tipos de señales (capacidades), indicándole: *a*) la capacidad innata del demandante de empleo; *b*) la capacidad de adquirir formación dentro de la empresa, y *c*) la pertenencia a ciertos grupos de estatus. En la misma línea, Stigler (1987a:137) señala que la información proporcionada por el sistema educativo es útil para la selección de personal, siendo un «subproducto natural de su actividad principal, consistente en transmitir conocimientos (habilidades) y orientar a los individuos [hacia] los empleos educados». Al mismo tiempo considera que la selección de personal tiene lugar en un contexto de información imperfecta para los empresarios acerca de las características productivas de los distintos aspirantes de puestos de trabajo, lo que les obliga a que «para llevar a cabo la selección —en situaciones de incertidumbre— el empresario utiliza como criterio de valoración una serie de señales como son la educación, el género, la raza, etc., que transmiten información sobre las habilidades productivas de los individuos».

Arrow (1985), ampliando la característica del actual mercado, ha señalado que la decisión de contratación por parte del empresario conlleva la asunción de ciertos riesgos, ya que se realiza en unas condiciones de turbulencia, junto al hecho de que nunca se puede estar seguro de las capacidades productivas de los individuos. Además, el hecho de que la mayoría de los puestos de trabajo requieran un período de aprendizaje en la propia empresa (formación específica) asimila la contratación a una decisión de inversión. A pesar de todo lo visto, una visión razonable de la cuestión parece indicar que el empresario sí puede conocer una serie de características observables de los individuos, algunas no alterables por éstos y denominadas índices (género, edad, origen social, étnico, confesión religiosa, etc.), junto a otras manipulables, que el individuo utilizará como señales (por ejemplo, el nivel de titulación). Así, la educación es una señal costosa y aquel que busca empleo no invertirá en educación si no hay suficientes beneficios salariales.

Retomamos a Stigler (1987a), quien ha descrito cómo los empresarios demandan (y los trabajadores transmiten) información en forma de señales, lo que no determina tanto la asignación de distintas personas a distintos puestos de trabajo, como los diferentes salarios percibidos. En consecuencia, para Brunet y Moral (2016) el empresario a partir de sus experiencias previas realiza para cada conjunto de señales e índices una

valoración subjetiva de tipo probabilístico sobre la capacidad productiva o la productividad marginal esperada para dichos conjuntos de señales e índices. Por su parte, los trabajadores se enfrentan con una función de salarios ofrecidos cuyas variables independientes son señales (e índices), si bien disponen de la posibilidad de alterarlas para conseguir mayores salarios. Sin embargo, en la medida en que existen costes de señalización esta decisión se regirá por el principio de maximización de la diferencia entre el salario ofrecido y los referidos costes de señalización. En suma, «el hecho de que haya otras bases para la actividad seleccionadora no quita nada a la selección educativa: la verdad es que la selección llevada a cabo por este tipo de instituciones (educativas) es el elemento primario de las oportunidades iniciales de empleo y, en consecuencia, del tipo de selección que pueda tener a partir de ese momento» (Stigler, 1987a: 135).

Si llevamos este análisis a un punto de vista microeconómico, observamos que tanto contratantes como contratados actúan con criterios de racionalidad en un contexto competitivo de determinación salarial en el que los empresarios pagarán a los trabajadores la productividad marginal aportada. Sin embargo, esta aportación se diferencia de la teoría del capital humano por su dimensión, ya que se trata de un enfoque de demanda de trabajo (no de oferta). Situación que explica la necesidad que tienen un empleador de acertar en la selección, teniendo en cuenta el marco de turbulencia. En opinión de Brunet y Moral (2016) esto justifica que la asignación de un papel diferente a la educación: la de señalar características productivas del individuo, anteriores incluso al propio proceso educativo, al ser éstas las que explican los ingresos, ya que la educación aporta muy poco a las características productivas. Aun así, mantiene las premisas básicas referentes a los rendimientos privados de la educación, ya que al posibilitar alcanzar mayores niveles de renta puede considerarse una inversión personal, relativa a la división social del trabajo y a las expectativas de cada persona, determinando el *status* laboral y el éxito económico final.

Introducimos una nueva teoría, la de la cola del trabajo o de la competencia por los puestos de trabajo en el mercado laboral. Su aportación estriba en explicar que el mercado laboral no se ajusta exactamente a las cualificaciones existentes (y exigidas) por los puestos de trabajo. Lo que realmente ocurre es que se produce un ajuste individual de trabajadores entrenables a las distintas escalas de formación. De esta manera, se produce lo que Guerrero (2005: 82) ha descrito de la siguiente manera: «el sistema educativo no tanto cualifica para el empleo, como otorga unas creden-

ciales que, acorde a su nivel, permiten a los individuos situarse en lo que Thürrrow (1983a, 1983b) llama colas de empleo». Su permanencia en estas filas es también una oportunidad para adecuar su perfil de empleabilidad, ya que en estas colas, «según las oportunidades de empleo existentes en la economía y una vez consigán el primer empleo, los individuos irán recibiendo cualificaciones sobre la marcha e incorporándose a una escala de ingresos. El aumento de la educación produce efectos de tipo individual y defensivo, de forma que, si se produce un incremento en la oferta de mano de obra, los individuos deben aumentar necesariamente su educación, con objeto de defender su propia cuota de mercado y sus salarios ante las nuevas cohortes más formadas».

Thürrrow (1983a: 169) ha señalado que «la educación se convierte en un gasto defensivo necesario para proteger la propia cuota de mercado». Por tanto, los empleadores ordenan a los trabajadores según ciertas características, fundamentalmente su nivel educativo. En una fila imaginaria, los trabajadores más cooperativos estarían primeros, mientras que los que abandonaron la escuela sin concluir la enseñanza secundaria inferior, estarían los últimos. La ubicación es importante, como nos lo recuerda Feito (2015a: 352), ya que ser de los últimos, por lo general, «supone acceder a lo que los economistas llaman mercados de trabajo secundarios cuyos empleos ofrecen escasas posibilidades de promoción, son inestables, y, sobre todo, mal remunerados y desde los que es fácil desembocar en el desempleo».

Debido a su denominación como teoría, la de la cola también trata de explicar por qué se produce la inflación educativa. Marqués y Gil-Hernández (2015: 124) han señalado que de los individuos que compiten en la fila «los empleadores no saben nada sobre qué cantidad tendrán que gastar para formarlos en sus futuros puestos de trabajo. Lo desconocen. El ranking se establece, entonces, en función de su bagaje formativo, que es, a su vez, prueba de disciplina industrial, de capacidad para el aprendizaje y entrenamiento laboral». Es por esto que la educación «es un buen predictor para minimizar los costes de formación de las empresas. Así los trabajos con los mejores sueldos irán a parar a aquellos que han recibido un mayor nivel educativo. Bajo esta lógica, sobreinvertir en educación es una estrategia defensiva para ponerse en los primeros lugares de la cola. Y esto, inevitablemente, deteriorará la posición de los demás trabajadores».

Complementariamente, la teoría de la segmentación del mercado señala que aspectos tales como la clase, la educación y los aspectos étnicos

afectan a la distribución de los trabajadores en los distintos segmentos del mercado de trabajo. Köhler y Martín Artiles (2010: 342), señalan cómo la citada teoría, al partir de la perspectiva institucionalista, abandona dos supuestos esenciales de la Economía clásica, «afirmando que el mercado no es la expresión natural y espontánea del hombre ni tampoco un sistema autorregulador. La realidad nos enseña que el mercado está inmerso en un sistema institucional sin el cual no puede existir ni funcionar. El mercado es un producto histórico-social del hombre, no de la naturaleza humana. Para comprender el mercado hay que estudiar el marco institucional de la sociedad, sus normas y valores, sus formas jurídicas y las estrategias de sus actores colectivos».

El mercado de trabajo, refiriéndonos a sus formas modernas, no es solo un mercado de oferta y demanda de trabajo, sino una institución social básica de las sociedades industriales. Para Brunet y Moral (2016) como institución se encuentra segmentado entre un sector primario y otro secundario. En el primero no funciona el «libre mercado laboral», ya que se trata de puestos de trabajo bien pagados, con buenas condiciones laborales, con posibilidades de promoción y estabilidad laboral. Suelen coincidir con mercados internos o cerrados dentro de las grandes empresas, en donde la competencia por el puesto laboral es imperfecta. Se mueven dentro de un mercado no flexible. En estos mercados no dominan las reglas de competencia mercantil sino mecanismos administrativos intra-organizacionales. Por su parte, el segundo sigue respetuosamente las reglas del mercado laboral. Se da sobre todo entre mujeres, jóvenes, inmigrantes y minorías étnicas. Se trata de un segmento que está peor pagado, en el que las condiciones laborales son peores y son escasas las posibilidades de promoción, ya que el trabajo suele ser eventual. Se produce sobre todo en empresas pequeñas, cuyas exigencias se completan con la formación en el puesto de trabajo, al margen de la educación. Se trata de mercados laborales externos y abiertos, que siguen pautas de competencia perfecta. Se mueven dentro de un mercado flexible.

Frente a las tendencias recientes de desestructuración del mercado de trabajo, surge la teoría de los mercados de trabajo transicionales. Köhler y Martín Artiles (2010) han señalado que se tratan de mercados en los que se promueve la movilidad a lo largo de toda la vida profesional entre diferentes situaciones con respecto a la ocupación. Entre ellas nos encontramos las transiciones entre: empleos, empresas, diferentes tipos de contratación laboral, desempleo, bajas temporales, formación y jubilación. Schmid y

Schömann (2006) distingue cinco formas principales de empleos transicionales: entre distintos regímenes de empleo; entre empleo y desempleo; entre educación/formación y empleo; entre trabajo productivo voluntario (no remunerado) y empleo; y entre empleo y jubilación.

En opinión de Köhler y Martín Artiles (2010: 351), esta teoría tiene un objetivo fundamental «la combinación de la necesaria flexibilización del mercado con las ventajas sociales de la estabilidad en las perspectivas laborales de los individuos, algo que ha adquirido el nombre híbrido de ‘flexiguridad’ (flexibilidad + seguridad)». Los mercados de trabajo transicionales deben permitir a los individuos desplazamientos no traumáticos de una situación a otra a lo largo de su ciclo vital. Para los promotores del concepto, «la flexiguridad beneficia tanto a las empresas como a los trabajadores y permite mantener el modelo social europeo ganando al mismo tiempo en competitividad económica. Las empresas ganan en flexibilidad para poder anticiparse a los cambios tecnológicos y de demanda y disponen de mano de obra cualificada y adaptable. Los trabajadores (y más todavía las trabajadoras) ganan en flexibilidad para mejor conciliar su vida privada y familiar y mantienen su empleabilidad a lo largo de toda su vida laboral».

Esto supone la introducción de una nueva perspectiva. Köhler y Martín Artiles (2010: 391) señalan que el responsable fundamental de las dificultades de nuestros jóvenes en el mercado de trabajo, no es el sistema educativo sino el funcionamiento del sistema productivo. Concretamente, el desempleo, la contratación temporal, la fuerte rotación del empleo y la precarización del mismo, lo que «ha comportado una pérdida de ‘valor de cambio’ de las certificaciones escolares. La desvalorización de las certificaciones académicas corre paralela con las transformaciones del mercado de trabajo, con la temporalidad y la precariedad en la ocupación». Köhler y Martín Artiles (2010: 393) continúan señalando que a través de estas dificultades, la transición escuela-trabajo pone de relieve la emergencia de un nuevo modelo de transición a tenor de los rápidos desajustes entre oferta y demanda, «así como por los propios cambios en el modelo de empleo que hoy podríamos denominar ‘posfordista’. Un indicador de ello es el retraso en la edad de emancipación económica de los jóvenes. Dicho retraso es un efecto social de los cambios operados en el interior de la estructura de transición por el hecho de alargar la edad de escolarización y el retraso en la inserción laboral». Ciertamente, el retraso en la emancipación se trata de un fenómeno más complejo, «que Casal resume en tres observaciones:

1) la primera es que la escuela de masas es productora de expectativas de posición social, al tiempo que genera inercias escolares que hacen retardar la asunción de opciones profesionales; 2) la segunda observación es que la inestabilidad, temporalidad y la precarización del empleo contribuyen a la devaluación del valor de cambio de la formación, a la vez que da lugar a una inserción profesional muy lenta, por etapas sucesivas, y 3) la tercera observación es que el retraso de la emancipación se deriva de una actitud acomodaticia de los jóvenes definida desde la perspectiva del consumidor dentro de una sociedad de relativo bienestar». En consecuencia «la transición escuela-trabajo adquiere una creciente complejidad, lo que comporta también un nuevo modelo de emancipación de los jóvenes. Este nuevo modelo es denominado por Casal *et alii* (2003) de 'aproximación sucesiva', diferenciándolo de otros modelos anteriores de emancipación. Particularmente del modelo 'industrial-urbano' de la etapa de crecimiento económico de los años sesenta, en la cual no solo los jóvenes llegaban antes a la edad de emancipación, sino que, además, el valor de cambio de las certificaciones académicas no estaba cuestionado por el mercado de trabajo» (Köhler y Martín Artiles, 2010: 393).

En definitiva, hoy emerge un nuevo modelo de transición escuela-trabajo, definido por tres elementos interconectados. El primero, las relaciones entre escuela de masas y nueva posición profesional. El acceso a la posición profesional es lento y dificultoso, no siendo suficiente la titulación académica. Impedimentos que se traducen en la permanencia de los miembros de una generación escolar en itinerarios formativos largos y complejos. En consecuencia, la educación no pierde el valor de uso, sino que la escuela es un espacio en el cual se reafirma la condición juvenil y se prolonga en el tiempo. Por ello, ser joven y estudiante es casi un sinónimo.

El segundo, las nuevas formas de organización del trabajo alteran la antigua transición profesional e introduce una mayor complejidad en la construcción de la profesionalidad y en la socialización a través del trabajo. El tercero, y último, la nueva estructuración del mercado de trabajo acentúa aún más el *decalage* entre la oferta y demanda. Köhler y Martín Artiles (2010: 362) lo describen de la siguiente manera, «particularmente pone en evidencia que probablemente la segmentación del mercado de trabajo refuerza el papel de otros mecanismos de acceso, tales como las redes, los contactos, las influencias, las escuelas de élites o incluso la regulación laboral».

Köhler y Martín Artiles (2010) afirman que no hay (ni habrá) mercado laboral global, salvo para unos pocos especialistas (tecnólogos, ana-

listas financieros) y ejecutivos, ya que la globalización, como ha descrito Castells (2000: 290), afecta sensiblemente a la mano de obra a escala global mediante los siguientes tres mecanismos: «empleo global en las compañías multinacionales y sus redes asociadas transfronterizas; los impactos del comercio internacional sobre las condiciones de empleo y trabajo, tanto en el Norte como en el Sur; y los efectos de la competencia global y del nuevo modo de gestión flexible sobre la mano de obra de cada país».

Al igual que la mayoría de las empresas no están globalizadas, pero sí conectadas con el núcleo dinámico de la economía global, los mercados laborales locales notan cada vez más la dinámica de la globalización, tal y como ha concluido Köhler y Martín Artiles (2010). Estos impactos de la globalización se transforman en ventajas estratégicas del capital frente al trabajo en las relaciones laborales en los citados mercados. Así, las empresas de los países capitalistas avanzados disponen de una amplia gama de oportunidades estratégicas en sus políticas de recursos humanos: reducir el tamaño de la firma, manteniendo la mano de obra indispensable en el Norte e importando productos de zonas de bajos costes; subcontratar parte del trabajo a sus instalaciones transnacionales y a las redes auxiliares, cuya producción puede incorporarse al sistema de redes de la empresa; usar trabajo temporal, trabajo a tiempo parcial o firmas informales como proveedores en el propio país; automatizar o reubicar las tareas y funciones para las que los precios del mercado laboral se consideren demasiado elevados frente a las fórmulas alternativas; y obtener de su mano de obra el consentimiento para unas condiciones de trabajo y sueldo más severas como condición para que sus puestos de trabajo se mantengan, con lo que se rectifican los contratos sociales establecidos en circunstancias más favorables para los trabajadores.

En este contexto de amplias ventajas para el capital, se hace referencia al hecho de que quienes accedan a ocupaciones mejor remuneradas, también serán quienes podrán invertir en capacitación para mejorar sus habilidades y volverse más productivos. Comportamiento que según Formichella y London (2013) realimenta las expectativas de los empleadores respecto a los individuos con un grado mayor de estudios. En la misma línea, Brunet y Moral (2016) señalan que la teoría del capital humano, opta porque el sistema educativo elimine los obstáculos para que los mejor dotados puedan llegar a las más altas posiciones. Por ello, el conseguir una sociedad más igualitaria, requiere simplemente que cualquier joven ten-

ga las condiciones educativas y sociales con las que cuentan los mejores, quienes por tanto consiguen mayores éxitos.

Sin embargo, ni el sistema educativo ni el mercado de trabajo operan como un mercado competitivo. La razón estriba en la naturaleza de su «mercancía», la fuerza de trabajo, la cual no está concebida para ser puesta a la venta en el mercado. La familia no es una fábrica de productos, ni las instituciones educativas pueden verse reducidas a su función de fabricar recursos humanos para el mercado. La producción de mercancías está orientada en calidad y cantidad hacia la venta en el mercado, mientras la fuerza laboral forma parte de la persona y no es el resultado de un proceso productivo para la venta. Ninguna sociedad podría funcionar si toda la socialización y la educación estuviesen organizadas según criterios mercantiles. Además, la fuerza laboral no es comercializable en cantidades y calidades específicas y discretas. De ahí la indeterminación del contrato laboral con respecto al empleo concreto de la fuerza laboral comprada. El uso de la mano de obra es fruto de la organización del trabajo y de las relaciones de empleo. La fuerza laboral no es separable de su propietario y no puede haber un derecho de propiedad claro, salvo en los casos de esclavitud. El empleador depende de la participación del trabajador, de su disposición a trabajar, de convertir su fuerza laboral potencial en trabajo real.

A modo de resumen de todo lo planteado, desde un punto de vista microeconómico, y en relación al principio de la igualdad de oportunidades, la pregunta lógica es ¿para qué sirve el sistema de enseñanza? Analicemos las respuestas de dos de las teorías más que más han sido utilizadas:

- Teoría del capital humano. Como instrumento de movilidad social (de promoción social), ya que cualquiera, sin importar su origen social, puede alcanzar toda posición que se proponga. Ello en virtud de sus aptitudes, de sus capacidades, de sus méritos. Tanto el rendimiento escolar, como el social, son una función de las capacidades, del valor personal.
- Teoría de la señalización. El mecanismo ideal de selección y de aprovechamiento óptimo de los recursos humanos, para el sistema productivo. La escuela produce no únicamente buenos ciudadanos, tolerantes, sin prejuicios, sino que los prepara profesionalmente y los convierte en muy móviles en todos los sentidos. La educación prepara técnica y científicamente la mano de obra, transformando al trabajador en un poseedor de capital, el de sus conocimientos, actitudes y habilidades (lo que hoy se denomina competencias), capaz de hacer nuevas inversiones, en sí mismo y

en sus competencias, y de obtener en un futuro no lejano buenos intereses de ese capital invertido.

Ambas visiones quedan en entredicho tanto por la estructura del mercado educativo, como por la del mercado laboral, resultado de las diferencias en las posibilidades de seguir estrategias racionales individuales entre el lado de la oferta y de la demanda. Además, el citado mercado tiene que solucionar simultáneamente un doble problema en las sociedades capitalistas: suministrar al sistema productivo la mano de obra necesaria, al tiempo que garantizar la subsistencia de la fuerza laboral a través de medios económicos (salario) y sociales (estatus, posición social, integración en la sociedad). Esta doble problemática genera una tensión constante ya que la economía capitalista no dispone de un mecanismo que garantice el pleno empleo o el derecho a un trabajo digno. Al contrario, la historia del capitalismo enseña una tendencia inherente a la producción de desempleo en su expansión por el planeta. Fenómeno que en la tradición marxista ha adquirido el nombre de «ejército de reserva capitalista».

1.3 Reproducción y transformación social

Hemos visto cómo el número de puestos de trabajo existentes en el mercado laboral están determinados por la demanda efectiva. Es por ello por lo que las empresas definen su política de contratación en función de los diferentes puestos a cubrir a partir de diferentes aspectos, entre los que recogemos: la organización interna del trabajo y su particular división (técnica y social). Las características sociales de los trabajadores (como la edad, la étnia, el sexo y el estado civil, así como sus cualificaciones, nivel de estudios y formación previa), junto a sus pautas de conducta (estabilidad, fiabilidad, obediencia, diligencia, etc.) tienden a ser utilizadas por los empresarios como mecanismos de selección para definir sus preferencias por cada tipo de puesto. Eso implica que, dado el nivel de demanda de trabajo (es decir, el número total de puestos existentes) y en función de la estrategia del empresario, son varios los rasgos de los trabajadores (incluidas las características básicas y las pautas de conducta) que definen las oportunidades de empleo para cada grupo social, y no únicamente para cada persona.

Este punto de vista microeconómico omite el hecho de que la posición que ocupan los trabajadores en la estructura social (es decir, el status

económico y social) afecta al lugar que ocupan en el mercado de trabajo. Villa (1990:312) ha llamado la atención sobre su nivel de aceptación de las condiciones de trabajo, refiriéndose a las perspectivas de ganancias, seguridad, estabilidad, formación, perspectivas profesionales, etc. El sistema de reproducción social «diferencia, por un lado, a los trabajadores por su status económico y social dentro de la familia, reflejado en el diferente status de cada grupo de trabajadores y expresado también en las diferencias de hábitos y ética del trabajo. Y es precisamente esta diferencia la que delimita la posición que ocupan los trabajadores en el mercado de trabajo, definiendo su 'nivel de aceptación' de las condiciones de trabajo, por debajo del cual tenderían a considerar sus oportunidades de empleo 'socialmente' inaceptables. En otras palabras, esto define su poder social de negociación».

Por su parte, el nivel de aceptación se basa en asumir que el logro educativo de las personas refleja el carácter «posicional» de la educación (adaptar, señala Fernández Mellizo-Soto (2001, 2015), el nivel educativo alcanzado a los requerimientos del mercado de trabajo en cada momento del tiempo). Ello repercute en las dinámicas de legitimación de la desigualdad de oportunidades educativas de una sociedad industrial. Dinámicas que correlacionan con la situación socio-económica de una familia, lo que ayuda a explicar el logro educativo de sus hijos, así como permite introducir el análisis de la relación entre el sistema de enseñanza y la estratificación social. Con respecto a los estudios de estratificación y movilidad social, la conceptualización familiar de la situación socio-económica se efectúa a través de la clase social, como indicador de origen social. En este sentido, estos estudios muestran la influencia del origen en el logro educativo y la persistencia de estas diferencias a lo largo del tiempo, es decir, del mantenimiento de las desigualdades de oportunidades educativas.

Apple (1989, 2006) ha afirmado rotundamente que no podemos entender lo que ocurre en la enseñanza y el *currículum* si no situamos ambos casos en el marco que integra la clase social. En una línea similar, Rafferty y Hout (1993) señalan que, según la denominada teoría de la desigualdad, las clases sociales más favorecidas se benefician más que las desfavorecidas de la expansión de la educación, ya que la igualación en los niveles bajos de educación se produce solo cuando las clases favorecidas han llegado casi al punto de saturación (es decir, la escolarización para esas clases es casi universal). Según Fernández Mellizo-Soto (2015:158), Lucas (2001) ha revisado esta teoría para añadir que «las diferencias cualitativas de las

diferentes ramas educativas (lo que él ha denominado desigualdad mantenida de forma efectiva). Según esta revisión, la expansión educativa trae como consecuencia la aparición y proliferación de diferentes vías educativas, en las que se distribuyen los estudiantes de forma diferencial según su origen socioeconómico».

Numeroso autores, como Bourdieu y Passeron (1973, 1977), Boudon (1984), Bowles y Gintis (1989), Erikson y Jonson (1996a, 1996b), Breen y Goldthorpe (2000), Breen y Jonsson (2000, 2005, 2007), Van Zaten (2007), Breen *et alii* (2009, 2010), Jones *et alii* (2009), Martín Criado (2010), Robinson y Harris (2014) y Marqués (2015), han coincidido en señalar que a medida que los niveles educativos se van saturando, el nuevo criterio de desigualdad pasa a situarse en la opción educativa elegida, de forma que los grupos sociales más desfavorecidos eligen las opciones menos prestigiosas y con más problemas en el mercado de trabajo. Bourdieu y Passeron (1973) lo explican gráficamente mediante las relaciones que se dan entre la reproducción cultural y la reproducción social. Para ambos, la tarea consiste en determinar hasta qué punto contribuye el sistema educativo a la reproducción de las estructuras de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases, al participar el sistema educativo en la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre ellas.

Martín Criado (2010: 254) señala que el capital cultural se transformaría (mediante el escolar), en credenciales objetivas con valor de mercado, constituyéndose en un factor clave para entender la reproducción social intergeneracional, por lo que afirma que: «el capital cultural es una forma de cierre social que no asegura de forma automática la reproducción intergeneracional de los privilegios ya que estos dependen de una institución externa, el sistema escolar [...]. Esto obliga a los grupos sociales cuya posición depende de la preservación del valor de capital escolar a realizar un trabajo continuo de mantenimiento, tanto para asegurar que sus vástagos se adecuen a la institución escolar, como para que ésta se conforme a sus exigencias de reproducción social de sus privilegios». Situación que ha provocado, transformaciones en los modelos educativos de las familias de clase (social) obrera que han tenido que adaptarse a las prácticas de socialización exigidas por la escuela, tales como el fomento del autocontrol emocional por parte de los hijos, las estrategias de responsabilización en las tareas escolares, el fomento de la autonomía, entre otras.

Bourdieu (1988) señala, insistiendo en la cuestión de las clases sociales, que siguen siendo determinantes para dar cuenta del logro educativo.

Afirmación que cuestiona la tesis técnico-funcionalista acerca de la modernización, según la cual la expansión de la industrialización conllevó el incremento de la igualdad de oportunidades, debido al mayor peso del mérito de las personas que pasarían a obtener la consecución de sus logros socio-económicos. Pero si esto no es así, tal como acabamos de ver, ¿a qué se debe que las desigualdades educativas correlacionan con la clase social? ¿El logro educativo es un destino individual, como indica la teoría del capital humano, o un destino social, como sugiere las teorías de la reproducción social? O, como indica el informe «Faure» (1972) *Aprender a ser*, ¿el sistema escolar mantiene una relación dialéctica de reproducción y de transformación de la realidad social? Martínez García y Merino (2011: 15) señalan que las diferentes orientaciones sociológicas coinciden en vincular las diferentes trayectorias educativas al origen social, motivo por el que surge la cuestión de si el sistema educativo puede abolir estas diferencias, o si se trata de un mero reproductor de las desigualdades sociales. En este contexto en la década de 1970 apareció el debate «sobre la comprensividad, es decir, en la posibilidad que un ‘tronco común’, una escuela o un currículum ‘único’ o ‘unificado’ en el nivel de enseñanza secundaria pudiera contribuir a disminuir este papel reproductor, o como gusta decir a las instituciones oficiales, pudiera contribuir a aumentar la igualdad de oportunidades».

Igualdad formal de oportunidades que es observable en las tareas orientadas por sexos. En este sentido, el personal docente se encuentra en la actualidad sensibilizado ante ello, hasta el punto de que la escuela proporciona la experiencia más importante de igualdad que hoy puede experimentar el género femenino en nuestro sistema social. Rodríguez (2012: 87) ha analizado una serie de indicadores, como tasa de idoneidad (aquella por la que el alumno se encuentra en el curso correspondiente a su edad), porcentajes de alumnos que obtienen el graduado escolar, porcentajes de repetición, rendimiento académico y de abandono escolar. Su estudio ha concluido que el éxito escolar «tiene cara de mujer», de tal forma que podemos decir que el fracaso escolar en nuestro país constituye una problemática principalmente masculina. Estos datos positivos durante el proceso educativo y de formación, se siguen estrellando contra cierta realidad, ya que la mujer se sigue enfrentando «a mayores dificultades posteriores, tales como la obtención de empleo, sueldos más bajos o lo que se ha denominado como *techo de cristal* por el que las mujeres tienen difícil acceso a los puestos directivos de máximo nivel y responsabilidad,

fundamentalmente en el ámbito empresarial (el establecimiento de cuotas ha favorecido a la mujer en el ámbito institucional)».

En torno al debate planteado por Appel (2013), ¿reproducir o transformar las desigualdades? La sociología, desde la década de 1970, viene manteniendo «dos explicaciones que dan cuenta de los posibles efectos de la clase social sobre el logro educativo» (Martínez García, 2007:294). Las teorías de la reproducción y de la correspondencia y las teorías de la elección racional, que abordan el análisis de las desigualdades educativas a partir del análisis coste-beneficio ya visto.

Ambas teorías incorporan al análisis de la institución escolar (o de la sociedad en general) la idea de conflicto. Aspecto totalmente excluido por la teoría técnico-funcionalista. Su reconocimiento supone asumir que el análisis sociológico no debe reducir los sujetos a la condición de objetos pasivos de las instituciones, y si a que la atención a la estructura social debe combinarse con su vinculación a la acción social. Las instituciones constituyen una realidad *sui generis*, distinta de los individuos que las componen, pero que solamente cobran vida a través de éstos, lo que les ofrece la ocasión de mediar los propósitos y los efectos de aquéllas. La escuela no es una excepción. Tiene su propia dinámica, sus propias reglas y una densidad estructural que constriñe a sus agentes (profesores, alumnos, y otros agentes implicados) que siempre cuentan con un espacio propio para la acción personal y colectiva.

Por su parte, ningún análisis de tipo estructural niega la actividad humana. Trata simplemente de sistematizar su comportamiento, para explicar lo que sería imposible desde la perspectiva de la agregación de acciones individuales aisladas y consideradas meramente en sí mismos. De ahí que propuestas como la teoría de la resistencia y de la producción cultural (Apple, Giroux, Willis y Flecha, entre otros) emergiesen como respuesta al reduccionismo de las teorías de la reproducción, ante su desprecio por la capacidad de los centros de educación para organizar y producir sus propios contenidos, y para mejorar la educación y la sociedad. Para ello se requiere de una metodología comunicativa crítica (Elboj, 2006; Aubert *et alii* 2008; Flecha, 2008, 2011), basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad y que se concreta en todos los espacios de los centros educativos, como comunidades de aprendizaje, que subrayan la unidad de objetivos entre familias y escuelas. Comunidades que surgen de la utopía de transformar una escuela para aumentar su calidad, reducir el fracaso escolar de los más excluidos y tornar el conflicto

escolar en convivencia. Este sueño o utopía ya implica una movilización del poder social de los agentes de la comunidad (Oliver y Campdepadrós, 2010; Soler y Pulido, 2009).

De hecho, con la llegada del periodo de la modernidad tardía y con las corrientes interpretativas basadas en el interaccionismo simbólico, la dirección del análisis sociológico cambia. Este análisis se enfocaba tradicionalmente de arriba abajo, se estudiaba más la estructura que el agente, ya que era ella la estructura la que determinaba en gran parte la respuesta de él. Pero el comportamiento social en el periodo de la modernidad tardía indicaba claramente que la dirección debía ser revertida, ya que para entender el cambio social era necesario empezar estudiando de manera precisa los sucesos, prácticas diarias y relaciones que practican las personas. A partir de la observación de la manera cómo los actores individuales realizan todos estos procesos surge la comprensión de la textura estructural del tiempo que nos permite estudiar de manera más precisa el cambio social, tal como es definido por Stzompka (1995:49): «aquellas transformaciones sociales de los procesos continuos, contingentes, en parte determinadas y con final abierto, impulsadas por la agencia colectiva y que se producen en el campo de opciones estructuradas».

Martínez García (2007:294) ha señalado que la teoría de la reproducción considera que «la meritocracia del sistema educativo es aparente», ya que las relaciones sociales que tienen lugar en la familia y en la escuela son análogas a aquellas que existen en el mundo de la producción; para llegar a esta conclusión se apoyó en la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis (1989). Para él, la escuela debía responder a necesidades que son producto del capitalismo moderno, por lo que ha de legitimar la división existente en el mundo de trabajo. En consecuencia, Martín Criado (2010:41) señala que esta transfiere «las características técnicas y morales que necesita la fuerza del trabajo: adiestra en las capacidades cognitivas y técnicas requeridas para el rendimiento laboral adecuado, al mismo tiempo que acostumbra a los jóvenes a las relaciones sociales de dominación y subordinación del sistema económico capitalista». Ello explica el porqué el ambiente cultural de la escuela (exigido a los alumnos) está más cerca de las familias de clase alta y medias, situándose en la base de la diferente concepción que existe la valoración del trabajo manual e intelectual.

Bernstein (1989:85) observa que el lenguaje escolar es privativo de las clases medias y, por ello, son las clases que más rentabilidad obtienen en el mercado escolar. Introduce el concepto de código específico, y lo define

«como la probabilidad de predecir, para cualquier hablante, qué elementos sintácticos utilizará para organizar el significado». Dependiendo de la amplitud de la gama de alternativas, éste será restringido o elaborado. Wikiteka (2009) los ha descrito de la siguiente forma. Los primeros, pertenecen al lenguaje doméstico siendo utilizado por las familias de clase baja. Los segundos, son lenguajes muy formales utilizados por las clases altas, cuya orientación es más universalista y está dirigida hacia la aprehensión de las estructuras sociales. Trinidad (2012: 168) señala que Bernstein planteaba las interrelaciones existentes entre el nivel de utilización del lenguaje y la socialización del niño en el centro educativo, considerado «que los registros de ambos lenguajes y formas de expresión son más ricos, racionalizados y complejos en los niños de familias de clase media: intensifican su sensibilidad hacia la estructura, se expresan de forma más cualificada, a lo que contribuye no solo la familia, sino los espacios, tiempos y relaciones sociales dentro y fuera del grupo familiar».

Marqués (2012: 57), basándose también en el planteamiento de Bernstein, señala que el lenguaje «que se utiliza en las escuelas, incluso en el área en el que se ubican los barrios obreros, no obedece a una adecuación al conocimiento que traen los estudiantes para, así, confeccionar lo que Ausubel definía como aprendizaje significativo, es decir, un tipo de aprendizaje que partiera de lo que saben los alumnos para acceder de forma secuencial a los objetivos que se persiguen». De ahí que, desde la teoría de los códigos educativos, éstos son disposiciones de reproducción cultural que condensan en su gramática la distribución de poder (clasificación) y sus principios de poder (enmarcación) intrínsecos en las relaciones de clase; a través del currículum y el control y de la pedagogía, siendo ambos validados y certificados por la evaluación. El resultado es una estructura de socialización que está formada por un conjunto de relaciones de clasificación y enmarcación, en la que los sujetos incorporan su posición en la estructura social e internalizan las relaciones sociales.

Desde la perspectiva de Bernstein, las clases sociales no son solo un indicador de recursos desiguales, sino también de formas de pensar, sentir y actuar diferentes (en lo que se conoce como *habitus* de clase o como disposiciones culturales duraderas que poseen los individuos desde el lugar que ocupan en el espacio social, y que la escuela reconoce y valora). Ejemplo de esta situación la encontramos en la escuela. Institución que socializa mediante un código elaborado, por lo que todos los niños se socializan de modo similar dentro de ella. En realidad, los niveles adquiridos según

su procedencia otorgan ventaja relevante al niño de familia de clase media, con alto nivel de curiosidad, conformidad con la autoridad y aprobación del papel del profesor que le permite aceptar, adecuarse y beneficiarse de la estructura social de la propia escuela, de los medios a su disposición, y compartir los fines de la educación; en definitiva, tener más posibilidades de éxito escolar.

Según Marqués (2012: 58) se reconoce y valora mejor a aquellos que traen aprendidos ciertos valores a la escuela de la «alta» cultura, mientras que se menosprecia «las expresiones de la cultura popular. De ahí que la herencia cultural actúe como un valor, como una aptitud especialmente útil para lograr un mayor éxito escolar. Si extrapolamos la lógica de los intercambios económicos al sistema escolar, podemos subrayar que esta herencia escolar actúa como una suerte de capital, como una mercancía altamente preciada en este contexto por su escasa circulación, solo poseída por los estudiantes de las clases más favorecidas. Las clases medias y bajas asumen su pasado escolar como un pasivo escolar. De esta manera, lo que hace la escuela es valorar aquello que no puede transmitir, convirtiendo lo que son ventajas social-familiares en una ideología de los dones naturales».

Para Martínez García (2014b) la profundidad de esta afirmación supone que la equiparación de recursos económicos seguiría produciendo resultados educativos desiguales. Desde esta perspectiva lo que sucede en el aula es más relevante ya que habría que preocuparse de transmitir y evaluar conocimientos sin sesgos relacionados con la posición de clase, para que la igualdad de oportunidades fuese real. Para una mayor comprensión de lo expuesto, no deben olvidarse los mecanismos de resistencia presentados por el alumnado, en función de la clase social, el género o el origen étnico (Botton *et alii* 2009), así como tampoco ignorar la crítica efectuada a este planteamiento por Carabaña (1993b), quien ha señalado que es muy frecuente hablar indiferentemente de la influencia de la familia y de la clase social sobre la educación.

Ello provoca confusión, ya que previamente no se reconoce que la pertenencia a una clase social viene dada por su origen familiar. Por ello considera que la familia «pesa» mucho más que la clase social, al entender que las de la misma clase social pueden ser muy diferentes entre sí y parecerse mucho más a otras familias de clases sociales distintas. De hecho, numerosos factores que influyen en el nivel de estudio de los hijos tienen mucho que ver con ella, pero muy poco o casi nada que ver con la clase so-

cial. Carabaña (2011, 2013) critica también una postura hegemónica en la literatura sobre la desigualdad educativa, en la que se suele analizar cómo se da el crecimiento educativo entre las clases o cómo éstas son afectadas por la expansión educativa, en vez de un análisis que debería centrarse más bien en la variación global de las contribuciones de las clases, en revisar cómo han cambiado en el tiempo y por qué han cambiado

Por su parte, las teorías de la elección racional, desde una perspectiva weberiana, introducen el análisis de la relación entre sistema de enseñanza y estratificación social. Martínez García y Merino (2011: 15) señalan que el citado cálculo se produce «a partir de las estrategias de los individuos en relación al coste y el beneficio que podría suponerles continuar cursando más años y estudiando en la vía más académica o en la vía más profesional en función de su posición social». Concretamente, resaltan que la decisión de estudiar está motivada por un análisis coste-beneficio, un análisis que depende de la posición social de las personas. De hecho, «en las decisiones educativas, además del coste y del beneficio, las familias tienen en cuenta factores como el prestigio, los prejuicios o etiquetas asociadas al tipo de formación y/o al tipo de centro educativo».

En paralelo, Martínez García (2007: 295) señala que el análisis de la posición social de las personas explica que «quienes pertenecen a la clase social más baja no pueden descender de clase, con lo cual, si no van a la escuela, no corren el riesgo de descenso social. A este proceso se le denomina efecto suelo». Descripción que tiene su contrario, ya que indican que «a mayor clase social, mayor es el riesgo de empeorar la posición social si no se va a la escuela». A este proceso se le denomina efecto techo: «frente a la idea de la escuela como un medio para la igualdad de oportunidades [...] o como un aparato reproductor del orden social existente [...], esta institución parece ser un espejo del resto de la sociedad. Es decir, los resultados de la escuela, en términos de desigualdad educativa, tienen mucho que ver con dinámicas sociales externas, y poco con voluntarismos internos. Este resultado es bastante decepcionante, pues «frente a la esperanza de la escuela como nivelador social, vemos que poco puede hacer ante otras instituciones, como la familia o el mercado de trabajo, las cuales, a través de la formación de preferencias (caso de la familia) y de recursos, incentivos y restricciones (ambas), perpetúan (para los varones) o modifican (para las mujeres) la desigualdad de oportunidades» (Martínez García, 2007: 296).

Planteamiento que estuvo confirmado por el Informe Coleman (1968). Según Carabaña (2015) logró mostrar cómo las variaciones encontradas en los resultados educativos de los alumnos eran explicadas por los factores socio-familiares, escolares y docentes. El citado informe puso de relieve las limitaciones de la educación como «ascensor social» e instrumento de igualación social, al (de)mostrar la poderosa relación entre las características de origen familiar de cada chico y su rendimiento escolar, llegando a una aplastante evidencia: lo que más determinaba el rendimiento en las escuelas es de quién es hijo y con quién se reúne el individuo estudiado. Resultados contundentes que coadyuvaron a la crisis de la teoría del capital humano. Guerrero (2005: 79) afirma que las investigaciones sobre «las relaciones entre la distribución de ingresos y la enseñanza superior en USA (Thürrow, Lucas o Arrow, entre otros) pusieron de manifiesto que la formación de los trabajadores no era un factor relevante de la productividad, que se debía en mayor medida al propio puesto de trabajo».

Esta especie de «reajuste categorial» en la organización, supone la crisis del capital humano, lo que en el terreno de la movilidad social nos lleva, profesionalmente hablando, «de la cualificación a la competencia». Castillo y Terrén (1994: 84) señalan que eso supone una seria limitación de oportunidades y una importante crisis de legitimación; al no asegurarse recompensas proporcionales al esfuerzo, no habría motivación para esos esfuerzos y se estancarían las sociedades. Esto explica la aparición del nuevo paradigma de las competencias, con el objetivo de corregir esa crisis, estableciendo nuevas condiciones para seguir esforzándose, aunque ahora sea a costa de dismantlar el modelo de la cualificación, reforzando los procesos de dominación y levantando la ilusión del consenso.

En este sentido, Guerrero (2005: 85) ha señalado que el enfoque de las competencias es un mero mecanismo de ajuste entre oferta y demanda en el mercado laboral, que sin embargo aporta racionalidad a la FP y ventajas organizativas (flexibilidad) y técnicas (empleabilidad) a las empresas, si bien todo ello se ha producido en detrimento de los trabajadores (estabilidad) y de sus sindicatos (negociación). Ello ha traído diversidad de posturas, ya que mientras que para unos «es el resultado de una evolución natural de la división del trabajo en la empresa, para otros es una nueva forma de restaurar la tasa de ganancia en esta fase de la economía neoliberal y financiera. En todo caso, como promotor de la división social del trabajo, el modelo de las competencias, contribuye a la integración social

en la medida en que refuerza la solidaridad orgánica (de la sociedad, en general, y de la empresa, en particular) mediante una certificación atomizada de la formación real, adquirida no importa cuándo y dónde».

1.3.1 RELACIÓN ENTRE CLASE SOCIAL (OBRERA) Y ORIGEN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL. EL CASO DE ESPAÑA

En España, al igual que en el resto de Europa, se ha llevado a cabo varias investigaciones sobre la relación entre la clase social (de origen) y el acceso al bachillerato o a la formación profesional (FP). Todos ellos muestran que las grandes transformaciones sociales y legales que ha vivido España en los últimos años apenas han afectado a la desigualdad de oportunidades educativas explicada por la clase social. En este sentido, Marqués y Gil-Hernández (2015) concluyen que cuando se correlacionaban las notas y el logro escolar con la condición socioeconómica de los padres, se observaba que los hijos de los obreros sacaban peores notas que los hijos de los profesionales. Consecuentemente, unos cursaban Formación Profesional y otros bachillerato. Unos a la mínima repetición de curso abandonaban y otros repetían las veces que hiciera falta, pero al final se hacían con un buen título. Unos iban a la fábrica y otros a la oficina.

Ejemplo de ello se pudo observar en el acceso a la FP según origen social, ya que ha permanecido estable cerca de 40 años: «durante todo el período —entre 1957 y 1992— las probabilidades de los jóvenes de cada clase social de acceder a la FP con respecto a los de las otras clases han ‘permanecido estables’». La Ley General de Educación (LGE) de 1970 contribuyó a aumentar el porcentaje de personas que cursan estos estudios, mientras que la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, endureciendo los criterios académicos de acceso, los redujo. Martínez García y Merino (2011: 30) señalan que, desde el punto de vista de las clases sociales, «la disminución en el conjunto de la sociedad española de la clase obrera y el incremento de las clases medias también han hecho que las aulas de FP sean ahora más interclasistas que hace unas décadas, cuando la mitad de los estudiantes eran de origen obrero o de clases agrarias, mientras que en la actualidad no llegan al 30%». Ello no puede ocultar el hecho de que, desde el punto de vista de la clase social, en la desigualdad de oportunidades prácticamente no ha habido cambios.

La plena incorporación de la FP en el sistema de enseñanza español tuvo lugar con la LGE de 1970. Con anterioridad, la FP tuvo muchos problemas para incorporarse al sistema educativo. Merino (2009a: 134) ha descrito esta situación explicando que «su proceso de institucionalización ha sido largo, muy precario y con muchas dificultades. Todo ello se debe fundamentalmente a tres factores. En primer lugar, al academicismo de los sistemas educativos nacionales, que han construido la enseñanza secundaria con un carácter marcadamente propedéutico¹»; característica no solo española, ya que en numerosos países la introducción de estudios conectados con el mundo del trabajo ha tenido numerosas resistencias porque se consideraba que se rebajaba el nivel de la enseñanza. En segundo lugar, «y esto sí que es una característica más propia de nuestra historia, a la secular debilidad del sector industrial en la economía española, que no necesitaba grandes contingentes de mano de obra cualificada o que se cualificaban en el puesto de trabajo». En tercer lugar, al tradicional escaso desarrollo del Estado del Bienestar, lo que conllevó numerosas dificultades de cara a aplicar políticas educativas (por falta de presupuesto y por falta de iniciativa), «lo que ha dado lugar a la gran distancia entre las disposiciones legislativas y normativas y la realidad de los centros educativos. Así, durante muchos años el desarrollo de la FP quedó a expensas de iniciativas locales y personales, con la creación de escuelas de artes y oficios por parte de empresarios que combinaban la filantropía con la necesidad de buscar mano de obra cualificada».

La LGE supuso un cambio trascendental en los estudios de FP, al cambiar su consideración desde estudios eminentemente prácticos y orientados a la actividad productiva (principalmente en el sector industrial), sin ninguna conexión con el sistema educativo general, a un nuevo tipo de enseñanza a las que se accedía a partir de unos estudios previos de carácter general y obligatorios, integrados dentro del sistema educativo general. Es decir, como un itinerario alternativo al Bachillerato-Universidad. Sin embargo, Merino (2009b: 216-217) señala que, en el fondo, continuamos asistiendo al debate sobre el papel de la escuela en la reproducción de las posiciones sociales o en las posibilidades de movilidad social, cuya presencia es larga en nuestra sociedad, «en una primera época —finales del XVIII y principios del XIX— se aprecia el nacimiento de las fuerzas

1 «Enseñanza preparatoria para el estudio de una disciplina», según la Real Academia de la Lengua Española. Disponible en: <<http://dle.rae.es>>.

ideológicas y organizaciones, los primeros balbuceos de una educación secundaria con todas sus limitaciones y contradicciones, producto de la herencia de siglos anteriores y de la desesperada búsqueda de identidad social, de la burguesía como nueva clase, que origina desde un principio, las ambivalencias y fluctuaciones entre distintos tipos o concepciones de educación secundaria, y fundamentalmente entre dos: la humanística y la técnico-profesional». En este sentido, Viñao (1982: 103) ha señalado que la introducción de estudios secundarios con un sentido de utilidad económica e industrial tuvo grandes dificultades de aplicación, ya que «un nuevo tipo de enseñanza más utilitaria y profesional no tenía posibilidad alguna de extenderse y ser deseada si no conducía a posiciones sociales de mayor prestigio y remuneración, lo que requería profundas transformaciones socioeconómicas previas».

Hasta bien entrado el siglo xx, la enseñanza secundaria estuvo reducida a una minoría muy seleccionada socialmente, que continuaba los estudios en la universidad con unos contenidos básicamente humanísticos (Oxford y Cambridge obedecieron a este principio). Se trataba de una escuela dual en un sistema de enseñanza liberal. Es por ello por lo que Brunet y Moral (2016) han señalado que la formación vinculada a la profesión tuvo dos vías. La tradicionalmente reconocible, impulsada por redes comunitarias entre familias y agrupaciones gremiales, a la que se le sumó una educación de carácter primario, que ofreció una educación más ideológica (sobre los valores del trabajo) que meramente económica. La aparición en el siglo xix de algunas escuelas de artes y oficios en algunas ciudades respondía a iniciativas de los sectores de la burguesía local más preocupados por la formación de los obreros, con una motivación entre la filantropía y la necesidad de disponer de una elite de operarios cualificados y mandos intermedios. También aparecen, a partir de la herencia de escuelas específicas (náutica, bellas artes, etc.) y el impulso de los gobiernos liberales, las escuelas técnicas superiores, pero sin conexión con una FP primaria o post-primaria. Argumento respaldado por Merino (2005a: 214), para quien la aparición de la preocupación «sobre la FP reglada (mejor dicho, en escuelas), viene con la crisis del sistema tradicional de aprendizaje, relacionado con el nuevo modo de producción fabril».

Las repercusiones que tuvieron la debilidad de los inicios de la industrialización española en el siglo xviii y las turbulencias políticas y sociales del siglo xix, han sido recientemente argumentadas por Molinas y García Perea (2016: 146) como posible explicaciones al hecho que venimos rela-

tando, ya que «no permitieron el desarrollo de un sistema de formación profesional propiamente dicho. La poca formación existente surgió de instituciones benéficas o de carácter religioso, con alguna iniciativa por parte de las escasas empresas industriales de la época, muy concentradas en el País Vasco y Cataluña, que se encargaban de proporcionar a sus trabajadores la cualificación que necesitaban. El carácter privado, benéfico y de autoorganización de la cualificación por parte de la empresa marcó la percepción de la formación profesional desde su origen como una educación para las clases populares y pobres y como una necesidad operativa del sistema productivo para dotarse de mano de obra cualificada».

Ciertamente, la FP en España no ha tenido peso en las políticas educativas, pues no es hasta la década de 1920 que se hace el primer intento de articular un sistema de FP con los Estatutos de la Enseñanza Industrial (1924) y de FP (1928). Casal et al (2003) han señalado que en plena dictadura de Primo de Rivera el sistema económico estuvo ampliamente basado aún en la agricultura (a excepción de Cataluña y el País Vasco). Estructura económica que para Merino (2005a: 215) fue la clave por la que se hizo «una ley que intent[ó]a poner orden al ‘marasmo de ordenamientos confusos’ e impuls[ó]a la acción ordenadora del Estado, aunque en manos del Ministerio de Trabajo y no desde el Ministerio de Enseñanza (o Instrucción, como se decía entonces), lo cual ya indica la posición marginal que ocupaba la FP respecto a la enseñanza general, puesto que quedaba totalmente desconectada de los ciclos educativos (sin posibilidades de acceso o ‘pasarelas’, sin homologaciones de títulos, etc.)».

Una cuestión interesante de la ley de FP de 1928 fue la división jerárquica de sus niveles. Casal *et alii* (2003: 105) señala que se estableció «la formación de obreros a partir de la identificación de unidades simples de trabajo comunes a diferentes industrias; la formación de maestros y artesanos a partir de la identificación de unidades complejas de trabajo diferenciado o especializado; la formación de técnicos ayudantes como profesionales al servicio de la ayuda y colaboración directa con los ingenieros, y la formación de los ingenieros como personal capacitado para el diseño y realización de proyectos industriales o la dirección de producción». Cuestión resaltada por Merino (2009b: 219), ya que su opinión se estableció «una primera clasificación en función de la división social del trabajo y una primera aproximación de ciclos de formación idóneos para cada segmento de especialización del mercado laboral, sin conexión entre ellos y con pocas perspectivas de movilidad»; la promulgación de esta ley no tuvo

los resultados esperados. En la misma línea Casal *et alii* (2003: 108) señala que en la práctica «no hubo ni concertación, ni financiación, ni apertura al discurso de la formación, ni oferta efectiva de FP; los Patronatos Locales resultaron entes burocratizantes, el Estado se inhibió de la financiación y recurrió al principio de subsidiaridad en relación a las corporaciones locales y a las congregaciones religiosas, el empresariado no asumió la Formación Continua como necesidad y los trabajadores acudían al mercado de trabajo sin otra formación que la facilitada por un sistema educativo enmarcado en la Ley Moyano».

Durante la época de la República y la Guerra Civil hubo una propuesta más elaborada que tuvo una mínima traducción en la planificación educativa, nos referimos a la del Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU), constituido en Catalunya para organizar el sistema educativo. Según su Plan General de Enseñanza, la obligatoria llegaría a los 15 años -aunque de manera flexible-. Posteriormente, y en función de las capacidades de los alumnos, se dividirían entre los que iban a escuelas de preaprendizaje, entre los que contamos con los menos capaces para prepararse para trabajos no cualificados, una parte de los alumnos «medianos» a escuelas de aprendizaje para prepararse para oficios cualificados y bellas artes. El resto acudiría a una enseñanza politécnica que prepararía para las escuelas técnicas y los politécnicos universitarios; instituciones de clara influencia soviética.

Durante el periodo franquista, España entró en una fase de aislacionismo y autarquía caracterizada por una fuerte protección de la industria nacional, que se potenció con la creación del Instituto Nacional de Industria en 1941. Molinas y García Perea (2016: 145) señalan que con el Plan de Estabilización de 1958 «se inició el desarrollo del sector industrial español de tal forma que el crecimiento económico empezó a sustentarse menos en la agricultura y más en la industria y los servicios. Los oficios industriales tenían todavía mucho de artesanal y, en general, requerían de un largo periodo de aprendizaje, muy práctico, de las habilidades manuales específicas del sector, y era suficiente un nivel de educación general muy elemental». En este periodo, al contrario que en muchos otros países europeos, España no contaba con la tradición de un sistema de aprendizaje profesional.

Aún así, el franquismo formuló dos leyes que regularon la FP: la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional del año 1949 y la Ley de FP Industrial del año 1955. En opinión de Merino (2005a: 215) ambas mar-

caron un nuevo intento de ordenación de la enseñanza media y de la enseñanza profesional, si bien en un contexto dictatorial «en plena época de autarquía y de nacionalcatolicismo, las leyes educativas del franquismo vuelven al clasismo más duro del sistema liberal de enseñanza». Seguimos a Merino (2009b: 221-222) en su descripción de estas leyes. La ley del 1949 no cuestionó en absoluto el bachillerato selectivo, sino que diseñó un bachillerato laboral al mismo nivel que el bachillerato elemental pero que no tuvo un desarrollo más que testimonial. Por el contrario, la ley del 1955, introdujo un discurso más tecnocrático de adecuación a la incipiente industrialización que se estaba desarrollando en España. En parte, «es una continuación del estatuto del 28, con la diferenciación de tres niveles en la jerarquía de FP: preaprendizaje, aprendizaje industrial y maestría industrial. También recupera otras ideas como, por ejemplo, la participación de agentes sociales y la necesidad de extender la FP y el reciclaje a la población activa».

Como han señalado Molinas y García Perea (2016: 148), en concreto la Ley de 1955 diseñó un modelo de regulación estatal al estilo francés con algunos elementos del modelo dual de Alemania, pero respetando en todo caso «los conceptos del modelo de Estado nacional-sindicalista del régimen franquista: no solo se persiguió mejorar la cualificación de los trabajadores para afrontar los retos de la industria sino también integrarlos en el sistema. La importancia estratégica de este objetivo estaba también clara para el régimen del general Franco». La organización sindical vertical y la iglesia católica desempeñaron papeles muy importantes «en la configuración y funcionamiento del sistema de formación profesional. Se diseñó un sistema que, a semejanza de los europeos, estaba totalmente separado del sistema de educación general reglado, y que era largo, bastante práctico y de tipo integral», ya que combinaba materias técnicas con otros temas generales para proveer el desarrollo personal. La oferta formativa se estructuró en tres niveles, el preaprendizaje de 2 años de duración, la oficialía de 3 años más y la maestría de 2 años adicionales. Las titulaciones y especialidades «se reglamentaron de forma centralizada estableciéndose una estrecha relación con las categorías laborales que quedaron reguladas por las ordenanzas laborales».

En 1955, se crearon las Universidades Laborales (UULL), dependientes del Ministerio de Trabajo, como entidades de provisión social a cargo de las mutualidades laborales. Se trataron de centros que fueron creados con el objetivo de facilitar el derecho a la educación de la población obre-

ra, en su período de consolidación (1955-1962) y expansión (1962-1978). Se impartió formación profesional e ingenierías técnicas. El periodo de bonanza y expansión económica favoreció que la administración laboral, con la participación de algunas grandes empresas, apostase por una FP obrera destinada fundamentalmente para quienes provenían de entornos rurales, que fueron redirigidos hacia núcleos industriales demandantes de alta cantidad de una alta cantidad de mano de obra durante la década del desarrollismo franquista. Martínez García y Merino (2011: 16) resaltan el hecho de que esta formación, «que es el antecedente de la formación ocupacional y del Plan de Formación e Inserción Profesional (FIP), ya nació al margen del sistema educativo y con pocas posibilidades de poderse conectar». Diversos autores Zafrilla (1998; 2006; 2008), y Gómez (1985) han señalado que durante el período 1979-1981 las UULL se reconvirtieron en Centros de Enseñanzas Integrados de Formación Profesional.

La evolución del sistema educativo nacional español hasta los años setenta nos muestra una segregación radical de la FP del sistema reglado, y además en una posición claramente marginal. Planas y Merino (2015: 539-540) señalan que la función social y escolar de la FP, desde su aparición formal en la LGE (1970) ha tenido, como mínimo, «cuatro dimensiones: a) recuperar el fracaso escolar; b) continuar la formación general de base; c) establecer un puente entre la formación general y la inserción profesional, mediante la formación especializada, que, a partir de la Ley de Formación Profesional de 2002, se establece en base al Catálogo de Cualificaciones Profesionales, y d) la de puente hacia la enseñanza universitaria, en aumento durante la última década». Carvajal (2010) señala que estas funciones, que operan en gran medida como mecanismos de control social de una sociedad que ha cambiado (y que está cambiando) con respecto a la sociedad fordista tanto en el ámbito político, como en el social y económico, no son excluyentes sino coexistentes. Con el paso de los años el énfasis ha ido desplazando la función de «recuperación del fracaso escolar», era primordial en la LGE, para reforzar progresivamente la función de inserción profesional, incrementándose en los últimos años su orientación hacia a universidad.

Todo lo anterior justifica que interpretemos que en España la verdadera incorporación de la FP al sistema escolar se produjo con la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Martínez García y Merino (2011: 16) han señalado las tres grandes innovaciones que planteó. La primera «la

unificación del currículum de la enseñanza primaria hasta los 14 años con la Educación General Básica (EGB), lo que significó la introducción de la primera comprensividad *avant la lettre*, por supuesto sin decirlo así». La segunda «la creación de un bachillerato que no fuera propedéutico (de ahí el BUP: Bachillerato Unificado 'Polivalente')». Y la tercera, «el diseño de tres niveles de FP que se suponían iban a ser ciclos cortos de formación de transición al mercado de trabajo después de cada etapa educativa: la FP1 después de la EGB, la FP2 después del BUP y la FP3 después de un primer ciclo universitario».

Nuestro análisis de la incorporación de la FP en el sistema de enseñanza no debe omitir el hecho de que la FP no estuvo destinada a la masa de los obreros, sino hacia la selección de la aristocracia obrera; trabajadores que hacen de puente entre las clases dirigentes y las populares. Tampoco debemos ignorar lo señalado por Merino (2005a) en relación al mercado de trabajo, y concretamente el español, ya que han permanecido históricamente distanciados de la FP, y en el que han funcionado un conjunto de estereotipos con respecto a esta formación: desfase recurrente entre necesidades de cualificación y oferta formativa, desconfianza respecto a la gente formada y falta de implicación en las empresas de los centros formativos. Imágenes que han afectado desde la creación de la LGE, al debate en torno a la función social de la FP, y que se articula entorno a la siguiente cuestión: ¿para qué sirve la FP?

Para Merino (2009a: 149) existe una doble respuesta, «no necesariamente antagónicas, pero en la práctica sí: o bien tiene una función propedéutica o bien tiene una función terminal. La función propedéutica pondría el énfasis en la posibilidad de continuar en el sistema educativo, y la función terminal pondría el énfasis en la preparación para el mercado de trabajo. Parece obvio que desde la LGE, por lo menos, la función principal que se le ha asignado a la FP ha sido la de puente hacia el empleo, a ser posible cualificado. Pero este objetivo ha chocado sistemáticamente con la intención de muchos alumnos y de sus familias de evitar los callejones sin salida y de optar preferiblemente por las opciones que tengan más conexiones u oportunidades de continuar estudiando. Por eso cuando se nivelan los requisitos de acceso al bachillerato y a los CFGM la respuesta del alumnado es tender a ir más al bachillerato, por mucho que les prometan una buena inserción».

Esta larga cita muestra cómo con la idea de querer dignificar la FP, en el fondo lo que plantea es hacerla más selectiva, ya que a igualdad de condiciones, «los alumnos prefieren la vía de más prestigio y la que les garantice mayor promoción social», señala Merino (2009a: 149-150), para quien: «si nos atenemos a los datos, según la última encuesta de salarios del INE el ingreso promedio de los titulados de FP es inferior que el ingreso de los titulados universitarios e incluso de los que tienen un título de bachillerato. Los resultados son inferiores para los titulados de CFGM. Por eso cuando se insiste en las potencialidades y virtudes de la FP, en el fondo muchos jóvenes hacen una lectura de que les quieren excluir de la universidad, que a pesar del tópico de la masificación y de la devaluación, no ha dejado de ser la cúspide de la pirámide educativa».

Esto explica el porqué a los alumnos con dificultades para escoger la vía académica (que serían el público potencial de la FP), se les deniega la entrada o, como mucho, dispone de una serie de pruebas de acceso que, de momento, son bastante restrictivas. La obsesión de no «contaminar» la FP con el fracaso escolar, o mejor dicho con los fracasados hace que los que no superan la enseñanza obligatoria se vean expulsados del sistema educativo. Merino (2009a: 149) señala la incongruencia de la propuesta, ya que para evitar una doble vía escolar, se propone una (académica y patricia) y otra (profesional y plebeya), con la que se trata de ennoblecer la FP, pero paralelamente «se opta por cerrarles el paso a los plebeyos o en todo caso destinarlos a programas específicos que los encasillarán aún más. Si la tasa de fracaso escolar estuviera en el orden del 5-10% como muchos países europeos se podría entender esta opción, pero con tasas del orden del 30% parece claro que dignificar y tener más alumnos a la vez son objetivos difícilmente compatibles».

Ante esta situación, se anuncia la pedagogía de la esperanza de Giroux y Flecha (1992), quienes definen a la escuela como «esfera pública democrática» y al profesorado como «intelectuales transformadores». Intento pedagógico que pretende traspasar tanto los límites que producen las desigualdades de étnia, género y clase, como los provocados por la distinción entre cultura alta y popular. Desde esta perspectiva a la institución escolar se la entiende como un espacio abierto al diálogo y a la reflexión crítica, en la que el alumnado puede expresar su voz, así como profundizar colectivamente en los valores democráticos y en los procesos de igualdad. Es por ello por lo que se incide en que el *currículum* escolar debe deconstruir los cánones culturales occidentales escuchando la voz del «otro», es decir, la

voz de los oprimidos por la cultura dominante que no los representa (Flecha y Miquel, 2001; Flecha, 2007, 2008). Nieto (2008:76) señala que ésta no puede omitir el hecho de que hoy no se lucha para romper las cadenas del proletariado, «y ni siquiera por la liberación social, y las conquistas laborales y los progresos económicos aparecen indistintamente en las banderas de cualquier partido. La mejor prueba de ello es que el capitalismo con sus empresas más emblemáticas no se enfrenta a ningún partido, prefiere negociar con el triunfador y apoyar a todos».

No obstante, a pesar del triunfo del capitalismo, hemos de recordar que la supervivencia de las empresas depende de su capacidad para ofrecer servicios innovadores que ni los trabajadores de otros países (más baratos) puedan, o sepan, ofrecer. Y que tampoco puedan hacerlos máquinas u ordenadores mejor o más deprisa. Vilaseca (2013:167) concluye que: «las organizaciones que aspiren a prosperar a lo largo de la Era del Conocimiento están destinadas a crear verdadera riqueza para la sociedad, en forma de nuevos servicios que mejoren de algún modo u otro nuestra calidad de vida. En esencia, están llamadas a convertirse en medios a través de los cuales las personas puedan realizarse profesionalmente. No en vano, hoy en día la principal ventaja competitiva de una empresa es su 'capital humano'. Su activo más valioso reside en el conocimiento, la inteligencia, el talento y la creatividad de los profesionales que forman parte de su equipo».

CAPÍTULO 2. ORÍGENES HISTÓRICOS DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Para tratar de averiguar el destino de la FP, hay que conocer su procedencia. Greinert (2004) señala que la historia muestra que durante la Alta y Baja Edad Media lo que pudiéramos denominar como FP (o transmisión de conocimientos profesionales), era semejante en la mayoría de la Europa occidental. En opinión de Brunet y Moral (2016), no fue hasta los siglos XVIII y XIX cuando surgieron sistemas de FP completamente nuevos y diferenciados. La Revolución industrial propició una adaptación nacional diferenciada a las nuevas necesidades de cualificación, motivo por el que nacieron los tres modelos clásicos de formación profesional, cuyas características se fueron consolidando durante la primera mitad del siglo XX y que con pocas transformaciones persisten en la actualidad: el liberal del Reino Unido, el regulado por el Estado de Francia y el corporativo dual de Alemania. En opinión de Molinas y García Perea (2016: 147) terminaron «de consolidarse después de la segunda guerra mundial, cuando los sistemas de aprendizaje desempeñaron un papel clave en la construcción de las sociedades del bienestar europeas, en sí mismas apuestas estratégicas de Occidente durante la Guerra Fría. El trabajo y la integración de los trabajadores en los valores de las democracias occidentales pasaron a ser un valor de importancia capital. Así los sistemas de formación profesional europeos se constituyeron en una vía de promoción social de la clase trabajadora, aumentando la cualificación de la población y mejorando la competitividad de sus economías».

Ante esta diversidad de sistemas de FP, el debate queda situado en si la comparación entre sistemas de enseñanza constituye un instrumento para la construcción de un modelo educativo común, el conocido dentro de la Unión Europea, como Espacio Europeo de Educación. En concreto, para Merino (2009a: 153) la discusión se plantea sobre si este modelo común «es una especie de factor común de los diferentes sistemas o si en el fondo

de lo que se trata es de copiar el modelo supuestamente más exitoso. En el caso de la enseñanza superior y el llamado proceso de Bolonia parece que se quiera copiar el modelo anglosajón».

Por ejemplo, en el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria es fundamental el papel de la OCDE y su conocido informe PISA. Para Merino, (2009a: 154) se «está alentando que muchos países se comparen con aquellos que sacan mejores notas, aunque sea muy difícil entender por qué Finlandia y Corea del Sur son los mejores de la clase, con sistemas educativos y estructuras sociales tan diferentes». Brunet y Moral (2016) alertan sobre el hecho de que en el ámbito de la FP siempre se ha tenido el modelo dual alemán como referencia, por su prestigio, debido en gran parte al papel que juegan las empresas en la formación (la llamada formación en alternancia) y en la regulación del mercado de trabajo que conecta con la FP. Sin embargo, Merino (2009a: 154) advierte de sus claroscuros, ya que este modelo tan exitoso, «descansa en una selección de los alumnos a los 10 o 11 años, demasiado prematura para los países que han emprendido reformas comprensivas desde los años 60. Además, desde finales de los años 90 la formación dual ha empezado un cierto declive con la disminución de la matrícula a favor de las vías académicas». Todo ello junto al fenómeno de la globalización, que lleva aparejado el desarrollo de espacios infra estatales de ámbito regional y local (modelo que se ha calificado como «glocal»), y que delimita un horizonte de crisis del clásico Estado-nación en el aspecto político y de quiebra de las tendencias de Estado de Bienestar, mediante el desarrollo de formas neoliberales en el terreno socioeconómico (Habermas, 1999). En opinión de Castells (2000) durante esta crisis «quien quiera vivir bien tendrá que reunir dos condiciones: un alto nivel de educación y una gran adaptabilidad personal». Esto supone un acceso estratificado al espacio global, en el sentido manifestado por Morin (2000) para quien estamos ante la oportunidad de formar al ciudadano del nuevo milenio, en el contexto del capitalismo tardío, del global, de la sociedad-red, de la modernidad líquida, de la sociedad del conocimiento o del postfordismo. En éste, se muestra claramente «como la comunicación global se reduce a las clases profesionales y privilegiadas del Norte; cómo, mientras que existen crecientes oportunidades para las mujeres, éstas a menudo tienen lugar bajo términos y condiciones inferiores a las de los hombres; y cómo el dinero y el crédito global están desproporcionadamente disponible para los privilegiados»(Rizvi y Lingard, 2013: 98).

Ante este panorama, las referencias europeas e internacionales respecto a la FP, apuntan mejoras en la era de la globalización, definida por Beck (2004) como un proceso —en virtud del cual los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales, generando cruces permanentes, contactos continuos, disolución de las identidades y, cambios culturales. En opinión del Consejo Europeo (Declaración de Copenhague, 2002) vamos hacia el desarrollo de una FP de alta calidad. Formación esencial en la estrategia de convertir a la Unión Europea en la economía del conocimiento más dinámica del mundo, y particularmente para fomentar la inclusión social, la cohesión, la movilidad, la empleabilidad y la competitividad.

2.1 La formación del sistema de enseñanza

Los primeros amagos del sistema de enseñanza fueron el producto de dos imperios: el Bajo Imperio Romano y el Imperio Carolingio. Se ha querido ver en el primer caso, la continuación de una supuesta pero indemostrable escuela de los romanos y, en el segundo, los frutos del «pequeño Renacimiento». Lereña (1986c) plantea la cuestión de una forma más sencilla, al indicar que ambos fueron imperios burocráticos necesitados, para su propio funcionamiento y su reproducción, de un nutrido grupo de escribas y funcionarios, que fueran conocedores al menos de la lectura y la escritura, así como de los rudimentos de las leyes. Ejemplo de ello ha sido el identificado por Baqués (2011: 49) al señalar que en la zona de Mesopotamia se produjo la existencia, desde unos tres mil años a.C., de superestructuras de poder centralizado denominadas «economías del templo», en las que el poder se hizo «con el control de un territorio acotado y lo administra mediante la especialización de una burocracia civil (cuya función principal era la exacción) y otra militar (capaz de mantener el orden en su interior y la seguridad exterior)». En la misma dirección se pronuncian otros autores en relación con el Egipto preptolomeico y, en general, «con los demás ‘imperios antiguos’ entre cuyas características se encontraba la capacidad para construir grandes obras públicas hidráulicas y hasta la presencia de una lógica que algunos han identificado como de ‘reciprocidad’ o de ‘redistribución’ de alimentos cuya particularidad es que todas estas actividades estaban dirigidas por y desde el poder político».

Esto explica el porqué los imperios antiguos desarrollaron aparatos encargados de administrar el poder político, y que en opinión de Weber (1974) evolucionaron hacia estructuras más o menos parecidas al modelo ideal de burocracia pública. Junto a ello se produjo también, e inevitablemente, la formación del sistema de enseñanza, entendiéndola como la práctica educativa escolar. Presencia que fue utilizada por Weber para señalar la presencia histórica de la racionalidad. También en el tipo de dominación legal propio de las sociedades capitalistas modernas, el más racional de todos cuantos se habían sucedido, y que se basaba en la idea de que el Estado debe regirse por un ordenamiento jurídico que contemple reglas de actuación abstractas, y que establezcan derechos y deberes de manera impersonal. En opinión de Sanz (2011:477), el poder debe administrarse a partir de una autoridad burocrática organizada según el principio de jerarquía administrativa. De ahí la importancia del poder de los funcionarios, quienes trabajan para el Estado de modo profesional, «lo que supone la no propiedad de los medios que utilizan en su quehacer -que son patrimonio público- y la remuneración de su labor. Como base de la administración burocrática, son seleccionados por sus méritos y capacidades, y basan su poder en un saber especializado. Toda la actuación burocrática, debe hacerse por escrito y en forma de expediente, lo que asegura la sujeción de su actuación al derecho vigente, y por lo tanto la no arbitrariedad y la neutralidad del proceso».

Lo anterior supone que debemos considerar al Estado como una organización política que, según Hall e Ikenberry (1993:10), estuvo caracterizado por la «especialización de una parte de la población en tareas de gestión pública». Baqués (2011:46) señala que el Estado posee una burocracia de tipo permanente y profesional, con una vertiente militar y otra civil, a diferencia de otras formas de organización. La primera «se encarga de garantizar la seguridad hacia el exterior y hacia el interior del territorio. La segunda se encarga de recaudar los impuestos imprescindibles para que la primera pueda existir. Podría decirse que este es, de entre todos los posibles, el modo concreto en que el Estado viene garantizando el monopolio weberiano».

La burocracia pública, que debe en parte su función y legitimidad al monopolio de un tipo de saber, necesitó al sistema de enseñanza para su formación y reproducción. La primera forma histórica del sistema de enseñanza se configura en el siglo XII-XIII (al inicio de la construcción de las catedrales góticas y la incipiente introducción de la economía de

mercado). Estas primeras reglas de juego del sistema de enseñanza se configuraron bajo el dominio del modelo organizativo del corporativismo profesional. Diveros autores, Sciulli (2005) y Brunet y Morell (1998) entre ellos, señalan que las agrupaciones y gremios artesanales medievales se sustentaban en una extensa socialización en los valores y normas de disciplina apropiados del gremio. En la misma línea, Heckscher y Martín-Ríos (2013:205-206) plantean que la lógica se ha ido manteniendo desde entonces, al menos en ciertos sectores profesionales, como en el caso de la universidad, en el sentido de que «los académicos han mantenido unos vínculos disciplinarios muy fuertes, gobernados por la lógica grupal, y han defendido, con gran éxito, su reivindicación de ser los únicos legítimamente capaces de juzgar la calidad y el valor de su labor». De hecho, éstos, junto a abogados y médicos, constituyen los últimos representantes significativos de los antiguos oficios autogobernados, aunque «hoy en día estos grupos se encuentran inmersos en la misma guerra que sus predecesores y aparentemente la están perdiendo».

Sistema vinculado al Estado desde sus orígenes. Institución definible como un aparato impositivo eficaz y reinversor de sus beneficios en la creación de un ejército que puede someter al resto de los competidores, internos, ya sea en forma de señores, vasallos, estamentos o ciudades; así como exteriores: otros Estados, en busca de nuevos mercados. Heller (1942: 31) señala que el moderno Estado soberano nació «de la lucha de príncipes territoriales para la consecución del poder absoluto dentro de su territorio, contra el Emperador y la Iglesia, en lo exterior, y con los poderes feudales organizados en estamentos, en lo interior». Baqués (2011), por su parte, afirma que el Estado que emerge del feudalismo es un poder político que defiende los intereses de los sectores económicamente dominantes. En un principio, el de los terratenientes (generalmente nobles), con el tiempo incorpora los de la burguesía urbana (el Rey necesitaba contar con ella, porque su pujanza económica le proporcionaba ingresos, por vía fiscal y prestataria). Según Mayntz (1985) la necesidad de centralizar la dominación, junto con la exigencia de realizar ciertas tareas, son los dos factores que predominan en las causas de la aparición de un aparato administrativo estatal. Sanz (2011) señala que aquellos países que desarrollaron formas de monarquía absoluta (entre ellos muchos europeos) construyeron aparatos burocráticos más potentes que aquellos países en los que la evolución del Estado no pasó por exigencias de concentración del poder tan fuertes (los del área anglosajona).

Como ha sido señalado, podemos encontrar antecedentes de organización administrativa, tanto en los imperios de la Antigüedad (Egipto o Mesopotamia), como en el Imperio Romano o en la Edad Media, al existir ciertas funciones colectivas que exigían una organización común para llevarlas a cabo, entre ellas: la regulación hidráulica o la defensa del territorio. Sin embargo, nuestro interés lo capta el nacimiento de las monarquías europeas nacionales, bajo formas absolutistas. Tipo de gobierno que solo pudo llevarse a cabo a partir de fuertes procesos de concentración de poder. Para ello fue necesario la creación de una administración capaz de centralizar la dominación y contrarrestar las tendencias atomizadoras del pasado feudal, así como organizar la defensa del territorio a partir de la creación de ejércitos profesionales permanentes. Estas fueron, a *grosso modo*, las necesidades básicas que dieron lugar en Europa a las primeras administraciones institucionalmente diferenciadas: la administración tributaria y la administración militar.

El interés reside en conocer que ambas requirieron de un sistema de enseñanza nacional, al servicio de una comunidad política imaginada, en el sentido propuesto por Anderson (1983) de que las comunidades deben ser distinguidas, no por su falsedad/autenticidad, sino por la forma en que son representadas mentalmente. *Comunidad*, al ser concebida como compuesta por miembros que, pese a las múltiples desigualdades sociales, son hijos de la misma madre, por lo que deberán estar dispuestos a sacrificarse por el conjunto. *Política*, porque es un nuevo sujeto de la soberanía, generador de derechos políticos para sus miembros. *Imaginadas*, porque, a diferencia de la familia, la mayoría de sus miembros no se conocen (ni conocerán nunca) personalmente, pese a lo cual comparten un mundo mental de mitos y valores comunes, y en la que la Nación es siempre concebida como una camaradería profunda y horizontal, a pesar de que exista desigualdad y explotación en cada una de ellas. De ahí que Gellner (1988) pueda concluir argumentando que son las personas las que construyen las naciones, ya que la modernización socioeconómica exige movilidad geográfica, división del trabajo y mercados amplios. En este sentido, las naciones no solo son una invención moderna sino algo funcional, y son el producto de las creencias de solidaridad y lealtad de la gente. Por tanto, las naciones no son realidades naturales, sino creaciones político culturales, surgidas en algún momento del pasado reciente (Hobsbawm, 1998, 2013; Álvarez Junco, 2016).

García Faroldi (2008), apoyándose en Pérez-Agote (1989), indica que la Nación, como artefacto cultural, es una forma de legitimación que utiliza un centro de poder ya establecido, identificable cuando es ocupado por grupos sociales que sustituyen una relación política personal anterior por otra impersonal. Para poder cumplir con esa función simbólico-política, la Nación debe caracterizarse, paradójicamente como algo no político, es decir funcionar bajo la idea de un cuerpo social que existe desde tiempo inmemorial, es por ello por lo que necesita aparecer como algo anterior al Estado, definiéndose como una representación grupal de una realidad colectiva. Los actores definen como comunidad nacional al conjunto de individuos que viven sobre un territorio, y para ello utilizan elementos colectivos comunes. Se atribuye un carácter fenomenológico y performativo a la Nación. Con respecto a lo primero, es una realidad fenomenológica porque pertenece al mundo de las representaciones, mientras que el carácter performativo proviene principalmente del tipo de realidad representada por los actores, una realidad colectiva. Cuando varias personas se definen a ellas mismas como miembros de un grupo se constituyen en grupo.

García Faroldi (2008: 45-47) señala que el Estado moderno se enfrentó «a dos problemas políticos: uno técnico-administrativo para vincular a cada habitante con el gobierno, y un segundo para afrontar cómo desarrollar la lealtad ciudadana y la identificación con el Estado y el sistema de normas». Con anterioridad nunca se le había pedido al ciudadano común dicha lealtad e identificación, ya que se la habían asegurado a través de la religión y la jerarquía social, o mediante la intervención de autoridades autónomas. A partir de 1880 resulta obvio que «cuando al hombre común se le da participación en la política como ciudadano, la lealtad y el apoyo no resultan automáticos. Los Estados requerían así una religión cívica, un patriotismo, porque necesitaban más que la mera pasividad de sus ciudadanos. Un patriotismo puramente basado en el Estado no es necesariamente inefectivo, señala el autor, puesto que sus habitantes están implicados constantemente en sus asuntos por el mero hecho de que exista y funcione el Estado moderno. La idea original de patriotismo estaba basada en el Estado más que en el nacionalismo, puesto que se relacionaba con el pueblo soberano. Sin embargo, los Estados reforzaron el patriotismo estatal con sentimientos y símbolos de una ‘comunidad imaginada’, dondequiera y comoquiera que se hubieran originado, y usaron su maquinaria de comunicación, sobre todo la escuela primaria, para extender la imagen y herencia de la nación e inculcar una ligadura al país y a la ban-

dera, a menudo ‘inventado tradiciones’ o incluso naciones. A finales del siglo XIX el nacionalismo no se parecía ya al patriotismo estatal, su lealtad básica no era el país, sino una particular versión del país, un constructo ideológico de él».

Este es el marco histórico en el que se consolida el sistema de enseñanza que aparece dentro del sistema educativo como conjunto articulado de prácticas de instrucción. En su interior emerge una instancia en la que se institucionaliza una práctica específica, la práctica escolar que, en germen, estaba ya representada por la educación monástica (siglo VI en adelante). Lerena (1983a) la denomina sistema de enseñanza, caracterizándola por un primer elemento, la escritura. La elaboración y codificación de la ortodoxia encuentra en ella, como técnica o arte, su primer paradigma, al fijar con mucha fuerza el contenido de una cultura, ensanchando con ello la posibilidad de su sistemática reproducción.

Como segundo elemento, requiere de una organización burocrática de la práctica educativa escolar, orientada a la producción de particulares modelos humanos, y que en razón de su posición diferencial (modo de vida, sistema de valores y, en definitiva, *ethos* escolar que los distingue), y de la especificidad de la práctica que desempeñan, va a convertirse en sujeto protagonista del campo de la cultura, quien por su posición, papel específico en la estructura social y por su formación (hábito escolar o cultivado), constituye lo que se llama «clases cultivadas». Originariamente, estuvieron constituidas por clérigos, quienes hicieron del sistema de enseñanza el instrumento reproductor de la instancia, en la cual aparecía integrado el grueso de los mismos, lo que Weber (2002) denominó aparato eclesiástico, cuya función esencial fue la de imponer e inculcar la cultura legítima, condición de existencia y de funcionamiento del orden estamental feudal.

El Estado nacional se encuentra vinculado a la aparición y expansión del capitalismo comercial durante la etapa finimiedieval. La función de imponer e inculcar una cultura particular y legítima, que es condición de existencia y del funcionamiento del orden social, es cada vez más visiblemente heredada por el sistema de enseñanza. Así hasta el siglo XV, junto a la creación del Estado absoluto (primera forma de Estado capitalista), y, sobre todo, con la consagración de este último en la forma de Estado liberal (modelo francés) a finales del siglo XVIII, el sistema de enseñanza se constituyó en la principal instancia para llevar a cabo la formación de determinados colectivos. Primero, la burocracia estatal (gestión y admi-

nistración del aparato político: funcionarios), segundo, la civil (gestión y administración del aparato económico: empleados, técnicos) y, tercero, los intelectuales (gestión de los aparatos ideológicos y formación, difusión y encarnación de la ideología: enseñanza, prensa, literatura, arte, ciencia, profesionales liberales).

Históricamente, hemos asistido a la absorción por parte del sistema de enseñanza, de todos los canales específicos de acceso a posiciones sociolaborales, al crearse como la institución encargada de unificar los requisitos simbólicos de la entrada a los aparatos burocráticos. En nuestra actualidad, la incorporación al estatuto de adulto (de fuerza de trabajo), se encuentra condicionada a la posesión de títulos y diplomas escolares. Incluso hay un nivel educativo mínimo para toda la población de países desarrollados y que tiene poco valor en el mercado laboral, ya que todos lo poseen. Sin embargo, cualquier ciudadano que se encuentre por debajo de ese mínimo, queda situado inmediatamente al margen del mercado laboral, convirtiéndose en un marginado social.

El periodo obligatorio expresa, en último término, esa general obligatoriedad del sistema y descubre que aunque la enseñanza es un derecho de los ciudadanos en general, en realidad se trata de una obligación que si bien siempre es resentida como obligación por los niños y jóvenes, no lo es por los padres que han asumido ya su rol, el que les ha encomendado el sistema social.

La enseñanza se presenta como una oferta de cultura que responde a la demanda de los ciudadanos. El carácter obligatorio y gratuito de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) le da, sin embargo, el aspecto de servicio público, como respuesta a un derecho del ciudadano y del interés general. Sin embargo, se trata de una ocultación ideológica de la realidad, ya que busca (re)producir fuerza de trabajo (con o sin cualificación), obviándose el hecho histórico de que se trató de una conquista de la lucha del pueblo, de la ciudadanía. Ejemplo concreto de ello en la actualidad es el señalado por Marqués (2015: 179 y 181), quien concluye que «podemos afirmar que los mayores beneficiados de la expansión educativa en la universidad española han sido los hijos de las clases medias. La desigualdad en el acceso a la credencial universitaria se ha incrementado tanto para los varones como para las mujeres (con mayor énfasis) de orígenes obreros y agrícolas en relación a las hijas de la clase de servicio». Por tanto, el origen social sigue siendo importante a la hora de explicar «la clase social a la que llegan los universitarios españoles. Incluso la devaluación de la credencial

universitaria no ha afectado por igual a todas las clases sociales». En la misma línea, Fina *et alii* (2000) afirman que el sistema educativo español genera más títulos superiores de los que necesitaba el sistema productivo en la década de 1980. Fijaba, para 1985, una proporción de población ocupada sobreeducada del 17%. Ello no hace sino adelantar la existencia en la década de los noventa, de una «dualización de la estructura educativa de los españoles». De lo que ha resultado un panorama dualizado y complejo, extensible a nuestros días, que dispuso de un exceso de titulaciones superiores e inferiores, en paralelo a un déficit de las intermedias, siendo éstas las más demandadas por nuestro sistema productivo.

Dubet (2002, 2010) señala que la sociedad experimenta un declive de los procesos socializadores de sus instituciones. La presencia invasiva de la cultura mediática del consumo y los cambios de la estructura familiar favorecen una disociación del proceso de socialización debido al contra-aprendizaje. En la medida en que los niños y adolescentes pasan menos tiempo con su familia, se encuentran más expuestos a los medios, adquiriendo mayor protagonismo en la construcción de su universo cultural y en la regulación de su percepción y su memoria. En lugar del tipo de memoria semántico, se favorece el icónico, que no se desenvuelve apropiadamente con los códigos verbales. Pérez-Agote (2012) señala la dificultad que ello supone para la comprensión racional de los mensajes, lo que facilita su absorción acrítica y/o manipuladora.

2.2 Formas históricas del sistema de enseñanza

El sistema de enseñanza ha tenido tres formas históricas esenciales: escolástico, liberal, y tecnocrático. Todas ellas han de ser tratadas como construcciones típico-ideales, por lo que no pueden confundirse con las realidades empíricas ofrecidas por el campo de la enseñanza. Sin embargo, la lógica interna del sistema de enseñanza es similar a la de otras instituciones del poder, ya que todas parten de la idea de racionalización, a su vez caracterizadoras de las sociedades modernas, desde finales de la Baja Edad Media. Hemos visto cómo en opinión de Weber (1974) la racionalización alcanza su apogeo en las organizaciones estatales con la burocratización, lo que queda reflejado en la existencia de organizaciones que tuvieron como fin la eficiencia, acudiendo para ello a la división técnica de tareas prefijadas. De esta forma se aseguraban la legitimación de la división so-

cial del trabajo y de su propia existencia, al resultar necesaria y beneficiosa para la buena marcha de las cosas y personas.

El industrialismo necesitó de la existencia de un abanico de puestos y de funciones que necesariamente y por razones técnicas tuvieron que ser ocupados. El sistema de enseñanza tendió a confundir división técnica y social del trabajo o, en todo caso, hizo aquélla determinante de ésta última, haciendo olvidar la advertencia lanzada por Lerena (1983a, 1983b), acerca de que la división técnica del trabajo es una resultante de las divisiones sociales, es decir, del particular sistema de relaciones de fuerza entre los grupos sociales en un momento determinado. Con anterioridad, Weber (2002) había señalado que, de este modo, se despierta y fomenta la creencia en la legitimidad de un particular sistema de relaciones de fuerza o de dominación.

El establecimiento de un sistema organizativo burocrático y jerarquizado, basado en el criterio del nivel educativo, se encuentra subordinado a la existencia de una diferenciación básica en la esfera productiva; diferenciación que el aparato escolar legitima, como apéndice del Estado. En función de ello resulta lógico que Marx negara con rotundidad, como señalan Varela y Álvarez-Uría (1991: 12), que el control de la «educación popular» por parte del Estado, fuese: «absolutamente inadmisible [...]. Lo que hay que hacer es más bien sustraer a la escuela de toda influencia por parte del Gobierno y de la Iglesia. [...] por el contrario, es el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa».

Para Lerena (1986b: 234) la tarea de jerarquizar a los individuos en función de sus méritos no es neutra, ya que «no tiene, más sentido, en última instancia, que hacer más fácil, seguro y eficaz el trabajo de selección de los empleadores, en suma, que lubricar y asegurar las condiciones de desenvolvimiento del poder económico y del poder político, a los cuales se les sirve una masa de candidatos perfectamente jerarquizada, además de troquelada». Desde esta perspectiva, el sistema de enseñanza al reducir el problema del sistema de desigualdad entre ciertas posiciones sociales básicas, las clases o los grupos sociales, a un problema de diferenciación gradacional entre una suma de individuos, «legítima y consagra la existencia y la reproducción de ese sistema de desigualdad entre esas posiciones básicas que son los grupos o clases», mediante la imposición de órdenes sociales, siendo esa la función esencial del sistema de enseñanza.

Si el modelo de enseñanza liberal, tuvo como función esencial la de establecer lo que se ha denominado orden cultural (educación, mérito,

vocación, títulos, desprecio de las actividades manuales), ello sospechosamente recordaba a la reproducción, en términos escolares, del viejo orden estamental de la nobleza y la aristocracia (cuna, honor, rango, carisma, desprecio de las actividades manuales y mercantiles). Sistema que permitió durante muchas décadas traducir las diferencias de posición en la estructura estamental en meras diferencias culturales (consideración social, modo de vida diferencial, maneras), ocultando y legitimando con ello la división social del trabajo y la habida entre capital y trabajo. Igualmente, pero bajo una apariencia diferente, el sistema de enseñanza tecnocrático actual tiene como efecto el establecimiento de lo que llamamos orden técnico, que resulta ser una reproducción del orden cultural, en el que el hombre cultivado es sustituido por el especialista, el experto-técnico.

Para Durkheim (1996a), dado que la forma que toma todo comportamiento es principalmente producto del constreñimiento de la sociedad sobre los individuos, la educación debe satisfacer necesidades sociales. Marqués (2012: 51) lo ha descrito de la siguiente forma: «cada sociedad se hace con el ideal educativo que necesita. En Atenas se cultivaba la razón; en Roma, el arte militar; en la Edad Media, el espíritu religioso, y en el Renacimiento, la cultura literaria. En la actualidad es el estudio del conocimiento científico a lo que se dedican los alumnos del siglo XXI», lo que deja traslucir que su finalidad es la de ajustarse al orden técnico.

Si nos situamos en el orden estrictamente cultural, podemos observar cómo los discursos que enmarcan los textos políticos-educativos tienen su encaje en el marco nacional. Archer (1979) señala que la aparición del sistema de enseñanza liberal o sistemas educativos nacionales tuvo su origen en el siglo XIX, bajo la cobertura de los ideales humanísticos de Kant y Humboldt, quienes aspiraban a que el nuevo sistema de enseñanza creara formas de conocimiento que fueran universalizables. Según Herzog *et alii* (2015), se pretendía que pudieran llegar a un segmento amplio de la ciudadanía. Archer argumenta que este sistema es el resultado de los conflictos sociales entre los propietarios de los medios para la enseñanza (los órdenes religiosos y, en menor medida, la burocracia y los miembros del aparato estatal) y los nuevos grupos sociales que aparecieron (o crecieron) a lo largo de los siglos XVIII y XIX, asimilables a los representantes del modelo europeo de sociedad nacional. Según Brunet y Moral (2016), de este conflicto surgieron los sistemas educativos nacionales, aunque no fueron igualmente seguidos en todos los países, si bien practicaron un patrón de sistema educativo estatal y de masas semejante; modelo de refuerzo

institucional de las condiciones sociales y simbólicas que dieron lugar a diferentes culturas y disposiciones culturales, presentadas como diferencias de mérito, talento, esfuerzo.

Archer (1979) ha estudiado sobre dos casos, casi tipos ideales, los de: Francia e Inglaterra. El tipo de sistema educativo estatal y de masas que apareció en el siglo XIX dependió de los recursos disponibles de los grupos sociales que lucharon por hacerse con el control de los medios de la enseñanza. Para lograr estos objetivos se trazaron dos estrategias:

a) *Estrategia de restricción*: sucedió en Francia. Los grupos que buscaron arrebatar el control de la educación a la institución eclesiástica dispusieron, sobre todo, de recursos políticos. Gracias a los cuales lograron restringir la acción de los propietarios de los medios de enseñanza, por lo que lograron comenzar a construir un sistema educativo estatal desde el poder político;

b) *Estrategia de sustitución*: aconteció en Inglaterra. Los grupos sociales tuvieron recursos no solo políticos, también económicos y sociales. Ello los dotó de suficiente capacidad para desarrollar un sistema educativo paralelo, alternativo y opuesto al sistema religioso, sin necesidad de restringir su actividad. El resultado de este proceso es la aparición de dos redes de escolarización, ambas bajo control estatal.

Resulta lógico pensar que, como resultado de ambas estrategias, surgieron dos tipos de sistemas educativos estatales. Uno centralizado y controlado por el Estado, que fue el desarrollado en Francia; el otro descentralizado en varios niveles y con una autonomía relativa de sus partes integrantes, pese a que el Estado ejerció un papel notorio. Es el modelo inglés, posteriormente británico.

Con los principales sistemas educativos estatales de referencia constituidos, la pauta de cambio dejó de ser el conflicto para pasar a ser la negociación, lo que no significó que todo cambio se produjese por consenso, sino como resultado de pactos dependientes de los recursos que cada una de las partes afectadas lograsen poner en juego. La importancia del cambio en el modelo fue tal que se estandarizaron tres formas de negociación, según Archer, que se desarrollaron en mayor o menor medida dependiendo del tipo de sistema educativo, centralizado o descentralizado: 1) *Internal initiation*: los agentes educativos pueden dar lugar a cambios desde el propio sistema educativo. Dado que en Inglaterra estos agentes (profesores, por ejemplo) disponen de una gran autonomía, esta estrategia fue habitual; 2) *external transaction*: grupos externos al sistema

educativo influyen y pueden introducir cambios; 3) *political manipulation*: los cambios se gestan en el ámbito político entre los partidos que pueden acceder al poder y elaborar políticas educativas. Es la estrategia propia de sistemas centralizados, que no permiten un margen amplio de actuación a sus agentes.

Este último tipo fue el caso de Francia, aunque no deben descartarse completamente los otros dos. En Inglaterra, desde la autonomía de sus elementos, el uso de las tres estrategias fue más habitual. Actualmente, existen dos pautas de cambio de los sistemas educativos: 1) la *pauta incremental*, propia de sistemas descentralizados en las que se combinan pequeños cambios pero paulatinos, con cambios políticos de mayor calado; 2) la *pauta stop-and-go*, que es característica de sistemas centralizados en los que se producen sobre todo cambios políticos, es decir, cambios educativos profundos y estructurales como resultado de cambios en el poder político, seguido de períodos sin apenas variaciones.

Rizvi y Lingard (2013) señalan que en el orden técnico, y a partir de finales del siglo xx, los discursos que enmarcan los textos políticos-educativos ya no se situán solamente en el contexto nacional, sino que provienen cada vez con mayor frecuencia de las organizaciones internacionales y supranacionales, (la OCDE, el BM y la UE). Tiene que ver con el hecho de que las realidades materiales y formaciones culturales incluyen al Estado-nación pero también y de manera creciente lo que podríamos llamar espacios posnacionales (a lo que podríamos añadirle, del imaginario neoliberal), determinantes de políticas educativas vinculadas no solo a consideraciones nacionales o locales, sino también a fuerzas y conexiones globales.

Esto explica el porqué, bajo el neoliberalismo, se han trasladado al ámbito académico determinados modelos de gestión empresarial. Cuestión que se presentó bajo el paraguas del movimiento de modernización administrativa que se fue generalizando en todos los países occidentales en la década de 1990 (Santos *et alii* 2015; Gill, 2015; Herzog *et alii* 2015). Este movimiento fue descrito por Heckscher y Martín-Ríos (2014:208), quienes señalaron que si simplemente transfiriéramos «el conocimiento organizativo adquirido por las grandes corporaciones en un siglo de desarrollo, obtendríamos una estructura jerárquica centrada en torno a indicadores de eficiencia, coherencia y control». Hegemonía determinante también en el cambio de estructuras y en el *modus operandi* del gobierno nacional, lo que ha sido simbolizado por el término gobernanza, definido

por Chaqués y Palau (2011:537) como el surgimiento «para hacer referencia a algo más amplio que el concepto gobierno, como una forma de gobierno nueva capaz de expresar los cambios que se están produciendo en las sociedades avanzadas desde finales del siglo xx». Acontecimientos como la globalización, la caída del comunismo y la crisis de gobernabilidad, han generado una transformación en la forma de entender el Estado, las relaciones Estado-sociedad y las internacionales entre Estados, ya que estas «se modifican con el fin de garantizar la estabilidad del sistema político, solucionar los conflictos y tensiones y responder de forma efectiva a los problemas del nuevo milenio».

Seguimos a Chaqués y Palau (2011: 539) en su análisis de las políticas públicas, en el que el concepto de gobernanza se identifica con la reforma de la administración pública y la creación de redes de políticas, que las definen como «entramados institucionales más o menos formalizados, que reflejan la diversidad de formas en las que organizaciones de carácter público y privado interactúan entre sí, intercambian recursos e información con el fin de decidir y gestionar problemas públicos. Hace referencia a un proceso en el que intereses en conflicto se acomodan de forma más o menos consensuada en el tiempo para garantizar la gobernabilidad del sistema político». En el ámbito de las relaciones internacionales, «la gobernanza también hace referencia al desarrollo de redes de actores como una forma de describir los cambios en el sistema político internacional generados por la globalización y el cambio tecnológico. La gobernanza global es una forma de gobierno innovadora, formada por un entramado cada vez más denso de actores, que surge en ausencia de un gobierno mundial para dirigir y gestionar problemas a escala planetaria». En suma, la gobernanza es una forma de gobierno nueva, y que expresa un ejercicio del poder de una forma más amplia que la hasta ahora vinculada al gobierno, entendiéndolo como el Estado, los gobernantes y/o líderes políticos.

En la evolución (de gobierno a gobernanza), existe un elemento global íntimamente relacionado con las nuevas políticas escalares de la globalización, que Brenner (2004) denomina «rescalamiento del Estado», se trata de que no se ha visto el declive del Estado-nación, como lo señalan Rizvi y Lingard (2013), sino que aún no se ha logrado explicar cómo este funciona ahora de un modo diferente en el contexto de la globalización neoliberal. En la misma línea, Dale (2006: 27) señala que «parece ser una consideración ampliamente aceptada que los Estados al menos hayan cedido algo de su criterio, o incluso de su soberanía, a las organizaciones

supranacionales, si bien a fin de perseguir mejor sus propios intereses nacionales». Formando parte de ellas se añade «la plétora de otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que ahora existen fuera de las naciones, pero que tienen efectos reales dentro de ellas. Es esta nueva política westfaliana lo que ha constituido el telón de fondo de la transición desde gobierno, como algo que funciona dentro de las fronteras nacionales, a gobernanza, al reconocer los efectos fuera de las fronteras nacionales y la implicación de órganos que no son públicos».

Newfield (2008) señala que desde este punto de vista, uno de los aspectos de la transición desde gobierno a gobernanza es la transformación del modelo de gestión burocrática al pasar a otro denominado postburocrático, o Nueva Gestión Pública (NGP), que se ha superpuesto a las estructuras y prácticas de las antiguas estructuras estatales burocráticas. La NGP recoge propuestas diversas a partir de dos ámbitos. El privado, que comparte el enfoque neoempresarial (postura mayoritaria y que ha generado más experiencias); y el neopúblico (postura minoritaria, tanto en la literatura como en la práctica administrativa).

Sanz (2011) señala que el enfoque neoempresarial hace hincapié en aspectos económicos, como la eficiencia y eficacia de los aparatos públicos, proponiendo la «clientelización» de los ciudadanos. Por el contrario, el enfoque neopúblico defiende la repolitización del debate sobre la gestión pública. Por ello incide en los temas de racionalización y control de la externalización de los servicios públicos, propone abrir los procesos políticos-administrativos a la participación ciudadana e incorpora una dimensión ético-valorativa a la gestión pública. Desde el enfoque neoempresarial, Rizvi y Lingard (2013: 155) han descrito a la NGP («a veces llamada 'gestionismo' corporativo»), como la «respuesta estructural y práctica a los nuevos flujos de la globalización y la correspondiente celeridad de la transición política y el carácter central del discurso sobre el cambio en los regímenes políticos contemporáneos. Las estructuras y prácticas burocráticas antiguas se consideraban demasiado lentas, incluso escleróticas, de cara a las 'necesidades', 'requerimientos' y 'demandas' de lo que ahora parecen ser corporaciones transnacionales (en lugar de multinacionales) y el capitalismo global».

La OCDE (1992: 71) ha sido crucial en el apoyo de esta perspectiva, sobre las estructuras y prácticas estatales antiguas. Para ella, las estructuras estatales burocráticas se encontraban «excesivamente centralizadas, eran inflexibles, estaban vinculadas a las normas y hacían hincapié en el procedimiento en lugar de los resultados». Por ello se ha optado por avan-

zar hacia lo que denomina «Administración al servicio del público». Sanz (2011:492) señala que trata de hacerlo «a partir de una idea de ‘receptividad’ que debe introducirse en nuestras culturas administrativas; de este modo, la administración debería ganar en accesibilidad, comprensibilidad y transparencia hacia la ciudadanía, así como rapidez en solucionar los problemas que plantea la sociedad a partir de políticas públicas formuladas de modo participativo. El objetivo de conseguir una administración ética centra los esfuerzos teóricos de la llamada ética pública, ética administrativa o de (y para) los empleados públicos».

El enfoque neoempresarial, ha prestado atención a las innovaciones organizativas llevadas a cabo en algunas de las grandes corporaciones globales. Heckscher y Martin-Ríos (2014: 209) destacan «el caso de la IBM, otrora arquetipo tradicional de un modelo administrativo, altamente burocrático y bien organizado, centrado en producir equipos y venderlos en el mercado. Dos fenómenos desencadenaron la necesidad de cambio: los mercados se hicieron más inestables y complejos debido a los cambios tecnológicos, a la globalización de los mercados y a la mayor sofisticación de los consumidores; y el proceso de producción se hizo más exigente». Ello ha requerido de altos niveles de flexibilidad y constante innovación con los que combinar esferas del conocimiento operativo y de gestión anteriormente muy distantes entre sí.

En este contexto, su modelo administrativo demostró ser ineficaz a la hora de dar respuestas a las necesidades del momento. En opinión de Heckscher y Martin-Ríos (2014: 210), un problema podía enquistarse «durante años antes de que los verdaderos responsables de la toma de decisiones se ocuparan de resolverlo. De esta manera, la reacción a la crisis de IBM, no obstante, no supuso volver al modelo organizativo gremial del siglo XIX. Bien al contrario, supuso un giro lento y difícil hacia un tercer modelo, ni gremial ni burocrático, sino colaborativo».

Como creemos haber demostrado, una organización colaborativa (en corporaciones) es aquella en la que los clientes están en contacto con ella de forma continuada y en la que los departamentos de las distintas especialidades trabajan juntos mediante grupos de trabajo en lugar de esperar a que se creen normas administrativas. Su principio rector «no es la autonomía, sino la interdependencia, pues pretende reubicar a los especialistas en procesos coordinados. Ha demostrado ser capaz de movilizar rápidamente conocimientos diversos y distantes para resolver problemas complejos y responder con prontitud a los cambios en lo que respecta a las expectativas de los clientes» (Heckscher y Adler, 2006: 210).

2.2.1 SISTEMA DE ENSEÑANZA ESCOLÁSTICO

Collins (2005) señala que las instituciones clave del cristianismo medieval fueron tres. Dos totalmente religiosas, los monasterios y el papado, y una con cierto componente seclar, las universidades. Siguiendo a Brunet y Moral (2016), ubicamos que entre 1050 y 1130, Roma se extendió a caballo del crecimiento de los monasterios, lo que conllevó un rápido desarrollo de una enorme estructura administrativa. Ello dio lugar a la aparición de la primera burocracia de la Europa medieval. Las universidades constituyeron el punto cero del sistema de enseñanza occidental, siendo descritas por Collins (2005:462) como «el resultado de la expansión combinada de los monasterios y del papado. [...] fue un aumento en la competencia entre las escuelas monásticas, la red de profesores se fue independizando para formar organizaciones especializadas por derecho propio. La parte más densa de la red se organizó en universidades, y se especializó en teología y en las materias que conducían hasta ella. El papado y las universidades se alimentaron mutuamente. Con la burocratización de la administración eclesiástica, sus filas se fueron llenando de teólogos formados en las universidades y de abogados especialistas en el canon. Y a la inversa, la creciente centralización de la Iglesia puso a su disposición unos beneficios y unas oficinas que sirvieron para el patrocinio de alumnos y graduados universitarios. La escolarización universitaria tuvo otras raíces: también se estaban formando gremios de profesores de derecho civil y de medicina, y éstos pronto se ligaron a una estructura universitaria que contaba con el beneplácito de la Iglesia para obtener el derecho legal de monopolizar la enseñanza y otorgar títulos oficiales».

Lerena (1985a) señala que el sistema de enseñanza escolástica (la universidad medieval), ha sido el producto o resultado histórico del proceso de autonomización de la práctica educativa escolar, dividiéndolo en cuatro fases. Durante la primera se consolidaron y desarrollaron un conjunto de rasgos (especialización de los agentes, carácter remunerado de la enseñanza, homogeneidad del modo de inculcación, y carácter continuado y acumulativo de la educación). Aspecto todos ellos contenidos en la educación griega iniciática, posteriormente en la de los sofistas, en el preceptorado latino, y, por último, en las escuelas filosóficas y retóricas del imperio romano.

La segunda, aparece vinculada a la educación monástica que constituye la instancia en virtud de la cual se renueva o reproduce la categoría

social concreta formada por los monjes. Lerena (1985a 24) señala que en las órdenes benedictinas, posteriormente seguidas por las cluniacenses y cistercienses, «la práctica escolar aparece concebida como lo que más adelante será carrera escolar: primitivamente, la de los *pueri obtati*, primeros alevines -seis a quince años- del estudiantado. Asimismo, se fija el curriculum: lectura, escritura y trabajos artísticos. Dentro de las escuelas monacales puede verse reglado y practicado en germen lo que siglos más tarde sale a la superficie, constituyendo el conjunto de reglas de juego del sistema de enseñanza inaugurado por las primeras universidades».

La tercera, emerge a partir del siglo x, con la educación palatina. Asistimos al primer intento de dotar de una formación hasta cierto punto seglar a quienes están llamados en virtud de su nacimiento a integrar el alto funcionariado de la Corte. Las escuelas monacales admitieron alumnos que no acudieron para ordenarse monjes, sino para llegar a ser otra cosa, lo que ha sido denominado la categoría de letrados no-clérigos, encargada de gestionar y administrar un aparato estatal muy pronto en expansión; punta de lanza del proceso de secularización de la cultura reforzado en un momento de formación de los Estados nacionales. Paralelamente se produjo la extensión de las escuelas destinadas al pueblo llano, nos referimos a las primeras escuelas parroquiales, vinculadas al paso de la sociedad rural de las abadías (centros de explotación económica y depósitos de cultura introvertida) a la sociedad urbana de las catedrales (lucha por el poder temporal). Con este paso se asiste al hundimiento del monacato reglar y a su cambio de carácter, como consecuencia del ascenso de la clerecía secular: básicamente, el aparato eclesiástico, jerarquizado y centrado.

La cuarta, y última fase, fue la del proceso de autonomización de la práctica educativa, constituido por las escuelas catedralicias. Obedecieron a la necesidad de reproducir el cada vez más poderoso aparato eclesiástico surgido como consecuencia de la política de dominación del papado. Lerena (1985a: 25-26) señala que constituyeron «la instancia encargada de la autorreproducción de la clerecía, esto es, del conjunto de los miembros que forman el aparato eclesiástico. Nótese que clerecía es sinónimo de cultura y, por otra parte, se utiliza para referirse al conjunto de los clérigos en tanto que categoría social diferenciada. Por otra parte, clerecía implica diferenciación, gradación y jerarquización internas de posiciones. Así, notarios, gramáticos, sabidores, escribas, legistas. Esta gradación, muy fuerte y muy compleja, constituye la desembocadura de uno de los mecanismos centrales de las escuelas catedralicias: la diferenciación, gradación y jerarquización del currículum».

Surgidas precisamente de algunas de ellas, nos encontramos con las universidades, y con ellas el sistema de enseñanza. Su conversión en el centro de la vida intelectual, supuso un verdadero salto cualitativo dentro del proceso de institucionalización de la práctica escolar. El elemento decisivo fue la institucionalización del examen (prueba racionalmente especializada). Es un invento, señala Weber, del Imperio Chino, junto a la complementaria sacralización de los resultados de un documento acreditativo que tuvo curso legal, el diploma. Con la intención de evitar que se formaran linajes hereditarios, dado el difícil control del inmenso Estado chino, el emperador hizo delegar en funcionarios tareas de administración. Marqués (2012: 54) señala que a partir de ese momento, «la reproducción social dejaría de ser directa, de padres a hijos. Ahora éstos debían de acceder mediante examen al puesto de funcionario y debían de rotar cada tres años. No obstante, no todo habían sido, de alguna manera, pérdidas, ya que como contrapartida los exámenes los habían distanciado de la arbitrariedad imperial».

El título o diploma, como su producto, se convirtió en uno de los medios específicos de autorreproducción del sistema de enseñanza, al ser el instrumento del cuerpo profesoral para manipular la monopolización de los bienes simbólicos. La función del examen en la universidad medieval tendió a la (auto)reproducción del orden establecido entre los distintos agentes del campo intelectual y a la (auto)protección del cuerpo profesoral. Las universidades medievales institucionalizaron el examen al surgir como consecuencia del desarrollo de un doble contexto: una determinada organización de la producción (las corporaciones de oficio) y una determinada organización de la cultura (la clerecía y su aparato de (auto)reproducción, las escuelas catedralicias).

Wollschläger y Reuter-Kumpmann (2004) señalan que a partir del siglo XII, las cofradías de oficio (durante el liberalismo conocidas como gremios), fueron las asociaciones que congregaron a artesanos profesionales de los mismos (o diferentes) oficios, practicados dentro de una ciudad o villa. Tuvieron sus propios estatutos (reglas vinculantes para todos los miembros) y obedecieron a normativas que definían formas de ejecutar el trabajo, a la vez que establecían tarifas públicas (precios). Moral Martín (2016) señala que fue a partir del siglo XV, cuando las ordenanzas recogieron los requisitos para la afiliación obligatoria, organizando, bajo la base del examen, la formación de aprendices y oficiales; momento del nacimiento del corporativismo profesional. A partir de entonces, para poder

progresar en sus propias corporaciones, aprendices y oficiales tuvieron que someterse a períodos de prueba de diferente duración. En el caso concreto del aprendiz, su incorporación estuvo vinculada a una negociación previa entre familia y maestro, lo que dio lugar, en algunas ocasiones, a la paga de una tasa a éste por la comida y el alojamiento de aquel, aunque generalmente el maestro se hizo cargo de todo lo materialmente relacionado con su pupilo, junto a su formación obviamente.

El aprendizaje duraba generalmente entre dos y cuatro años, o incluso más en algunas profesiones muy especializadas. Generalmente finalizaba con un examen especializado, cuando se procedía a «aprobar» al aprendiz. Cada oficio o profesión artesanal tenía sus propias tradiciones para dar el «aprobado» y admitir el ingreso del (ex)aprendiz en la comunidad de oficiales. Las cualificaciones profesionales de oficial estaban reconocidas por diferentes países. Generalmente sin vínculos familiares, y una vez culminada su etapa como tal, solían viajar de ciudad a ciudad para incrementar y ampliar sus conocimientos, aprendiendo de los maestros de otros lugares o países: el antiguo método de movilidad profesional europea. Cuando los oficiales viajeros habían adquirido la suficiente experiencia, podían presentarse a un gremio y ser admitidos como maestros (Brunet y Morell, 1998). En la mayoría de las ciudades o villas, las corporaciones profesionales desempeñaron una función política y económica de gran importancia. Pero surgieron conflictos sobre su influencia en los asuntos públicos, por ejemplo cuando los gremios impedían a los no asociados establecerse y desempeñar su profesión.

2.2.2 LAS UNIVERSIDADES MEDIEVALES

Las primeras universidades medievales se constituyeron como auténticas escuelas profesionales, adoptando los principios corporativos de las profesiones organizadas por poderes públicos; posteriormente por artesanos. En este sentido, se trataron de corporaciones de estudiantes y maestros, estrechamente vinculadas a la comunidad, como lo indica el hecho de que, formando parte del aparato eclesiástico, tuvieron una clara dimensión política que les permitía intervenir en las cuestiones públicas. Los estudiantes, en tanto que miembros pertenecientes a tales corporaciones, gozaban de una serie de privilegios entre los que figuraban, la elección de las autoridades académicas, y ciertos derechos: el de uso de armas, el de

asilo, el acceso a tribunales especiales, entre los más relevantes, junto a la exención de impuestos. Este fue el principal motivo por el que se rompió la línea divisoria generacional existente entre niños y adultos (vinculada al ingreso en el trabajo), para configurar una nueva división resultante entre aquéllos (los que todavía no son capaces de trabajar) y éstos (los que ya trabajan, como los que ejercen una función o papel social de rendimiento actual y concreto).

Nueva categoría social, para cuya definición social hubo que apelar a un criterio reciente, el de las divisiones entre edades, justificándose en términos de trayectoria personal: hoy todavía no, pero mañana sí. Esta situación resultó costosa por diferentes motivos: las exigencias en orden a la clase social de origen de los candidatos, el poder ser sostenidos materialmente por la familia, el pago de honorarios y de libros, y otros requisitos, algunos de ellos estatutarios y decisivos. El estudiantado estuvo caracterizado por dos rasgos. Se trató de una categoría de población básicamente uniforme en cuanto a extracción social y segregada, esto es, distinguida, residencialmente y por privilegios estatutarios y de honor social; magistralmente retratados en sus numerosos pormenores por Cervantes, durante el siglo de Oro español. Y practicó un ostentoso modo de vista diferencial.

Situación que explica que históricamente la juventud engloba al colectivo que en vez de trabajar estudia en las universidades. Aún hoy en día, el sistema escolar en sus niveles superiores se ha dedicado a producir sistemáticamente las bases en que descansa el ejercicio de lo que constituye el papel y la posición social de la juventud. Gil Calvo (1985, 2009b) señala que el trayecto a través del laberinto juvenil supone una sala de espera que resulta ser una organización formal, verticalmente jerarquizada, cuyos objetivos oficiales son los de adiestrar ocupacionalmente a los jóvenes: suministrarles la necesaria y suficiente cantidad de información para que puedan desempeñar eficientemente su futura ocupación.

Categoría que tuvo un amplio recorrido. Callejo e Izquieta (2012: 116) señalan que a partir del siglo xvii, «entre la burguesía se difunde la idea de que los niños para convertirse en personas autónomas y libres han de crecer en un ambiente protegido en el que se fomente el desarrollo. En un principio será el hogar burgués, separado del mundo de trabajo y la producción, el que asuma ese cometido, pero pronto los colegios y las escuelas recogen esa función de educación y preparación para el ingreso en la sociedad adulta. De este modo, el sistema educativo institucionalizó y fue

dando carta de naturaleza a la infancia, la adolescencia y la juventud a través de la secuenciación de etapas y cursos en el período formativo». Proceso que se inició a mediados del siglo XIX, generalizándose a principios del XX, cuando «las transformaciones económicas y sociales derivadas de la revolución industrial jugarán un papel determinante en este proceso. La primera revolución industrial introdujo a los niños y adolescentes en las fábricas, siguiendo la estela de la sociedad tradicional donde los niños se incorporaban al trabajo a edades muy tempranas. Sin embargo, el desarrollo posterior de la industria incrementó exponencialmente la productividad de los trabajadores reduciendo drásticamente las necesidades de mano de obra, al tiempo que demandaba una formación cada vez mayor a los mismos. Ello supuso la expulsión de los niños y adolescentes de las fábricas y talleres. En la primera mitad del siglo XX, unos pocos fueron reconducidos a la escuela, pero a muchos de los adolescentes y jóvenes de las clases populares, sobre todo en épocas de crisis económica, no les quedó más remedio que vagar por las calles».

Con respecto al papel de los maestros, es necesario la introducción de una serie de cuestiones. Durante la etapa del artesanado, su papel fue simultáneo el de amo, padre (en su versión más romántica), experto y maestro. Concentración de roles con los que acabó el proceso de burocratización. El papel de maestro comienza a autonomizarse, haciéndose sinónimo de docente, al tiempo que se recorta el de técnico, experto o especialista, que ya no tiene por qué ejercer como profesional de la enseñanza, liberándose sus funciones, motivo por el que lo vemos ejercer, bien libre, bien asalariadamente, como funcionario de una burocracia, es decir un profesional burócrata de la corporación universitaria.

Lerena (1985a:26-28) nos ayuda a describir esta novedosa situación, al señalar que estas corporaciones de estudiantes-maestros producen profesionales-docentes. Y ello en función de que «las universidades nac[iero] en como prolongación de las escuelas catedráticas y como organización particular de un gremio determinado». La estructura aprendiz-(examen)-oficial-(examen)-maestro, consustancial a la organización profesional del oficio, precede claramente a la institucionalización de estas figuras en las primeras universidades. Además, «es conocida la fuerza que tiene el secreto profesional en las organizaciones gremiales de esta época. Asimismo, que en ella el saber, concretamente el saber-hacer, se rodea de toda suerte de elementos oscuros y mágicos, especialmente en lo que respecta a su proceso de adquisición. Dentro de una corporación, como es la de

maestros escolares, que no se define por un saber hacer, sino, sobre todo, por un saber decir, esta incidencia de lo mágico-religioso estaba llamado a envolver y preservar el universo entero de su práctica, comenzando por el examen y su correlato necesario, el diploma».

Las universidades medievales aportaron dos elementos más a añadir al incipiente sistema escolar: la homogeneización de la organización escolar sobre un territorio, y la función de (auto)reproducción, entendiendo por ésta la constitución de escuelas que tienen como objeto formar precisamente nuevos maestros, y que según Lerena (1985b: 31-33) estuvieron dotadas de una particular concepción del saber: «básicamente de carácter estático el saber se fundamenta en la tradición y la autonomía. El saber es un saber de letras y constituye algo que tiene que ver exclusivamente con los libros. Puesto que se trata de una cultura libresco todo el proceso de inculcación gira en torno a los libros, a su lectura y comentario. Saber es sinónimo de saber de letras —los letrados—. Enseñar se hace sinónimo de leer, y el maestro se lo define como lector. De acuerdo con esto, la función más propia del maestro es la *lectio*, que es la operación de la lectura, análisis y comentario de una obra concreta de una lejana autoridad. Pero esto no puede ser todo, porque el alumno va precisamente para maestro. ¡De ahí la existencia de un conjunto de prácticas o técnicas de entrenamiento de carácter activo! Por ejemplo, la *collatio* o *coloquio*, las técnicas o figuras de la *questio* y de la *disputatio*».

Para el pensamiento medieval, como en ampliamente conocido, el punto de partida de todo saber prevenía de la fe en las Sagradas Escrituras. Para un cristiano (mayoritariamente católico) no podía haber distinción. Martínez Marzoa (1973: 24) han descrito que «entre la enseñanza de la Escritura y la enseñanza de la Iglesia, porque la Escritura era aquel libro que la Iglesia había hecho llegar a sus manos (en latín) y le había enseñado a leer; un cristiano de la Edad Media no tenía preocupaciones filológicas; la Escritura era para él la ‘Vulgata’, aunque se supiese (pero sin poder sacar partido alguno de tal conocimiento) que la Escritura no había sido escrita originalmente en latín, sino en griego y hebreo. Con todo, la progresiva constitución de un cuerpo de doctrina elaborado por teólogos, sancionado por la autoridad eclesiástica y formulado en un lenguaje conceptual y metafísico, hace cada vez más visible que la letra de la Escritura y la enseñanza de la Iglesia son, coincidan o no de hecho, dos cosas y no una. El problema lo encontramos ya formulado con toda claridad en Ockam: es contradictorio admitir en un mismo campo (a saber: el de la fe) dos

autoridades absolutas; lego, o la Escritura está por encima del Papa y del Concilio, o a la inversa; y, de las dos autoridades, es obvio que aquella que esté por debajo no podrá ser considerada como suprema y, por lo tanto, no será 'infalible', aunque deba admitirse (como hacía Ockam) que 'ordinariamente' (pero no absolutamente) no se equivoca».

Como consecuencia del encuentro de la práctica ideológica (burocracia eclesiástica) y de la política-burocracia estatal (incrementada según el Estado aumentó el peso de sus funciones civiles), la universidad se convirtió no solamente en un aparato reproductor de la Iglesia, sino en la institución encargada de formar a la cada vez más amplia burocracia estatal. Junto a ella, también se encargó de aquellas otras categorías sociales que son el antecedente histórico de las profesiones liberales, y en general, de la *intelligentsia*: escribanos, jueces, contables y médicos. En consecuencia, se convirtieron en el terreno de confrontación entre dos fracciones de intelectuales generadas en ellas, los clérigos o eclesiásticos y los letrados civiles o conjunto de egresados no-clérigos.

Estos últimos impulsaron el proceso de secularización de la cultura, algunos de cuyos efectos llegan hasta nuestras recientes universidades. Se trató de ampliar la función de las escuelas catedralicias (la formación de clérigos y, en suma, la reproducción del aparato eclesiástico), incorporando, junto a la enseñanza no solo Teología y Arte, Jurisprudencia y Medicina. Incremento que se basó en trascender el gobierno de las almas, al de los súbditos. No en vano, pues, la teología y el derecho constituían las dos esferas dominantes del saber medieval.

2.2.3 MODELO DE ENSEÑANZA LIBERAL

Bajo el esquema teórico liberal, se potenció el conjunto de reglas de juego, inherentes desde su constitución, al sistema de enseñanza. Para ello se renovaron formas y contenidos, pasándose de cuestionar al sistema de enseñanza: a *quién* pertenece y para *qué* sirve.

Lerena (1983a: 102-103) ha señalado que se dieron respuestas adecuadas para, al menos, los dos siglos siguientes: «la respuesta a ese problema la anticipó, franca y certeramente, el regalista Olavide: 'La universidad es la oficina pública que instituye el gobierno para educar a los hombres que han de servir al Estado'. Realmente solo se trata de la agudización de un planteamiento que está presente en la propia época de constitución del sis-

tema de enseñanza. Clérigos frente a laicos, civilistas frente a canonistas, teólogos frente a sabios, burocracia eclesiástica frente a burocracia estatal, ideología religiosa tradicional frente a ideología laicizante moderna, sociedad estamental frente a sociedad de clases». En esos momentos, y al amparo de los supuestos valores universalistas de la Ilustración, se trataba de saber qué debían hacer los ilustrados con el «sistema de enseñanza escolástico —un poderoso sistema de grilletes puestas a la curiosidad, a la indagación, a la novedad—, de una cuestión central: de que dicho sistema no puede ser una prolongación del aparato eclesiástico», sino que, a partir de ahora, y complementando a dicho aparato, se hace preciso relacionarlo con las necesidades de la nueva organización del poder, de la nueva organización del trabajo y de la nueva división jerárquica del trabajo. En definitiva, «se trata de poner en marcha un vasto movimiento de reforma, básicamente intervencionista, cuyos objetivos expresados de forma maximalista son la uniformización, la secularización, la centralización y la estatalización del sistema de enseñanza».

Junto a la aparición en la Edad Moderna del Estado Absolutista, el aparato estatal dispuso de una importante burocracia cada vez más amplia, y que funcionaron con relativa independencia. En este sentido, Baqués (2011:53) señala que «solo a partir del siglo xv puede hablarse de que se forja un verdadero sistema de Estados», que recibe su definitiva confirmación «a través de la paz de Westfalia, en 1648. Con anterioridad las experiencias estatales estaban mucho más aisladas: pequeños núcleos de ciudades-Estados rodeados por formas organizativas más primitivas (preestatales). O bien Imperios que, dada su superioridad, van absorbiendo comunidades preestatales pero, en función de dicho proceso, se convierten en la única forma de perfil estatal existente en vastos territorios, de manera que, paradójicamente, su misma presencia impide la proliferación de Estados (en plural)». De esto podemos colegir que «solo a partir del Renacimiento se produce la dinámica adecuada para favorecer la competencia entre Estados. Y este hecho aporta otro dato relevante: esa dinámica de permanente pugna, de emulación o de ambición políticas serán decisivas para ir fortaleciendo el músculo del Estado y para llegar a conformarlo en su formato actual: el Estado moderno nacional».

Sujeto político que sustituyó progresivamente a la Cristiandad como principal instrumento de pacificación normativa. Proceso que se convirtió en espectacular e irreversible en el cisma protestante; de ahí la solución de las guerras de religión de los siglos xvi-xvii, y que adquirió su fisio-

mía más característica durante los siglos XVIII y XIX. Situación que no por casualidad fue coetánea al período de las revoluciones liberales y del Estado de Derecho y liberal. En este mismo sentido Baqués (2011:57) señala que «con él se logran asentar definitivamente sus monopolios (coercitivo, legislativo) y se produce la paulatina asunción de poderes por parte de órganos que ya no son meros baluartes de la persona y del patrimonio del Rey sino que, bien al contrario, aspiran a representar a todo un colectivo (‘nación’ o ‘pueblo’, según épocas y lugares)». Proceso que lo vincula a «las revoluciones liberales [que] van a terminar definitivamente con la preeminencia de las aristocracias de sangre. Y es que el Estado de derecho, en su fase liberal, se encarga de velar por la observación de dos principios fundamentales: la libertad (lo cual impide definitivamente que la mano de obra quede adscrita a la tierra y a su señor por medio de la servidumbre) y la igualdad ante la ley (lo cual supone un duro golpe a los últimos privilegios nobiliarios). Sin embargo, aunque coadyuva a que el poder económico de la burguesía tenga un adecuado correlato en la arena política, sigue dejando a la inmensa mayoría de la población fuera de los procesos de decisión política (especialmente mediante el recurso al sufragio censitario)».

Brunet y Moral (2016), señalan que la perspectiva de la burguesía surgida de la revolución industrial llevada a cabo en Inglaterra a caballo de los siglos XVIII y XIX, modificó de raíz el sistema de relaciones de trabajo y también el papel del Estado. Las desigualdades y desequilibrios, planteados por la nueva situación, impidieron mantener por más tiempo la legitimación del pacto social respecto de la acumulación de capital, produciéndose lo que en el capitalismo liberal se conoce como separación del Estado respecto de la sociedad. Ello redefinió el papel del Estado en las relaciones sociales, convirtiéndolo en árbitro y garante de los mecanismos reguladores de mercado. Paralelamente, lo aisló del ámbito socioeconómico, motivo por el que sus (in)actuaciones fueron legitimadas desde planteamientos positivistas, a partir de la elaboración de teorías «puras» y «generales» del derecho. Recasens (2011:564), en relación a la economía, señala que «el objetivo prioritario de los teóricos consiste en la búsqueda de leyes naturales que establezcan las pautas de orden económico autorregulador a partir de las ideas de competencia y armonía». Su traducción a su aspecto pragmático planteó ciertos problemas ya que no se esperaba que «el desarrollo industrial conlleva[ra] un desplazamiento desordenado hacia los centros industriales de una enorme masa de mano de obra cam-

pesina, que se ve expulsada de la tierra. Con ello se transforman radicalmente las estructuras económico-sociales y también el marco jurídico de regulación de dichas estructuras».

Brunet y Moral (2016) señalan que la hegemonía del Estado nacional vino acompañada de la destrucción del absolutismo (de legitimación divina, expresada en el orden natural y jerárquico de los linajes y de las familias) a manos del derecho liberal. Ante la nueva situación se ensalzaron dos tipos diferentes de poderes. Por un lado, el judicial (que solamente debía juzgar la observación de las conductas y los sujetos a las normas que la sociedad se había otorgado para su convivencia); por otro la institución escolar (que debía inculcar las normas de conducta que la sociedad nacional se otorgaba para su convivencia).

En su edad de madurez, a partir de finales del siglo XVIII, la importancia del modelo de enseñanza liberal o nacional fue muy importante. Ello como consecuencia del inicio de lo que hoy se conoce por Revolución Industrial, ya que produjo cambios profundos en la sociedad debido al surgimiento de fábricas textiles y otras explotaciones de recursos energéticos en la actual Gran Bretaña, lo que provocó que una cifra incontable de personas se estableciese en las ciudades con la esperanza de encontrar un trabajo regular. Wollschläger y Reuter-Kumpmann (2004) señalan que la citada Revolución fue la responsable de la reestructuración radical del sistema de «reabastecimiento de recursos humanos» en todos los países europeos, junto a la emergencia de las clases sociales como nuevo modelo de estratificación social. Además, volviendo a Brunet y Moral (2016), la citada Revolución exigió que el poder político se hiciese cargo de la alfabetización de sus ciudadanos; algo no imposible, pero desde luego prescindible en sociedades agrarias y autárquicas.

Acometer la educación, siquiera básica, de la población necesitó de un nuevo orden político que, surgido en la modernidad, descansó sobre tres pilares: consolidación del Estado-nación. Conseguirlo fue uno de los fines para el que fueron creados los sistemas educativos modernos; emergencia de la burguesía. Clase dominante que reclamó el control político del Estado, para subordinarlo a sus intereses enunciados en la ideología liberal o liberalismo; y reconocimiento de los derechos de ciudadanía, que se irán ampliando, aunque muy lentamente, a toda la población. Pérez-Agote (2012:242) señala que en el proceso de establecimiento, en primer lugar «fueron reconocidos los derechos civiles, entre los que se cuentan libertades como las de expresión, pensamiento, asociación, religión, etc. Los

derechos políticos, que fundamentalmente consisten en el derecho a elegir y ser elegido representante político del pueblo, tardaron más en ser conquistados, especialmente en el caso de las mujeres, quienes no los lograron hasta el siglo xx. Por último, en la segunda mitad de este siglo, fueron reconocidos los derechos sociales, esto es, el derecho público y universal a la educación, a la sanidad y a recibir pensiones de invalidez y retiro».

Viñao (1991,1988,1998) ha señalado los factores relevantes que desencadenaron las reformas educativas llevadas a cabo por los ilustrados en España y el protagonismo e intervención estatal en este ámbito. Entre ellos resalta la expulsión de los jesuitas en 1767, el cierre de sus establecimientos docentes y la necesidad de dar nuevos destinos a sus bienes y rentas, así como suplir sus enseñanzas. González (2013:1220) describe nuestra singularidad al compararla con los países de nuestro entorno, «mientras que en Francia e Inglaterra —por ejemplo— el papel principal de cambio educativo para romper el monopolio de la Iglesia frente a la educación es gestionado por la burguesía ilustrada, en España los ilustrados proceden fundamentalmente de la nobleza y el alto clero, pues solo en una medida muy pequeña se puede hablar de una burguesía comercial e industrial, que además tiene un escaso poder de negociación frente a la monarquía. Los límites y posibilidades del modelo ilustrado de escolarización venían fijados por la voluntad y colaboración de la nobleza, las oligarquías, las clases acomodadas y, sobre todo, de la Iglesia. La realización de las reformas ilustradas contaba, así, con el clero secular e incluso regular como agentes en la educación del pueblo y en la enseñanza de la agricultura y de las primeras letras».

Esta característica ha resultado crucial para retrasar la constitución de una estructura administrativa encargada de las cuestiones educativas de manera exclusiva. Volviendo a González (2013:1222): «los ilustrados españoles asumen una estrategia frustrada de sustitución en las reformas educativas, dado que ésta solo fue adoptada en las instituciones universitarias, aspecto que dejaba intacta la titularidad del monopolio». De este modo, la ausencia entre los políticos ilustrados españoles «de una concepción nacional estatal de la educación, sumado a la paralela debilidad administrativa e institucional general y específica en relación con este asunto, explica que con la expulsión de los jesuitas se perdiera una oportunidad para configurar un sistema educativo nacional, uniforme, secular y centralizado, puesto que la idea de un plan general de este tipo para la creación de un red escolar gestionada y financiada por el Estado era, por

ese entonces, ajena a las posiciones políticas de los ilustrados españoles. Dicho de otra manera, mientras que en países como Inglaterra, Francia o Portugal se produce una lenta pero implacable erosión del monopolio de la Iglesia, en España los condicionantes estructurales previos caracterizados por las alianzas y particularidades efectivas entre ilustrados y clero harán que dicho monopolio quedase intacto cuando comience el siglo XIX».

La estatalización del sistema de enseñanza constituye la condición necesaria del establecimiento y consolidación del Estado Liberal (Modelo Francés, 1789). Tal y como lo refleja la propia constitución francesa de 1793, en la que por primera vez se reconoce el derecho universal a la educación, así como el recíproco deber del Estado de ponerla al alcance de toda la ciudadanía. Normativa que no careció de cierto sesgo ideológico, al decretar la inexistencia de obreros, campesinos, nobles, industriales, e imponer una sola realidad, la de un colectivo de hombres y mujeres iguales, libres y responsables, reconocible como ciudadano. Ello ayuda a explicar porqué se concibió al aparato escolar como el mejor instrumento de formación y socialización de la fuerza de trabajo. Carnoy (1988:22) ha remarcado este sentido, al interpretar que la escuela primaria elemental fue «la institución que se formó dentro de las estructuras económicas y sociales capitalistas, con el objetivo de preparar a los individuos para el desempeño en su interior. En general, la escuela premia a quienes son más deseables en las sociedades capitalistas, desde el punto de vista de las instituciones económicas, sociales y políticas capitalistas. Los que poseen cualidades necesarias para las estructuras económicas capitalistas son por eso identificados en parte por las escuelas, mientras que en el sistema feudal el origen familiar era la única fuente de posición social».

Lo anterior nos ayuda a comprender la verdadera intencionalidad del sistema de enseñanza liberal al establecer una educación mínima (pero obligatoria y suficiente), para las masas populares, esto es, la extensión de la institución pública a toda la población. Lerena (1986c) ha señalado que realmente lo que se ocultaba tras la enseñanza primaria, fue una operación ideológico-política: sustituir la figura del cura, agente legitimador del antiguo régimen, por la figura del maestro y del profesor, revistiéndole con las virtudes carismáticas paralelas a las de aquél. Ello supuso institucionalizar el derecho a la desigualdad, si bien pasó de fundarse en leyes divinas, a hacerlo en otras tenidas por más auténticas, las naturales.

Lo anterior consiguió una profunda transformación de la sociedad tradicional, al situar en primer plano lo individual consagrando la socie-

dad y la escuela como campos de pruebas de su mérito. Baudelot y Establet (1976: 17-18) han señalado que la escuela se constituyó en un lugar privilegiado «en el que, ante la objetividad del saber y de la cultura, las diferencias debidas al origen familiar, profesional, es decir, al origen de clase, desaparecen o deberían desaparecer. Para la escuela, para el ‘maestro’ en funciones, todos los niños son necesariamente semejantes: escolares, alumnos, estudiantes, tienen un derecho igual a recibir su enseñanza y a aprovecharla; al dirigir a todos un mismo discurso que reciben en común, se lo transmite necesariamente de la misma manera». Si presentan diferencias, no pueden ser más que de tipo individual, reveladoras de dones o aptitudes personales desiguales, que se expresan en relación con el funcionamiento de la escuela misma: en relación con los ejercicios impuestos, con el saber que hay que adquirir. Esta representación es esencial «a la ideología burguesa de la escuela. Señalemos simplemente esta otra consecuencia: la escuela unifica lo que la política divide, o al menos se establece al margen y por encima de las divisiones sociales y políticas. Es un terreno neutro para poder ser verdaderamente la escuela unificada, la escuela unificadora».

Al rango que daba el nacimiento (orden jerárquico de la nobleza) le sucedió el que otorgaba la educación (orden académico de los títulos y diplomas escolares). Al círculo de cortesanos le sucedió el de los caballeros, y a éste el de los hombres cultivados, el de los señores (profesiones liberales, funcionarios, empleados, intelectuales, profesores, periodistas). Brunet y Moral (2016) señalan que este nuevo círculo luchó en un triple frente, en contra: de los privilegios de nacimiento de la nobleza y la ociosidad y parasitismo de la aristocracia terrateniente; de la progresiva mercantilización de las relaciones sociales y la ascensión de la fuerza bruta del capital del poder económico, cada vez mayor de la burguesía oligárquica; y de un proceso creciente de proletarianización, que tiende a confundirlas en el plano económico con las clases populares, las cuales disponen de instancias de cohesión ideológicas y organizativas, que a partir de la segunda mitad del siglo XIX cobraron cada vez más fuerza. Esta encrucijada a través de la cual se transparenta la situación de la clase pequeño-burguesa es la que en esencia catapultó y conforma el sistema de enseñanza liberal; en teoría a comienzos del siglo XIX, y en la realidad a partir de su segunda mitad.

En España, la sociedad alcanzó los presupuestos mínimos que hicieron posible una cierta modernización y reforma del sistema de enseñanza escolástico, solo hacía la mitad del siglo XIX. Modernización que queda

reflejada en la ley Moyano (1857), que subsistirá prácticamente hasta la Ley General de Educación de 1970, entre cuyos objetivos Brunet y Moral (2016) han resaltado el de constituirse como un verdadero dique de contención de los programas de autoinstrucción obrera. Normativa que proporcionó el marco institucional en torno al cual se sucedieron durante más de un siglo continuas readaptaciones, más o menos restrictivas, del modelo de sistema de enseñanza liberal.

La ley Moyano intensificó el papel del Estado en materia de enseñanza, haciendo de la educación un asunto público, sobre todo a nivel universitario. Además, declaró la obligatoriedad de la enseñanza (de 6 a 9 años), pero no su gratuidad (salvo para los pobres de solemnidad inscritos), y prometió una escuela de niños y otra de niñas cada quinientos habitantes, un instituto por provincia y un total de 10 universidades. En ella se traza el camino para que la universidad y sus estudiantes tuvieran un peso creciente en la vida pública española; en concreto al nivel de gestión del aparato estatal. Su mérito consistió en que supuso la primera aproximación real del sistema de enseñanza escolástico español al modelo liberal, por lo que en opinión de Martínez García y Merino (2011: 14) consagró «la separación de las enseñanzas medias entre la vía académica orientada a la universidad y la vía profesional con destino al mercado de trabajo, de ocupaciones de baja y media cualificación».

2.2.4 ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA

El sistema de enseñanza liberal aparece dividido en tres tramos escalables, aunque en realidad obedezca a una doble estructura. Por un lado, la enseñanza primaria, que, más allá de los primeros años y de las primeras letras, no van a continuar estudiando, debido a la paradoja de que para continuar hay que abandonar tempranamente dicha enseñanza, como a continuación explicamos. Por otro, la enseñanza secundaria, que reúne a la verdadera población de estudiantes, abriendo la puerta a los verdaderos estudios, los universitarios.

Lerena (1986b: 172) ha señalado que el modelo liberal tuvo como cometido primordial la segregación de la población escolar en dos departamentos estancos. La enseñanza primaria aparece formalmente como el primer tramo de una escalera teóricamente ascendente. Sin embargo, la enseñanza secundaria, media o superior, no es una prolongación de la

enseñanza primaria, sino una alternativa, ya que «para ‘estudiar’ es necesario abandonar tempranamente la enseñanza primaria, la cual, más allá de los cursos dedicados a la alfabetización, no es, ni siquiera formalmente, un tramo, un nivel, sino una vía muerta, o sala de espera del ingreso a la población activa. La carrera escolar empieza a la edad de 10 años con el bachillerato, siendo la escuela primaria manifiestamente a partir de ahí, el pelotón de reclutamiento de la masa de población que en razón de su clase social de origen, no está destinada a estudiar, sino a proveer de mano de obra a la agricultura y a la industria».

Junto a esta división por ámbitos, se produjo otra consistente en la separación entre estudio y trabajo, entre cultivo intelectual y trabajo manual. De ello resultaron nuevas categorizaciones sociales como la no consideración (como estudiantes) de los aprendices de las escuelas de formación profesional y el *status* otorgado al ejercicio de las profesiones liberales (hombres libres; honorarios, frente a salario), entre otros elementos.

Baudelot y Establet (1976) han descrito esta dualidad, en los siguientes términos. La PP (primaria-profesional) para los obreros, y la SS (secundaria-superior), para las clases medias. Su acierto descriptivo queda reflejado en el hecho de que cualitativamente sean distintas en aspectos como la práctica educativa (sistemas de agentes, técnicas pedagógicas, currícula), la materia prima sobre la que trabajan (origen social del alumnado), y el producto que ambas tratan de obtener (medio social al que se trata de encajar al alumnado). El propio sistema de enseñanza formaliza la citada división, incluso semánticamente: escuela-instituto, profesor-maestro, enciclopedia-asignatura, cursos-gradados o escuela unitaria, simples alumnos-estudiantes, examen y títulos formales-ausencia de ellos.

De lo anterior se desprende que la generalización de la escolarización y, en particular, de la obligatoria única, tuvo lugar a través de una escolaridad larga reservada a una minoría (la SS) y una escolaridad corta reservada para la mayoría (la PP). Ámbitos separados y herméticos, sin mayor vinculación entre sí que mediante estrechas y frágiles pasarelas que no conciernen más que a una miríada de individuos. Su análisis empírico (concretamente para el caso de Francia) da cuenta de una tercera red, la secundaria técnica, que es una red intermedia que permite movilidad ascendente de los hijos más brillantes de los obreros y la movilidad descendente de los hijos menos brillantes de las familias de clase media.

A nivel español, estas condiciones explican que el modelo liberal de enseñanza (en virtud de la aplicación del criterio del grado de instruc-

ción), ha establecido una diferencia entre quienes estudian y han estudiado y quienes no lo han hecho. Distinción que tiene efectos sociales decisivos en la legitimación y en la reproducción del sistema de clases sociales. La enseñanza primaria no trataba tanto de inculcar una determinada cultura, como de imponerla naturalmente. Más allá de escribir, leer y de las llamadas cuatro reglas, la función esencial de la escuela primaria no era que los alumnos aprendiesen o internalizasen determinados modelos culturales, sino, fundamentalmente, la de que los reconociesen y los respetasen. Su negativa a incrementar la eficiencia técnica de obreros y campesinos, parece significar que solo se justifica por la formación ideológica de las fuerzas de trabajo.

En esta línea, Blaug (1982: 130-131) ha señalado que «las hipótesis de la selección-señalización gana fuerza tan pronto como reconocemos que los empleadores valoran la enseñanza no tanto por lo que los trabajadores instruidos saben como por cómo se comportan los trabajadores instruidos. El valor económico de la educación no es lo que generalmente se supone que es». En este sentido, continúa explicando que cuando alguien dice que la educación es económicamente valiosa, que hace que la gente sea más productiva, «la mayoría de nosotros pensamos automáticamente, los conocimientos. Afirmamos, en otras palabras, que es el conocimiento de determinados hechos y conceptos que posee el trabajador instruido lo que le convierte en valioso a los ojos de los empleadores. Esto podríamos denominarlo ‘la falacia del piloto’; para que un avión vuele se necesita un piloto, y pilotar un avión exige conocimientos (y algunas destrezas psicomotrices) que solo pueden aprenderse mediante una formación formal. Sin embargo, lo que los empleadores valoran realmente en la mayoría de los trabajadores son los ‘rasgos de conducta’, tales como la puntualidad, la perseverancia, la atención, la responsabilidad, la búsqueda del éxito, el ser cooperativo, la sumisión, etc. Los conocimientos necesarios para desempeñar la mayoría de trabajos en la industria y agricultura se aprenden realizando el trabajo. Por lo tanto, lo que hace la educación formal no es tanto formar al trabajador, como convertirle en susceptible de ser formado».

La enseñanza secundaria dirige la inculcación de la cultura legítima hacia un público que se encuentra en excelentes condiciones de interiorizarla, en razón de su origen social. La distinción que confiere esta enseñanza tiene unos efectos sociales inmediatos: solo de quien la cursa se dirá que estudia, y por lo tanto que es estudiante. Socialmente, estudiar es la otra cara de trabajar. Lereña (1986b: 182) ha señalado que se trata de

«la alternativa que toman los que pueden», por lo que define al estudiante como todo «aquél que tiene bula que le dispensa del trabajo. Al final del paréntesis que abren los estudios, el título podrá ser utilizado como patente de corso que legalice, no solo el tiempo invertido, de contenido dudoso, sino el derecho a una posición social relevante, que será con ello reputada como indiscutible, en razón de la vocación y del esfuerzo. Estudiar es, no solo el privilegio de la minoría, sino, haciendo de ello mérito, precisamente lo que le permite a ésta legitimar su posición privilegiada».

Se trata de una educación que distingue cualitativamente, por lo que es capaz de imprimir carácter a quienes se someten a ella. No se trata solamente de enseñar y aprender, sino de despertar aspectos subjetivos de difícil concreción como el carisma, la gracia, el don, del hombre culto, del caballero, del señor para quien «el primer y principal axioma será: se es o no se es, no se hace, se nace. Y puesto que este axioma logra tener curso legal, la superioridad del caballero es tomada por ley por el pueblo. Por lo demás, estos efectos simbólicos los produce ya la misma credencial que otorga el sistema de enseñanza, esto es, el diploma, el título. Un titulado es alguien que ha pasado ya la imposición de manos, que ha sido ya probado y consagrado y con eso basta para inspirar respeto. En estas condiciones, la carrera escolar constituye una prueba que resulta ser una variante de lo que en tiempo atrás había sido una prueba de linaje» (Lerena, 1986b: 185).

En España, la enseñanza secundaria del modelo liberal ha resultado un decisivo instrumento de distinción de clases, visible en eso que se llama cultura general (que constituye una expresión que, lejos de ser vaporosa, es bien precisa y concreta). De quienes la poseen, a través de Lerena (1986b: 187), conocemos algo decisivo, «que están en una posición tal que les ha permitido dedicarse a estudiar un conjunto de materias cuyo contenido está más allá de las preocupaciones concretas y materiales. La cultura, y menos todavía la 'cultura general', no entra dentro del orden de necesidades inmediatas; tan grande prueba de desinterés tan solo la pueden dar quienes tienen sus intereses a cubierto, de ahí que la cultura general sea un transparente criterio de distinción de clase. La posesión de este bien de lujo (la educación) denota posición económica al menos desahogada y disposición suficiente de tiempo, que a su vez garantiza que uno es de buena familia y que no se ha dedicado a actividades manuales. señala que es debido a su valor de uso por lo que «no va a hacer más que revalorizarse como criterio de distinción social. Esta revalorización obe-

dece a unas necesidades de defensa ante el ascenso de las clases populares, el cual era ya visible a finales del siglo XVIII, esto es, en la época en que se fraguó el sistema de enseñanza liberal».

En estas condiciones el sistema de enseñanza y, concretamente, los estudios universitarios constituyen recursos que permiten a los más educados dominar determinadas ocupaciones mediante el control del acceso a los empleos privilegiados. Las credenciales modelan los procesos de estratificación mediante la monopolización de oportunidades de trabajo. Razón por la que Medina (1986: 204) señala que las credenciales educativas «son los equivalentes contemporáneos de la ‘prueba de ancestro’, es decir, constituyen recursos culturales que permiten a sus poseedores impresionar a otros con su importancia y comprar ‘sinecuras’ ocupacionales, aislándose de las vicisitudes del mercado del trabajo y de la competencia».

Lo único que los distingue de los mecanismos de clausura general del pasado es que ahora los creemos racional y funcionalmente necesarios para el mantenimiento de la sociedad tecnológica. En la misma línea, Collins (1989a: 29) señala que, en definitiva, se trata «de una lucha por el poder y los recursos materiales empleando los títulos como ‘armas culturales’ que permiten a los profesionales organizados manipular y controlar ciertos empleos con las, a menudo, falsas asunciones de experiencia y privilegio técnico, cuando, en definitiva, no son más que un medio de controlar la entrada a las posiciones claves y privilegiadas en la división del trabajo». Por tanto, las graduaciones escolares simplemente «son una recompensa, y los certificados una demostración de la autodisciplina de la clase media».

La idea de que el sistema de enseñanza liberal tiene realmente una doble estructura —enseñanza primaria y secundaria—, ha llevado a Varela y Álvarez-Uría (1991: 282) a plantear que «tras el rótulo de la escuela única siguen perviviendo diferentes modos de educación en función de la jerarquización de clases y de grupos sociales. La arqueología de los modos de educación escolares permite probar que, bajo una obligatoriedad común, existen instituciones que abarcan un amplio espectro: desde los colegios de élite y las academias de barrio hasta las más infradotadas escuelas públicas urbanas o rurales». Ello le ha llevado a señalar cómo «una misma institución adquiere significaciones distintas para los niños que la frecuentan con diferente capital cultural y económico, con diferentes formas de socialización familiar, con diferentes expectativas de futuro, con diferentes preocupaciones e intereses ligados a formas de socialización ‘extraescolares’, a diferentes estilos de vida».

La escuela primaria no apareció de golpe, sino que instrumentalizó una serie de dispositivos que emergieron y se configuraron a partir de la Reforma y la Contrarreforma. Así, hemos convenido en denominar *escuela* a unas instituciones educativas que constan de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos, y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario. Situación eterna que nos lleva desde los colegios de jesuitas a la actualidad. Invariabilidad que ha llevado a Varela y Álvarez-Uría (1991: 287) a señalar que todas «esas piezas están presentes en la lógica institucional de los centros escolares, tanto públicos como privados. Sin duda han sufrido retoques, transformaciones y hasta metamorfosis, pero las escuelas siguen hoy como ayer privilegiando las relaciones de poder sobre las de saber. Ahora bien, aunque prácticamente en todos los países en que rige la obligatoriedad escolar los niños pasen una parte importante de sus vidas en estas instituciones, el significado de su escolarización y la ‘rentabilidad’ de su estancia en ellas varían en función de su origen de clase y de su sexo. En todo caso, el conocimiento de cómo se montaron esas piezas, la arqueología de la máquina, es vital no solo para comprender las funciones sociales proclamadas y latentes de las instituciones educativas, sino también para dosificar y baremar sus eventuales transformaciones».

Por todo lo expuesto hasta ahora, estamos en disposición de afirmar que no existe una única vía en la educación, más bien se vislumbran diferentes modos o tipos de ella, en función del estamento: el Rey, los nobles, la medianía y el pueblo. Es por esta razón por la que los moralistas y eclesiásticos se las ingeniaron para diseñar y poner a punto una estrategia de conquista de las voluntades, en la cual la violencia física y la guerra, dejaron paso a nuevas formas de intervención que hundieron sus raíces en la tradición ascética y conventual. Formas de intervención que potencian enormemente la atención al detalle y al control minucioso del cuerpo. De hecho, Varela (1984: 54) señala que las armas de Erasmo, Lutero, Moro, Cisneros, Loyola, y tantos otros, consistió «en combinar el conocimiento de la antigüedad grecolatina, con el análisis textual de la Escritura confrontada con la doctrina patrística. Este saber se convertirá en arma política al erigirse en saber de gobierno y de ‘verdad’; pero para que su proyección social sea posible necesita de la equiescencia no solo del Papa, sino de los Monarcas»; éstos se pecarían de las ventajas que dicho saber les

reporta como dispositivo político de dominación y que «se constituye en oposición a los saberes del vulgo y a sus formas de vida».

Así, las clases distinguidas (o instruidas), en opinión de Varela (1986: 147-148), «se acuñan la verdad del poder, la memoria de los pueblos, los saberes adquiridos en el trabajo, sus producciones culturales, sus luchas, quedarán marcadas por el estigma del error y desterradas del campo de la cultura, la única legítima porque está legitimada por el mito de la neutralidad y la objetividad de la verdad». En este sentido, la destrucción de los códigos culturales de las clases populares está en el inicio de lo que más tarde será formulado como el derecho de todos los niños a la «educación». Estrategia consistente en fijar y supervisar a los pobres decentes (escuelas de barrios) y en encerrar y regenerar a los viciosos (escuelas de hospicios). De este modo, el adoctrinamiento y recogimiento de los pobres, va a formar parte de los rituales de sometimiento a través de los cuales unas clases pretenden instaurar el orden que más les favorece y que difícilmente podrán ser percibidos como instrumento político de dominación por aquellos a quienes van dirigidos.

2.3 Sistema de enseñanza contemporáneo. El caso de España

Los ilustrados promovieron un archipiélago de instituciones cerradas para combatir la superstición y los vicios, inculcar el amor al trabajo y regular las conductas haciéndolas conformes a una moral impuesta por la fuerza en nombre de una nueva definición de la razón. Esta es la razón por la que, para Varela y Álvarez-Uría (1991: 104), los hospicios constituyeron «una importante invención que da sentido a un espeso círculo institucional por el que se define en negativo el modelo del verdadero ciudadano. Arsenal, cuarteles, cárceles, casas de caridad, hospitales, en fin, todos esos espacios invadidos por el hedor resinoso del infierno, son a la vez un freno al desenfreno y la más aparente expresión de la dominación física que presta cobertura a la dominación simbólica».

A este fin, señala Varela (1988: 273), concurren las escuelas de los escolapios que, además de gozar una cierta implantación en el siglo XVIII, fueron quienes «impusieron su sello a la escuela pública nacional en el siglo XIX, junto a las escuelas patrióticas fundadas por las Sociedades de Amigos del País y que constituye[ro]n una innovación del reinado de Carlos III. En todo caso, una de las principales innovaciones de Carlos III

consistió en que por vez primera en la historia de la educación española el Estado se convirtió en el monopolizador de la verdadera legitimidad, lo que no obsta para que surgiesen determinadas resistencias por parte de instancias tan arraigadas como la nobleza, la Iglesia o los gremios. Únicamente a partir de esta voluntad política de control del campo educativo se puede entender el peso que tuvieron entonces esos dos modelos dominantes, las escuelas patrióticas y las escuelas de los escolapios, que se subordinaron al poder real».

En España durante el siglo XVIII, más concretamente desde la época de Isabel II, la instrucción escolar estuvo dirigida por el Estado, planteándose en serio la institucionalización de la escuela nacional. Varela (1984:90) recuerda la máxima según la que los niños «se desplazarán de la escuela al hogar y del hogar a la escuela siendo así objeto de una doble tutela: la madre y el maestro». La institucionalización de la escuela nacional es producto de toda una serie de medidas legislativas (Ley sobre la regulación del trabajo de mujeres y niños, 1900; Ley Romanones sobre la enseñanza pública, 1902; Ley sobre la vagancia o la mendicidad infantil, 1903; Ley de protección a los menores de 10 años, 1904), con las que el Estado tutelar pretende redimir al pueblo mediante la educación.

Así, en el marco del periodo que va de 1900 a 1904, se sitúa la constitución del campo de la obligatoriedad escolar; en paralelo, los niños escolarizados recibieron el estatuto de seres inocentes. Junto a ella, la institución escolar permitió la emergencia de dos nuevos agentes infantiles de intervención social: la infancia delincuente y la anormal. No resulta especialmente sagaz el (re)conocer que desde el preciso momento en que la escuela se institucionalizaba, nació el concepto de delincuencia juvenil, bajo el que se designaba a aquellos niños y jóvenes que no se adaptaban a la escuela y que la abandonaban para disfrutar de la libertad de la calle. Varela (1983:177) ha resaltado la importancia de una institución que en los países de liberalismo avanzado ha logrado que se considere «un hecho normal —no normativo—, y natural —no socio-político—, que millones de niños pasen una parte importante de sus vidas en el espacio institucionalizado de la escuela».

Fernández Enguita (1996: 172), en la misma línea, señala que la citada institución «con sus mecanismos pretendidamente meritocráticos, sustituye cualquier perspectiva de acción colectiva para cambiar las condiciones de vida y trabajo de todos por una carrera desenfadada por la salvación personal, transforma problemas sociales en problemas individuales,

responsabiliza a cada cual por su parte -inflando el ego de los que ganan y culpabilizando a los que pierden- y contribuye a formar una clase trabajadora segmentada, dividida y enfrentada entre sí tanto o más que con sus empleadores». Desde una aportación crítica, Subirats (1987) resalta su no contribución en la transformación de las áreas rurales en el sentido de introducir en ellas formas culturales capitalistas, sino que ha contribuido, pura y simplemente, a la destrucción de la sociedad rural. Es decir, más que la integración del modo de producción capitalista, a sus formas de relación social y cultural, lo que produce es la negación de la sociedad rural y el trasvase de población al ámbito urbano.

Analizamos la evolución contemporánea del sistema educativo español de los siglos xx y xxi, al objeto de conocer mejor cómo ha sido su adaptabilidad al contexto planteado. Para ello Saltamos hasta la década de 1960, Merino (2002, 2005) señala que el sistema de enseñanza liberal entró en crisis debido a que la escuela tuvo que responder a nuevas necesidades sociales (tanto de reproducción como de movilidad), para las que se necesitó un nuevo marco normativo que consolidara de alguna manera el escenario social y económico que se estaba creando. Un escenario en el que la educación hubo de responder a la necesidad de formar profesionales, en el que el sistema de enseñanza se desarrollaba al servicio de la producción de riqueza y generadora de beneficios, y en el que el *saber* se adquiría desarrollando subordinado a su aplicación técnica. Época para la que Carabaña (1998: 3) afirma que, «los estudios se hacen, no para ser mejores ciudadanos, sino para ser mejores profesionales, alcanzar mayor estatus social o para ganar más dinero. No para la universalidad, sino para la diferencia y la jerarquía, para la particularidad frente a otras particularidades».

La presión por el rendimiento, por un «saber eficaz» (Laval, 2004), por una docencia e investigación reguladas por la norma fundamental de la competencia, según Laval y Dardot (2009), explica el porqué la reestructuración del sistema de enseñanza se llevó a término mediante el modelo del mercado. Bajo este escenario, la desaparición de las estructuras tradicionales, propias de las sociedades preindustriales, junto a la intensificación del proceso de industrialización competitiva provocaron un aumento continuado de las tasas de movilidad ascendente; directivos, gestores profesionales y oficinistas han de hacerse cargo de complejas organizaciones burocráticas. Nuevos requerimientos laborales que, exigen competencias cualificadas para los puestos intelectuales y manuales, como

consecuencia del principio general de competencia. Este es el marco bajo el que fue asentando la hegemonía de la dimensión económica y empresarial en el interior del sistema de enseñanza. Este es el motivo por el que pasó a ser considerado como un puntal para la competitividad y la economía del conocimiento.

Como se adivina, el punto de partida para la envergadura del proyecto tratado no fue halagüeño. Desde la década de 1960 hasta la actualidad el cambio social ha sido menos intenso. Hecho que posiblemente guarde cierta relación histórica con su tardía incorporación industrial. Marqués y Gil-Hernández (2015: 53) señalan que esta forma de industrialización «no es una excepción. Es más bien la norma. En el sur de Europa, tanto Italia como Grecia; en Asia, tanto Japón como Corea; y en Iberoamérica, tanto Chile como Brasil; todos ellos son países que se industrializaron de forma tardía. [...]. Estos países se hallan muy distanciados de aquellos que tuvieron una industrialización temprana como Gran Bretaña (o, más bien, muy temprana)». La industrialización tardía tuvo una especie de «ventaja, denominada por Ishida del atraso, ya que se ahorraron ciertos fracasos: «planificar las organizaciones e innovar tecnológicamente son procesos que consumen mucho tiempo y recursos. Los países que no se implican tempranamente en estos procesos de lenta transformación cuentan con una serie de no desdeñables beneficios como la adopción de tecnologías que han sido creadas por otros previamente» (Marqués y Gil-Hernández, 2015: 63).

2.3.1 LA TECNOCRÁTICA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE, 1970)

La construcción de las reglas del juego técnico no fue contingente, respondía a una situación socioeconómica de profunda crisis. Es por ello por lo que interpretamos que el sistema de enseñanza tecnocrático no se trató de un «producto» de ida y vuelta político. Es decir, no se trató de un invento o creación de nuestras modernas leyes de educación. El contexto real de transformación del mercado de trabajo, de la economía capitalista y de la estructura social, afectaron de manera muy directa las funciones sociales de la escuela.

En opinión de Merino (2005b;2009b), la nueva estructura de clases (salarización de las clases medias, burocratización e industrialización) exigió una triple demanda a la práctica educativa escolar: disminución

de las restricciones a la movilidad social. La diversificación de las clases sociales hace aumentar la lucha individual y por lo tanto el aumento de la demanda educativa se inscribe en las estrategias de movilidad ascendente; participación de la *intelligentsia* en la racionalización de un aparato productivo cada vez más necesitado de la aplicación de conocimiento científico, al objeto de asegurarse continuos incrementos de productividad; y una mayor presencia de neutralidad ideológica y de contenido tecnocientífico en el *currículum*.

Esto explica el porqué la aparición de un nuevo modelo de sistema de enseñanza casi en paralelo a lo acontecido en el nivel de estructura de clases; caracterizado por la práctica liquidación de su vinculación al modo de producción precapitalista, junto a la indiscutible hegemonía alcanzada por la burguesía industrial y financiera. Ello provocó cierta atenuación de la diferencia económica dentro del conjunto dominado. Primero, por el deterioro de las posiciones medias. Segundo, por el creciente proceso de homogeneización de posiciones en términos de dependencia (o de ausencia de poder), y que vino acompañado por la revalorización de los símbolos de *estatus* (educación, estilo de vida, manifestados, sobre todo, en la esfera del consumo). Situación que ha facilitado el poder derivar buena parte del fuerte potencial conflictivo entre dos polos históricamente enfrentados (clases medias y clases populares), hacia cierta forma de lucha individual por el logro de posiciones dentro del sistema estratificado y jerarquizado.

Este sistema de estratificación y jerarquización de posiciones, ha sido denominado por Lerena (1986a) de orden técnico (de ahí su denominación de sistema de enseñanza tecnicista o tecnocrático). Para ello se basó en el hecho de que su legitimación no pudo garantizarse por las tradicionales instituciones, como el aparato eclesiástico y el sistema de enseñanza liberal. Todo ello se explica acudiendo a analizar cómo, en la década de 1970, las ideologías jurídico-políticas tendieron a ser desplazadas por otras de carácter técnico-económico. Ello supuso que la evolución de las cualificaciones comenzase a estar determinada tecnológicamente.

Este es el contexto a partir del cual Puigvert y Oliver (2003) afirman que las reformas educativas marcan la organización del sistema de enseñanza en todos los países y definen posibilidades o nuevas dificultades, para las personas en la educación formal. En la misma línea García Lastra (2012: 104) señala que el cambio en las circunstancias «pueden [deben] ser vistas como el intento de creación de un nuevo escenario educativo».

Gimeno (2010) afirma que el término reforma educativa hace referencia a tres aspectos fundamentales: intervención no espontánea, ya que requiere de un motivo para iniciarse (una necesidad detectada, un cambio deseado por la llegada al poder de una nueva fuerza política) y de una planificación; acción dirigida a transformar una situación que, a juicio de las personas que la promueven, necesita perfeccionarse; y mejora de la situación, al menos en opinión de quienes la inician, si bien sus resultados serán valorados de diferente manera (bien por los efectos no deseados, bien por oponerse a la solución buscada).

En España, la década de 1960 fue conocida como de desarrollismo. Etapa que, como señala Cañellas (2006: 258), comenzó cuando el gobierno franquista decidió en 1957 «el abandono definitivo de las viejas políticas autárquicas que contribuyeron a retrasar el despegue económico en España». Consecuencia de ello, fue la importancia que adquirió la movilidad social y económica ascendente, tal como lo señalan Marqués y Gil-Hernández (2015).

El desarrollismo franquista concibió la idea de una sociedad orientada individualmente por la búsqueda de las mejoras salariales (el crecimiento económico lo permitía) y la promoción social intergeneracional. Ello como consecuencia de la inversión en educación. En este marco expansivo debemos considerar la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970, que provocó un cambio drástico del modelo educativo español. En este sentido, la LGE fue la primera ley educativa contemporánea, con la que se comenzó a reconocer la evidencia de la importancia técnica dentro del sistema de enseñanza. Es por ello por lo que Lerena (1986a) ha señalado que se trató de regular y consagrar esta cuestión en una determinada configuración, para ello se buscaron experiencias más o menos acabada, llevadas a cabo en países del entorno.

Esta Ley de educación buscó incrementar el nivel educativo de carácter general de la población, por un motivo. El surgimiento en la industria de trabajos rutinarios fáciles de aprender que no requirieron de una larga formación específica, sino de un personal más flexible y con capacidad de adaptación. Cambio de mentalidad que nos ayuda a interpretar el alcance del significado de la reforma educativa puesta en marcha por Villar Palasí. Fue la primera vez que en España se implementó un «sistema educativo de masas». Loable aspiración que pronto se mostró como una contribución más al proceso de institucionalización burguesa, consistente fundamentalmente en la introducción de los principios de igualdad de oportuni-

dades y de selección en función de las aptitudes escolares. Principios que sumados a los de participación, desarrollo, nivel de vida, racionalización, planificación, modernización, democratización, constituyen la base en que descansa la legitimación y consagración del orden social técnico vigente; desde 1960 hasta la actualidad.

El orden técnico exigió una serie de funciones previas al sistema de enseñanza: intensificar el reclutamiento (extensión de la enseñanza); reforzar la selección (intensificación de la competencia entre el alumnado); fortalecer la legitimación (extensión y revalorización de las sanciones escolares); y renovar su inculcación (modificación curricular y de las técnicas pedagógicas). El proceso de reforma educativa puesto en marcha por la LGE (basado teóricamente en la ampliación y expansión de las oportunidades educativas), introdujo la percepción e interpretación acerca de que las personas se comportaban *como si* obedeciesen tácticamente las teorías del capital humano, que recordemos propugnaba que la oportunidad económica dependía exclusiva o básicamente del enriquecimiento de uno mismo a través de buenas, oportunas e individuales inversiones en educación.

El hecho de que esta reforma educativa (como todas) obedeciera a necesidades sociales, se encuentra en la base de su comprensión. Persiguió desviar los conflictos económicos y políticos (entre grupos y clases sociales) hacia un terreno más «neutral», como se representaba al educativo. Con ello se pretendía representar parcialmente el conflicto social en una competencia entre individuos, por el logro de las credenciales educativas. Lerena (1986a:255) ha señalado que la LGE significó «esencialmente el reconocimiento y consagración de un cambio en la estructura funcional del sistema de enseñanza en virtud del cual se ve reforzado el peso relativo de las funciones de reclutamiento (ampliación del alumnado), de selección (diferenciación, jerarquización e intensificación de la competencia entre la población escolar), de distribución y legitimación (extensión y revalorización de las sanciones escolares, acentuación del peso del examen y del valor social de los diplomas)», las cuales son llevadas a cabo por «un aparato escolar que ofrece una configuración propia y distinta», ya que el objetivo prioritario de la LGE fue la generalización de la educación primaria, para ello se alargó la escolarización y, paralelamente, se planteó un nuevo modelo de formación profesional, el cual trató de ser integrado a la educación reglada.

La idea original fue el diseño de un tronco común y unificado con salidas profesionalizadas al final de cada nivel, pero sin establecerse conexiones o pasarelas entre ellas, para evitar que la formación profesional tuviera la función de carrera alternativa para las clases más humildes. En opinión de Molinas y García Perea (2016: 149-150) se trató por tanto de diseñar ciclos terminales: «la FP1 sería la salida para los que terminaban la Enseñanza General Básica (EGB), la FP2 para los que acababan el Bachillerato (BUP) y la FP3 (que no llegó a implementarse) para los que finalizaban los primeros ciclos universitarios. La ley establecía que los alumnos que optaban por la FP1 y querían acceder a la FP2 tenían que acceder previamente al bachillerato. Esta estructura, en cierta medida adelantada a la época, estaba inspirada en una corriente diseñada en Quebec en 1962 que se marcaba como objetivo que ningún adolescente dejara el sistema educativo sin una formación profesional específica».

En definitiva, el sistema de enseñanza tecnocrático tiene dos principios claves de funcionamiento y que son: 1) el de la escuela-abierta que tiene como efecto ocultar la función de reclutamiento diferencial. Reclutamiento que se complejiza ya que el sistema de enseñanza está obligado a intensificar su diferenciación y programación internas, en suma, a profundizar la división entre los dos canales de escolarización: el público y el privado, y entre el primario-profesional y el secundario-superior; 2) el de selección según aptitudes, que tiene como efecto, «traducir las posiciones sociales a posiciones escolares y legitimar aquéllas, consagrándolas, bien como resultado de un mérito, bien como producto de una culpa» (Lerena, 1986a: 325).

Ambos principios aparecen sintetizados en el principio de igualdad de oportunidades, verdadero ideal social por antonomasia en las sociedades de capitalismo de consumo, en las que los meros títulos y diplomas han perdido buena parte de su valor para jerarquizar, enclasar y distinguir socialmente. Por lo que se crean situaciones verdaderamente paradójicas, los títulos poseen menor valor social cuando son más necesarios que nunca. El que la universidad es esa institución que cada vez se necesita más, reflejado en que se ha producido un reforzamiento del carácter dual público/privado, refleja que el sistema de enseñanza sigue siendo en gran parte un apéndice de la política de empleo, a la que la escolar está subordinada. En este sentido, la demanda básica de los empleadores es la de recibir una masa seleccionada y jerarquizada de candidatos fácilmente encajable en la

división jerárquica del trabajo. Junto a ello, el exceso de fuerza de trabajo cualificada no puede sino favorecer a los empleadores. Es por lo que la (sobre)escolarización siempre ha sido, además de inevitable, necesaria.

2.3.1.1 La Educación General Básica (EGB)

Si la estructura del sistema de enseñanza tradicional se dejaba definir en términos de una doble escolarización —enseñanza primaria y enseñanza secundaria—. Lereña (1986a:261) ha señalado que cualquier bifurcación tuvo las mismas consecuencias: «por una parte, para una gran mayoría del mismo supondrá el ingreso inmediato, como asalariados manuales, en la población activa, que, por mucho tiempo y para los menos, podrá ser brevemente aplazado, por la vía de la FP, la cual podrá proporcionarles un cierto grado de cualificación obrera, y, por otra parte, para una minoría, significará el punto de arranque como candidatos a un puesto asalariado, de mayor o menor rango, dentro de la estructura jerarquizada de la burocracia».

Este fue el principal motivo por el que la LGE organizó la Enseñanza Educación General Básica (EGB), lo que significó la incorporación formal de la enseñanza primaria al sistema educativo. Formalmente la bifurcación del alumnado se retrasó desde la edad de 10 años, a la de 14 años, dificultando su rápida salida del sistema. No obstante, volviendo a Lereña (1986a:261), continuó señalando que tras su aprobación «la población que ahora estudie solo enseñanza básica, de igual forma que la población que solo estudiaba enseñanza primaria, se va a definir cultural y socialmente como la población que no tiene estudios, que no ha estudiado».

Con carácter general, la EGB obedeció la lógica liberal que se ocultaba tras su implantación. Ello se demuestra gracias a comprender cómo la mayor intervención formal del aparato escolar en el proceso de selección y legitimación social, estuvo disfrazada de selección técnica por medio del principio del mérito o el logro, ya que desde cualquier óptica que se examine la cuestión aparece como racional: que estudien no los que pueden (económicamente) sino los que valen (intelectualmente). Así los que pueden emprenden el camino del Bachillerato y los que no, el de la FP. Con ello recupera precisamente el significado primitivo de la igualdad de oportunidades, que explica el reforzamiento del aparato escolar que efectúa el sistema tecnológico en tanto que instancia sancionadora del mérito escolar, y que sirve para establecer la valía intelectual del alumno de modo «natural», atendiendo a su capacidad, talento, inteligencia, y aptitudes.

Lógica que necesitó de un mayor peso del sistema de enseñanza como legítimo tribunal de las diferencias individuales, al poder establecer una jerarquización legítima del alumnado, cuyo efecto básico consistió en ocultar la división estructural entre lo que son dos canales de escolarización, el estatal y el regentado, sobre todo, por la Iglesia. Otro efecto tuvo implicaciones sociales más relevantes. Para la Administración, las teorías del momento (particularmente la del capital humano), y para gran parte de la opinión pública, la educación se presentó como la auténtica palanca garantizadora de movilidad social, de superación de desigualdades y de consecución de una inserción profesional en los estratos altos o medios. Oculto tras estos principios meritocráticos se estaba ajustando el aparato legitimador, al desplazar el fundamento de las clases sociales desde el conglomerado económico-político al psicológico-educativo, como si éste último determinase al otro. La escuela era así la institución central de la nueva redistribución de igualdades (o desigualdades).

En relación al problema del éxito diferencial de los alumnos con arreglo a su origen social, la respuesta de los teóricos del sistema de enseñanza se sintetiza en esta noción: *hándicap*. La existencia de una serie de factores sociales, exteriores y anteriores a la escuela, hace que los niños de las clases humildes tengan, desgraciadamente, menos estímulos, menos motivaciones, menos aspiraciones y menos capacidades. Factores sociales, económicos y culturales hacen que estos niños tiendan a acumular las carencias, las restricciones, las desventajas, las cuales, en mayor o menor grado, les acompañan a todo lo largo de su carrera escolar.

La noción de desventaja vinculada a la existencia de factores sociales surgió de la idea del desarrollo deficitario, carencial y defectuoso, rápidamente asociada a las influencias sociales anómalas y negativas. Lerena (1986a: 306), manifestándose en contra del discurso sobre el *hándicap*, ha señalado que esa lista de carencias (no tiene estímulos, no tiene medios, no tiene interés, no tiene aspiraciones, no tiene aptitudes) «no es exterior ni anterior a la escuela: es producto de ella misma, de los patrones y de los criterios que trata de imponer». En la misma línea, Fernández Enguita (1990b: 186) señala que «la escuela, aparte de otras cosas, sigue siendo una máquina de selección y certificación que regularmente divide a los alumnos en 'buenos' y 'malos', 'dotados' y 'no dotados', 'académicos' y 'prácticos'. En un mismo y único acto constantemente repetido, la escuela define y crea al buen y al mal alumno, al genio y al cretino, con toda la gama de posibilidades intermedias. A pesar de la reciente insistencia en lo contrario,

producto de una mala conciencia galopante pero también de un análisis errado, el ‘fracaso’ escolar, es decir, el fracaso individual, no es en absoluto el fracaso de la escuela, sino uno de sus más sonados éxitos. La escuela está para eso, para que las diferencias sociales sean vividas como méritos o culpas e incapacidades individuales».

Con el discurso sobre el hándicap y los factores sociales, la escuela «con sus mecanismos pretendidamente meritocráticos, sustituye cualquier perspectiva de acción colectiva para cambiar las condiciones de vida y trabajo de todos, por una carrera desenfrenada por la salvación personal, transforma problemas sociales en problemas individuales, responsabiliza a cada cual por su suerte —inflando el ‘ego’ de los que ‘ganan’ y culpabilizando a los que ‘pierden’— y contribuye a formar una clase trabajadora segmentada, dividida y enfrentada entre sí tanto o más que con sus empleadores» (Fernández Enguita, 1990a: 172).

No obstante, Merino (2005a, 2005b, 2009b) señala que la gran aportación modernizadora que efectuó sobre el sistema educativo la Ley de 1970, es que estableció la conexión entre la FP y el sistema educativo, por primera vez en la historia de la educación española, descrita por Baudelot y Establet (1976) como de doble red, y definida por Merino (2005: 220) como «una red de escuela primaria y formación profesional corta de acceso a los oficios y ocupaciones de baja cualificación (PP) y una segunda de escolarización larga a través de la secundaria y la superior (SS). En el diseño de la LGE, paradójicamente, no estaba explicitado de esta manera, más bien al contrario: la idea original era establecer un tronco común y unificado con salidas profesionalizadoras al final de cada nivel. [...]. De esta manera, la ley pretendía sustituir el modelo rígido de oficialía y maestría por un modelo en sintonía con las teorías meritocráticas del capital humano, con el objetivo de permitir la progresión de los individuos hasta el máximo de sus potencialidades, sus méritos y su valía personal».

2.3.1.2 Contrarreforma e incorporación de la FP

Merino (2005a: 221) señala que la LGE intentó «configurar un subsistema de FP basado sobre el papel en ciclos, es decir, en formaciones de corta duración (no más de dos años)», de carácter vocacional. En ese momento concreto el «contexto político e ideológico no permitía romper la división entre trabajo manual e intelectual a edades tempranas (puesto que tras la

EGB la única salida para el alumnado que no obtenía el graduado era la FP1) y adelantar en la línea de la comprensividad que los países anglosajones estaban promoviendo (con las *comprehensive schools*), e incluso en Alemania se hizo una tímida reforma comprensiva en medio de un sistema fuertemente dividido entre estudios académicos y profesionales».

Los objetivos marcados en la LGE se desdibujaron en la práctica, como resulta fácil comprender debido a que su aplicación se hizo con la endémica insuficiencia de recursos y la secular subsidiariedad de los poderes públicos respecto a los proveedores privados de educación. En lo que respecta a la FP, Merino (2013: 4-5) señala que esta Ley «tuvo una contrarreforma con la promulgación de un decreto en el año 1974 que permitía de forma excepcional pasar de la FP1 a la FP2», al permitirse la conexión entre la FP1 y la FP2 a través del Régimen de Enseñanzas Especializadas. Para diversos autores, Planas (1986) y Farriols *et alii* (1994), su necesidad fue evidente en cuanto la vía pasó de ser la excepcional a la más común. En la práctica, la FP1 se convirtió en un recipiente de alumnos que habían fracasado en la enseñanza primaria, por lo que fue considerada como el paso previo lógico a la FP2; inicialmente prevista para bachilleres. El citado autor señala que, de hecho, «la FP1 tuvo una función más social que formativa o de preparación laboral, lo que en términos peyorativos se denominó el ‘parking’ escolar. El BUP y el COU se transformaron en un bachillerato de cuatro años con la vista puesta en la universidad. Aunque se introdujeron algunas materias de carácter tecnológico o aplicado, no pasaron de ser secundarias en el currículum y consideradas como ‘marías’. Con algunas excepciones, se consolidó el sistema de doble red o de doble vía tan bien analizados por Baudelot y Establet en la Francia de los años 70 del pasado siglo».

Con esta ligera reforma, en opinión de Merino (2005: 221), «la FP se convierte en un itinerario diferenciado y alternativo al tronco académico, que se convierte de nuevo en el punto de referencia de prestigio y propedéutico», consolidándose la doble red: la FP1 queda como vía obligatoria para el alumnado que no ha superado la EGB, bien porque no ha completado la educación obligatoria (abandono educativo temprano), bien no ha obtenido ni siquiera la credencial educativa correspondiente a la educación obligatoria (fracaso escolar). En todo caso, ambos problemas son persistentes del sistema de enseñanza español. De hecho, la FP2 se convirtió en la continuación «natural» de la FP1 (para los que no la abandonaban) y con una duración de más de dos años; la FP3 no se desarrolla,

ya que la carencia de reforma de la universidad, anclada todavía en un sistema muy tradicional, junto a la ausencia de voluntad política hicieron inviable una formación profesional de nivel superior. La preparación para el mundo del trabajo queda en entredicho (el 80% del alumnado se agrupa alrededor de cuatro ramas profesionales), lo que aumenta la sospecha acerca de la función de parking de algunas ramas, incrementándose la imagen social desprestigiada, conflictiva y alejada del tejido productivo de los institutos de FP (Merino, 2005a).

Carabaña (1997:97) ha señalado que no todo es un balance negativo en la aplicación de la LGE. En el activo situó el gran crecimiento de la población adolescente escolarizada a lo largo de las décadas de 1970 y 1980, consecuencia de la expansión de la FP. Del curso 1975-76 al curso 1989-90 los estudiantes de FP prácticamente se triplican (de 300.000 a 840.000), mientras que los estudiantes de BUP no llegaron a doblarse (de 820.000 a 1.480.000). Datos que confirmaron que el peso de la FP total de alumnado escolarizado pasó del 27% al 36%. Además, esta incorporación supuso que la masificación del bachillerato elemental anterior a la ley del 70 quedara menguada por la aplicación de la ley, puesto que el efecto fue sobre todo en el crecimiento de la FP, «a consecuencia en buena parte de la inauguración de la rama administrativa, que amplió la FP a las mujeres, cuya presencia era casi nula antes». Otro activo, para Merino (2009a, 2009b), fue el relativamente buen funcionamiento de la FP2, sobre todo en la década de 1980, con las prácticas en empresas y con una red de centros que comenzaron a relacionarse con las empresas de su entorno, si bien se nutrieron de una población escolar ya seleccionada, incluso con un porcentaje significativo de alumnado proveniente del BUP (Brunet y Morell, 1998; Merino y Llosada, 2007). Otro efecto de la Ley fue dar la capacidad al profesorado de decidir sobre la promoción (de la EGB al BUP) o la no-promoción.

Merino (2005a: 222), apoyándose en Planas (1986), identifica las razones del fracaso de la contrarreforma de 1974: carencia de voluntad política, de cohesión y de identificación con los objetivos de la reforma de los equipos ministeriales encargados de la aplicación; financiación insuficiente, que no hizo posible afrontar las inversiones necesarias en instalaciones (limitando el aumento de las tasas de escolarización); conflicto sociopolítico de contestación del tardofranquismo, que restó legitimidad a la ley; influencia de los cuerpos de funcionarios docentes y la administración educativa, que supuso una fuerte inercia y una fuerte resistencia

a los cambios propuestos en la ley; presiones en contra de sectores con un importante peso específico en el momento de la aplicación (como la Iglesia católica y el Sindicato Vertical). Ambas instituciones prácticamente habían monopolizado la enseñanza profesional y fueron de las más interesadas en mantener una línea de continuidad de la FP en un mismo centro, es decir, optar por la enseñanza especial que conectaba el primer grado con el segundo sin pasar por el bachillerato; división entre graduado escolar y certificado de escolaridad a los 14 años; y estrategias familiares al final terminado el primer grado de FP, resultaba más atractivo continuar el segundo grado que cursar bachillerato.

En todo ello no hay que olvidar la existencia de la siguiente paradoja. Tuvo que ver con el hecho de que pese al establecimiento de la doble red escolar por la vía del decreto de 1974, la conexión de la FP1 con la FP2 tuvo un carácter recuperador solo para una minoría de estudiantes. En concreto estuvo dirigida hacia aquellos que obtenido el certificado de escolaridad podían llegar a una especialización mediana y con perspectivas de una buena inserción profesional. En términos de división social del trabajo, se comportó como un sistema selectivo, si bien proporcionó cierta continuidad en la socialización de trabajadores de baja y mediana cualificación.

Merino (2005a: 223) resume diciendo que el itinerario de FP tuvo la siguiente virtud: «la posibilidad de seguir un itinerario largo de formación profesional sin necesidad de tener un título (el graduado escolar) y ‘recuperar’ (insisto que para pocos casos) para los estudios alumnos que tenían un fuerte rechazo a una enseñanza tan tradicional como el de la segunda etapa de EGB y que habrían incrementado el rechazo dentro el BUP. Son aquellos alumnos los padres de los cuales a menudo los califican de listos ‘que no sirven para estudiar’».

Además, el hecho de que el crecimiento del número de estudiantes universitarios no guarda relación con la necesidad económica de cuadros superiores, se refleja en que una de las funciones de las elevadas tasas de abandonos en ese nivel de enseñanza es la de disimular ese hecho -también conseguido con la creación de un primer ciclo universitario-, y que es algo asimismo largamente reconocido. Dentro de la lógica del sistema de enseñanza, el despilfarro escolar no es tal, sino una necesaria inversión, ajustada a la racionalidad de aquella lógica. Por lo demás, el proceso de expansión del sector servicios ofrece oportunidades de empleo crecientes, precisamente de empleos para semititulados. Por otra parte, no hay

tampoco que olvidar que es solo una minoría de licenciados la que pasa a formar parte del sistema productivo; la industria de la enseñanza trabaja en parte solo para sí misma, para autorreproducirse. Todo indica que en España es muy alta esa autorreproducción del sistema de enseñanza, es decir, la importancia del proceso en virtud del cual una parte del alumnado que finaliza estudios se integra en el profesorado. De hecho, la burocracia escolar es solo una parte de la burocracia estatal.

2.3.2 DE LA LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE, 1990)

García Lastra (2012: 106) señala que la LGE abrió un nuevo horizonte y modernizó la escuela después de años de regulaciones obsoletas basadas en una ley decimonónica como la Ley Moyano (1857), que nadaba a contracorriente de la sociedad que comenzaba a modernizarse. Continuando con su discurso, afirma que en 1990, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), «dio respuesta a un nuevo escenario que devolvía la imagen de una España moderna bien distinta en la que la Ley de 1970 se había pergeñado: no olvidemos que el artículo 27 de la Constitución de 1978 había promulgado una nueva visión del sentido de la educación que requería un nuevo escenario legislativo para desarrollarse plenamente. De otro lado, además de las funciones citadas, no podemos olvidarnos de la relación entre educación y progreso, esto es, la consideración de la educación como un elemento fundamental para el desarrollo de las sociedades (a mayor nivel educativo, mayor desarrollo). Basta con echar un vistazo a los índices de desarrollo elaborados por organizaciones como Naciones Unidas (IDH) para darse cuenta del papel jugado por los indicadores educativos (tasas de analfabetismo, años de escolarización obligatoria, etc.) en la construcción de éstos. De ahí que las reformas, si son consideradas como instrumentos que posibilitan la mejora de las oportunidades escolares, sean vistas como elementos básicos para el avance social».

Para Brunet y Moral (2016), su promulgación hay que situarla precedida de otras reformas como la Ley de Reforma Universitaria de 1983, la reforma de la secundaria y, especialmente de la FP inicial. En todas ellas se plantearon finalidades generales, al hilo de las de reformas educativas europeas que se vinieron produciendo desde la década de los años 80. Todas las españolas tuvieron como denominador común, aumentar la igualdad

de oportunidades, disminuyendo la selección por origen social del acceso a los estudios medios, y eliminar o disminuir el efecto de doble red (a partir de la doble titulación), que tiende a reproducir la clasificación entre trabajo manual e intelectual. Junto a ello y desde el punto de vista de la FP, se procuró revalorizar tanto en su imagen social como su función de puente hacia el trabajo. Cachón (2000) señala que esto implicó el aumento de los requisitos académicos para el acceso, y paralelamente establecer una metodología «adecuacionista» de las especialidades profesionales respecto a los sectores productivos y las ramas profesionales; todas ellas en profunda transformación con la aparición del capitalismo informacional. Esta revalorización trataba de desviar un porcentaje significativo de alumnado de la vía académica universitaria.

Nuevo planteamiento de la FP que respondía a dos premisas fundamentales. La extensión de la educación general era la mejor garantía para adaptarse a los cambios futuros. La especialización temprana o los cursos específicos para un empleo inmediato tenían el riesgo de preparar para un trabajo que podía desaparecer en poco tiempo. Por lo tanto, la formación general debía combinar la formación académica con la formación más profesional. La segunda de las premisas la señala (Merino, 2005a: 225), para quien «la FP específica, tanto la de grado medio, que se cursa al término de la educación secundaria obligatoria, como la de grado superior, a la que se accede después del bachillerato, debía ser el puente entre la educación general y el mundo laboral».

Quedan por lo tanto, planteadas las dos grandes innovaciones de la LOGSE: la igualación de requisitos para el acceso a los ciclos formativos de Formación Profesional y al bachillerato (es decir, era necesario tener el graduado en secundaria para las dos vías) y la desconexión entre los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y los ciclos formativos de grado superior (CFGS); a partir de entonces fue necesario disponer del título de bachillerato para acceder al grado superior. Respecto a la primera innovación enseguida se vieron algunas dificultades. Los estudiantes, que obtenían el graduado tenían que decidir junto a sus familias qué optar en su primera opción de enseñanza post-obligatoria. La legislación y el modelo de enseñanza comprensiva que inspiró supusieron un supuesto que se reveló como iba a ser falso, el que todos los jóvenes con el graduado tendrían las mismas competencias adquiridas, por lo que la elección entre bachillerato o FP estaría menos condicionada por las trayectorias educativas y sociales previas.

Brunet y Moral (2016) señalan que en realidad lo que se produjo fue el enfrentamiento de los equipos docentes ante una evaluación problemática al final de la etapa obligatoria. En la misma línea, (Merino, 2013: 8) describe que «no dar el título de graduado a un chico o chica cuando acaba esta etapa supone prácticamente expulsarlo del sistema educativo. Por eso en muchos centros se empezó a dar un título ‘condicionado’, es decir, con la orientación explícita de que el chico o chica en cuestión escoja un ciclo de grado medio y se desaconseja matricularse en el bachillerato. Otra cosa es lo que hacen después, ya que por la presión familiar o del entorno se matriculan en el bachillerato, aunque sean los primeros candidatos al abandono, y entonces la vía de la FP aparece como una alternativa más realista. Una forma de rebajar esta tensión es la introducción de la diversificación curricular en el segundo ciclo de la ESO, o lo que es lo mismo, la reducción o matización de la comprensividad en la enseñanza obligatoria».

La LOGSE hay que situarla bajo el amparo de la reforma comprensiva, debido a que estuvo centrada en combatir la desigualdad basada en el origen social del alumnado, por lo que se incorporó con retraso a la estela de las reformas educativas que se extendieron por Europa en la década de 1960; recordemos que en esa época se aprobó la LGE. De hecho, la incorporación a la escuela de los hijos de las clases trabajadoras, junto a la consideración de la ampliación de los años de escolarización obligatoria como una forma de evitar la segregación escolar temprana al retrasar la elección de itinerarios escolares (o laborales), convirtieron a la escuela comprensiva en un baluarte fundamental para la consecución de la igualdad de oportunidades a partir de la segunda mitad del siglo xx (Puelles, 1991, 2004). García Lastra (2012) señala que esta idea se convirtió en el *leitmotiv* de numerosos grupos políticos que vieron en ella la posibilidad de acabar con las desigualdades sociales basadas en esta condición social.

Merino (2013: 5) describe el núcleo duro de la comprensividad. En su opinión «consistía en un currículum unificado, lo que se llamó el tronco común, en la enseñanza secundaria inferior, de los 12 a los 16 años, y en la apuesta por las teorías constructivistas para trabajar la diversidad del alumnado en las aulas. Se pretendía, por lo tanto, que la división curricular se retrasase hasta los 16 años. Para evitar la doble red y mejorar el prestigio de la FP se tomaron dos medidas fundamentales: exigir el título de graduado en secundaria para los llamados CFGM, es decir, igualar el requisito de acceso para la FP y el bachillerato; y exigir el título de bachiller para acceder a los llamados CFGS, es decir, se desconectaban los dos niveles de FP, los llamados ciclos formativos, que se definían como ciclos terminales o puente entre la formación y el mercado de trabajo».

Así la LOGSE define una FP inicial o reglada (FPR) basada en ciclos de duración corta al acabar los diferentes niveles de la formación general (ESO y bachillerato), como sobre el papel ya planteaba la LGE. Además, diferencia entre la FP de base y la FP específica. La primera estaría integrada en los ciclos obligatorios (primaria y ESO) y formaría parte del currículum general (con la introducción de la asignatura de tecnología en la ESO), y la segunda serían los ciclos formativos de grado medio y de grado superior, sin conexión ni pasarela, y daría una formación suficiente dentro de un campo profesional limitado para encarar la transición a la vida activa: «No sería coherente con este modelo conectar, a través de un curso puente, la FP de grado medio con la FP de grado superior. Se volvería al esquema de la LGE y conduciría a la pérdida de atractivo de la FP superior para aquellos alumnos que han cursado el bachillerato», señalan Marchesi y Martín (1998:445). Merino (2005:225-226) matiza esa descripción alegando que más que volver al esquema de la LGE, «se volvería así al esquema que supuso la contrarreforma de la LGE, ya explicada en el apartado anterior».

El diseño planteado albergó ciertos aspectos conflictivos, junto a un par de asuntos problemáticos. La aprobación de la LOGSE produjo numerosos inconvenientes sociales entre la comunidad educativa, pasamos a enumerarlos:

1º) Merino (2013:12) señala que estuvo generado por el tronco común. Por mucho que la comprensividad tuviera una aceptación teórica, su puesta en práctica generó numerosos malentendidos y múltiples resistencias, entre las que destacan la resistencia del profesorado de bachillerato que vio cambiar su estatus e incluso su identidad. El *quid* de la cuestión era (y sigue siendo) la manera de mantener juntos en las aulas a adolescentes de 15 y 16 años con intereses muy diversos, y con actitudes hacia la institución escolar que van desde el compromiso cómplice hasta el rechazo más absoluto. De este modo el currículum común partía de cierto sesgo académico, lo que hacía más difícil que alumnos con perfiles de bajo rendimiento (vinculados a orígenes sociales populares) pudieran aprobar esta etapa; consecuentemente, ello hacía disminuir la igualdad de oportunidades. Muy pronto se vio que era necesaria una diversificación curricular para atender esta diversidad, aunque se utilizaran eufemismos para no romper formalmente con la comprensividad. Y la diversificación curricular generó el dilema de la evaluación, es decir, «cómo se da el mismo título de graduado a alumnos que han tenido recorridos distintos y

a veces con exigencias académicas rebajadas. Todas las reformas que ha habido desde entonces, y no han sido pocas, han tenido como foco esta diversificación curricular, sin que se haya llegado a un consenso político y educativo de cómo resolverlo. Lo que sí parece claro es que una parte de esta diversificación curricular pasa por la introducción de aprendizajes pre profesionales, mucho más motivadores para chicos con pocas actitudes o pocas ganas de estudiar matemáticas o lengua. Aquí nos aparece un tema que retomaremos en las conclusiones: una estrategia para reducir el fracaso escolar es precisamente introducir formación profesional en el currículum de la educación obligatoria».

2º) El sentido y el estatus de los PGS, que estaban concebidos desde el asistencialismo, desregulados y externalizados del propio sistema de enseñanza, y no estaban ni conectados con los CFGM ni homologados con el graduado en ESO. Cuando se planificó la ley, desde algunos sectores oficialistas se pensaba que el público potencial de estos programas sería alrededor del 5% de cada promoción (Merino *et alii* 2006a, 2006b; Termes, 2012). Pero «la realidad fue que entre el 25 y el 30% de cada promoción no obtenía el graduado en secundaria y quedaban excluidos de la enseñanza postobligatoria. Los PGS, además de un nombre poco afortunado, no llegaron a cubrir más del tercio de la demanda potencial» y quedaron desregulados y desconectados de las instituciones educativas. Para muchos jóvenes era preferible presentarse a unas pruebas de acceso a los CFGM, que la LOGSE había diseñado pensando en jóvenes adultos, no tanto para adolescentes sin el graduado en secundaria. Merino (2013: 5) señala que de este modo, «las estrategias de los jóvenes son muy importantes para ver el impacto de las regulaciones en el sistema educativo».

3º) Muchos jóvenes no entendían por qué el CFGM estaba desconectado del CFGS. Merino (2013: 5) señala que la tradición preexistente de conexión «entre FP1 y FP2 que permitía realizar un itinerario de hasta cinco años de formación profesional, hacía que se viera con naturalidad que si un joven empezaba un ciclo de grado medio de mecánica pudiera continuar su formación con un ciclo de grado superior de la misma rama profesional, sin tener que pasar por el bachillerato». Este hecho desincentivaba la opción profesional después de la enseñanza obligatoria, lo que no dejaba de ser paradójico, ya que la exigencia del mismo título para la FP que para el bachillerato era para promocionar la primera, respecto de la segunda. Y de todas formas, señala Merino (2013: 6), aumentó «la presión para conectar el grado medio con el grado superior, de tal forma que en

algunas comunidades autónomas se empezaron a ofrecer cursos puente para la preparación de las pruebas de acceso, que se han convertido en una vía más de acceso a la FP. En los últimos años se ha puesto muy de moda el concepto de conectividad para poner en contacto los diferentes ciclos y niveles de la educación secundaria postobligatoria, pero todavía existen importantes obstáculos para realizar un itinerario largo de FP».

4º) La LOGSE creó los actuales Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) para juntar en un mismo centro educativo los estudios de ESO, bachillerato y ciclos de formación profesional. Esto dificulta la diferenciación del profesorado de la enseñanza general y profesional. Molinas y García Perea (2016: 160-161) señalan «que junto a la carencia de autonomía en la gestión de los centros educativos ha afectado de manera negativa a los retos a los que se enfrenta la formación profesional. El mayor de ellos fue precisamente la formación del profesorado, que presentaba lagunas en experiencia profesional de las especialidades que imparten porque no han tenido un contacto suficiente con el mercado de trabajo y, además, tienen poca preparación pedagógica para desarrollar la función docente». La innovación más importante fue la introducción de la Formación en los Centros de Trabajo (FCT), consistente en un módulo de formación evaluable que dispone de un tutor en el centro educativo y otro en la empresa, con un plan de trabajo previamente establecido y supervisados por ambos tutores. La FCT incorpora prácticas laborales «relativamente cortas —suponen solo un 25% del tiempo de enseñanza— que no suelen adaptarse a las necesidades de las empresas, lo que dificulta enormemente la colaboración empresarial porque el que las prácticas sean cortas hace que sean muy difíciles de gestionar, ya que no se dispone del tiempo suficiente para que el alumno aprenda ni en consecuencia para que aporte valor a la empresa. En estas circunstancias resulta difícil diseñar un buen programa de aprendizaje en la empresa con objetivos y tareas claras».

Merino (2005a: 226) señala que la exigencia de «la misma titulación para hacer bachillerato y CFGM, [...] en teoría los hace del mismo valor. Esto se hace para evitar la doble red y la segregación de la FP como vía para los no aptos desde el punto de vista académico. De alguna manera, los CFGM se hacen selectivos y aparece el problema de cómo formar los no formados». De Pablo (1993, 1997) ha descrito el dilema en los siguientes términos, el incremento del nivel de la FP dificulta el acceso para los estudiantes problemáticos. Ante ello propuso dos posibles salidas. La primera, rebajar el nivel de la FP para que todo el mundo llegue. Esta

solución generaría el siguiente círculo vicioso: desprestigio de la FP, poca valoración del mundo laboral, disminución de atractivo para los jóvenes, etc. La segunda, mantener el nivel y ayudar a los alumnos con dificultades (flexibilizar el currículum y permitir situaciones excepcionales: estudios a tiempo parciales y alargamiento del horario de los ciclos para los alumnos con más dificultades, entre otras medidas).

Merino (2005a:226) señala que esta última salida «evitaría el círculo vicioso y haría entrar la FP en un círculo virtuoso. El rechazo a la contaminación de la FP por el fracaso escolar es compartido por otros autores que proponen una elevación del nivel de exigencia académica, con el fin de que no se convierta en un coladero de los alumnos con bajos expedientes. Los programas de garantía social que prevé la ley no están conectados con los CFGM, ni se homologan con el graduado de ESO, lo cual hace que tengan poco valor de cambio». Por otro lado la exigencia de la misma titulación para hacer CFGS y acceder a la universidad está en la misma línea que el punto anterior, ya que continúa existiendo una clara intención acerca de «que los CFGS se conviertan en alternativa a los ciclos universitarios cortos, en principio para proporcionar al mercado de trabajo técnicos medios».

Por todo lo visto, podemos asegurar que a pesar de apegos e inercias existen diferencias importantes entre la LOGSE y la LGE, como la exclusión de los suspensos de la FP, ya que al exigir la misma titulación para acceder al bachillerato que a los CFGM, queda el problema de los jóvenes que no consiguen el graduado de secundaria al finalizar la ESO.

Estos jóvenes protagonizan el otro gran problema de la LOGSE. Merino (2013: 5) reflexiona sobre qué hacer con los chicos y chicas «que no obtenían el graduado en secundaria, y que al carecer del graduado de la ESO en la práctica les imposibilita insertarse en el mercado de trabajo». La LOGSE diseñó los llamados Programas de Garantía Social (PGS), que consistían en cursos de preparación profesional para oficios de poca cualificación, y que Merino (2010,2013) señala que se externalizaron hacia: agentes locales, municipalidades, fundaciones y entidades del Tercer Sector. Estos programas, de hecho, fueron una reedición de la FP1 pero sin conexión a priori con los CFGM. Brunet y Moral (2016) señalan que fueron ideados desde una perspectiva asistencialista (como muestra su propia denominación) y diseñados desde la desregulación y la externalización del sistema educativo, constituyen el escalón más bajo de la FP, en este caso no reglada. Merino (2005a: 227) señala que la posibilidad de

que los PGS sirvan de preparación para la prueba de acceso a los CFGM «puede allanar el terreno para la reedición de la FP1 en principio terminal, pero a la práctica es la antesala de la FP2 o del abandono del sistema educativo. Hará falta ver si esta conexión se hace dentro de la misma rama o familia profesional. Del mismo modo la conexión entre CFGM y CFGS también hará falta ver en qué familias profesionales se da más. Así, podremos tener dos escenarios diferentes. Una oferta multivariada de formaciones terminales (basada en la metodología de las competencias), a las cuales las personas pueden acceder si consiguen asumir los requisitos de acceso, o bien una conexión por familias profesionales en un itinerario formativo parecido a los que acabaron formándose con la regulación de la LGE». La diversificación curricular pasa, entonces, por la introducción de aprendizajes pre-profesionales, mucho más motivadores para chicos con pocas actitudes o pocas ganas de estudiar matemáticas o lengua.

Al amparo de la LOGSE, se aprobaron dos Planes Nacionales de FP (1993 y 1998). Uno de sus principales méritos fue la creación de la Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional (Ley 5/2002). En ella quedó establecido que corresponde a la Administración General del Estado la regulación y coordinación de todo lo referente al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP); todo ello sin perjuicio de las competencias que correspondían a las Comunidades Autónomas y de la participación de los agentes sociales.

La Ley 5/2002 define la cualificación profesional como el «conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, y a través de la experiencia laboral». Por consiguiente, se entiende que una persona está cualificada cuando en el desarrollo de su ámbito profesional obtiene los resultados esperables, con los recursos y el nivel de calidad exigibles.

Gairín *et alii* (2009a) la definen como el conjunto de competencias profesionales (conocimientos y capacidades) que permiten dar respuesta a las ocupaciones y puestos de trabajo con valía en el mercado laboral, y que pueden ser adquiridas a través de entrenamiento o experiencia laboral. En ambos casos parece manifestarse con claridad que la competencia de una persona abarca el rango completo de sus conocimientos y capacidades en el ambiente personal, profesional, o académico, adquirido por diferentes vías y en todos los niveles, desde los básicos hasta los más altos. Paralelamente, Jiménez *et alii* (2013: 260-261) señalan que la norma menciona-

da conceptualiza la unidad de competencia como el mínimo «*attaché* de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial». Concepto ampliado con posterioridad, debido a la grave crisis económica y financiera que se inició en 2007, cuando «el Gobierno español se vio obligado a tomar un conjunto de medidas urgentes de carácter económico para paliar sus efectos. Para su recuperación, se diseñó una estrategia política a medio plazo basada en la sostenibilidad, que se ha concretado en la Ley de Economía Sostenible (LES) y en la Ley Orgánica Complementaria de la LES con la pretensión de reformar la economía española e impulsar la competitividad de las empresas españolas en los mercados internacionales».

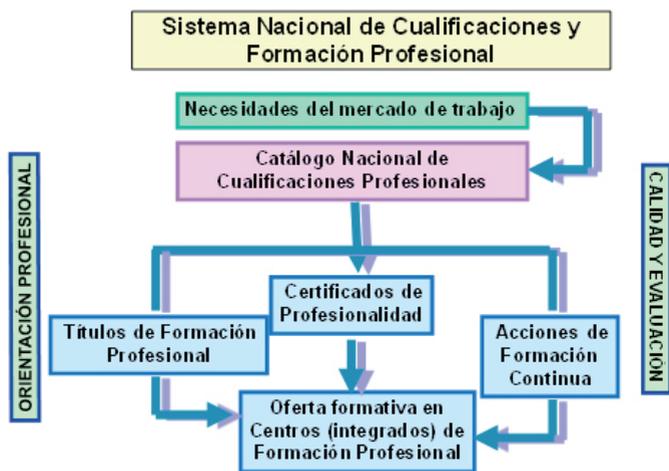
Todas ellas fueron objeto de estudio. El SNCFP encargó al Instituto Nacional de las Cualificaciones diseñar y regular el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP, 2002), con el que pretendió identificar y describir cualificaciones profesionales con una indicación de familia y nivel profesional. Las ofertas formativas que establece el Catálogo atienden a una estructura flexible adaptada a las medidas del Plan Nacional de Acción para el Empleo con el objeto de promocionar la empleabilidad y la activación de los trabajadores de acuerdo a las directrices de la UE. Autores como Marhuenda y Bernad (2008) y Jiménez *et alii* (2013) describen que en él cada cualificación profesional se compone de unidades de competencia, a su vez detalladas mediante realizaciones y criterios de realización, y cada unidad de competencia tiene asociados módulos formativos. Los módulos formativos especifican la denominación de la ocupación a la que conducen, el nivel de cualificación de la misma, las unidades de competencia a las que se asocia, la duración de la formación, el contenido de la formación, los criterios de evaluación, así como los requisitos que se deben respetar para poder impartir dichos módulos.

El CNCP define 26 familias profesionales (atendiendo a criterios de afinidad de la competencia profesional de las ocupaciones y puestos de trabajo detectados) y cinco niveles de cualificación, de acuerdo con el grado de conocimiento, iniciativa, autonomía y responsabilidad precisos para realizar dicha actividad laboral.

Familias Profesionales	Niveles de Cualificación	
1. Agraria 2. Marítimo-Pesquera 3. Industrias Alimentarias 4. Química 5. Imagen Personal	Nivel 1	Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Conocimientos y capacidades limitados.
6. Sanidad 7. Seguridad y Medio Ambiente 8. Fabricación Mecánica 9. Electricidad y Electrónica 10. Energía y Agua 11. Instalación y Mantenimiento	Nivel 2	Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad del proceso.
12. Industrias Extractivas 13. Transporte y Mantenimiento de Vehículos 14. Edificación y Obra Civil 15. Vidrio y Cerámica 16. Madera, Mueble y Corcho 17. Textil, Confección y Piel 18. Artes Gráficas	Nivel 3	Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.
19. Imagen y Sonido 20. Informática y Comunicaciones 21. Administración y Gestión 22. Comercio y Marketing 23. Servicios Socioculturales y a la Comunidad 24. Hostelería y Turismo 25. Actividades Físicas y Deportivas	Nivel 4	Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
26. Artes y Artesanías	Nivel 5	Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.

Fuente: Instituto Nacional de Cualificaciones, INCUAL (2008).

Su contenido además incluye la FP asociada a cada cualificación, de acuerdo con una estructura de módulos formativos articulados. El responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el CNCP y el correspondiente Catálogo Modular de FP, que es el conjunto de módulos formativos asociados a las diferentes unidades de competencia de las cualificaciones profesionales, es el Instituto Nacional de las Cualificaciones, quien proporciona un referente común para la integración de las ofertas de FP que permite la capitalización y el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida.



Fuente: Instituto Nacional de Cualificaciones, INCUAL (2009)

Mediante el Catálogo Modular de Formación Profesional se promueve una oferta formativa de calidad, actualizada y adecuada a los distintos destinatarios, de acuerdo con sus expectativas de progresión profesional y de desarrollo personal. Además, atiende a las demandas de formación de los sectores productivos, por lo que pretende generar un aumento de la competitividad a través del incremento de la cualificación de la población activa.

Con anterioridad hemos hecho referencia a la Ley 2/2011 de Economía Sostenible por su tratamiento de la lucha contra la actual crisis. También introdujo importantes reformas en el sistema de FP, al objeto de adecuar la oferta formativa a las necesidades y demandas de competencias

profesionales del sistema productivo. Para ello propuso un sistema ágil de actualización y adaptación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y de los títulos de FP y certificados de profesionalidad. Ejemplo de esta disposición simplificadora, fue la Ley Orgánica 4/2011 (complementaria de la Ley de Economía Sostenible), la cual rebaja las exigencias formales requeridas para la actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales para facilitar su rápida adaptación a las necesidades de la economía, estableciendo la posibilidad de que los centros de FP puedan ofertar o programas formativos configurados a partir de módulos incluidos en los títulos de FP, o certificados de profesionalidad que estén asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Gómez (2012) señala que esta normativa tuvo en cuenta la realidad socioeconómica del entorno en el que se van a desarrollar, las perspectivas de desarrollo económico y social, así como las demandas de los ciudadanos.

2.3.3 DE LA LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE, 2002) A LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE, 2006)

La LOGSE fue la reforma educativa de la LGE efectuada por un gobierno socialdemócrata. Es por ello por lo que no resultó sorprendente la contestación que hubo por parte de sectores sociales y políticos conservadores. Su queja estuvo referida al hecho de que esta nueva normativa se basaba en el modelo «igualitarista» de la comprensividad. Ello fue interpretado como la desincentivación del mérito individual, lo que en último caso hacía bajar el nivel educativo. Corriente de opinión que se fue forjando durante el período 1996-2004, cuando el partido conservador español se hizo con el control del gobierno. Su acceso al gobierno central, por primera vez desde la restauración de la democracia, fue acompañada de la maduración de una (contra)reforma educativa, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), en el 2002. La falta de consenso sobre la misma no auguraba nada bueno. La vuelta al gobierno del PSOE, en marzo de 2004, tras los atentados del 11-M en Chamartín, impidió su aplicación. La imposibilidad de su gestión parlamentaria vino a ser, en buena parte, consecuencia de sus aspectos ideológicos. Hecho que ha sido resaltado por Merino (2013), quien señala su presencia en el preámbulo de la LOCE, en el que se afirma la exaltación de la pedagogía del esfuerzo, contra la tras-

nochada pedagogía del interés, junto a la eliminación en la ley de FP de mecanismos democráticos de elección de director. En la ESO instauraron una serie de itinerarios, que de hecho certificaban algunas prácticas de muchos centros de secundaria.

En el año 2006, aún bajo el gobierno socialdemócrata, se introdujo una nueva reforma, la llamada Ley Orgánica de Educación (LOE). En relación a la FP, la define como un conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las distintas profesiones, mejora el acceso al empleo e incrementa la participación activa en la vida social, cultural y económica. Gairín *et alii* (2009a: 249) señalan que la FP pasó a estructurarse sobre un conjunto de Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior, que tuvieron «como finalidad preparar a los alumnos y alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que puedan producirse en su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de la ciudadanía democrática». Brunet y Moral (2016) añaden como novedad la inclusión en el currículo de la educación obligatoria de las competencias básicas, que pasaron a constituir el núcleo curricular de la educación básica. Tiana, (2011: 64) señala que la idea subyacente es que la formación «no puede concebirse exclusiva ni principalmente como la adquisición de un conjunto de conocimientos distribuidos en diferentes ámbitos disciplinares, sino que debe tenerse también en cuenta la capacidad de utilizar los aprendizajes adquiridos para afrontar las situaciones nuevas que se plantean cotidianamente en la vida adulta».

Este planteamiento se ajusta al proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), que puso en marcha la OCDE, en 2002. Este proyecto ha definido la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, por lo que supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Ramírez García *et alii* (2015: 56) han señalado las tres competencias claves del citado proyecto: «actuar con autonomía, habilidad para utilizar de forma interactiva la lengua, el conocimiento y la tecnología, e interactuar en grupos heterogéneos».

En el marco de este proyecto, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo (2006/962/CE) fue el desarrollo de las siguientes competencias clave, «comunicación en lenguas extranjeras [por

supuesto también materna] competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, conciencia y expresión culturales» (BOE, 2015). Merino (2013) resalta el hecho de que todas ellas fueron incorporadas en la LOE, estableciéndose las siguientes competencias clave: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Paralelamente, reorganizó el segundo ciclo de la educación secundaria inferior, y transformó el PGS en Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Según señala Merino *et alii* (2006a, 2006b) este cambio vino acompañado de dos innovaciones muy significativas. La primera, «los chicos y chicas que hicieran estos programas podían obtener el graduado en secundaria y por lo tanto podría continuar en la enseñanza postobligatoria». La segunda es que se integraba «en el sistema nacional de cualificaciones (en la línea del *European Framework of Qualifications*), es decir quedaba más integrado como el nivel 1 de FP». Su éxito pareció darle la razón, ya que a pesar de la inexistencia de «datos globales, sabemos por estudios sectoriales que ha aumentado el porcentaje de jóvenes que de los PCPI pasan a los CFGM» (Merino, 2013:6).

Con la nueva ley se pasa a denominar a la FP reglada como FP inicial, y unifica (como lo hizo la LOCE), la formación ocupacional y la continua como formación para el empleo, a partir del RD 395/2007 que regula diversos aspectos de su desarrollo reglamentario. Con la primera de estas medidas, se alinea con las opiniones del Cedefop (2008:99), quien ha definido a la FP inicial como: «enseñanza o formación de tipo general o profesional impartidas dentro del sistema de la educación inicial, habitualmente antes de acceder a la vida activa». Tipo formal de formación que conduce a un título o cualificación. Se trata de programas diseñados para jóvenes, al comienzo de sus carreras e incluso con anterioridad de su entrada en el mercado de trabajo.

Otra institución a tener cuenta, fueron las reguladas por el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, que estableció los requisitos básicos de los Centros Integrados de FP (CIFP). Estos han de ser considerados como una especificidad del sistema de la FP, ya que nos referimos a cen-

tros que pueden impartir los tres tipos de formación profesionalizadora prevista en la legislación estatal: la reglada, la ocupacional y la continua; la responsabilidad de su gestión reside en el Ministerio de Educación. Se plantearon como la gran apuesta para la integración de la FP reglada o inicial (responsabilidad del Ministerio de Educación) con la formación para el empleo (responsabilidad del Ministerio del Trabajo). Sobre todo, para el desarrollo del conocimiento y la innovación en algunas familias profesionales. Con anterioridad, la Ley 5/2002, título II, en su artículo 11 configuró los centros integrados de FP (apartado 4º) y los centros de referencia nacional, que recogidos en el apartado 7º son descritos como centros que «podrán incluir acciones formativas dirigidas a estudiantes, trabajadores ocupados y desempleados, así como a empresarios y formadores». Jiménez *et alii* (2013: 272-273) resaltan que su característica principal «es la oferta de itinerarios formativos referidos al CNCP que conducen a la obtención de títulos de formación profesional —formación profesional reglada— y/o certificados de profesionalidad —formación para el empleo—. Las acciones formativas desarrolladas en estos centros se dirigen tanto a jóvenes en proceso de formación como a trabajadores en activo —ocupados o desempleados—, considerando como principio la formación a lo largo de la vida y ofreciendo la posibilidad a la población adulta para mejorar sus condiciones de empleabilidad, contribuyendo así a la cualificación y recualificación de las personas». Junto a ella, y para abarcar las modernas posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, se establece otra iniciativa para favorecer la incorporación al sistema de formación a través de la formación profesional a distancia. Mediante una plataforma de enseñanza a distancia extendida en todo el Estado, se podrán cursar módulos correspondientes a los títulos formativos de la formación profesional reglada y también se podrá cursar la ‘formación complementaria’ que se les exige a los trabajadores que, tras superar el proceso de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a lo largo de la vida laboral, quieren obtener un título de formación profesional reglada o el certificado de profesionalidad.

Jiménez *et alii* (2013: 274) resaltan la importancia de los CNRFP, quienes deben colaborar «con el INCUAL en la actualización del CNCP, en el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias, así como con otros centros, institutos o entidades de innovación para observar y analizar la evolución de las bases científicas y tecnológicas relacionadas con los procesos de formación o con el sector de referencia. No obvia la

colaboración con las organizaciones empresariales y sindicales, así como las comisiones paritarias constituidas al amparo de la negociación colectiva sectorial del ámbito estatal».

Con la aprobación de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, quedaron establecidas las bases de la FP en el sistema educativo. El Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, regula el subsistema de FP para el empleo. Establece una reforma del modelo de FP en el ámbito laboral, tras detectarse su necesidad. Es por ello por lo que en su preámbulo puede leerse que «Después de trece años de vigencia de dos modalidades diferenciadas de formación profesional en el ámbito laboral —la formación ocupacional y la continua—, resulta necesario integrar ambos subsistemas en un único modelo de formación profesional para el empleo e introducir mejoras que permitan adaptar la formación dirigida a los trabajadores ocupados y desempleados a la nueva realidad económica y social, así como a las necesidades que demanda el mercado de trabajo²».

Los dos principales componentes de la FP para el empleo: la ocupacional (desempleados) y la continua (trabajadores ocupados), nacieron independientemente. Francí, (2013: 304-305) ha descrito ambas. En su opinión, la primera va dirigida a personas desempleadas «se financia con la cuota de FP de los trabajadores asalariados desde 1985 en que se crea el Plan Nacional de formación e Inserción Profesional (Plan FIP). A partir de 1986, con el ingreso en la Unión Europea, España cofinanció estos planes con importantes recursos del Fondo social Europeo, del que se convierte en el principal beneficiario entre todos los Estados miembros (lo será hasta 2006). Esta ingente aportación de recursos refuerza el Plan FIP y las acciones de formación, no capitalizables en el sistema educativo, dirigidas a las personas en búsqueda de empleo». La segunda, dirigida «fundamentalmente a trabajadores en activo se crea en 1992 y se financia con el 0,7% de las cotizaciones en la Seguridad Social y el Fondo Social Europeo (FSE). En una primera fase es gestionada por la Fundación para la Formación Continua en la Empresa (FORCEM), organismo bipartito de los agentes sociales. Después de unos años —desde 1996— en que el Instituto Nacional de Empleo (INEM) interviene en FORCEM solamente a efectos de supervisión económica, en el 2004 se crea la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, como entidad que integran el

² Texto disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/11/pdfs/A15582-15598.pdf>>. Consultado el 29 de diciembre del 2016.

Ministerio de Trabajo y los agentes sociales y que sustituye las funciones encomendadas al FORCEM. El nuevo modelo instauration mecanismos de financiación directa de los planes de empresa —bonificaciones de las cuotas de la Seguridad Social— y establece una nueva ordenación que distingue la ‘formación de demanda’ —acciones de formación organizadas desde la empresa para sus trabajadores— y la ‘formación de oferta’ que mantiene a un modelo de gestión similar a la formación ocupacional gestionada por los agentes sociales y en parte distribuida a las comunidades autónomas».

A pesar de los esfuerzos realizados mediante el Real Decreto 395/2007 para llevar a cabo la integración de ambos sistemas (la formación ocupacional y la continua), y superar así la anomalía que suponía el sistema español dentro del contexto europeo, Navarro (2014: 55) concluye que «la integración alcanzada es parcial. No está claramente delimitado o consensuado el papel de los diferentes gobiernos (centrales y autonómicos), ni tampoco el de los agentes sociales y los centros de FP en todo el proceso. Y todavía se encuentra más lejana la integración de la FP para el empleo con la FP inicial, al persistir diferentes dependencias administrativas de una y otra, y no haberse desarrollado, tal como se preveían, los centros de FP integrales». Francí (2013: 305-306) prolonga la crítica hasta los certificados de profesionalidad, ya que «—la vía escogida para la acreditación de las acciones formativas de la que desde 2007 se denomina FP para el empleo— a julio de 2010 todavía no se ha creado el registro de los certificados de profesionalidad y las acreditaciones parciales acumulables que preveía el Real Decreto 395/2007 con el fin de garantizar la transparencia del mercado de trabajo».

Para Navarro (2014) dentro de la FP para el empleo, sin duda la modalidad denominada *de demanda*, se encuentra poco desarrollada, en función del escaso número de *pymes* que recurren a la misma, lo que supone que generalmente las empresas no gastan todo su crédito disponible. En cuanto a la *de oferta* (llamada así porque la iniciativa no proviene del demandante de formación), en opinión de autores como Olazarán y Brunet (2013) y Olazarán y Albizu (2015), el modelo español resulta singular e insólito en el entorno internacional, debido a que los agentes sociales son los principales actores en la gestión, organización y provisión de la formación. Dos comunidades autónomas se alejan de ese modelo general: Cataluña y el País Vasco (CAPV). Si bien cada una presenta un modelo un tanto distinto. La primera, se basa en el impulso de centros propios (Centros de Innovación y Formación Ocupacional —CIFO— del Servicio de

Empleo de Catalunya —SOC—) y en la complementariedad de una multitud de agentes. La segunda, apoyándose en la red existente de centros de FP. Por ello, ha sido la única comunidad autónoma que ha desarrollado sistemáticamente la figura del Centro Integrado de FP.

Por último, la otra función no tradicional ni ligada directamente a la formación como es la prestación de servicios al tejido empresarial, no ha sido desarrollada por los centros de FP españoles. La excepción, nuevamente, se ha producido en la CAPV, si bien también han sido llevados a cabo por una serie de centros avanzados de Cataluña. Navarro (2014: 56) ha estudiado esta situación entre los centros de FP vascos avanzados, resaltando la importancia del contexto: «aprovechando el relativamente destacado nivel de equipamiento que poseen, la experiencia y contactos desarrollados de su participación en la FP para el empleo, su mayor orientación industrial y proximidad a las empresas de su entorno local y el apoyo de la Vice-consejería de FP del Gobierno Vasco, han entrado en la prestación de servicios técnicos a las pequeñas empresas de su entorno. Los modos de provisión son muy variados: tanto informales (consultas, por ejemplo, en los cursos de FP para el empleo) como más formales. Entre estas cabría citar la cesión de equipamientos, la prestación de servicios técnicos básicos (metrología, pruebas y ensayos de materiales, elaboración de prototipos, etc.), e incluso la realización de algunos proyectos de I+D aplicada, o la comercialización del *know-how* de formación desarrollado internacionalmente».

Para finalizar con este repaso, nos referimos a la naturaleza del centro de FP, público o privado, ya que guarda relación con el grado de autonomía y flexibilidad con que se gestionan el centro. Los privados no se ven sujetos a los mismos grados de restricciones (en contratación, adquisición de equipamientos, horarios, facturación, ente otros) que los centros públicos, por lo que puede resultar más fácil la participación de las empresas en sus órganos y en su orientación al mercado, como lo ha señalado entre otros Olazarán y Brunet (2013) y Olazarán *et alii* (2015).

Esa falta de capacidad de autonomía y cierta rigidez de los centros de FP españoles ha sido repetidamente señalada por la literatura (Field *et alii* 2012a, 2012b). En la misma línea Homs (2008: 167) concluye que: «una de las razones del bloqueo de los centros integrales es el choque de esta concepción de la autonomía de los centros de FP con bastantes aspectos de la regulación de la función pública. Pero no se trata de un problema de carácter técnico, sino de voluntad política». En una época en que el Esta-

do del Bienestar ha configurado nuevas figuras jurídicas para gestionar de forma más ágil las intervenciones y los servicios públicos en ámbitos del mercado económico especialmente protegidos, «la autonomía de los centros de FP no se presenta como un problema técnico. Figuras como los consorcios o las fundaciones públicas podrían resolver de forma bastante sencilla los aspectos más importantes de este debate».

2.3.4 LA LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE, 2013)

A finales de 2011, el PP recuperó el gobierno aupado por una mayoría absoluta que rozó el 45% de los votos emitidos. El incontestable triunfo le proporcionó unas condiciones idóneas para efectuar una nueva reforma educativa, al no tener la necesidad de discutir o negociar parlamentariamente. En el 2012 se presentó el proyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). En su preámbulo se expusieron los criterios de justificación de esta ley, destacando que los cambios en la economía y en la producción y la globalización justifican una adaptación del sistema educativo a los requerimientos de los nuevos tiempos, por lo que «la educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad³».

Diferentes autores, Pin *et alii* (2015), Planas y Merino (2015) y Rodríguez (2015) señalan cómo queda el sistema educativo español a partir de su aprobación. Concretamente Pin *et alii* (2015:5) describen que «existe en España la Educación Infantil, que cubre la etapa de cero a seis años, pero la escolarización obligatoria comienza a los seis años, con la Educación Primaria, que dura seis años». A continuación, se cursa la ESO durante cuatro años: «Con la LOMCE, en la ESO se introducen dos ci-

3 Texto disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>>. Visitado el 5 de enero del 2017.

clos (el primer ciclo dura tres años y el segundo, un año, pudiendo los alumnos elegir en ese último año entre tres opciones diferentes: enseñanza académica, enseñanza aplicada o formación profesional básica). En general los alumnos suelen acabar esta etapa con dieciséis años y, a partir de ahí, pueden seguir en el sistema educativo con la Educación Secundaria postobligatoria o incorporarse al mercado laboral. Esta decisión es muy importante, ya que los estudiantes pueden elegir entre tres modalidades distintas de educación, de dos años cada una, o incorporarse al mercado de trabajo: 1) Bachillerato; 2) Ciclo Formativo de Grado Medio; 3) Enseñanzas de Artes plásticas y Diseño, y Enseñanzas Deportivas de Grado Medio; 4) Mercado laboral».

El Bachillerato suelen cursarlo «aquellos alumnos que quieren acceder a los estudios universitarios y se considera el camino ‘académico’ que prepara para una formación más intelectual. Al terminar el Bachillerato, sin embargo, también se puede optar por acceder al mercado laboral» (Pin *et alii* 2015: 5). Para matricularse en los Ciclos Formativos de Grado Medio es necesario haber obtenido el Graduado en la ESO. Estos ciclos «representan aproximadamente 2.000 horas de dedicación (dos años académicos) en distintos sectores de diferentes familias profesionales y permiten acceder directamente al mercado de trabajo con un título de técnico o continuar estudiando dos años más con un ciclo formativo de grado superior». Otro itinerario para acceder a los Ciclos Formativos de Grado Superior y a los estudios universitarios, «es haber obtenido el Certificado de Bachillerato. Los candidatos tienen a su vez que haber cursado ciertas asignaturas relacionadas con el grado que piensan estudiar. Tras superar los ciclos formativos de grado superior, se obtiene el Diploma de Técnico Superior, y se puede proseguir con una formación de un grado relacionado con el campo de especialización. Tras esta formación, se puede acceder al mercado de trabajo o continuar los estudios en la Universidad. La FP básica está diseñada específicamente para preparar a aquellos jóvenes que quieran acceder cuanto antes al mercado laboral» (Pin *et alii* 2015: 5-6).

Rego *et alii* (2015: 150-151) consideran que la pretensión de la LOM-CE pasa porque «el segundo ciclo de la ESO sea un curso fundamental en el que los alumnos decidan si quieren continuar sus estudios por una vía académica (Bachillerato) o por una vía más aplicada a la FP (Ciclo Formativo de Grado Medio). De este modo España seguiría un modelo en la línea del modelo alemán, cuyo nivel secundario básico oferta una educación más general, básica y práctica o una educación enfocada a una

vía más académica». De hecho, el sistema dual de FP cuyo paradigma son Alemania, Austria, Suiza y Dinamarca (Mercader, 2014; Aguilar, 2015; Rego *et alii*, 2015; Echeverría, 2016) es uno de los más valorados a nivel internacional, debido «a sus beneficios socioeconómicos, como bajas tasas de desempleo, mayor inserción del colectivo joven o una mejora de las competencias profesionales de la fuerza del trabajo. Se insiste así en la necesidad de exportar dicho modelo a otros países, ejemplo que estamos apreciando actualmente en España, con la LOMCE».

Incorpora también los denominados Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) «para alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el Graduado en la ESO, para facilitar su inserción laboral. Una vez superados los PCPI, los alumnos pueden continuar con estudios de FP de grado medio. Puede durar uno o dos años y da acceso directo al mercado de trabajo»; sin embargo, no ofrece la posibilidad directa de continuar estudiando en el sistema educativo. La LOMCE «prevé cambiar esto, de modo que el alumno que quiera continuar estudiando pueda acceder directamente a la FP de grado medio, así como a las otras posibles opciones. Existen otras alternativas en el sistema educativo español: son completamente vocacionales y se refieren a grados artísticos de música, arte y danza o deportes» (Pin *et alii* 2015: 6).

De la lectura atenta de la LOMCE surge la cuestión previa de hasta qué punto pone los fundamentos para la introducción de lógicas de mercado y de orientación empresarial en la provisión y gestión educativa, al incluir un mayor protagonismo del mercado; no solo en la provisión de la educación sino en la misma planificación educativa. Saura y Luengo (2015) señalan que recupera lo establecido por la LOCE (aprobada por el gobierno del PP en 2002, posteriormente suprimida por la LOE del gobierno socialista), ya que esta permitió a los poderes públicos planificar en base al comportamiento de la demanda, y favoreciendo la competición entre escuelas.

En la misma línea de críticas, Bonal y Tarabini (2016) señalan que las medidas más conservadoras de esta ley, son las que hacen referencia a las modificaciones del *currículum*, en el que aparecen dos lógicas. El reforzamiento de los saberes instrumentales a partir de la distinción entre asignaturas troncales, específicas o de libre configuración (solo estas últimas de competencia autonómica), la sustitución de las ciencias sociales y naturales por la de una nueva denominada conocimiento del medio social, natural y cultural (con un claro mensaje de retorno a los saberes tra-

dicionales) y, sobre todo, la supresión de la educación para la ciudadanía. Ámbito que ha sido uno de los principales caballos de batalla del Partido Popular desde que la LOE, aprobada por el Gobierno socialista en 2006 la introdujo. Un nuevo ámbito, la educación cívica y constitucional, se incorpora, pero no como área sino transversalmente, mientras que valores sociales y cívicos se constituye como alternativa a la asignatura de religión, ambas plenamente evaluables en el currículum escolar.

Merino (2013:1) señala que esta ley también propone «una ruptura clara del modelo comprensivo de la enseñanza secundaria obligatoria», en el sentido de que esta ley pretende convertir el proceso educativo en un proceso más selectivo, y en menor medida inclusivo; en la línea de la clásica diversificada basada en el funcionamiento competitivo. En su opinión, la ruptura del modelo comprensivo (o limitación de su alcance) «continúa con la rebaja a 15 años de la obligatoriedad, ya que después de cursar tercero, o incluso después de cursar segundo con un curso repetido, los chicos o chicas que no tengan las competencias mínimas para seguir el currículum estándar podrán ser enviados a los llamados ciclos de FP de Base» (Merino, 2013:12). Estos ciclos eliminan el módulo orientado a la obtención del graduado de ESO y condiciona la obtención del título a la aprobación de la reválida que se establece a finales de cuarto de la ESO. Por otro lado, los programas de diversificación curricular, bautizados como programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento, bajan de tercer al segundo curso, y se basan en actividades prácticas.

Finalmente, señala Merino (2013:12), la ruptura del modelo comprensivo «se completa con la propuesta de volver al doble título al finalizar la educación obligatoria, uno que habilite para las pruebas de acceso al bachillerato y otro que habilite para las pruebas de acceso a la FP». La crítica al título único «se salda con este retroceso histórico, sin tener en cuenta otras posibilidades apuntadas desde el mundo académico, como la supresión del título de graduado en educación secundaria o la vinculación del acceso al bachillerato o a la FP en función del rendimiento de determinadas materias durante la última etapa de la enseñanza obligatoria».

Tarabini (2015) señala que el paradigma de este elitismo se muestra con el establecimiento de pruebas estandarizadas y obligatorias en diferentes momentos a lo largo del proceso de escolarización. Iniciadas en 3º de primaria, se repiten en 6º de primaria, 4º de ESO y 2º de bachillerato. En estos dos últimos casos se trata de reválidas necesarias para obtener el título de graduado en ESO o en bachillerato, respectivamente. Pruebas

fundamentalmente establecidas por el Gobierno, previa consulta con las comunidades autónomas, con las que se pretende asegurar la consecución de unos mínimos comunes a todo el alumnado estatal.

Asimismo, plantea que de los cuatro grados que tiene la ESO, el último se define como propedéutico y aunque el proyecto se dice que tiene un carácter orientador, el currículum queda dividido en dos modalidades. Una para la preparación del acceso bachillerato, y otra para la preparación del acceso a la FP, que culminan en títulos distintos, si bien tienen que asegurar que todos los alumnos tienen que haber adquirido las competencias básicas, al menos formalmente. Merino (2013:11) señala esta situación: «en tercer curso ya hay una diferenciación curricular en algunas materias (como matemáticas) para alumnos que quieran ir a la modalidad de bachillerato o a la modalidad de FP en el cuarto curso».

Con respecto a la FP, la considera como enseñanza aplicada, es decir que ha de garantizar «que el alumnado adquiera y amplie las competencias necesarias para su desarrollo profesional, personal y social» (Competencias,2012). Es por ello por lo que en la ley se refuerza la idea de la conectividad entre los diferentes ciclos de FP. Merino (2013: 12-14) señala que esta intención se alarga incluso «entre la vía académica y la vía profesional, pero no se modifican los requisitos de acceso. Es decir, no se propone que haya una conexión directa entre los ciclos de FP de Base y los ciclos formativos de grado medio, ni entre éstos y los ciclos formativos de grado superior». También introduce una mayor flexibilidad en los itinerarios de los estudiantes a la edad de 15 años en lugar de a los 16, facilita la transición a programas de FP superior y fortalece la evaluación externa de los estudiantes.

Así para mejorar los resultados de los estudiantes, la LOMCE define un núcleo común de educación básica en España, siempre teniendo en cuenta los requisitos especiales de los gobiernos autonómicos. Junto a evaluaciones para todo el territorio nacional, se persigue acabar con las grandes diferencias entre comunidades autónomas. También introduce un nuevo diploma para FP de Grado Medio de dos años de duración destinado a estudiantes entre 15 y 17 años, que al término del programa les otorga un certificado profesional y le da acceso al ciclo de nivel medio (ciclos formativos de FP). Los estudiantes tienen también la opción de hacer exámenes finales para obtener una de las dos cualificaciones posibles de la ESO. En definitiva, la FP de Base supone socavar de raíz la comprensividad del sistema, en la medida que abre la posibilidad de que alumnos de

solo catorce años dejen la etapa obligatoria, de carácter general y común para todos, para incorporarse a una vía formativa que no solamente es diferente del resto sino que sobre todo tiene un valor claramente inferior, en todos los sentidos posibles. Nogués (2014), Bonal y Tarabini (2016) afirman que el resultado es un proceso de segregación del alumnado que consolida la FP como la alternativa de los «menos capacitados».

Brunet y Moral (2016) señalan que para aumentar la calidad de los centros escolares, concede mayor autonomía a los colegios en los programas, los contenidos y los enfoques pedagógicos, permitiendo mayor autonomía en la cooperación con las administraciones autonómicas. Igualmente, modifica el proceso de selección de directores escolares exigiendo a los candidatos un curso de formación especializada, valorando su experiencia previa y considerando a los candidatos procedentes de cualquier colegio (anteriormente se daba prioridad a los candidatos internos). También introduce evaluaciones externas al final de cada nivel de educación. Los exámenes se realizarán con fines de diagnóstico en educación primaria y con otros objetivos de mejora en educación secundaria inferior y superior. Bajo esta reforma los estudiantes de último año de secundaria inferior pueden elegir un itinerario general académico o un itinerario profesional con cursos que combinan formación teórica y práctica en uno o más de un perfil ocupacional. Al final del año, los estudiantes pueden acceder a cualquiera de los dos exámenes, el académico o el profesional, consiguiendo así un título que les dará acceso al itinerario posterior que hayan elegido, ya sea bachillerato o FP (OCDE, 2015a, 2015c).

Como consecuencia de todo ello, es razonable señalar que la LOMCE impulsa un modelo de enseñanza secundaria más selectiva y con mayor diferenciación entre la vía académica y la vía profesional, aunque la retórica de las competencias básicas y de la conectividad esté muy presente. Merino (2013: 14) señala que la cuestión gravita sobre si este sistema más segregado internamente, puede reducir «el fracaso escolar a cambio de reforzar el papel subsidiario de la FP, es decir, vincularla al bajo rendimiento escolar de los alumnos». De hecho, la LOMCE viene a reforzar las prácticas que se dan en muchos centros, «ya que una de las dificultades mayores que ha tenido la propuesta comprensiva es que el agente que tenía que implementarla, el profesorado, no ha creído ni en la teoría ni en la práctica el postulado igualitarista del modelo socio pedagógico comprensivo».

Tras todo lo visto nos centramos, para concluir, en la que puede ser considerada como la mayor de las paradojas de la LOMCE. Frente a

sus pretensiones de comprensividad y con el objeto de dignificar la FP, ha acabado por ser una ley poco comprensiva. Martínez García y Merino (2011: 18) lo afirman utilizando la comparativa histórica. Frente a la disyuntiva de la doble titulación de la EGB, ella estableció «una nueva forma de doble titulación más segregadora: obtener el título de ESO o quedar prácticamente fuera del sistema de enseñanza reglada. La segregación se estableció en el acceso a la educación post-obligatoria, pero sus efectos fueron más dramáticos, por ser más excluyentes para el desarrollo de los jóvenes en el sistema de enseñanza reglado. Por tanto, el mayor peso de la educación generalista a costa de la FP puede frenar el desarrollo de los jóvenes de clase obrera». Ello en un contexto, como el español, de déficit de población con estudios secundarios superiores y de una elevada tasa de desempleo juvenil. De la que es razonable pensar que parte de ella radica en el escaso atractivo que durante décadas ha tenido la FP.

Francí (2013: 304) señala que para la explicación de su poca atracción a lo largo del siglo xx, también ha de considerarse la existencia de estructuras laborales altamente polarizada en las empresas españolas, es decir la existencia de diferencias «entre directivos y técnicos altamente cualificados y personal ‘especialista’ no cualificado. Como consecuencia, el desarrollo económico no era factible sin un sistema de FP potente y, además, disgregado en dos ramas: por una parte, la formación ocupacional y la continua, y por la otra, la FP inicial». Junto a ello se ha de (re)conocer que nos encontramos entre los países europeos con un menor peso de la población con estudios vocacionales (profesionales) entre aquellos estudiantes que han completado la educación secundaria superior y no han proseguido los estudios universitarios. Si se analiza la duración media de los diferentes estatus laborales (inactividad, desempleo y ocupación), se comprueba que los primeros cinco años transcurrido tras salir del sistema educativo, los jóvenes españoles (y griegos) se encuentran en desempleo durante un promedio de 18 meses. Situación mejorada con respecto a Italia, donde el periodo alcanza los 25 meses, pero muy superior a la realidad de países como Alemania o Dinamarca, en los que la duración media es menor de 5 meses. Lo más relevante (famosos brotes verdes) se encuentra en la intencionalidad de gran parte de esta juventud. El 60% de los graduados en educación secundaria superior (incluyendo la educación postsecundaria no terciaria) obtuvieron un título de enseñanza general durante la última década.

Frente a ello, países como Austria, Alemania, Dinamarca y algunas otras economías del Este de Europa, destacan por la importancia relativa de la formación vocacional en la enseñanza secundaria postobligatoria. Esto se explica por la presencia de un sistema de formación profesional dual (FPD) en el que el aprendizaje se realiza simultáneamente en escuelas y empresas participantes en un mismo programa. Brunet y Moral (2016) señalan que en estos casos, la responsabilidad formativa es compartida, ya que los aprendices acuden unos días por semana al centro de formación, en el que reciben tanto formación general como específica de la ocupación elegida, mientras que los restantes se forman en la empresa.

A nivel comparado entre países, una de las características interesantes del indicador «ninis» (ni estudian, ni trabajan) es que, dependiendo de los objetivos de cada sistema educativo, diferentes resultados pueden ser igualmente satisfactorios. Por ejemplo, en países con un fuerte sistema de educación vocacional y/o sistema dual más desarrollado, el hecho de tener un mayor porcentaje de jóvenes combinando educación y trabajo es un resultado deseado y satisfactorio. Mientras que en sistemas educativos integrados el resultado deseado será, más bien, que los jóvenes estén estudiando o trabajando. El único resultado no deseado en ningún sistema educativo es el de tener jóvenes que no estén estudiando, ni trabajando, ni formándose, los llamados «ninis». Alegre y Subirats (2016) señalan que los niveles elevados de descualificación laboral y déficit instructivo que caracterizan el marco contextual español, en realidad se tratan de situaciones semejantes a la de otros países del sur de Europa. Sin embargo, habida cuenta de nuestra realidad estructural, así como de la trayectoria de nuestro régimen educativo, nos colocan en una posición ciertamente delicada; cuando de lo que se trataría sería de avanzar en la superación de las desigualdades educativas y del abandono escolar.

Para concluir volvemos a Alegre y Subirats (2016: 364), quienes señalan que en España la reforma educativa, diseñada para reforzar los esquemas competitivos en la institución escolar, y promovida por el Gobierno conservador en la legislatura 2011-2015 «parece encaminada a profundizar el avance del casi-mercado en la configuración del sistema educativo, en sus dos vertientes de provisión y gestión. Así, con respecto a este eje —mercantilización—, España se aproxima a la posición de aquellos regímenes educativos cuyas trayectorias de cuasi-mercado disponen ya de largo recorrido —Bélgica, Holanda o Irlanda—. Y sin embargo, España se sitúa sensiblemente por debajo de estos países en términos de esfuerzo relativo en inversión educativa y de gasto focalizado por estudiante».

CAPÍTULO 3. MODELOS CLÁSICOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Como ya hemos visto, Viñao (1982) ha ubicado los primeros balbucesos de un modelo de educación secundaria avalada por la burguesía en la época comprendida entre finales del siglo XVIII y principios del XIX. Clase en pleno proceso hegemónico como da a entender que fomentasen distintas concepciones de lo que hoy conocemos por educación secundaria, distinguiéndola básicamente entre dos modalidades: humanística y profesional. Debido al sesgo social de la citada clase, la introducción de estudios secundarios basados en su utilidad técnica e industrial, topó con grandes dificultades de aplicación. Merino (2013) señala que este nuevo tipo de enseñanza no era reclamada si no garantizaba cierta movilidad social ascendente, que garantizase el acceso a posiciones sociales de mayor prestigio y remuneración. Cuestión compleja, ya que requería de profundas transformaciones en el contexto industrial de la época.

El caso de España es paradigmático de esta dualidad formativa. Merino (2005a:214) señala el porqué. En su opinión hasta bien entrado el siglo XX: «la enseñanza secundaria humanística quedase reducida a una minoría muy seleccionada socialmente y que continuaba los estudios en la universidad, con unos contenidos básicamente humanísticos». Por el contrario la mayoritaria, la formación para el trabajo (lo que hoy conocemos como Formación Profesional), tuvo dos vías de acceso. La limitada solamente a la primaria, en la que destacaba su función más ideológica que económica o profesional de cara a la construcción del «obrero soñado» (Sierra,1990), o la que se producía fuera del sistema educativo por las vías tradicionales de transmisión de conocimientos profesionales, vía redes comunitarias familiares y agrupaciones profesionales, entre los que destacaron los gremios, si bien no fueron los únicos.

Ello explica la aparición de escuelas profesionales, denominadas de artes y oficios, que respondieron a iniciativas de sectores de la burguesía local del siglo XIX, interesados en la formación de los obreros, y en

el incremento de la capacitación profesional de los mandos intermedios, los famosos «aristócratas» encargados. Merino (2005a: 214) confirma que la citada labor burguesa estuvo acompañada de cierta «motivación entre la filantropía y la necesidad de disponer de una élite de operarios cualificados». Junto a ellas aparecieron las escuelas técnicas superiores, en parte como fruto de la herencia dejada por escuelas específicas anteriores (náutica y bellas artes, entre las más conocidas), en parte debido al interés demostrado por los gobiernos liberales españoles que llegaron al poder a partir de la conocida como «Revolución Gloriosa», en septiembre de 1868. No obstante, su carácter limitante, socialmente hablando, se pudo comprobar en que nacieron sin conexiones con las formación profesional, primaria o post-primaria.

Las raíces de la aparición del interés sobre la educación poblacional, ya sea en su aspecto de orientación humanística, ya sea profesionalizadora, que pretendió ser efectuado por una institución de escaso reconocimiento hasta entonces (como lo fue la escolar), estuvo vinculada a la crisis del sistema productivo. Afectó en mayor medida a los aprendizajes de trabajos manuales, pero no olvidó al resto de los estudios. En la misma línea, Merino (2013: 3) señala que en aquella tesitura la cuestión clave que se planteó fue el destino de la educación, reducida o ampliada: «si la educación secundaria deb[ía] tener una función selectiva o propedéutica para el acceso a la enseñanza superior o bien debe ser una etapa con objetivos propios y que esté al alcance de la mayoría si no toda la población en edad escolar».

Se trató de una reflexión muy interesante de cara a la función de la Formación Profesional, ya que en función de adoptarse un punto de vista u otro, su papel cambiaba completamente. Seguimos a Merino (2013: 3) en su reflexión con respecto a esta circunstancia. En el caso de triunfar la primera opción suponía la introducción de la FP en edades tempranas, como una buena alternativa para los jóvenes «que no tienen las capacidades suficientes para seguir el *mainstream* académico que culmina en la pirámide escolar, que es la universidad». Si lo hace la segunda opción, «hay que retrasar al máximo la división curricular y elaborar un currículum que pueda integrar aprendizajes académicos con aprendizajes más aplicados o técnicos, para evitar que la escuela reproduzca el sesgo social de los alumnos de entornos desfavorecidos o de grupos étnicos minorizados, que acaban escogiendo en mayor proporción las vías menos nobles del sistema escolar».

La solución que se adoptó será desarrollada profusamente con posterioridad en este mismo capítulo, pero por lo que hemos estudiado hasta ahora sabemos que esta dualidad es uno de los caballos de batalla de las numerosas reformas educativas que se han llevado a cabo en España, y en otros países del entorno. Alentamos solamente que Merino (2013:4) señala que «se llegó a un cierto equilibrio entre estas dos perspectivas a partir de diseñar dos etapas diferenciadas dentro la enseñanza secundaria. Una primera que iba aproximadamente de los 12 a los 16 años, dependiendo de los países (*lower secondary education*), que es obligatoria y con un currículum comprensivo, y una segunda ya sin carácter obligatorio y con un currículum diferenciado (*upper secondary education*). Con algunas importantes excepciones, como Alemania y países de influencia germánica, este esquema es el que se fue construyendo en Europa en las últimas décadas del siglo XX». Esta misma cuestión ha sido resuelta de diferente manera en la mayoría de países europeos, lo que ha dado lugar a tres modelos concretos.

Otra cuestión importante, también señalado por Merino (2013:4), fue «la conexión entre las diferentes vías curriculares, ya que también incide en el papel y la función de la FP. En este sentido, existen tres tipos de sistemas de enseñanza: *a) unified*: en los que el currículum de la enseñanza secundaria post-obligatoria tiene muy poca división interna (países nórdicos); *b) tracked*: la diferenciación entre formación académica y FP está muy marcada, y pueden tener incluso escuelas separadas (Alemania), y *c) linked*: sistemas con currícula diferenciados, pero con posibilidades de seguir estudios mixtos o de tener pasarelas de unos a otros (Francia, Reino Unido)».

3.1 Liberal, burocrático y dual

El proceso de industrialización en Europa no se produjo de la misma forma, ni consecuentemente estuvo sometido a los mismos ritmos, por lo que no dio lugar a las mismas sociedades. Ante este contexto resulta razonable suponer que tampoco originó un modelo unitario de FP. La eliminación, ya apuntada, de los antiguos métodos artesanales supuso la desaparición de sus sistemas de transmisión del conocimiento. Ello supuso la pérdida de modelos de transferencia de FP (lo que hoy pudiéramos considerar como tal) más o menos homogéneos y hegemónicos en toda la Europa cristiana durante toda la Edad Media y Moderna.

Este desamparo, en opinión de varios autores Greinert (1999,2004, 2005), Tessaring (1999) y Theter *et alii* (2005), fue sustituido por la FP. En concreto, Greinert (2004:21) propuso tres modelos básicos de FP para jóvenes en Europa, «el modelo de economía liberal de mercado británico, el modelo burocrático y regulado estatalmente de Francia, y el modelo dual-corporativo de Alemania», a modo de interés observar cómo la vinculación con los poderes económicos y/o legislativos se encuentran en la base de esta clasificación. Aunque los tipos fueron diferentes, todos obedecieron a una misma razón. Nilsson (2007) señala que todos los países industrializados afrontaron retos similares, vinculados al incremento de la fuerza de trabajo que exigían las nuevas profesiones (por ejemplo, la soldadura y la fabricación de herramientas), si bien toda ella con una característica en común, demandaban que estuviese dotada de nuevas cualificaciones. De ahí cabe colegir, que si la evolución fue diferente es porque los retos a pesar de ser de naturaleza similar, no fueron idénticos en todos los países. Como sabemos algunos de ello dirigieron sus estructuras productivas hacia la transformación tecnológica, comercial y productiva, en busca de la exportación. Paralelamente, muchos otros no hicieron más que seguir sus pasos, mientras que tanto no lograron modernizar su sector primario de forma adecuada, ni sus burguesías invirtieron lo suficiente en la industria manufacturera. Esta es la razón por la que la relación de países que acometieron su transformación industrial profunda mucho más tarde es amplia. Este factor explica el hecho de que fuese muy diferente el desarrollo histórico de los distintos agentes del mercado de trabajo. De todo ello hay que extraer una temprana conclusión, la historia industrial, política y económica de los distintos países europeos tuvo una especial significación en la configuración y alcance de sus sistemas de FP, motivo por el que hallamos tan amplias variaciones entre unos y otros.

Estos tres modelos clásicos de FP, han sido descritos por Greinert (2004:23) como si de prototipos generados por las naciones europeas se tratase, ubicándolos en un momento en el «que buscaban nuevos métodos de organizar la FP para todos sus trabajadores tras la industrialización. Modelos en los que se detectan tres ideas o principios que interactúan específicamente: tradición (principio profesional), racionalismo (principio académico) y liberalismo (principio de mercado)». Presentamos los tres modelos. Para ello comenzamos por la propia descripción del autor citado, posteriormente complementada junto a un breve análisis del país que mejor ejemplifica a cada uno de ellos:

Modelo liberal (orientación al mercado): estimula el esfuerzo individual y, por ende, la meritocracia. Se fundamenta en las enseñanzas y principios del liberalismo económico y en la teoría clásica de la economía nacional. Greinert (2004: 24) señala su postulado central «consiste en que las personas son capaces de organizar eficazmente su interacción social, y en particular su vida laboral, a partir de sus propios razonamientos y juicios». En cuanto al liberalismo económico, este «rechaza, además, toda intervención estatal en la economía, y coloca ésta en manos de la persona autónoma, reclamando a la política estatal que se limite a satisfacer unas pocas exigencias generales de orden básico. Los sistemas de cualificación orientados al mercado conforme a este modelo tan solo imparten cualificaciones utilizables en el mercado, esto es, conocimientos prácticos específicos para empresas, capacidades profesionales y actitudes necesarias para puestos concretos de trabajo».

Paradigma de este tipo fue Inglaterra, reflejándose aún en la actual Gran Bretaña. País donde en el siglo XVIII comenzó la Revolución Industrial. Ello provocó la abolición del sistema gremial y del aprendizaje profesional tradicional. Hasta ese momento la maquinaria de las fábricas era operada por trabajadores sin formación y de bajo salario. Dos modelos de pensamiento, el liberalismo (al que ya nos hemos referido) y el puritanismo, influyeron en este modelo. El liberalismo, esto es, la no intervención por parte del Estado hace a cada individuo responsable de su propio destino. El liberalismo supone que el libre juego de fuerzas fomenta el bienestar del país y de sus empresas. El puritanismo considera que la prosperidad es resultado de la capacidad de auto sacrificio y laboriosidad de la ciudadanía. Así, los principales protagonistas del mundo del trabajo y del capital deben hallarse libres en todo lo posible de restricciones tradicionales y mantener unas relaciones de libre mercado con el nuevo subsistema educativo. En suma, la coordinación de la oferta y demanda de habilidades tiene lugar por el mercado.

Navarro (2014: 8) señala que el gobierno «se ocupa de la provisión de la educación básica necesaria para la producción industrial, pero el modo dominante de formación de habilidades es la formación en la empresa», motivo por el que la FP tuvo un importante peso. Las empresas determinan los contenidos en función de sus propias necesidades, por lo que es razonable pensar que la formación corre a cargo de ella. Sin embargo, no es del todo así. Es importante recuperar la orientación liberal de su economía para entender el porqué pese a la existencia de cursos de for-

mación que pueden ser financiados ocasionalmente, con carácter general es la propia persona individual la que debe financiarla. Lógica que explica la inexistencia de supervisión de la formación por parte del Estado, y la carencia de exámenes finales acreditados, labor sustituida por la existencia de numerosas certificaciones privadas de competencias adquiridas, como señalan Molinas y García Perea (2016). Las relaciones humanas de producción son consideran como un *output* más generado por el propio mercado. Institución en la que participan miembros de la sociedad, en su rol de trabajadores, empresarios y otros agentes vinculados por la negociación colectiva. Ello explica, en último término, su carácter moral. Esto supone la imagen negativa de la legislación, caracterizada por su abstencionismo y por su no intervención en estos procesos de mercado.

Como indica Pedraza (2000: 332-334) el sistema de Formación Profesional británico está controlado «por la industria y el mercado, y se caracteriza por la heterogeneidad, diversidad y descentralización, derivadas de la regionalización administrativa de que históricamente ha hecho gala el sistema educativo británico y, más en concreto, el inglés. Su modelo actual es el resultado de un proceso progresivo». Sus tres momentos clave son los siguientes:

1º) 1986: Creación del sistema nacional de cualificaciones profesionales (NVQ), «que representan la formación en o para el trabajo, surge bajo la autoridad del *National Vocational Qualification Council* (NVQC). Este sistema surge como un marco conceptual cuyo objeto es la creación progresiva de estándares nacionales de cualificación. El dispositivo de estandarización de competencias se articuló inicialmente a partir de comisiones profesionales (*Industrial Lead Bodies*), constituidas por representantes profesionales y en menor medida sindicales, que se encargaron de desarrollar los perfiles profesionales de su ámbito de influencia bajo la metodología establecida por el NVQC»;

2º) 1992: Creación del sistema nacional de cualificaciones profesionales generales (GNVQ). Surgieron «como una vía intermedia entre lo académico general y lo profesional. Fueron implantadas como respuesta a necesidades de los empleadores y están estructuradas en tomo a tres niveles. Permiten tanto la incorporación al mercado de trabajo como la continuación académica. Comprenden 14 áreas de conocimiento. Se organizan en tres niveles: básico, intermedio y superior. Los cursos se imparten en escuelas y centros de educación»;

3º) 1997: Creación de la denominada *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA), «la cual supuso la fusión institucional de la gestión, tanto de las titulaciones de carácter profesional como de aquellas de índole general, en concreto entre el NCVQ y la denominada *School Curriculum y Evaluación Escolar* (SCAA). La QCA asesora al Departamento de Educación y Empleo en temas relacionados con el currículum, las valoraciones de los alumnos y las titulaciones que se ofrecen en las escuelas, los centros de enseñanza y los centros de trabajo».

Modelo burocrático (orientación académica): se basa en la convicción de que es necesario aplicar la racionalidad académica para implantar un principio didáctico organizativo, válido para todas las cualificaciones profesionales. La idea de obtener cualificaciones profesionales a través de un método académico es un producto inmediato de la Ilustración e incorpora por ello el espíritu de la modernidad (la ciencia, sobre todo las matemáticas y las ciencias naturales, deben dirigir el mundo) concretamente en el ámbito de la tecnología. Greinert (2004:24) señala que los modelos «estrictamente cognitivos de FP logran su máxima eficacia en el caso de las profesiones más teóricas (es decir, académicas), así llamadas superiores. Sin embargo, la necesaria integración de cualificaciones intelectuales con capacidades prácticas relevantes sigue constituyendo, señala, un problema para este modelo».

El modelo burocrático de regulación estatal, cuya primera aplicación rigurosa fue en Francia, utiliza el nuevo subsistema educativo, esto es, el sistema de enseñanza, para reforzar el poder económico y militar de la nación. Funciona bajo el amparo de otro paradigma, más apropiado a su estructura, que se podría formular como la *majesté de la loi*; pervivencia máxima de la *Grande Révolution* de 1789. Esta insistencia en el aspecto político se manifiesta en que el mantenimiento del orden público le corresponde al Estado, lo que le otorga una posición central sobre la vida laboral, frente a la de la primacía del mercado (Gran Bretaña), o como veremos a continuación de la interacción entre autonomía privada y el sistema jurídico (Alemania).

Este sistema crea la formación profesional reglada con el fin de crear una relación política de fuerzas entre el capital y la mano de obra (Saunier, 2004). Por motivos sociopolíticos de orden nacional, los trabajadores estructuralmente desfavorecidos reciben una cualificación por medio de un sector educativo regulado y financiado estatalmente (que incluye también

a la formación profesional). Los trabajadores pueden afrontar a continuación el subsistema del capital, una vez más en un marco regulado estatalmente. Por lo tanto, es el gobierno el que controla la oferta y demanda de habilidades. Ello suele ir ligado con frecuencia a un mayor peso de la formación basada en la escuela y con un alto perfil académico.

En la actualidad, concretamente desde el año 2011, la educación prioritaria de estudiantes y centros escolares desaventajados «se basa, en Francia, principalmente en la Red de éxito escolar (*Réseau de réussite scolaire*, RRS, 2006) y en Escuelas, colegios y liceos para la ambición, la innovación y el éxito (*Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite*, Éclair, 2011), donde un tercio del total se clasifican como prioridad educativa». La RRS y la Éclair fomentan la continuidad del aprendizaje a lo largo de la educación obligatoria. Las reformas de la FP de secundaria superior (2009) «tratan de elevar la cualificación de los jóvenes para conseguir una mejor integración de estos en el mercado laboral o en la educación terciaria, y reducir el abandono escolar antes de alcanzar cualificación formal alguna. En el nivel de educación terciaria, la *Ley del 22 de julio* de 2013 reafirmó la importancia de establecer medidas que promuevan la integración en el mercado laboral. La experiencia de ambientes de aprendizaje en el trabajo (prácticas de aprendices, traslados, etc.) es ahora obligatoria en las cualificaciones en cursos de FP y en los másters» (OCDE, 2015: 12).

Consecuentemente a lo expuesto, la FP es organizada por el Estado, si bien en colaboración con las escuelas profesionales, siendo financiada mediante los fondos que recaudan de las empresas. En este modelo concreto, la formación está enfocada hacia su carácter comprensivo, es decir a proporcionarles los suficientes conocimientos generales y técnicos al alumno que le posibiliten la obtención de un certificado con el que poder acceder a cursos superiores. Es por ello por lo que no está dirigida a la adquisición de conocimientos específicos requeridos, y demandados, por las empresas. Esto es como consecuencia del hecho anteriormente indicado de que las relaciones humanas en la producción han sido históricamente consideradas como hechos políticos y sociales. Lo que explica que entre los protagonistas implicados nos encontremos con el Estado y ciertos funcionarios, denominados *inspecteurs de travail*.

Modelo dual (orientación profesional): se fundamenta en un caso ideal de la tradición. Grinert (2004: 23) señala que se basa «por una parte en prácticas profesionales reales aplicadas en Europa desde la Edad Me-

dia, y por otra parte en la profesión como forma ensayada y comprobada de categorizar los tipos organizativos de recursos humanos. Con esta perspectiva, las profesiones y/o oficios se entienden como combinaciones específicas de los elementos trabajo, cualificación e ingresos. Las actividades que implican están determinadas en función de las tradiciones y los acuerdos sociales existentes».

En Alemania, la longeva existencia del sistema gremial facilitó la aparición del modelo corporativo dual como su continuidad formadora, si bien contó con la colaboración del Estado y de otras instituciones profesionales. Su larga existencia hay que vincularla a la actual concepción sobre las relaciones de producción. Ello explicaría el porqué son consideradas *como si* de una comunidad social se tratase, con lo que comporta ello de comunión con la tradición de responsabilidad recíproca y de respeto al conjunto. Es por ello por lo que las normas que rigen esta comunidad social, como en Gran Bretaña, no son impuestas directamente por los poderes públicos. Los agentes sociales proponen, elaboran y corrigen por sí mismos la normativa, al menos hasta cierto punto y ámbitos. Greinert (2004: 20) lo confirma al señalar que estos «cumplen una función más activa que los agentes sociales de Gran Bretaña, pues realizan un proceso atento y específico de adaptación caso por caso, derivado de la interacción entre jueces y juristas. Este sistema puede caracterizarse con los paradigmas de ‘estado civil constitucional’, ‘autonomía privada’ y ‘ley supervisora’».

Es bien sabido que el sistema es organizado por las cámaras de comercio (reguladas por el Estado), siendo su contenido formativo establecido por empresarios, sindicatos y Estado, conjuntamente. Lo que quizás no sea tan conocido es la pequeña explicación que hemos antepuesto. Molinas y García Perea (2006: 148) señalan la importancia de la financiación, haciendo hincapié en que son las propias empresas las que «pagan la formación impartida [en su interior] [...], los aprendices reciben un salario por trabajar durante el periodo de formación y las escuelas profesionales están financiadas por el Estado. Las cualificaciones acreditan a escala nacional a los titulados para trabajar en la profesión correspondiente y para acceder a cursos superiores».

Si bien es objeto de un apartado específico, avanzamos un breve comentario contextual acerca del modelo de FP en España. En relación a los tres modelos clásicos de formación profesional vistos, Homs (2008: 17) señala que «el sistema español se clasificaría inicialmente en el modelo de regulación estatal con respecto a la formación inicial, aunque con algunos

elementos del modelo dual. En cambio, en lo que respecta a la formación para la ocupación, se parece más al modelo liberal, con elementos del modelo regulado por parte del Estado». Más específicamente, Field *et alii* (2012a, 2012b) advierten de que el sistema de FP español está basado fundamentalmente en la escuela, y no en un modelo en alternancia (como el germánico). Es por ello por lo que para reforzar el aprendizaje en el trabajo, la LOGSE (1990) impuso como obligación que existieran módulos formativos prácticos, de tres meses, que se realizaran en un centro productivo externo al centro educativo.

Cambio valorado muy positivamente por todos los analistas porque permitió acercar los centros de FP a las empresas (con todos los efectos positivos que de ello se derivan: puesta al día de profesores, del currículo, facilitar la provisión de otros tipos de servicios, etc.), expuso a los alumnos a otros tipos de aprendizaje más conectados a la práctica y favoreció la posterior inserción laboral de los alumnos en dichas empresas. Pero, aun así, la calidad de dichas prácticas y su integración en el conjunto del currículo del ciclo parecen quedar lejos de los niveles deseables, convirtiéndose así, cuando no hay un control de su calidad, en mera fuente de mano de obra barata o implicar desarrollo de competencias muy estrechas o específicas para la empresa. No obstante, señala Navarro (2014), la realidad es mucho más positiva en lugares como Cataluña y la CAPV, donde han existido programas de coordinación y de regulación mediante convenios con los gremios y asociaciones empresariales y coordinación de prácticas. El modelo real de formación dual o en alternancia solo se ha aplicado en pequeña escala.

Volviendo a Greinert (2004:25). Su triple modelo sugiere otros tantos modelos estructurales para la FP vigente en Europa y que se replican en otros países del mundo. Considerados «desde tres perspectivas diferentes, cada uno de ellos presenta características que pueden combinarse entre sí para dar una unidad tipológica superior»:

1) Como cultura del trabajo, «el Tipo A (modelo liberal) da prioridad a la economía. El modelo de cualificación se encuentra regulado primariamente por la orientación al mercado. A escala funcional (la formación real), el principio didáctico rector son las necesidades operativas de la empresa o del puesto de trabajo real».

2) Como cultura del trabajo, «el Tipo B (modelo burocrático) da prioridad a la política. El modelo de cualificación se encuentra regulado pri-

mariamente por un control burocrático de base legal. A escala funcional (la formación real), el principio rector es el principio académico».

3) Como cultura del trabajo, «el Tipo C (modelo dual) da prioridad a la sociedad. El modelo de cualificación se encuentra regulado primariamente por un control dual, esto es, una combinación de mercado y burocracia. A escala funcional (la formación real), la orientación didáctica determinante es el principio profesional».

En la práctica, señala Nilsson (2007: 170), el sistema «de tipo A solo predomina en el Reino Unido (y parcialmente en Irlanda) y el tipo C en Dinamarca, Alemania y Austria. Por tanto, habría que incluir los sistemas de FP del resto de los países europeos dentro del tipo B». Sin embargo, «el sistema burocrático se divide en dos subgrupos, al haber aumentado la demanda de fuerza de trabajo dotada de un conocimiento más teórico de los procesos de trabajo y de competencias generales amplias»: 1) un subgrupo de FP de tipo «teórico» (Francia, Países Bajos, Finlandia, Suecia). En este subgrupo, «la participación con éxito en cualquiera de los programas de FP en el ciclo superior de secundaria permite proseguir estudios en la totalidad o la mayoría de los programas de enseñanza superior»; 2) un subgrupo de tipo «práctico» (República Checa, Chipre, Estonia, España, Italia, Letonia, Polonia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia). En este subgrupo, «no existe este vínculo directo entre los programas de FP del ciclo superior de secundaria y la enseñanza superior. Para pasar a esta última hay que hacer estudios adicionales dotados de cierta entidad».

3.1.1 CASOS DE ÉXITO DE LA FP: EL MODELO DUAL ALEMÁN Y EL INICIAL SUIZO

Debido a la importancia que ha adquirido en nuestros actuales debates sobre el futuro de la FP el modelo dual (FPD), hemos creído conveniente ahondar en el análisis de dos casos de éxito formativo, el dual alemán y el de FP inicial suizo.

Euler (2013: 4-5) confirma que tanto la Unión Europea, como sus Estados miembros tienen un gran interés por la FPD. Cuestión confirmada rotundamente por la Comisión Europea (2012) en su informe estratégico *Replantear la Educación*, en el que afirma que: «el aprendizaje en el lugar de trabajo, por ejemplo con los modelos duales, debe ser un pilar central de los sistemas de educación y formación profesionales en toda Europa,

con el objetivo de reducir el desempleo juvenil». En base a su lectura, se explica porqué países como España, Grecia, Portugal, Italia, Eslovaquia y Letonia «pretenden reformar sus sistemas de formación a imagen del sistema dual en Alemania». El propio Euler (2013:4-5) señala que no se trata de trasladar mecánicamente el citado sistema de formación, ya que la experiencia enseña «que la formación dual en Alemania puede servir de modelo, pero no de patrón. Quien desee transferir a su país un sistema de formación extranjero debe tomar en consideración las condiciones generales existentes y orientar la FP dual de acuerdo con sus propios objetivos educativos, sociales y económicos. La cuestión radica, por tanto, en una transferencia inteligente de elementos adaptados y no en una réplica exacta de una implantación de otro país». Ello confirma la inexistencia de fórmulas sencillas y rápidas para la transferencia de sistemas de FP (o de algunos de sus componentes) a posibles destinatarios. Al mismo tiempo hace aparecer la importancia de la adecuación de las estrategias de transferencia a cada contexto específico, el cual viene condicionado por sus propias circunstancias históricas, sociales, culturales y económicas.

Afirmación reforzada por la propia descripción del sistema dual: «el sistema de FP, en la correspondiente versión actual, representa el resultado de un proceso histórico-cultural. El propio sistema dual en Alemania refleja una configuración de normas jurídicas y convenciones consuetudinarias, de principios didácticos y estructuras institucionales» (Euler,2013: 4-5). Condicionantes histórico-culturales que se encuentran en la base de dos reflexiones cruciales. Un sistema estatal de FP posee un carácter instrumental para la consecución de objetivos nacionales específicos, por lo que difieren de un país a otro. En ese sentido, no existe *per sé* un sistema mejor o peor, ya que cada uno de ellos ha de poder examinarse y evaluarse en lo relativo a su capacidad para alcanzar sus propios objetivos marcados, generalmene de ámbito estatal. Además, todo sistema nacional de FP se vincula a otros legales (ya analizado) y sociales (en nuestro caso, la administración central y el mercado de trabajo, como posteriormente veremos), por lo que la capacidad de transferencia queda radicalmente limitado a condiciones contextuales comparables. Ello no es óbice para reconocer que el sistema dual de FP tal como existe de forma paradigmática en Alemania y Suiza (y más limitadamente en Austria, Dinamarca, Noruega, Luxemburgo o los Países Bajos), destaque de manera positiva entre los restantes. Euler (2013:11) lo confirma al señalar que la OCDE apuesta «en su informe sobre el país Alemania [por] un ‘reconocimiento a escala mundial’ del sistema dual».

Para la reconstrucción de los orígenes del sistema dual de FP, suele recurrirse a la importancia del gremialismo para justificar la existencia de aspectos exclusivos que lo caracterizan; concretamente, el papel fundamental que juegan las organizaciones profesionales. Del mismo modo los Estados regionales (*Länder* en Alemania y *Cantones* en Suiza) han tenido un rol importante en el desarrollo histórico de los sistemas de FP, como posteriormente analizamos. Sin embargo, si bien sirven de base al sistema de FP dual, sus especificidades modernas obedecen a las dinámicas políticas, económicas y sociales acaecidas en el siglo xx. Como ejemplo, si bien el gremialismo imprimió ciertas características al mundo del trabajo y a las sociedades profesionales alemanas (motivo por el que es de apelación común el que su existencia inicial se pueda seguir hasta la Edad Media), en opinión de Egg y Renold (2014) el sistema medieval no tuvo muchas similitudes con el sistema de FP dual actual, ya que solo estuvo a disposición de una minoría de adolescentes varones.

Su inicio, al menos como lo conocemos hoy en día, tuvo comienzo a principios del siglo xix, con la reforma planteada por el del Ministro de Educación, Wilhelm von Humboldt, quien propuso cierto tipo de educación profesional exclusiva. Política continuada durante el resto del siglo, en el que las empresas comenzaron a unirse y formaron asociaciones profesionales, verdadero comienzo del sistema actual de FP inicial. Estas asociaciones organizaron clases teóricas en escuelas profesionales e introdujeron los exámenes finales, al tiempo que enseñaban habilidades prácticas en las empresas de acogida. Aquellas medidas mejoraron la calidad del producto, estimularon la economía y constituyeron la formación dual. Grollmann y Rauner (2007) señalan que en vistas del éxito, tanto el Gobierno federal como los regionales comenzaron a apoyar el sistema de formación con escuelas subvencionadas y normativa.

No resulta extraño, pues, que la formación artesanal tradicional fuese reinstaurada legalmente en 1897. Rescate con el pretendieron hacer frente a la fuerte competición internacional (que incrementaba la necesidad de trabajadores cualificados para puestos industriales y administrativos) y al cada vez mayor empoderamiento del movimiento obrero. Con ella se trató de inculcar ideologías conservadoras en la mentalidad de los jóvenes obreros, por medio de la educación. Estrategia que explica porqué durante el siglo xix, los aprendices asistieron a escuelas de perfeccionamiento, transformadas en profesionales hacia finales del mismo siglo. Moriel (2012) resalta que junto a la formación estrictamente profesional, se deslizaban

capacidades cívicas. Ya en el siglo xx, el sistema dual fue configurándose a partir de las necesidades de Alemania y de sus desafíos en el escenario internacional.

En definitiva, como señala Euler (2013:21) en relación a los orígenes, puede detectarse el germen del sistema dual en el modelo histórico del aprendizaje gremial en los oficios. En todo caso, y de manera gradual, fue completándose con elementos empresariales y escolares. Además, este desarrollo (y perfeccionamiento) se vio influido en gran medida «por las condiciones técnico económicas, el cual no fue posible integrar adecuadamente en el contexto de un aprendizaje circunscrito a la empresa y al lugar de trabajo y que, por tal razón, se completó en otros lugares de aprendizaje». El hecho de que los sistemas de FP estuvieran condicionados por principios histórico-culturales tiene dos consecuencias fundamentales. Un sistema que posee un carácter instrumental para la consecución de objetivos específicos, que pueden diferir de un país a otro. En ese sentido, no puede existir *per sé* un mejor o peor sistema apriorístico, ya que únicamente pueden examinarse y evaluarse en lo relacionado a su capacidad para alcanzar los objetivos marcados. Y su caracterización debe enmarcarse dentro del contexto de otros subsistemas sociales (como el de la administración central y el mercado de trabajo, como posteriormente analizamos). Así pues, la capacidad de transferencia entre sistema, incluso de sus elementos aislados, solamente pudiera producirse en el hipotético caso de la existencia de contextos comparables.

Todo lo visto hasta ahora nos ha servido para presentar al sistema conocido hoy en día como dual-corporativo, cuya delimitación geopolítica se ciñe a las zonas germanófilas de Europa (Alemania, Suiza, Austria y Dinamarca). Su principal característica es la utilización de este subsistema independiente de FP *como si* de un vehículo de comunicación entre mano de obra, empresariado y Estado se tratase. La intervención de instituciones intermedias revitalizadas y tradicionales (por ejemplo, el sistema de cámaras, regulado por el Estado), es un claro vestigio gremial. Instituciones privadas que administran y gestionan la cualificación de los trabajadores en nombre del Estado o de los *Länders* (Estados regionales), lo que les permite (al menos teóricamente) compensar algunas de las deficiencias del Estado y del mercado. Como vemos, la coordinación del suministro de FP se lleva a cabo tripartitamente (Estado —también regionales—, sindicatos y asociaciones profesionales).

En nuestros análisis se resalta la estrecha interrelación existente entre los agentes pertenecientes a la economía y al Estado. Euler (2013:39) lo

describe acertadamente: «se pone de manifiesto en un entrecruzamiento de principios del corporativismo y el federalismo. Mientras que el Estado y los Länder asumen las tareas de regulación y apoyo, las responsabilidades centrales recaen en las empresas o en gremios estructurados de forma asociativa, como por ejemplo las instancias competentes. En particular, corresponde a los Länder la competencia de la parte escolar de la formación dual, así como de la mayoría de los programas de formación a tiempo completo en la escuela. Los agentes sociales participan, entre otros, en el desarrollo y modernización de los ordenamientos de la formación. Dado que no es posible obligar a las empresas a facilitar puestos de formación, recae en los agentes sociales la responsabilidad de asegurar una suficiente oferta formativa».

La financiación de la FP pone a prueba la realidad de la asociación existente entre Estado y economía. Ambos contribuyen en distinta forma a ella, de una manera consensuada y equilibrada. Los gastos que soportan las empresas son compensados en forma de ingresos, concretamente mediante las prestaciones laborales que reciben los aprendices, junto a otros factores de generación de beneficio. Euler (2013:43) lo cuantifica mediante el estudio del Informe financiero para la formación de 2012, el cual «refleja para las salidas de FP que el sector público participó en total con un 57,2% (Estado: 18,5%; Länder: 27,6%; municipios: 11,2%), y el sector privado con el 42,8% en la financiación». El desglose en forma de costes/beneficios de la formación demuestra su desigual distribución entre las empresas. Mientras que unas imparten formación «por encima de las necesidades, otras lo hacen por debajo de las mismas o no lo hacen, practicando de esa forma una externalización de los costes a cargo de otras empresas o el Estado y se comportan, por consiguiente, como empresas aprovechadas. El argumento resulta aplicable sobre todo si (a) efectivamente se produce entre sectores o empresas un flujo desigual de titulados de FP, (b) las empresas que imparten formación por encima de las necesidades efectivamente tienen que asumir costes por la formación, que superen claramente sus beneficios».

El sistema de FP dual requiere del alumno algunos requisitos previos. En el caso del sistema dual alemán, se le exige un contrato de FP (en Austria y Suiza se le exige un contrato de aprendizaje) con una empresa. En ambos casos supone una doble vinculación con la empresa, lo que explica que la parte práctica de la formación se realice en la empresa, mientras que la parte teórica la asume el centro de FP. Por tanto, los sistemas de educa-

ción y su relación con el mundo del trabajo están íntimamente vinculados. Esto explica que debido al éxito de los sistemas duales de FP a la hora de organizar la transición de la escuela al Trabajo, resultan sumamente sugerentes.

Un aspecto considerado específico de la FPD alemana, es la interrelación entre tres tipos de dimensiones que concatenan los intereses de sociedad, economía e individuos, respectivamente:

- La *individual*. La aportación de la FPD al desarrollo de competencias debe ser adecuada para conseguir que el aprendiz pueda superar tanto los retos profesionales como los extra-profesionales. Se trata de que se les ofrezca la posibilidad de diseñar personalmente su biografía, permitiéndoles desplegar sus potenciales y desarrollar su motivación por el aprendizaje.
- La *social*. La vinculación de la FPD y la integración social, con respecto a la generación que se incorpora al trabajo. Por ello ha de configurarse de manera que se eviten las exclusiones sociales y se logre la incorporación a la formación y el empleo de la forma más fluida posible.
- La *económica*. La FPD debe garantizar la eficiencia económica e individual. Por un lado, a nivel económico, la prioridad reside en el desarrollo de los recursos humanos, por lo que se trata de garantizar el aporte cuantitativo y cualitativo de la mano de obra. Objetivo que se materializa en la puesta a disposición de las empresas de técnicos cualificados, por lo que esta dimensión incluye la eficiencia del sistema de la propia formación profesional. Por otro, a nivel individual, se trata de intentar asegurar la empleabilidad y la base material de la subsistencia.

La formación de técnicos cualificados es uno de los objetivos básicos de la FPD, ya que ayuda en la promoción del empuje innovador en la economía. Habitualmente se parte de la premisa de que, a través de la investigación y del desarrollo de sus facultades, se alumbran tanto innovaciones fundamentales o básicas, como incrementales, o las pequeñas mejoras cotidianas en los procesos que no se deben a grandes inventores, sino a la laboriosa resolución de problemas por personas durante la implantación y verificación cotidianas de nuevos procesos y productos. Además, se ha puesto de relieve la estrecha vinculación existente entre las características del sistema de producción, la demanda en los mercados globales de pro-

ductos de calidad y la especial forma en que se formó el sistema alemán de FPD. Relación que tuvo su propia intrahistoria.

A comienzos de la década de los sesenta del siglo xx, con el inicio de la integración europea y la globalización, las empresas alemanas requirieron nuevos profesionales y exigieron cambios radicales en la formación superior no universitaria en los siguientes aspectos: una mayor integración entre la teoría y la práctica; la participación de las empresas en los currículos; el menor tiempo de estudio, y la FPD para la demanda real. Como respuesta a estas exigencias, una serie de empresas (Bosch, Daimler Benz y SEL, como las más conocidas) constituyeron en 1973 la primera academia profesional en la ciudad de Stuttgart (Estado de Baden-Wurtemberg). En la actualidad el citado Estado cuenta con 8 academias profesionales y 4.000 empresas participantes. Lo que ha provocado que las academias profesionales se hayan consolidado como una alternativa real, siendo elegida por los mejores bachilleres y que cuenta con la participación de las empresas más representativas alemanas.

En función de su extensión, resulta esperable que la FPD tenga un carácter flexible. Este es el motivo por el que contempla una pluralidad de vías formativas. En todos los Estados de la República Federal Alemana existe la escolaridad obligatoria, que dura de nueve a diez años. Halfpap (2000) ha descrito que tras ella, los jóvenes pueden escoger entre acudir a un centro de Bachillerato (enseñanza media) para lograr su acceso a la universidad (lo que supone una vida académica de un total de trece años), o empezar una FP asistiendo a una escuela profesional. Los jóvenes aspiran sobre todo a una FPD (aunque hoy en día no existe consenso sobre esta cuestión), por lo que buscan un puesto de aprendizaje en una empresa para conseguir una mejor inserción en el mercado laboral. Su duración varía entre tres años y tres años y medio. El que los estudiantes deban combinar su estancia en una empresa, con su presencia en un centro escolar profesional. Ello exige una intensa cooperación entre ambos lugares de socialización, extrapolable, según Pätzold y Waden (1995), a todos los niveles de la FP. La paradoja consiste en que esta vía es cada vez más transitada por adolescentes con el Bachillerato completado. En este contexto hay que mencionar el hecho de que en Alemania existe, junto al sistema dual, otro de carácter completamente escolar. Dura de uno a tres años, y posibilita una preparación preprofesional, una FP básica o una FP completa según las normas del Estado regional correspondiente y puede dar acceso a un título profesional equivalente a los de la formación dual.

El fundamento para la FPD se encuentra en la Ley sobre la FP. La formación de las 350 profesiones reconocidas oficialmente está recogida por los reglamentos de la FP. Éstos son dictados por el Ministro competente en colaboración con el Instituto Federal para la FP y en acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia. Los reglamentos determinan para la empresa la duración del aprendizaje, sus objetivos y contenidos, su estructuración práctica y temporal y, también, los temarios de examen. El papel de los Estados regionales tiene que ver en la medida en que poseen la competencia para asuntos educativos, por lo que asumen la regulación de la FP en los centros de formación. Al ser paralela a la regulación federal de la formación en las empresas, la enseñanza profesional en las escuelas estatales debe seguir los mismos principios. Esto se organiza de la siguiente manera. La Conferencia de los Ministros regionales de Educación de los 16 *Lánders*, dicta los planes básicos de estudios para la FP en las escuelas; las materias básicas no especializadas son reguladas por separado por cada Estado regional. Como vemos tanto los reglamentos como los planes básicos de estudio son los instrumentos reguladores básicos de la FPD. Esta situación es la que lleva a Mulder (2007) a señalar que se trata de un sistema altamente regulado, con una parte teórica y otra práctica, en el que el aprendizaje en el lugar de trabajo desempeña un papel destacado. Con el tiempo, el énfasis ha recaído en las competencias generales o transversales, con un nivel de abstracción más elevado y un mayor potencial de transferencia. Esto explica el porqué las competencias en Alemania son interpretadas como el número de capacidades de actuación que permiten a un individuo realizar una tarea laboral. Van der Klink *et alii* (2007) señalan que se incluyen aspectos como el espíritu y la identidad laboral.

Según Grollmann y Rauner (2007) la calidad del aprendizaje en FPD se puede aumentar sin que se produzca un incremento a su vez de los costes. Sin embargo, no parece ser la única cuestión que preocupa de cara al mantenimiento del sistema. Cada vez más, el éxito de esta forma de aprendizaje, como un pilar importante de la educación secundaria y global, se ve amenazado por los siguientes tres acontecimientos nacionales: el incremento de las quejas entre los empleadores secundarios, respecto a que el sistema educativo no prepara a los graduados de escuelas secundarias de manera adecuada para las necesidades que enfrentan en los procesos de trabajo modernos (Prenzel *et alii* 2005); el 40 % de todos los estudiantes «vocacionales» están matriculados en una mezcla de cursos que en realidad se trata (en términos de la arquitectura del sistema) de mecanismos

de compensación para aquellos que no tienen éxito en la búsqueda de una formación de aprendizaje apropiada. Son cursos que no son un sustituto ni para la educación profesional a tiempo completo ni para un aprendizaje dual, ya que no conducen a una cualificación profesional completa; la última de las razones para la reducción de los programas de aprendizaje es que el incentivo para tomar aprendizajes está basado en una especie de compromiso moral a largo plazo de una probable incorporación. Compromiso que está desapareciendo debido a la flexibilización que ofrece el mercado de trabajo.

Suiza, señalan Egg y Renold (2014), constituye otro modelo de éxito, más allá de la FPD. Su sistema de FP inicial (FPI) tiene merecida fama, si bien podemos hallar una excesiva correlación con su favorable situación económica. Los salarios son altos, el bienestar también (con un PIB per cápita de cerca de 84.700 dólares en 2013, según el Banco Mundial), la innovación es pujante (primer clasificado en el Índice de Innovación Mundial del INSEAD de 2014, por sus siglas originales *Institut Européen d'Administration des Affaires*) y el desempleo es bajo, especialmente el juvenil (la Organización Mundial del Trabajo reporta el 8,6 por 100 en 2014). Suiza parece tener un sistema educativo que funciona bien, ya que los resultados del mercado laboral son favorables. El sistema de FPI es en buena parte responsable de ello, así como de las competencias y capacidades de la enseñanza que se demandan en el mercado laboral. Los empleados con mejor educación son los impulsores de la economía suiza y uno de los requisitos de la alta competitividad (SEFII, 2014). Los programas de la FPI y las vías educativas de cultura general estipulan el nivel de educación secundaria superior del sistema educativo suizo. Dos tercios de los adolescentes eligen la vía de sistema de la FPI, una vez han concluido la educación obligatoria. La gobernanza del sistema FP inicial pone énfasis en el importante papel de las organizaciones del mundo laboral, especialmente las asociaciones profesionales que hacen que los aprendizajes sean atractivos para las empresas.

La cuarta versión de la Ley FP inicial y FP superior ha sido promulgada en 2002, y continúa actualmente en vigor. Morales Ramirez (2014) señala que incluye un «estándar de excelencia» para cada profesión, lo que le obliga a describir los resultados del aprendizaje en un empleo para las tres instituciones que participan del aprendizaje: las escuelas profesionales, las empresas y los cursos interempresariales. La meta es mejorar la efectividad entre ellas. Los decretos establecen el perfil ocupacional, el contenido

de la formación y definen los criterios de calificación para empleados, el proceso de calificaciones y los exámenes. Las calificaciones adquiridas no se ciñen exclusivamente a cuestiones de capacidad y competencia técnica, también incluyen las metódicas, sociales y personales. Este último tipo de calificaciones y experiencia laboral están muy demandadas en el mercado.

El camino de la FPI guarda una estrecha relación estrecha con el mercado laboral, es por ello por lo que los aprendices quedan inmediatamente introducidos en él. Basado en los citados «estándar de excelencia» y equipados con varias capacidades y conocimientos, a su ingreso en las empresas son completamente responsables de sus acciones, al igual que cualquier otro empleado que empiece. Sin embargo, en su caso se encuentran apoyados por instructores formados. Las empresas son libres de elegir a los candidatos más apropiados para los puestos ofertados. El mercado de los puestos de aprendizaje está libre de cualquier regulación gubernamental, si bien está vigilado de cerca por el Gobierno para conocer su situación real. Los *Cantones* son responsables de informar a los jóvenes adolescentes de los puestos abiertos y lo hacen por medio de una plataforma en Internet, coordinada a nivel nacional (denominada «*Lehrstellennachweis-LENA*»), y también por los centros de asesoría y consejería de carreras. Aun así, las empresas también pueden informar sobre los puestos a cubrir en periódicos o en plataformas privadas de Internet. Las asociaciones profesionales (compuestas por empresas), animan a sus miembros a proporcionar puestos de aprendizaje, asegurándoles que es rentable para las empresas hacerlo. En definitiva, los adolescentes que tienen un título de FPI adquieren, no solo el conocimiento y calificaciones necesarias, sino también experiencia laboral altamente valorada en el mercado laboral ya desde su formación.

La FPI asume una posición importante en el conjunto del sistema educativo suizo. Está bien incluido y conectado con el sistema general educativo. Se accede al sistema al finalizar la educación obligatoria, es decir, cuando los estudiantes terminan el noveno curso. La mayoría de los estudiantes han terminado la educación obligatoria a los 16 años. Eligen entre dos caminos: FPI o escuelas de educación general. Al elegir la vía profesional, deben elegir entre tres certificados disponibles. El federal de FP (programa de dos años a tiempo completo) para estudiantes con más talento práctico. El federal de capacitación (programa de tres a cuatro años a tiempo completo), cuya vía principal ofrece unos 230 programas que van desde la electrónica hasta enfermería, informática y administra-

ción de empresas. Por último, el federal FPI que está combinado con el bachillerato profesional federal, y ha sido pensado para buenos estudiantes que quieran continuar su educación en una universidad de ciencias aplicadas. Estos estudiantes tendrán que superar el examen complementario del «bachillerato profesional-escuelas universitarias», lo que en la práctica supone un año adicional de educación general. La segunda vía, la educación general, les permite elegir entre el bachillerato académico y el especializado. Los estudiantes que no han encontrado una solución conveniente tras la educación obligatoria, tienen ofertas como un décimo año escolar, cursos preparatorios y otras opciones.

El estudio realizado por Backes-Gellner y Tuor (2010) muestra a los escépticos que piensan que cambiar las vías educativas no fomenta las carreras, todo lo contrario. En él se demuestra que las empresas pagan mayores salarios a los empleados con una educación mixta. Así que, con independencia de la vía elegida, el sistema educativo suizo prepara para un aprendizaje de por vida, al tiempo que establece las bases para la movilidad y flexibilidad laboral y promueve la igualdad de oportunidades. La buena coordinación de estos subsistemas, proporcionan una gran permeabilidad entre vías, lo que los dota de una gran flexibilidad haciendo que los cambios en la orientación profesional sean posibles en cualquier momento. Para no desanimar a los adolescentes a que elijan la vía que prefieren, no hay callejones sin salida en el sistema. El lema es «ningún programa educativo sin acceso a más educación». El sistema garantiza un alto estatus social de la FPI, para así también atraer a estudiantes de alta calidad. Por tanto, resulta atractivo para los adolescentes porque, tras finalizar los aprendizajes, tienen una entrada muy valorada en el mercado laboral y, al mismo tiempo, es un título «portátil» para continuar con sus estudios en cualquier momento.

Suiza utiliza tres enfoques para combatir la falta de incentivos y cooperación de las empresas para formar a sus empleados. Por un lado, tres instituciones son las responsables de la gobernabilidad del sistema de FP: la Confederación (gobierno federal), los Cantones (Estados miembros de Suiza) y las organizaciones del mercado laboral (asociaciones profesionales y sindicales). El mayor grupo de este último son las asociaciones profesionales. La división de responsabilidades es la siguiente. La Confederación y las asociaciones profesionales colaboran en decidir qué sectores y qué capacidades tiene que cubrir la FPI. Por tanto, la Confederación es responsable de promulgar nuevas normas, mientras que las asociaciones

profesionales son responsables de los estándares de contenido y calificación de las normas. Los Cantones se aseguran de que se alcanza la calidad declarada en la legislación. La colaboración de los tres actores como socios garantiza que no haya fallos en el sistema. Por otro lado, la mayoría de las empresas consiguen una ganancia neta por formar aprendices.

Egg y Renold (2014) señalan que varios estudios de reciente publicación destacan que la mayoría de las empresas se benefician de la formación, es decir, que los costes de formación suelen quedar ya cubiertos durante la formación. En la misma línea, Grollmann y Rauner (2007) señalan que uno de los principales argumentos explícitos de los empleadores a no fomentar el aprendizaje es el costo directo e indirecto. Sin embargo, muchas veces las estimaciones de los empleadores se realizan sobre la base de costos percibidos, antes que en mecanismos de control precisos. Estudios de economistas suizos han estimado que el aprendizaje produce ganancias superiores en las empresas involucradas que las percibidas en Alemania. Por último, el Gobierno federal tiene poder para declarar que las contribuciones a los fondos FPI sean obligatorias.

3.2 La importancia de la administración central y del mercado de trabajo

Para una mejor comprensión de las modalidades y características de los diferentes modelos clásicos de FP en Europa, resulta sin duda fundamental tomar en consideración dos elementos contemporáneos. Por un lado, el desarrollo del Estado moderno y de la Administración de los diferentes países europeos; por otro, la configuración de los mercados de trabajo de los países estudiados.

Los diferentes modelos de FP identificados, se corresponden con un prototipo determinado de Administración Central Estatal, la cual conforma a su vez una parte de la historia de la evolución del Estado moderno. Al respecto, resaltamos dos factores que originaron la administración estatal. La centralización de la dominación en el seno de un territorio, lo que llevó a la aparición de mayores Estados territoriales. Y la necesidad de la realización de tareas colectivas permanentes (regulación de las aguas y organización de la defensa territorial común), lo que legitima la dominación de un poder central. No resulta baladí añadir que ambos se encuentran estrechamente vinculados, influyéndose mutuamente para su común desarrollo.

Entrando de lleno en la centralización política, hemos de advertir que se trata de un fenómeno histórico universal, complementado paralelamente por fuerzas contrarias de descentralización del poder (nacionalismos románticos decimonónicos). En consecuencia, el resultado del grado de concentración alcanzado, no deja de ser sino la correlación de fuerzas existentes entre ambas tendencias. Su importancia radica en que del equilibrio resultante depende en gran parte el grado de desarrollo de la economía de cada época. Acudimos a Mayntz (1985) y a Brunet y Moral (2016) para destacar algunas de las particularidades históricas que han revestido una alta importancia sobre la estructura de la Administración estatal y, como hemos insinuado, sobre la consolidación de los diferentes modelos de FP europeos:

- Inglaterra. Su aparición tuvo lugar tardíamente. Básicamente este retraso se debe atribuir a la necesidad de los Estados democráticos contemporáneos de asumir regulaciones colectivas y de servicios. Ejemplo paradigmático de lo expuesto, fue el contemporáneo desarrollo del sistema de seguridad social británico tras la Segunda Guerra Mundial, conocida por el Informe Beveridge. La peculiar estructura administrativa inglesa, con zonas de diferente desarrollo económico y cultural, ha impedido el establecimiento total del sistema administrativo continental por escalones. Esto supone que entre los órganos administrativos centrales de su capital y los departamentos administrativos locales exista un hueco que sería rellenable acudiendo a instancias intermedias, característica de la administración francesa y alemana.
- Francia: Su rápida aparición estuvo vinculada a su uso como instrumento necesario para acometer las pretensiones absolutistas de dominación. Es por ello por lo que constituye el mejor ejemplo histórico de un proceso de centralización del poder. Recordemos que, en contraste con Alemania, en el siglo xv (tras la Guerra de los Cien Años) ya existió el germen de la unidad nacional. Ello tuvo su reflejo a inicios del Siglo xvi, mediante la creación de un sistema central impositivo, basado en un sistema recaudatorio llevado a cabo por funcionarios reales, junto a la constitución de un ejército permanente. No hemos de olvidar de que coetáneamente se creó el sistema de secretariados especializados (por asuntos y regiones), cuya importancia residió en que

fueron el vértice central de un aparato administrativo en crecimiento. Sobre la base de este sistema de órganos administrativos superiores se formó el modelo de la moderna organización ministerial. Ello tuvo lugar en el periodo de tiempo que transcurrió desde poco antes de la Revolución de 1789 y durante el primer periodo revolucionario. Napoleón con posterioridad vigorizó la administración central (debilitada durante el periodo revolucionario), organizándola según dos criterios: el del Imperio romano y el militar. Para ello diseñó una estructura jerárquica basada en un conjunto de competencias delimitadas y en una clara línea de subordinación. El surgimiento de los ministerios clásicos, cinco en concreto: Hacienda, Exterior, Interior, Guerra y Justicia, son herencia de esta época. Cada uno de ellos estuvo dividido en secciones y negociados. Tal modelo de organización administrativa fue utilizado por otras naciones europeas, como Alemania, Italia y España.

- Alemania: Su constitución no se produjo hasta finales del siglo XIX, si bien en ella podemos rastrear huellas de la administración francesa e inglesa. Para su desarrollo fue especialmente importante el proceso de evolución de Prusia, territorio, relativamente grande, en el que se produjo el primer esbozo de proceso de centralización, cuya administración adquirió un carácter modélico en el Imperio Alemán. Nos aproximamos a ella. A mediados del siglo XVII ya estaban constituidos los fundamentos del desarrollo de su administración central: ejército regular, monopolio impositivo y administración de recursos, tanto en el ámbito civil como en el militar. Sin embargo, en el siglo XVIII los diversos organismos de la administración estatal interior aún carecían de una infraestructura jerárquicamente organizada. Para ello, y al igual que ocurrió en Francia, hubieron de abolirse las atribuciones locales y centralizarlas bajo el control estatal. Aquí se encuentra la base del posterior surgimiento de su administración estatal, y su descendencia hasta el nivel local. En la misma época en la que tuvo lugar la instauración definitiva de la administración central escalonada, se produjo la reforma ministerial en cinco ministerios (como en Francia), que configuraron el Consejo del Estado en 1810, presidido por el Canciller de Estado. Como inercia de la

administración, se creó un cuerpo de funcionarios profesionales (para ingresar se requería el título universitario en cameralística). Tras 1871 la administración central prusiana acabó por convertirse en el modelo del Imperio Alemán, lo que permitió uno de los acontecimientos más conocidos de aquella época, la instauración de seguros sociales implementados por Otto Bismarck. Su fortaleza está fuera de toda duda, ya que aún hoy en día sigue caracterizando a la administración germana. Sin embargo, Alemania no se convirtió en un Estado unitario (en su sentido administrativo), ni siquiera tras la fundación del Imperio en 1871, lo que sí sucedió en Francia. Continuó siendo un Estado federal, aún cuando posteriormente también existieran tendencias centralistas.

Junto a lo expuesto con respecto a la configuración estatal, pasamos a analizar el comportamiento de los mercados de trabajo (Brunet y Moral, 2016). La revisión de la literatura y experiencias internacionales indican que las competencias de la fuerza de trabajo, la estructura productiva y el tipo de innovación existentes en un país muestran «una fuerte interacción circular y acumulativa» (Toner, 2011: 59). Dependiendo de la fase del ciclo de vida del sector o de los patrones de innovación imperantes se precisarán unos tipos de competencias y cualificaciones, u otros. Pero, a su vez, las competencias y cualificaciones de la fuerza de trabajo explican (junto a otros factores institucionales, tales como las regulaciones de los mercados de trabajo) las diferentes especializaciones productivas y comerciales de los territorios. En particular la literatura, señala Navarro (2014: 6-7), «distingue tres grandes sistemas de formación de competencias: los modelos de mercado de trabajo flexible, interno y ocupacional, de los que ejemplos arquetípicos serían Reino Unido, del primero; Japón, del segundo; y Alemania, del tercero». Cada uno de estos modelos ejerce distintos efectos en el tipo y nivel de cualificaciones de FP, en la participación de los trabajadores directos de producción en la innovación y en el tipo de innovación resultante:

- *Mercado de trabajo flexible.* Presenta «bajos niveles de regulación del mercado de trabajo y de sindicalización, alta rotación laboral, división de la fuerza de trabajo entre un reducido núcleo permanente y una amplia periferia, gran polarización de cualificaciones (con una gran proporción de graduados universitarios, una

gran proporción de trabajadores con mínima o nula cualificación y una pequeña proporción de cualificaciones intermedias), un sistema de FP controlado por los empresarios y que proporciona competencias muy específicas, una estructura industrial muy bifurcada con un mayor desarrollo de los sectores de muy alto y bajo nivel tecnológico (pero notable déficit de los de nivel intermedio) y un llamado «equilibrio de baja cualificación» (en el que, por la abundancia de trabajadores con baja cualificación y productividad, las empresas se especializan en productos estandarizados y de baja calidad, y la baja demanda de trabajadores de mayor cualificación que de ello se deriva, desincentiva a los trabajadores a que se formen)».

- *Mercado de trabajo interno.* También la fuerza de trabajo «aparece dividida entre un núcleo permanente (que en este trabajo incluye más trabajadores directos de producción, y que es reclutado selectivamente de las escuelas y recibe mucha formación interna en la empresa) y un componente periférico (que desempeña actividades de rutina y cuyo nivel se ajusta a las fluctuaciones del output). La seguridad en el trabajo, la rotación de puestos del núcleo permanente y los sistemas avanzados de organización del trabajo facilitan la inversión en formación del trabajador, su multidestreza y adaptabilidad. Este sistema, no obstante, no suele estar extendido a toda la economía, sino únicamente a algunas industrias».
- *Mercado de trabajo ocupacional.* Se caracterizan por un mercado de trabajo regulado «y una estrecha cooperación entre empleadores y sindicatos, apoyados por el gobierno. Los relativamente altos salarios hacen que se intente evitar la competencia en precio y haya fuerte inversión en capital. La seguridad en el trabajo junto a la alta proporción de trabajadores cualificados (fruto en gran medida de un sistema de formación en alternancia muy bien valorado) facilita la innovación incremental y la adaptabilidad. Pero en los países en que prevalece el mercado de trabajo ocupacional el desempeño es peor en sectores muy basados en ciencia y de demanda muy cambiante».

Como han señalado los críticos de esta visión institucionalista de la innovación y las cualificaciones, en realidad dentro de cada país es posible encontrar una gran diversidad de modelos operando simultáneamente,

de modo que no se deben ver los modelos descritos como los únicos en él existentes. Navarro (2014:7) señala que «en los países arquetípicos del mercado de trabajo ocupacional hay grandes diferencias de las empresas grandes a las pequeñas en el nivel de inversión en la formación de la fuerza de trabajo. Además, estas visiones institucionalistas finalmente ofrecen pocas guías sobre qué o cómo habría que cambiar, porque son tantos los componentes interrelacionados y responden tanto a desarrollos históricos y contextuales que resultan difícilmente exportables de un país a otro».

3.3 La búsqueda de una formación profesional comunitaria. Una mirada a los países escandinavos

Los denominados modelos clásicos de FP, han ido cambiando desde su formulación inicial. Ello ha sido como consecuencia de los cambios técnicos y organizativos de la globalización y la revolución tecnológica acontecidos en las últimas décadas del siglo xx. Motivo por el que comenzaron a mezclarse entre sí, si bien mantuvieron su esencia. Todo ello en un contexto en el que es necesario «contar con sistemas modernos y eficaces de FP como instrumentos para la modernización económica, la participación con éxito en la economía global y la generación de mayor cohesión social» (CCOO, 2010:31). De hecho, en opinión de Brunet y Moral (2016), la FP constituye la vía para la adquisición de competencias y cualificaciones en un escenario de cambio constante, ya que logra incrementar la formación de los trabajadores por dos razones. Favorece su adaptabilidad a las necesidades del sistema productivo, y mejora su empleabilidad, lo que favorece la inserción de los colectivos con más difícil acceso al mercado laboral, mujeres y jóvenes.

Por ello, a la vista de su valor estratégico, resulta imprescindible situar la FP en el punto de encuentro de las políticas educativas y de las activas de empleo. Ello debería permitir dotar a los sectores demandantes del capital humano necesario para su modernización y, a la vez, para la apertura a nuevas actividades y sectores intensivos en tecnología, de mayor valor añadido. La CES (2011:31), en este sentido, sugiere que «se debería reflexionar sobre cómo la FP puede contribuir a la generación de más y mejor empleo y al fomento de la innovación y del espíritu emprendedor, al proporcionar la cualificación necesaria a las personas para una plena participación social y laboral e impulsar la formación permanente». La FP

debe ser un instrumento para facilitar la creación de empleo asalariado, pero también para fomentar el autoempleo y el emprendimiento empresarial y promover el espíritu emprendedor desde la escuela primaria y en todos los niveles del sistema educativo y formativo. En atención al carácter central de la formación en las políticas educativas y de empleo, «puede ser aconsejable, en función de las características y necesidades propias de cada país, avanzar hacia una mayor integración de los sistemas de FP, adoptando instrumentos para articular y conectar la FP inicial y la formación de los trabajadores ocupados y de los desempleados».

Dado este carácter central, en las estrategias recientes de FP a escala europea, y concretamente a partir del Comunicado de Maastricht de 2004, se señalan los siguientes aspectos que las reformas y las inversiones en FP deberían centrarse, tanto en los sistemas duales como en los sistemas regulados por el Estado:

- Incrementar la imagen y el atractivo de la vía profesional para empresarios y personas en general con el fin de aumentar la participación en FP;
- Conseguir la elevación de los niveles de calidad e innovación en los sistemas de FP. Todo ello en beneficio de la comunidad en formación, así como lograr el objeto de una enseñanza y una FP europeas globalmente competitivas;
- Tomar en consideración las experiencias del mercado de trabajo propias de la economía del conocimiento. Esta exige una fuerza de trabajo altamente cualificada, pero sobre todo, una permanente actualización y desarrollo de las competencias de los trabajadores adultos;
- Detectar las necesidades de personas poco cualificadas y de grupos desfavorecidos. Al objeto de reforzar la cohesión social y aumentar la participación en el mercado de trabajo.

En función de los modelos de FP existentes en los países desarrollados, es habitual distinguir entre formación basada en la escuela y en la alternancia. Sin embargo, dentro de la FP es habitual distinguir entre la inicial o reglada (jóvenes estudiantes) y la orientada para el empleo (trabajadores ocupados o desempleados). En relación a la reglada, los centros de FP inicial pueden variar de unos países a otros por el modo de aprendizaje (según esté basada en la escuela o en una formación dual), según el nivel

educativo en que operen (por ejemplo, secundaria o postsecundaria) y por el número de niveles educativos en que opera el centro (en algunos centros y países se opera en un único nivel, mientras que en otros se opera en varios). Navarro (2014:9-10) señala que buena parte de los países menos desarrollados, «el tipo de FP inicial predominante es la del aprendizaje informal. En los países desarrollados esa modalidad de FP es totalmente marginal. La basada en la escuela sigue un currículo formal que combina conocimientos generales y específicos de una ocupación; la formación en alternancia combina competencias generales, transferibles, adquiridas en las clases con un estructurado aprendizaje y experiencia en el puesto de trabajo dentro de una empresa formadora».

Realicemos un breve repaso por varios ejemplos de países escandinavos, en su papel de modelos admirados, para conocer cómo llevan a cabo esta distinción. En Suecia desde julio de 2009 existe la Agencia para la FP superior (*Agency for Higher Vocational Education*) que coordina todos los programas de FP con la colaboración de la industria. La certificación y cualificación ocupacional suelen ser administradas por sus agentes sociales. De hecho, la mayoría de las ocupaciones profesionales están reguladas por juntas de formación (no por el gobierno). Ellas controlan la certificación de las pocas profesiones reguladas, como los electricistas. A partir de la última reforma (en 1991), la toma de decisiones se ha descentralizado y trasladado hasta las autoridades locales. La FP para adultos (orientada al empleo) está sujeta a las negociaciones de los agentes sociales, especialmente en los casos de formación en la empresa y la formación de aprendices en sectores específicos (Cedefop, 2009). Acuerdos extrapolables a la educación continua y la formación. Navarro (2014) señala que Suecia presenta una de las mayores tasas de empresas de formación en Europa, y posee uno de los regímenes más intensivos en Europa en formación continua dentro de la empresa, junto con Dinamarca, los Países Bajos y el Reino Unido.

En Noruega, desde la década de 1990, la FP se basa en un sistema dual basado en la dualidad escuela/empresa. El modelo principal es de dos años como estudiante en la escuela secundaria superior, seguidos de otros dos de aprendizaje en un centro de enseñanza pública o privada autorizada por las autoridades educativas. A partir de 1994, la formación de los aprendices en la empresa se convirtió en parte del sistema de educación formal, estableciéndose oficinas de formación de aprendices. Aprobadas

como centros de formación, son impulsadas por una comunidad de empresas que atesoran su propiedad. Cada empresa participante también se considera un espacio de formación, por lo que los fondos estatales se dirigen a las mencionadas oficinas.

Michelsen y Høst (2013) señalan que alrededor del 75-80 % de los aprendices tienen contratos de formación con una oficina de capacitación, además de su contrato de trabajo temporal con una empresa. Los agentes sociales (principales sindicatos, organizaciones de estudiantes y de empleadores, organizaciones de aprendices y sindicatos de docentes) participan en el Consejo Nacional de Educación y Formación Profesional, órgano tripartito del Ministerio de Educación. Sus objetivos generales son el desarrollo de la confianza mutua y la mejora del consenso, para contribuir al desarrollo de políticas de supervisión de la FP nacional, así como asegurar su pertinencia y calidad. A nivel local, la FP se establece sobre la base de las recomendaciones del Consejo. También el Consejo desarrolla el contenido del programa de educación y supervisa las necesidades de competencias en la vida laboral.

En Finlandia, durante la FP inicial los estudiantes tienen el derecho de combinar los estudios de segundo ciclo de formación profesional con otros estudios. Koukku *et alii* (2012) señalan que este método les ofrece la flexibilidad para estudiar de forma individual y completar varias titulaciones simultáneamente. Virtanen *et alii* (2008) resalta que a principios de 2000 los currículos de la FP se reformaron, al objeto de incluir un periodo de formación en el puesto de trabajo, lo que ha evitado que la FP inicial sea excesivamente teórica. Ese hecho posiblemente haya atribuido en su alta de participación. Junto a éste, Koukku *et alii* (2012) identifican otros factores, como una política educativa que obliga a los jóvenes a participar en la educación utilizando la amenaza de perder las prestaciones por desempleo; una imagen mejorada de la FP inicial como resultado de concursos de competencias profesionales y de la visibilidad de ciertas ramas en medios populares (por ejemplo, cocineros y jardineros); internacionalización de la educación FP inicial; y el establecimiento de universidades de ciencias aplicadas que ofrecen una atractiva ruta de educación superior para los graduados de FP.

En un informe comparativo, la OCDE (2007d, 2007e) señala el gran énfasis en la formación práctica. A la cabeza se sitúa Finlandia (la mayoría de los programas de FP finlandés tiene 75 % o más de formación práctica) seguida de Dinamarca y Noruega (entre 50 % y 75 %). En Suecia, el tiempo

dedicado a la formación práctica es menor (entre 25 % y 50 %). Sin embargo, según el mismo informe, los programas de formación profesional en Dinamarca y Noruega requieren una mayor cantidad de tiempo empleado en prácticas en empresas (entre 50 % y 75 %) en comparación con Finlandia y Suecia (menos del 25 %). La capacitación laboral es obligatoria en todos los países, menos Finlandia. Además, en Dinamarca y Noruega hay una serie de encuestas que se llevan a cabo (de población activa regular, encuesta longitudinal y encuesta de egresados) para conocer mejor la estructura del mercado laboral a lo largo del tiempo, mientras que en Finlandia y Suecia no se lleva a cabo alguna encuesta longitudinal.

Navarro (2014: 10) señala que «la FP también se distingue según el nivel educativo al que van referidos los programas, de modo que los niveles superiores presentan mayor complejidad de contenido educativo. Dentro de los niveles educativos que se reconocen por la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (conocida más por sus siglas en inglés, *Isced*, que por las de castellano, *Cine*), suele distinguirse la orientación de los programas: la educación general, la pre-profesional y la profesional». La general es la que no está designada específicamente para preparar «para una específica clase de ocupaciones o para programas posteriores de enseñanza profesional. La pre-profesional es la que está principalmente designada para introducir al mundo del trabajo (pero sin llevar a una cualificación —en el sentido de título— profesional relevante para el mercado de trabajo) o para entrar en programas posteriores de enseñanza profesional. Y la profesional o técnica, prepara a los participantes para entrar directamente en ocupaciones específicas y lleva a cualificaciones profesionales relevantes para el mercado de trabajo. Generalmente la primera suele acompañarse de la letra A, la segunda con la C y la tercera con la B, situada tras el nivel educativo al que hacen referencia».

3.4 Formación profesional, industria e innovación

Respecto a la formación técnica o profesional, y bajo la influencia de las discusiones en varios Consejos Europeos, el término innovación se ha convertido en un factor clave para reforzar la relación entre la FP y la industria. Ello ha llevado a asumir una clara formulación, reforzar el poder innovador de la industria, de las empresas europeas y de sus trabajadores, requiere de la innovación en los centros de FP. Concretamente, una edu-

cación profesional basada en competencias en innovación, lo que exige modelos organizativos duales (o fórmulas similares) centrados en el estudiante y en la cooperación entre la FP y el mundo empresarial. En este sentido Navarro (2014) señala que los centros de FP son uno de los agentes constituyentes de las infraestructuras de conocimiento de un territorio que menos atención han atraído de los analistas y las políticas de innovación. Navarro (2014: 51) ha citado los factores que pueden explicarlo:

- Cierta visión reduccionista sobre esta que ha primado en los análisis y las políticas de innovación, y que promovía la generación de I+D sobre su difusión u otros modos de generación de conocimiento;
- El abandono por los estudios de la innovación territorial de la línea iniciada por Marshall, la cual primaba el análisis de las competencias, de los mercados de trabajo y de la movilidad de la fuerza de trabajo. En la actualidad, cuando se atienden a las citadas competencias son restringidas a determinadas categorías de trabajadores (científicos y personal de I+D, o directores y gestores empresariales);
- La gran variedad de formas organizacionales que la FP adopta de unos países a otros (o incluso dentro de un mismo país), lo que dificulta su análisis sistémico.

Frente a la visión evolucionista de la innovación destacar, hay que señalar que esta no se produce solo a través de rupturas o saltos verticales, sino que avanza, generalmente, de forma continuada dentro de la trayectoria seguida por el proceso de producción, lugar en el que se introducen mejoras del producto y del proceso. Las opciones técnicas de las que dispone una empresa no conforman un menú determinado exógenamente; son idiosincráticas en la medida en que resultan acordes con su propia trayectoria y, específicamente, con los logros y procesos de sus «acciones de búsqueda», ejercitando rutinas específicamente orientadas a este fin.

Este hecho explica que la empresa dependa del patrón de actividades productivas que ha sido capaz de seguir en el pasado. Ello genera una historia de aprendizaje que no se limita tan solo a la obtención de un mayor acceso a la información, sino que también tiene en cuenta la capacidad para adquirir y valorar todas sus formas de conocimiento (codificadas tanto como tácitas). Es decir, valora su capacidad para aprender y adaptarse ante circunstancias competitivas rápidamente cambiantes. Surge así

la idea de que las empresas compiten principalmente a través de la tecnología. Sin embargo, no se la considera como una variable externa que le viene impuesta a la empresa, sino principalmente una variable interna, endógena, por lo que no se la define como información, sino como conocimiento.

Johnson (2010:290-291) señala que el conocimiento no siempre equivale al científico, por lo que hemos de entender que la innovación no solo surge a partir del I+D. Es importante reconocer «que las tecnologías pueden ser entendidas como la unión de un conjunto de experiencias prácticas, que se manifiesta en los artefactos y las técnicas que se producen y utilizan, y un esquema de comprensión que sostiene, envuelve y confiere racionalidad a los artefactos y técnicas. Las tecnologías más potentes, como las ingenierías química o eléctrica, la biotecnología, y las industrias farmacéutica o informática, viven de conocimientos basados en la ciencia, pero no idénticos a ella». La aportación de la ciencia a la tecnología es bastante indirecta; proporciona las directrices y estructuras mentales necesarias para comprender lo que ocurre en la producción. En las grandes empresas industriales «la fuente de esta comprensión de los productos y los procesos es el laboratorio de I+D, una innovación institucional/organizativa instaurada a principios del siglo xx que al posibilitar la combinación de práctica y comprensión ha potenciado el crecimiento de ambas. Otra institucionalización de la combinación del conjunto de experiencias prácticas con el esquema de comprensión de referencia ha sido la creciente importancia de los programas universitarios, en disciplinas de ingeniería, lo mismo nuevas que clásicas, que sirven de fuente de personal para los departamentos de I+D así como para las empresas en general».

En la misma línea, Baumol (1985) señala que el motor del capitalismo y de la prosperidad, se debe a una doble fuente (interna/externa) a la empresa: la combinación de actividad innovadora sistemática en el interior de la empresa y de colaboración inter-empresarial en la creación y uso de innovaciones. Él se apoya en el nivel micro o empresarial, y se inspira en sus investigaciones sobre emprendeduría, motivos por los que elabora una concepción de la innovación orientada desde el mercado. Define a ésta como un proceso caracterizado por su permanencia, recurrencia y continuidad, la cual está vinculada a entornos competitivos de economía globalizada, que impulsa la aparición de nuevas formas de organización. Su unidad de análisis y referencia son las grandes empresas norteamericanas. En ellas observa claramente cómo éstas han ido reduciendo su

dimensión (externalizando funciones), en su búsqueda por la eficiencia y la flexibilidad, lo que libera recursos para orientarlos hacia la estrategia de innovación.

Este nuevo entorno requiere sustituir la lógica de la oferta por la de los incentivos del mercado y la demanda tecnológica proveniente del sector productivo. Ambos aspectos pasan a convertirse en una prioridad a la hora de definir los criterios de la política de innovación, ya que sus procesos impactan positivamente en el nivel de competitividad y en la tasa de crecimiento. Sin embargo, no tienen porqué ser generados por instituciones de I+D trabajando de forma aislada respecto al mercado, sino que muy probablemente son producidos para la solución de problemas en un contexto de aplicación y mediante la interacción de múltiples agentes. Ello pone de manifiesto que la importancia de los clústeres y las redes territoriales para el desarrollo económico está ampliamente documentada. Se ha demostrado que las empresas pertenecientes a clústeres presentan datos de mayor crecimiento y de mejores resultados de innovación. Esto hace que algunos autores los consideren como un requisito para la prosperidad de una región y que muchas regiones hayan optado por políticas de competitividad basadas en redes de cooperación.

Esta es la razón por la que muchas escuelas de pensamiento, al igual que muchos expertos (gestores de programas, consultores, empresarios, formuladores e implementadores de políticas) reconozcan que hay un elemento *soft* en los procesos de innovación que hasta la fecha no se ha tomado suficientemente en consideración (*soft* en contraposición con la tradicional inversión *hard* en I+D e infraestructuras). Algunos investigadores se han centrado en analizar estos aspectos *soft* de la innovación que permiten realizarla concretamente y a veces hasta independientemente de elementos como I+D y capital humano.

Es por ello por lo que varios académicos han destacado el papel del aprendizaje de la innovación y de la relacionada capacidad de absorción. Parrilli (2010a: 23-24) señala que «entendida como la capacidad de absorber y adaptar el conocimiento externo al contexto empresarial y/o local propio y así estar en condiciones de transformarlo en output de mayor productividad e innovación. Algunos expertos internacionales han empezado a enfocarse en esta base directa de la innovación, o sea en el ‘aprendizaje’ que representa el medio para metabolizar el conocimiento codificado que se genera en las infraestructuras de conocimiento (las universidades,

los centros de excelencia, los centros tecnológicos, entre otros) y que alcanza de una manera más o menos fluida el sistema productivo».

De aquí que se plantee la existencia de tres modos distintos de aprendizaje e innovación en las empresas. Uno de ellos, el modo DUI, se basa en procesos informales de aprendizaje y en el *know-how* basado en la experiencia. El otro, el modo STI, se basa en la generación y el uso de conocimientos técnicos o científicos codificados. El último, el modo CCI, combina los modos de innovación STI y DUI. Cooke (2010:131) señala que una de las cuestiones principales a destacar es que hay que mostrar cómo las convenciones de la economía del conocimiento «crean sobre las personas y los lugares exigencias distintas y diferenciadas de los destacados efectos de la industrialización que, más de un siglo atrás, se vinieron a describir como Era Industrial. Una de las cosas que sorprenden a muchos observadores del alza de las tecnologías de las comunicaciones globalizadas -a partir del uso de Internet- es que el trabajo y las comunidades no se han extendido de manera ubicua. En realidad, a medida que ha ido avanzando la globalización, las regiones se han ido convirtiendo en agentes de gobernanza económica más importantes de lo que habían sido hasta entonces, tal vez porque muchas han desarrollado clústeres de base científica y tecnológica (y creativa) que requerían elementos de apoyo local en las políticas públicas».

Estudios recientes (Cedefop, 2008; Anderson, 2012; Field y Kucsera, 2102a, 2012b; Olazarán y Albizu, 2015) muestran que las competencias intermedias y técnicas que proveen los sistemas de FP resultan fundamentales para la competitividad de los territorios y para afrontar en mejores condiciones las crisis económicas. Navarro (2014) señala que, más allá de sus funciones tradicionales, se encuentran en condiciones de abordar otras nuevas. Junto a la función esencial y tradicional que los centros de FP proveen, algunos centros -generalmente, los más avanzados- se han ido implicando en la formación para el empleo, y en las otras tres funciones no ligadas estrictamente a la formación antes señaladas: la prestación de servicios técnicos, el emprendimiento y el apoyo al desarrollo y a las estrategias territoriales.

3.5 Iniciativas comunitarias de fomento de la Formación Profesional: el Cedefop

Diversos estudios señalan que los sistemas de FP que observamos en la actualidad son el producto de programas culturales hegemónicos y triunfantes contruidos colectivamente por los Estados-nación, las economías y las industrias nacionales. Algo de llo hemos pretendido aportar en apartados anteriores. Hoy en día, ante la nueva realidad, resulta imprescindible asumir un prototipo que logre conectar los diferentes sistemas de FP dentro de una perspectiva común de convergencia europea. Hecho nada novedoso, ya que la necesidad de una FP comunitaria se recogió ya en el Tratado de Roma, que consideraba que la formación era un medio para instaurar una situación social armoniosa, y una política de pleno empleo.

Psifidou (2014: 356) señala que desde las últimas décadas del siglo xx ha venido existido una voluntad de desarrollar «una política común en materia de FP, esta política común no ha sido fácil de construir. El hecho se explica particularmente por las reticencias de Alemania y Francia, que disponían ya de sistemas de formación profesional bien desarrollados y no estaban muy dispuestos a asumir los costes que supondría la recualificación de la mano de obra de la Italia meridional». En la misma línea, Pedraza (2002:2) añade que en la UE «se ha percibido un cambio de planteamiento entre los Tratados Constitutivos de la Comunidad Europea que establecen propuestas para elaborar una política común de la FP y los tratados posteriores», en concreto en el Tratado de Maastricht, «en el que pierden vigencia estos principios de 1963, y en el Tratado de Ámsterdam, en el que se define que es competencia de los Estados miembros establecer sus respectivas políticas de FP, y de la Unión Europea facilitar y promover las líneas comunes de actuación, a través de instrumentos que faciliten el intercambio y la definición de políticas que promuevan este acercamiento, con el objeto de facilitar la movilidad de trabajadores y la transparencia de cualificaciones».

La intervención conjunta en el ámbito de la FP se interpretaba como premisa para la libre circulación de la mano de obra y el intercambio de jóvenes trabajadores. Gairín (2009a: 197-198) señala que una de las preocupaciones de la UE en esta materia ha sido el reconocimiento de títulos y la creación de un sistema de correspondencia de las cualificaciones, que tuviese correspondencia (en coherencia) con el principio de la libre circulación de ciudadanos. Los avances en este sentido son lentos, pero se

han de concretar con la existencia de un portafolio o cartera individual de cualificaciones, lanzado en 1993 con la pretensión de diseñar un *curriculum vitae* europeo normalizado y la tarjeta o carné profesional de competencias, vinculado a un sistema de acreditación de competencias. Como instrumento de financiación se creó el *Fondo Social Europeo*.

Las funciones generales de la FP se le asignaron en el Tratado de Roma (artículos 117 y 118) concretándose en: fomentar las oportunidades de empleo y la movilidad geográfica y profesional de los trabajadores; luchar contra el desempleo; facilitar el acceso al mundo del trabajo; fomentar «la igualdad de oportunidades en el mercado laboral; desarrollar las competencias, aptitudes y cualificaciones profesionales y ayudar a la creación de nuevos puestos de trabajo». Como estructuras se citan al Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), creado en 1975, con sede en Berlín Oeste. La reunificación alemana y el Tratado de Maastricht terminaron produciendo consecuencias para el Cedefop. Varsori (2004) señala que durante el Consejo Europeo celebrado en Bruselas en octubre de 1993, el máximo órgano europeo tomó la decisión de que Alemania albergaría el futuro Banco Central Europeo, por lo que Grecia (que no acogía ninguna entidad o institución europea), y en razón de obvios equilibrios políticos, fue considerada como la sede del Cedefop, por lo que se trasladó a Salónica.

Con independencia de su movilidad geográfica, la importancia de este centro reside en que respalda la acción política europea en materia de FP y aprendizaje permanente. Navarro (2014) señala que se trata de un centro destinado a promover iniciativas destinadas a facilitar un sistema común europeo de FP. Para ello asume que la política de FP guarda invariablemente relación con su estructura social, y con el hecho de que las capacidades profesionales, el conocimiento y el rendimiento económico no solo dependen de la docencia, sino también de otras instituciones sociales. En un entorno económico transformado, todo el sistema de FP europeo en su conjunto debe adecuarse a él para satisfacer las necesidades formativas de la economía, incorporando una mayor referencia al mercado y particularmente a los empresarios.

El principal mandato del Cedefop (2013:1) consiste «en informar acerca de los avances de los Estados miembros en la aplicación de las prioridades de la política europea de FP acordadas en el marco del proceso de Copenhague. En 2012 el Cedefop examinó el progreso realizado en relación con los 22 resultados a corto plazo establecidos en el Comunica-

do de Brujas, a saber, una serie de objetivos intermedios que contribuyen a lograr las metas estratégicas de la política europea de FP fijadas para 2020». Este análisis abarcaba todos los Estados miembros de la UE, más Islandia y Noruega. El análisis pone de manifiesto «que muchos países han abordado, al menos en parte, algunos objetivos a corto plazo, sobre todo los relacionados con los jóvenes. Los países siguen esforzándose por reducir el abandono escolar prematuro, por ejemplo, mediante la creación de cursos de FP modulares, la validación del aprendizaje no formal e informal y la mejora de la orientación. Asimismo, en muchos países se constata una clara tendencia al desarrollo de programas de prácticas y otros tipos de aprendizaje basados en el trabajo. No obstante, la FP no forma parte de muchas estrategias de innovación nacionales, y se precisa invertir más en la preparación de los profesores/formadores de FP».

Brunet y Moral (2016) señalan que junto a la institución citada, se sitúan otras interesadas en fomentar las oportunidades de empleo y la movilidad geográfica y profesional de los trabajadores: el Comité Consultivo de la Formación Profesional. Creado en 1963 e integrado por representantes de la Administración europea y representantes de las organizaciones empresariales y sindicales de los Estados miembros, y la Fundación Europea para la Formación Profesional: Creada en 1994 se centra en la cooperación con los países de Europa Central y del Este y en la aplicación de ciertos programas vinculados (Tempus, Tacis y Phare).

Por lo expuesto, resulta evidente la existencia de una preocupación constante en el impulso de iniciativas dirigidas a atender a colectivos con mayores dificultades de inserción en el mercado de trabajo. En esta línea, nuevamente Brunet y Moral (2016) señalan la constitución de la *Iniciativa Comunitaria de Empleo y Desarrollo de los Recursos Humanos* (1994-1999) que cuenta con tres capítulos: NOW, dirigido a mujeres; HORIZON/INTEGRA, destinado a colectivos desfavorecidos y personas con discapacidad; y YOUTHSTART, dirigido a jóvenes. También hay que mencionar la iniciativa ADAPT, centrada en promover la formación y cualificación de trabajadores afectados por cambios en el mercado de trabajo. Durante el período 2000-2006, todas quedaron integradas en la iniciativa EQUAL, que logró agrupar todas las acciones dirigidas a luchar contra la desigualdad. Otras acciones son URBAN, dirigida a revitalizar económica y socialmente las ciudades y periferias en crisis, LEADER, centrada en el desarrollo rural e INTERREG III, dirigida a promover acciones transnacionales para fomentar el desarrollo armonioso, equilibrado y sostenible del conjunto del espacio comunitario.

No obstante, señalan Brunet y Moral (2016), el Programa más vinculado a la FP ha sido el LEONARDO, dirigido a la promoción de políticas comunes en este ámbito educativo. Su marco común recoge las grandes líneas inspiradoras de la política de FP Comunitaria y entre ellas: mejora de la calidad y capacidad de innovación de los sistemas, la promoción de la formación continua, el desarrollo y adquisición de competencias clave y lingüísticas, la adaptación de la formación a los cambios sociales y tecnológicos, el uso de las tecnologías de la información dentro de la formación abierta y a distancia, la formación para jóvenes y adultos sin formación y con riesgo de exclusión social y la transparencia de las cualificaciones. En la actualidad dispone de los siguientes programas: Lingua (desarrollo de competencias lingüísticas), Comett I y II (apoyan la colaboración de empresas y universidades para el desarrollo de la FP en el campo de las nuevas tecnologías), Eurotecnet (fomenta la innovación en la FP), FORCE (para el fomento de la FP continúa), y PETRA (relacionada con la FP de los jóvenes)

Desde el punto de vista de impacto en la innovación, así como de dinamismo y crecimiento, la FP inicial es la que más ha llamado la atención en la UE. Navarro (2014: 52) señala que la creciente necesidad de conocimiento que requiere el desarrollo económico ha conducido a que la población prolongue sus estudios y aumente el porcentaje de la que cursa estudios terciarios. Sin embargo, los elevados costes de la educación universitaria y las crecientes críticas que suscita (rigidez, excesiva orientación academicista, insuficiente interés e implicación con el desarrollo económico, elitismo, insuficiente preocupación por la calidad de la enseñanza y escasa dispersión e implicación con el territorio local), ha llevado a que los gobiernos «han impulsado la FP superior y el crecimiento del alumnado de esta ha superado al de las universidades. En general, en los países se distinguen dos grandes grupos: por un lado los países (generalmente anglosajones) en que los centros de FP ofrecen un amplio *mix* de programas (tanto reglados como no reglados) y operan en varios niveles educativos; y, por otro, los países en que los centros predominantemente operan solo con programas de enseñanza terciaria (países del norte y centro de Europa)».

Brunet y Moral (2016) señalan que en las relaciones entre universidad y los centros de FP que ofertan programas de educación terciaria existen una serie de posibles estrategias (no necesariamente excluyentes). Navarro (2014: 56) ha descrito tres de ellas: «convertirse en —o emular a las— universidades, buscar acuerdos con ellas para ofrecer cualificaciones

conjuntas y claras pasarelas, y convertirse en centros locales o regionales diferenciados de las universidades por su mayor flexibilidad, adaptación a las condiciones locales y provisión de amplias gamas de programas». Y en cuanto a la FP para el empleo, «la diversidad entre países es incluso mayor que en la FP inicial. El papel de la formación no formal, así como el de las empresas en esta formación, pueden ser muy grandes, y también pueden ser múltiples los agentes que suministran tales cursos (centros de enseñanza, instituciones públicas, empresas privadas de formación, proveedores de bienes de equipo, asociaciones empresariales y de trabajadores). Es habitual distinguir la que se imparte en cursos estándar de la que se diseña a medida. Y la FP para el empleo suele variar mucho, incluso dentro del país, dependiendo del sector y del tamaño de la empresa». Además, un rasgo característico de la FP española, singular con respecto a la europea, es que frecuentemente el mismo centro imparte la FP media y la superior, e incluso en ocasiones la educación general. Si bien esto último ha facilitado la homogeneización y equiparación del profesorado, así como la elevación de la calidad y del prestigio de la enseñanza profesional, «también comportó una pérdida de identidad propia de la FP, y no propició que los centros de FP pasaran a abordar funciones no tradicionales».

La literatura destaca también cada vez más el papel de los centros de FP en la generación de competencias profesionales más ligadas a la innovación, así como las funciones de prestación de servicios técnicos y de participación e impulso de clústeres y estrategias territoriales, desarrollada fundamentalmente por la llamada FP postsecundaria. Según Navarro (2014: 57-59) se trata de los centros más dinámicos que han ido creciendo durante los treinta últimos años «en los países de la OCDE, no solo en comparación con los centros de FP que operan en niveles inferiores, sino también con respecto a la propia universidad. En estos momentos, en un número importante de países de la OCDE (Canadá, Francia, Alemania, Irlanda, Nueva Zelanda, etc.) las matriculaciones en este tipo de centros supera el tercio del total correspondiente a la educación terciaria, e incluso en algunos pocos países (por ejemplo, Holanda y Noruega) alcanzan la mayoría». La OCDE (2005b: 75) identifica dos razones principales para explicar el citado crecimiento, «por un lado, las superiores competencias y cualificaciones que requiere el paso a las sociedades del conocimiento, que se reflejan en la fuerte expansión que experimenta la educación terciaria en su conjunto. Por otro lado, las crecientes críticas que van suscitando las universidades (por su rigidez, excesiva orientación academicista, in-

suficiente interés e implicación en el desarrollo económico, carácter elitista, insuficiente preocupación por la calidad de la enseñanza, distancia geográfica y alto coste que tienen) impulsan al desarrollo de instituciones alternativas».

No hay que olvidar que, en comparación con las universidades, los centros de FP que ofrecen programas de educación terciaria son de menor tamaño, más numerosos y más dispersos en el territorio. Así como el hecho de que sus enseñanzas se encuentran más vinculadas a la estructura productiva local o regional. Junto a todo ello, suelen presentar un menor coste por alumno, lo que, según la OCDE (2005), es mayor y más sistemática que lo que las diferencias en programas podría explicar. Curiosamente, esa proximidad y menor coste hace que también sean más accesibles para la población. Según Rosenfeld (1998) existen más aspectos que contribuyen a su elección, como el que son de creación más reciente y están menos regulados que las universidades, con lo que ello implica también de menores inercias heredadas y mayor flexibilidad de actuación. Pero a pesar de sus innumerables ventajas (menores inercias y mayor capacidad de adaptación), son bastantes los autores que subrayan que los centros de FP prestan insuficiente atención a lo emergente y nuevo. Como explicación se señala que suelen ser de pequeño tamaño y no logran generar una demanda suficientemente grande como para hacer rentable la preparación y lanzamiento de nuevos programas de formación a ellos dirigidos.

Con respecto a los centros de FP que imparten formación para el empleo, ésta varía de unos países a otros. Navarro (2014: 60) señala que existen algunos países en los que los centros de FP están bastante especializados en la impartición de programas de un solo nivel educativo, «mientras que en otros es habitual el ofertar programas de muy diferente tipo, también se observa en algunos países la tendencia a que los centros de FP se centren exclusivamente en la FP inicial, mientras que en otros (por ejemplo, los *community colleges* de EEUU o los TAFE de Australia) es frecuente la impartición de programas cortos ligados a los mercados de trabajo. Es más, incluso dentro del mismo país el grado de implicación con este tipo de programas puede variar significativamente de unos centros a otros. En EEUU, por ejemplo, esa variación depende de la demanda local por las empresas de dichos cursos (muy diferente de un estado o zona a otro, entre otras cosas por su diferente especialización sectorial y tamaño de empresa), del interés de su presidente y equipo directivo, de sus equipamientos y profesorado (ya que se necesitan generalmente instalaciones

más modernas y bien equipadas y profesorado con más experiencia industrial y flexible). En España también es muy diferente el grado de implicación de los centros de FP en la formación para el empleo».

Toner (2010,2011) señala que con mayor insistencia, los centros de FP vienen efectuando una serie de funciones no tradicionales, que son hasta cierto punto discrecionales y no tan esenciales para la existencia de un FP como la provisión de programas de FP inicial reglada. Su reciente aparición no obedece a aspectos casuales, sino que responde a determinadas tendencias que se observan en la evolución de las economías de mercado en los últimos tiempos. Concretamente, la creciente necesidad de las empresas de fuentes de conocimiento ajeno para poder afrontar procesos de innovación en el clima de creciente competencia y globalización de los mercados. La constatación de que las infraestructuras de conocimiento tradicionales son incapaces de atender las singulares necesidades de conocimiento externo de las pequeñas empresas, ya que éstas requieren de agentes de cercanía que faciliten procesos de difusión de conocimientos y tecnologías ya existentes. En la misma línea, Navarro (2014:61) señala la creciente importancia que adquieren los planos regional y local, «planos en los que deben constituirse sistemas de innovación adecuados a tales planos y contextos territoriales (pues de la misma manera que un sistema regional de innovación, no es un sistema nacional de innovación en pequeño, un sistema local de innovación, tampoco es un sistema regional de innovación en pequeño), con estrategias propias, y cuya construcción puede ser facilitada e impulsada por los agentes del conocimiento en ellos existentes».

Estas funciones no tradicionales no resultan fáciles de clasificar o categorizar. Creemos que la propuesta por Rosenfeld (1998) es la más adecuada; opinión compartida al ser la que más seguidores tiene. Distingue entre las siguientes funciones: de creación e incubación de empresas, de prestación de servicios técnicos, y de facilitación de la conectividad y las estrategias territoriales. Todas ellas se desarrollan de manera muy diferente de unos lugares a otros. Navarro (2014:62) señala que la estructura económica empresarial difiere notablemente de unos lugares a otros, «lo que hace que los requerimientos o necesidad de desarrollo de tales funciones también variarán en consonancia. La previa existencia de otros agentes que puedan desempeñar esas funciones (por ejemplo, de centros tecnológicos, en el caso de prestación de servicios; de incubadoras y servicios empresariales, en el caso del emprendimiento; y de agencias de desarrollo

local, en el caso de alianzas y estrategias territoriales) también influirá en el nivel y orientación que presenten esas funciones en los centros de FP». Las políticas y regulaciones gubernamentales «son otro factor que incide claramente en las actividades desarrolladas por los centros de FP. Y, por último, la propia organización, cultura y demás factores internos de los centros de FP (por ejemplo, su propia naturaleza de centros públicos o privados, de centros especializados en un único tipo de programas educativos o más integrales) ha sido un factor decisivo en que estos emprendan o no estas nuevas funciones».

3.6 La actualidad de la Formación Profesional en España

El sistema de FP español está regulado y coordinado por un marco legal que recoge un amplio conjunto de instituciones. Entre la normativa destacan:

- La *Ley de Ordenación General del Sistema de Educativo* (LOGSE, 1/1990). Reorganiza el sistema educativo, reforma la educación profesional y promueve una percepción social favorable hacia los grados profesionales. Desde el curso 2001-2002 todas las enseñanzas profesionales correspondían al modelo LOGSE.
- La *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, 5/2002. Crea el el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, y diseña un sistema integrado de FP (la inicial, la ocupacional y la continua).
- La *Ley Orgánica de Educación*, LOE, 2/2006. Especifica que la FP superior forma parte de la educación superior. En su normativa desarrolladora introduce varios aspectos. El RD 1538/2006, establece la estructura de la educación profesional dentro del sistema de educación; el RD 395/2007, integra la educación profesional y la continua en un único sistema, y el RD 1224/2009, regula la evaluación y acreditación de competencias adquiridas por la experiencia, los denominados certificados de profesionalidad. Jiménez *et alii* (2013: 266-267) señalan que es el instrumento de acreditación oficial «de las cualificaciones profesionales del CNCP en el ámbito de la Administración laboral -competencia del Ministerio de Trabajo-, que acredita la capacitación para el desarrollo de una actividad laboral y que asegura la formación

necesaria para su adquisición, en el marco del subsistema de formación profesional para el empleo. La expedición de los certificados de profesionalidad tiene carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y son expedidos por el Servicio Público de Empleo Estatal y los órganos competentes de las comunidades autónomas». Este certificado configura un perfil profesional «que es entendido como el conjunto de competencias profesionales identificables en el sistema productivo, reconocido y valorado en el mercado laboral. Cada certificado de profesionalidad acredita una única cualificación del CNCP y permite la conexión entre las formaciones desde el ámbito laboral y educativo. En consecuencia, los certificados de profesionalidad tienen por finalidad acreditar las cualificaciones profesionales —del nivel 1, 2 o 3—, o las unidades de competencia recogidas en los mismos, independientemente del modo de adquisición, bien sea a través de la vía formativa, o mediante la experiencia laboral o por procesos no formales de formación».

- *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* 8/2013, de 9 de diciembre. Ley que por su impacto en el sistema de enseñanza requiere que nos detengamos en ella.

Respecto a la FP dual, Homs (2016:4) destaca desde una perspectiva comparativa a nivel internacional, la existencia de una gran variedad de modelos en los que se alterna la formación escolar y el aprendizaje en el puesto de trabajo, y cuyos orígenes son muy diverso. Ello supone que no debamos reducir el debate a la hipótesis de una progresiva implantación del modelo germánico, y esperar su extensión a nivel mundial. El sistema español de formación profesional está clasificado internacionalmente en el área de los denominados «modelos escolares», lo que recoge la tradición secular del sistema español en la «que la formación profesional se imparte en centros formativos específicos dotados de instalaciones y talleres adecuados para el aprendizaje práctico de oficios y profesiones. Modelo que conlleva un conjunto amplio de valores, símbolos y conceptos muy anclados en la cultura española de formación profesional». Algunos de esos elementos culturales chocan abiertamente «con algunos de los valores que caracterizan los sistemas basados en el aprendizaje en la empresa. Es por ello que creo que deberían tenerse en cuenta los aspectos culturales que

significa la implantación en España de un modelo formativo que se basa en presupuestos culturales alternativos».

Homs (2016:7-14) ha estudiado ambos modelos (el escolar y el dual) y señala que las diferencias más significativas son las siguientes:

- La preponderancia de la formación teórica sobre la práctica. Es comúnmente aceptado «que para formar un buen profesional es necesaria una sólida formación teórica e instrumental sobre la que construir el desarrollo de las habilidades prácticas y específicas de cada profesión. Pero la discrepancia entre ambos modelos radica en la relación que se establece entre ambos. En los modelos escolares prima la formación teórica construida académicamente, sobre la formación práctica que tiene una posición subordinada por que se piensa que eso ya se desarrollará en la actividad profesional».
- Se aprende en la escuela y se práctica en la empresa. Para los modelos escolares «la formación en la empresa es concebida como una práctica de lo que se ha aprendido en el centro de formación y a lo sumo como el lugar en el que se aprenderán las competencias transversales del saber ser y del saber estar. En cambio, para los otros modelos, la formación en la empresa, no es concebida como una práctica sino como una fuente de aprendizaje, no solo de las competencias transversales sino también de las competencias técnicas y específicas de la profesión».
- El rol de la empresa. En los sistemas escolares, «la empresa es un colaborador receptor de estudiantes para enriquecer su formación. Colaboración que facilita a la empresa la identificación de buenos estudiantes que puedan ser de su interés tener en cuenta para el momento que sea necesario contratar futuros profesionales. En cambio, especialmente en el modelo germánico, la empresa es el pilar del sistema».
- La evaluación de los aprendizajes es competencia del profesor del centro formativo: «Como consecuencia de los aspectos anteriores, en los modelos escolares, es evidentemente el profesor del centro formativo el que tiene la responsabilidad y la competencia para evaluar los aprendizajes realizados por los alumnos, incluso de su estancia en la empresa, aunque en este caso, con la colabo-

ración del tutor empresarial. En cambio, en los otros modelos, cada uno evalúa los aprendizajes de los que se ha responsabilizado».

- La formación como una cuestión de relaciones laborales: «el corolario de los aspectos anteriores es que, en los otros modelos, la formación profesional esta incardinada en las relaciones laborales y es una corresponsabilidad entre el estado y la empresa. La regulación suele ser estatal, pero el actor clave es la empresa, y por ende los agentes que participan en la empresa, empresarios y sindicatos».

El Cedefop (2010a: 26) define la formación dual o aprendizaje en alternancia como «educación o aprendizaje que alterna periodos en una institución educativa o en un taller de aprendizaje con el lugar de trabajo. El esquema de alternancia puede tener lugar semanalmente, mensualmente o anualmente dependiendo del país y de la normativa, los participantes pueden estar contractualmente vinculados al empleador y/o recibir una remuneración». Queda enmarcada en una educación secundaria no terciaria postobligatoria, de naturaleza vocacional.

La FP dual, es la parte más novedosa de la FP en España y se instauró por medio del Real Decreto 1529/2012: «A los efectos del presente Real Decreto, se entenderá por formación profesional dual el conjunto de las acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de FP para el empleo o del sistema educativo». Formación que puede adoptar las siguientes cinco modalidades (art. 3 RD 1529/2012): a) *Formación exclusiva en centro formativo combinada con la actividad laboral que se realiza en la empresa*. b) *Formación con participación de la empresa*. Determinados módulos profesionales o módulos formativos se imparten (total o parcialmente) en las empresas. A tal efecto deben facilitar a los centros de formación los espacios, las instalaciones o los expertos necesarios. c) *Formación en empresa y en centros de formación*. Determinados módulos profesionales o módulos formativos son impartidos en la empresa, de forma complementaria a los del centro de formación. Pare ello la empresa debe estar autorizada o acreditada. d) *Formación compartida entre el centro de formación y la empresa*. Existe una proporción variable de asunción del desarrollo conjunto de los

procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello la empresa debe disponer de autorización de la Administración educativa y/o de la acreditación de la Administración laboral correspondiente para impartir este tipo de formación, la cual queda adscrita al centro con el que comparta la formación. e) *Formación exclusiva en la empresa*, para lo que debe contar con la debida autorización (conforme a lo dispuesto en el art. 18.4 RD 1529/2012).

La implementación de la FP dual está prevista en el marco de la «Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016», documento que promueve la integración de los jóvenes en el mundo del trabajo. La implementación de la FP dual se prevé también en el Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil en España, publicado en diciembre de 2013. Este documento tiene como finalidad «optimizar los recursos que, en virtud de la Iniciativa de Empleo Juvenil y del conjunto de los fondos comunitarios, especialmente los procedentes del Fondo Social Europeo, se encuentran a disposición de España», y que ascienden a un total de 1.887 millones de euros corrientes. Un aspecto importante de este Plan es el «impulso de la FP dual a través del Contrato para la Formación y el Aprendizaje». De hecho, se incluyen varias cuestiones que se refieren exclusivamente al aprendizaje: impulso a la FP desde el ámbito educativo, formación para la obtención de certificados de profesionalidad, evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral y por vías no formales de formación, Programa Escuela Taller y Programa de Casas de Oficios.

Todos estos programas de formación contienen algún tipo de aprendizaje en alternancia. Brunet y Moral (2016) han señalado que ello ha supuesto que todos los Ciclos Formativos (Grado Superior y Grado Medio) incluyan un módulo de prácticas, denominado Formación en Centros de Trabajo (FCT). Su desarrollo se lleva cabo en las empresas o centros de trabajo. Cuenta con carácter obligatorio y posee una duración de 370 horas por ciclo, si bien puede ser combalidado por experiencias labroales anteriores. Su objetivo es claro, completar la formación adquirida en el centro educativo. Es por ello por lo que se realiza en el segundo curso de los distintos Grados. Aspecto que ha sido superado por la FPD, ya que esta se centra en mayor medida en la experiencia de aprendizaje, de ahí el que los estudiantes dediquen una mayor proporción de su tiempo a trabajar en una empresa. Esto explica el porqué en una gran cantidad de casos son contratados, es decir son empleados, por lo que perciben una remuneración por su dedicación. Es lógico adivinar porqué se está convirtiendo en

una opción *ad hoc* de formación muy interesante para la actual situación en un país como España, cuyo modelo educativo ha sido tildado de que practica una excesiva cualificación generalista, lo que parece ser que está llevando a los jóvenes a engrosar las tasas de desempleo más perentorias de Europa.

En general, en España, con la llegada del RD 1529/2012, la FP dual se ha extendido, al ampliar las Escuelas de Aprendices impulsadas por fabricantes de coches. Quizás el más conocido sea el modelo de Seat, que se compone de tres años de formación (4600 horas en total, de las que 2600 son de prácticas) durante las cuales sus aprendices cobran entre 250 y 540 euros mensuales. Junto a éste, existen otras experiencias en la automoción, denominado modelo 2+1. Su opción de sumarse a la FP dual oficial, ha llevado a que pase a desarrollarse en dos cursos que incluyen un máximo de 2600 horas (de ellas 1600h. son de carácter práctico). Al curso siguiente (o sea, el +1), los alumnos elegidos por las empresas de automoción pasan un año *en alternancia*, dos semanas de teoría y una de prácticas en las fábricas. Una vez terminada la práctica pasan a examinarse en la Cámara de Comercio Alemana para España (para homologar el título español en Alemania); quienes aprueban pasan otro año en el taller a jornada completa y bajo la supervisión de un tutor. Durante ese año se centran en las prácticas, por lo que están exentos de teoría. La Fundación Bertelsmann ha impulsado la Alianza para la FPD junto a la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), La Fundación Princesa de Girona y la Cámara de Comercio (Euler, 2013; González, 2015).

Marhuenda et al (2016: 27-30), señalan que quizás los esfuerzos realizados por el *Bundesinstitut für Berufsbildung* (el GOVET-GRIFO) también han desempeñado un papel en este asunto. Esta institución, financiada por las Cámaras de Comercio alemanas, «envió delegaciones para exportar los valores de la FP Dual, a países tan diferentes como China, Canadá, México, Costa Rica o España. Esta práctica ha sido criticada por las enormes dificultades de transferencia de sistemas educativos en otros contextos (p.e. Deissinger, 2015; Gonon, 2015)». Una modalidad particular de estos esfuerzos es la oferta de una FPD alemana «para jóvenes españoles (incluso si ya tienen una cualificación de FP o una licenciatura universitaria) para ocupar los puestos vacantes de aprendizaje en prácticas alemanas, como un modo de contribuir a la reducción del paro entre la juventud española».

3.6.1 SUS RETOS EN ESPAÑA

A nivel global las grandes amenazas para la FP son la globalización de la economía y la utilización flexible de la mano de obra. Cuestiones que vienen desafiando, desde finales de la década de 1970, a los distintos modelos de FP surgidos en el contexto de la construcción de estructuras políticas, industriales y profesionales de carácter nacional. Heikkinen (2004) señala que las políticas que responden a los desafíos de mejorar la competitividad, la movilidad, la transferibilidad y la flexibilidad suelen asumir un «país» como punto de partida. Sin embargo, las actuales circunstancias económicas han desbordado ese marco. Este es el motivo por el que la Comisión Europea (2005b, 2007) busca criterios comunes, marcos y principios únicos para el desarrollo de la FP y de buenas prácticas de aplicación entre diversos países. Ello puede llevar a un error de adjudicación. Cuando en las comparaciones internacionales se identifican modelos y prácticas de la FP reconocibles por su alto grado de calidad y de buenas prácticas, inmediatamente suelen ser atribuidos al sistema de FP de un país concreto. En la actualidad somos conocedores de que la difusión de buenas prácticas, así como la adopción de marcos únicos, plantean la cuestión de por qué se diferencian los países, y de lo que puede hacerse para mejorar sus sistemas (Brunet y Moral, 2016).

Es este el contexto en el que debe integrarse el discurso sobre los modelos, ya sea el liberal o de mercado (Japón, Reino Unido, EEUU), el burocrático o escolar (Francia, Italia, Escandinavia, España etc.), o el dual (Austria, Alemania, Dinamarca, Suiza). En la misma línea, Milana (2013: 155) señala que los desfases de capacidades y los modos de evaluar y valorar «las capacidades y las competencias varían de un país a otro y están influidos por la conformación institucional de los mercados laborales nacionales. Por lo tanto, afirmamos que la reforma de los sistemas nacionales de educación y formación mediante el sometimiento de los procesos de aprendizaje a principios estrictamente económicos tal como prevé el ideal regulador» de la UE puede tener efectos no previstos «sobre el bienestar de la sociedad a los que no se está prestando la atención adecuada desde la perspectiva de las políticas o de la investigación».

Para el caso español, el informe *Sistema Educativo y Capital Humano* del CES (2009) ha puesto su énfasis en dos indicadores preocupantes: el alto índice de fracaso escolar y el abandono prematuro, identificándolos como uno de los problemas que afectan a la calidad del sistema educati-

vo. García López (2014: 11) ha cuantificado esta intranquilidad «en el año 2014, la tasa de paro juvenil en España fue del 53,2 %, 2,4 veces mayor que la población de 25 y más años —el deterioro del mercado de trabajo desde 2008 ha evidenciado que los jóvenes españoles se enfrentan a tasas de paro que, como mínimo, duplican a las de sus homólogos europeos, independientemente de su titulación—».

Según el citado informe, son tres los aspectos fundamentales que contribuyen a explicar el fracaso escolar: elevado porcentaje de alumnos que finaliza la enseñanza obligatoria sin la titulación, alto porcentaje que abandona prematuramente el sistema educativo. Alumnos que al no finalizar adquieren bajos niveles de competencias básicas (Recuperar Madrid, 2009). Finalmente, un bajo porcentaje de alumnos obtienen una titulación en estudios post-obligatorios, especialmente formación profesional. Pablo (1997: 137-138) señala la contradicción que se produce, ya que todos concuerdan en la importancia capital de la FP pero «ni las empresas, ni los jóvenes y sus familias, ni los propios gobiernos parecen lo suficientemente motivados como para invertir en su mejora y transformación». La cuestión fundamental continúa siendo la misma, «cómo potenciar la FP, de manera que sea atractiva para los jóvenes y que permita a las empresas disponer de recursos humanos cualificados». Ambos objetivos están íntimamente relacionados, bien se desarrolle la FP en el contexto escolar o, como sistema dual (si bien aquí incumbe más a la empresa). Objetivamente, esta falta de confianza en el modelo, no «impide que en ambos casos la FP tenga el suficiente prestigio como para competir razonablemente con la vía académica, y ello porque no está ligada necesariamente al fracaso escolar y abre posibilidades razonables de continuación de estudios». En ambos casos la FP «es lo suficientemente atractiva como para recibir importantes contingentes de jóvenes, tan numerosos o más que los de la vía académica».

Alegre y Subirats (2016: 358) han señalado la existencia de otra relación significativa, la que vincula las medidas de abandono consideradas con el peso relativo de la FP en la oferta de estudios secundarios en cada país. Esta relación es particularmente relevante cuando se toma en cuenta la tasa de desescolarización a los 18 años como variable dependiente: a mayor extensión de la FP, menor nivel de abandono educativo. Alegre y Benito (2010: 78) resaltan que «esta asociación se mantiene significativa incluso cuando se controla el efecto de otras variables de contexto económico y educativo de los países. Parece claro que la vía formativa profesio-

nalizadora actúa como espacio de retención de un colectivo significativo de alumnos que en regímenes escolares de mayor prevalencia de la vía académica tendrían mayores niveles de desescolarización».

Por tanto, los grandes retos de la FP en España son dos. Superar su escasa capacidad para competir razonablemente con la vía académica. Cometicido para el que la contaminación sufrida por el fracaso escolar se lo ha puesto normalmente bastante difícil. Y reforzar el módulo obligatorio que la LOGSE introdujo (el de la FCT) mediante prácticas en empresas, en todos los ciclos formativos de Grado Medio y Superior. De hecho, las prácticas forman parte de sistema de enseñanza desde mediados de 1980 (denominadas prácticas en alternancia), y han constituido la forma ideal de transición del centro formativo a una empresa, además de constituir la mejor herramienta de buscar empleo y de cobrar experiencia.

En este sentido, Alegre y Subirats (2016: 358) señalan que toda propuesta de extensión de la FP debería ir acompañada de un profundo debate sobre sus finalidades. En los últimos años, y «como efecto de la actual crisis económica y del empleo, ha aumentado en muchos países el porcentaje de alumnos que optan por mantenerse en el sistema educativo (o por regresar al mismo) apostando por la FP». Lo que puede ayudar a poner en valor la calidad y sentido de esta oferta formativa, junto a las cualificaciones (de grado medio o superior) que provee, fortaleciendo sus vínculos con los sectores productivos (en particular con los sectores llamados ‘emergentes’). Por lo que también puede constituirse en una oportunidad «para reducir el alcance de la dualización educativa que afecta a una parte importante de países con una formación profesional poco desarrollada; por otra parte, una oportunidad en un contexto donde la reducción significativa de la aportación pública al coste de la enseñanza universitaria puede acabar dificultando y convirtiendo en más exclusivo el acceso a los estudios superiores en muchos países».

Veamos cuáles son las actuales soluciones que se manejan. La formación dual apaece como una importante solución. Este sistema se lleva desarrollando como tal en España desde 2002, aunque es a partir de la LOMCE (2013) que queda institucionalizada. El que este combine formación con prácticas en empresas, se basa en que su objetivo principal es ofrecer cualificaciones profesionales armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje en instituciones formadoras y lugares de trabajo. Los requisitos básicos para el sistema dual están regulados por el Ministerio de Educación, con implementación por los gobiernos autonómicos. Pin

et alii (2015:9) señalan, como ejemplo, que «en España, en el año 2013 el 57 % de la FP dual se dio en la modalidad en que la empresa y los centros son copartícipes en distinta proporción en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de los proyectos en 2013 se han aplicado a ciclos formativos de grado superior (72 %), frente al 28 % de los de grado medio. Las familias profesionales relacionadas con el sector industrial suponen alrededor del 70 % de los proyectos abordados. Y en cuanto al número de centros se ha dado un incremento del 118 % con respecto a 2013 en el número de centros que ofertan ciclos formativos de FP en la modalidad dual. 375 centros van a desarrollar proyectos de FP dual en 2014, un 218 % más que en 2013». Se aprecian incrementos significativos sobre todo en Castilla-La Mancha, País Vasco, Cataluña y Comunidad Valenciana, respecto de 2013 (OCDE, 2015a).

También puede contribuir en buena parte a lo descrito la FP ocupacional, u orientada a los desempleados. Surge en España como un subsistema propio de formación gestionado por el INEM, tras la entrada de España en la UE y el apoyo que ésta empieza a ofrecer vía el Fondo Social Europeo. Con estos fondos surgió el Plan de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP), destinados a la creación de programas de tipo innovador como las escuelas-taller y los centros de formación ocupacional para los jóvenes en paro con fracaso escolar. Molinas y García Perea (2016: 170) señalan que en 1992 se firmó el primer acuerdo sobre formación continua que estableció «la asignación de una parte de las cuotas de la Seguridad Social en concepto de formación a la financiación de planes de formación para los trabajadores ocupados mientras que el resto se dedicaba a la financiación de la formación ocupacional para los desempleados. Los agentes sociales asumieron la iniciativa del acuerdo y también la gestión directa de los recursos públicos. En 2007 se integró la formación ocupacional dirigida a los desempleados y la formación continua dirigida a los ocupados y pasó a denominarse formación para el empleo, y se convirtió, básicamente, en un mero mecanismo de financiación de actividades de dudosa utilidad y eficacia, porque las empresas que necesitan formar a sus empleados lo harían también si no hubiese subvenciones».

Otra fuente de financiación de este subsistema lo constituían las cuotas de FP que empresarios y trabajadores abonaban a la Seguridad Social. La difícil situación de mercado de trabajo español explica, como señala Homs (2008), una de las características de su sistema ocupacional, y que es la fuerte implicación de las administraciones y otros actores sociales

de ámbito local. En la misma línea, Molinas y García Perea (2016:170) señalan que «la idea de que la gestión, organización y provisión de la formación estuviera a cargo de los agentes sociales era facilitar el diseño de una formación adaptada a la demanda». Sin embargo, el reducido grado de representatividad de los agentes sociales que caracteriza a nuestra economía «hizo que se reprodujera la problemática que existe cuando se fijan los salarios: los acuerdos se alcanzan en unos despachos muy alejados de las empresas desde los cuales resulta imposible conocer sus necesidades y por lo tanto es imposible adaptarse. Ante la dificultad de organizar y gestionar de forma centralizada la formación que necesitan realmente las empresas se optó por diseñar unos contenidos formativos genéricos y de tipo transversal, es decir, ¡que no fueran de su propia actividad!, por lo que en ningún caso se proporcionaba formación técnica específica de cada puesto de trabajo». Además, «como ninguna organización tenía la capacidad organizativa para hacer llegar a todo el territorio una amplia oferta formativa, la diversidad y calidad de la oferta empeoraba fuera de las grandes ciudades».

Posteriormente, el sistema se descentralizó y se traspasó la gestión de la formación ocupacional a las autonomías, si bien, volviendo a Homs, el citado traspaso estuvo más ligado a una negociación política que a una planificación y reorganización del sistema, lo que en opinión de Navarro (2014) ha comportado numerosas ineficiencias. De hecho, el sistema de formación para el empleo ha empezado a reformarse recientemente ante los graves escándalos de corrupción que están saliendo a la luz en un número creciente de Comunidades Autónomas. Molinas y García Perea (2016:172) señalan que las reformas «se están centrando casi exclusivamente en intentar controlar la corrupción, cosa muy difícil mientras los agentes sociales sigan gestionando los cursos de formación, aunque ahora parece que tendrán competidores. Lamentablemente, se está manteniendo la notoria falta de adaptación de los cursos a la demanda de las empresas. Por ejemplo, las competencias transversales que se han fijado por Real Decreto para 2015 son aquellas relacionadas con los idiomas, la ofimática, las TIC, los conocimientos financieros y jurídicos así como todo lo que tenga que ver con el funcionamiento de las Administraciones Públicas. De esta forma, las empresas que no estén interesadas en formar a sus trabajadores en estos aspectos transversales seguirán sin poder aprovechar los recursos de formación para el empleo y con el estigma de ser malos empresarios porque no utilizan los recursos que tienen asignados».

Otro vector a tener en cuenta, es la formación continua, entendiéndola como parte de las políticas y estrategias del aprendizaje a lo largo de la vida. Surge en 1992 como fruto de los acuerdos entre agentes sociales. Estos proponen al Gobierno que una parte de la cuota de la formación quede asignada a planes de formación para los trabajadores ocupados, y que de su gestión se encargara los propios agentes sociales a través de la Fundación Forcem. El sistema se reformó en 2003, entre otras cosas por casos de mala gestión de los recursos aparecidos, año en que se constituyó para tal gestión la Fundación Tripartita, en la que estaba presente el Gobierno y a la que se dio entrada también a las comunidades autónomas, y se crearon comisiones territoriales. Homs (2008: 32 y 89) señala que esta separación del subsistema de formación continua del de la formación ocupacional «no tenía parangón en los demás países europeos». Asimismo «esta doble función como interlocutores en los niveles de gestión del sistema, en su papel de agentes sociales, y al mismo tiempo como promotores y organizadores de las actividades formativas, en su papel de actores formativos receptores directos de las subvenciones, es prácticamente única en toda Europa».

Por el alcance de su ámbito, y por la especial importancia de su aportación, ambos subsistemas (ocupacional y continuo) analizamos su significación. El Real Decreto 395/2007 intentó su integración, si bien la realmente alcanzada fue parcial. A ello habría que sumar la menor integración de la FP del empleo con la inicial (CES, 2009). La diferente dependencia administrativa de una y otra FP (la de la FP para el empleo, del Ministerio de Trabajo o Empleo, y la de la FP inicial, del Ministerio de Educación) no ayuda a la coordinación entre ambos subsistemas; y asimismo hay desacuerdos y no está claro el rol de los Gobiernos central y autonómico, y de los agentes sociales.

El decreto de 2007 estableció, según Navarro (2014), cuatro tipos de iniciativas de formación: la de demanda, que responde a solicitudes realizadas desde las empresas o a permisos individuales de formación; la de oferta, dirigidas tanto a empleados como a desempleados; y la formación en alternancia, que engloba programas de las escuelas-taller, casas de oficios y talleres de ocupación, así como los contratos de formación, y las acciones complementarias, que tienen como objetivo contribuir a la mejora de la eficiencia de la formación, y que, en lugar de dedicarse a financiar evaluaciones sistemáticas del subsistema y la observación de necesidades formativas de los sectores y territorios, han sido mecanismos de distri-

bución de más subvenciones, sin criterios claros y con dudosa utilidad. Contrariamente a otros países está muy poco desarrollada

Por lo señalado y por la mayor relación que guardan con los centros de FP, Navarro (2014: 28) se centra en las dos primeras iniciativas de formación señaladas: las formaciones de demanda y de oferta. La formación de demanda recibe «ese nombre porque los beneficiarios directos (empresas y trabajadores) son los que tienen que solicitar su financiación. Las empresas pueden organizar la ejecución de la formación directamente por su cuenta, con personal propio, o bien contratar los servicios de entidades o centros especializados externos». Para su financiación, las empresas disponen de un crédito límite para la bonificación de costes de la formación en las cuotas a la Seguridad Social, que depende de la dimensión de la empresa y de las cotizaciones que haya ingresado en la Seguridad Social el año anterior. Aunque el sistema de información, control y seguimiento de las acciones formativas «no es muy grande caso de aplicarse con regularidad, muchas empresas lo consideran complejo. El resultado es que si bien la mayoría de las grandes empresas lo utilizan, la proporción de las pymes que recurren al mismo es muy pequeña, y generalmente las empresas no llegan a gastar el total de su crédito disponible. Como la ley permite a las empresas asociarse y delegar la gestión de todo el proceso, la gran mayoría de empresas que utilizan el sistema de bonificación lo hacen de forma agrupada, sobre todo las *pymes*».

La formación de oferta se denomina así porque la iniciativa no proviene del demandante, sino de intermediarios que organizan una oferta formativa que la someten a su aprobación. Como antes se ha señalado, va dirigida tanto a empleados como a desempleados, pero no de forma conjunta, sino generalmente por parte de iniciativas diferenciadas. En España son los agentes sociales los principales actores en la gestión, organización y provisión de la formación de este subsistema. Homs (2008: 71) señala que en cada sector y en cada parte del territorio, «cada una de las organizaciones sindicales más representativas y las organizaciones empresariales del mismo carácter compiten entre sí para ofrecer a las empresas y a los trabajadores actividades de formación, tanto en el caso de las actividades dirigidas a los parados como a los ocupados. En la práctica esto supone una falta de coordinación y de duplicación de recursos, ya que todas las organizaciones se concentran en aquellas actividades que son más demandadas y que son más rentables, y dejan de lado aquellas más minoritarias o que requieren una mayor inversión en materiales y equipamientos.

Ninguna organización tiene por sí misma la capacidad organizativa para hacer llegar una amplia oferta a todo el territorio, con lo que, a medida que su actividad se aleja de las grandes concentraciones económicas, la diversidad y la calidad de la oferta quedan perjudicadas».

La programación de los planes de acción para los desempleados corresponde a las comunidades autónomas. Este dispositivo, en el que también participan los sindicatos y algunas organizaciones empresariales, está más abierto para la provisión de la formación por otras 42 entidades, ya sean públicas, especialmente administraciones locales, o bien privadas u otros tipos de entidades sociales que dispongan de centros de formación incluidos en el registro de centros colaboradores. En algunas comunidades se ha potenciado la creación de centros de formación propios; en otras, la creación de organizaciones *ad hoc*; y en otras, se distribuyen las subvenciones entre centros colaboradores.

La valoración general que cabe hacer sobre el sistema de FP para el empleo existente en España es bastante crítica. La formación se considera poco consistente en número de horas, contenidos técnicos y criterios de calidad, concluye Navarro (2014). La mayoría de las acciones formativas van destinadas al aprendizaje de competencias genéricas de tipo transversal (idiomas, prevención de riesgos laborales, informática, etc.) y no a la formación técnica específica de cada puesto de trabajo. Ha primado claramente la formación de oferta sobre la de demanda. Se ha carecido de dispositivos de acreditación y certificación de las competencias adquiridas, que posibilitaran controles de calidad. Y en comparación con otros países europeos, es muy escaso el coste de los cursos de FP continua en proporción a los costes laborales totales de las empresas y el porcentaje de empresas que recurren a este tipo de programas. Es más, este sistema parece haber respondido más a una necesidad de financiación de la actividad y aparatos de los agentes sociales (e incluso, a conocidos ejemplos de corrupción), que a la resolución de los problemas de cualificación que aquejan a la fuerza de trabajo española. En parte ello tiene que ver con la insuficiente integración de sus dos subsistemas (continua y ocupacional), y a la del conjunto de la FP para el empleo con la FP inicial, así como a la falta de coordinación y definición clara de roles de los diferentes agentes (diferentes ministerios y departamentos, de diferentes niveles administrativos, y los agentes sociales).

Como señalan Olazarán y Brunet (2013: 222), en la mayor parte de las comunidades autónomas la gran participación de las organizaciones sindicales y patronales, tanto en la configuración como en la impartición

de la formación para el empleo, ha comportado que los centros de FP tengan una participación limitada. Las dos comunidades autónomas que se alejan de ese modelo general son Cataluña y la CAPV. Recordemos que en el caso de Cataluña, se han impulsado centros propios como los CIFO, de ámbito sectorial y territorial, que aglutinan parte de la formación para el empleo, y existe una multiplicidad de agentes (Institutos de Enseñanza Superior (IES), Centros de Innovación y Formación Ocupacional (CIFO), centros homologados) que actúan complementariamente. Como consecuencia de ello los centros de FP reglada han tenido una participación limitada en la formación para el empleo en Cataluña. En el caso de la CAPV, en cambio, se apostó por una fuerte participación de los centros de FP en la formación para el empleo, de modo que «es la única región que hasta el momento ha desarrollado sistemáticamente la figura del centro de FP integrado, incluso antes de que se definiera la normativa estatal al respecto».

En Cataluña, la Generalitat ha impulsado el programa FP.Cat, para trabajadores ya sea en situación de desempleo o en activo, y con la finalidad de integrar las modalidades de FP (la inicial, la dirigida a los desempleados, y la de los trabajadores que quieren continuar su formación). Este programa dispone de una red de centros que ofrecen cursos de FP integrada adaptada a las necesidades tanto de los trabajadores como de las empresas, con la intención de facilitar ya sea el acceso a un puesto de trabajo cualificado o bien la mejora de la empleabilidad de los participantes. Todo esto ofrece la posibilidad de capitalizar la formación con la certificación de los cursos. Estos certificados acreditan las competencias profesionales adquiridas y dan derecho a la obtención, bien de Certificados de Profesionalidad, bien de títulos, que son reconocidos por el Departament de Treball y el Departament d'Educació. Los objetivos de los centros FP.Cat, son los siguientes: impartir una oferta formativa integrada; vincularse al entorno sectorial y territorial; implementar un sistema de información, orientación y asesoramiento; realizar la evaluación y acreditación de competencias adquiridas por experiencia o vías no formales de formación; impulsar proyectos de innovación; desarrollar acciones de formación de formadores; incorporar las empresas al sistema integrado de formación.

De acuerdo con Olazarán y Brunet (2013: 228), en esa falta de involucración de los centros de FP reglada en la formación para el empleo que se observa en España (excluida la CAPV y Cataluña) han jugado, además de las asignaciones de fondos antes señaladas, las rigideces y limitaciones

internas que existen en los centros de FP españoles, como son «la falta de autonomía de los centros, la falta de incentivos a los profesores, los límites legales a la dedicación del profesorado funcionario a estas actividades y la imposibilidad de planificar e integrar la formación continua en los horarios y en la carga lectiva del profesorado titular». Como antes se ha señalado, en parte esas barreras están ligadas al carácter público de la mayoría de los centros, si bien Homs (2008) y Basterretxea *et alii* (2002) muestran que existen mecanismos (por ejemplo, el recurso a fundaciones públicas) por los que se pueden llegar a superar tales barreras, si existe voluntad para ello.

El reto de la FP es, en consecuencia, su relación con el mundo del trabajo, ya sea desde la perspectiva de la formación y desde la del empleo. Respecto a esta última relación, los cambios productivos, la globalización de los mercados, la innovación en los procesos etc., han transformado esta relación, en el sentido, de que la relación entre formación y empleo tiene un elevado grado de sustituibilidad, es decir que observamos que las personas son aptas para ocupar distintos tipos de empleo y, simétricamente, los empleos pueden ser ocupados por personas que han seguido trayectorias formativas distintas. Los emparejamientos eficaces resultan del estado del mercado dado y no de unas «normas» de emparejamiento entre formación y empleo construidas a priori. Por ello, concluye Planas (2012), hay que analizar los emparejamientos entre tipos de formación y empleos sin presuponer correspondencia alguna, ni en términos positivos ni normativos. Esto nos obliga a considerar los itinerarios formativos en términos de competencias o más bien de una FP orientada a las competencias.

3.6.2 SU ORIENTACIÓN A LAS COMPETENCIAS

Hemos analizado el porqué la década de 1990 vino acompañado del concepto de competencia. Recordemos, no obstante, que utilización básica residió en el objetivo de hacer referencia a lo que se espera de los titulados, por lo que junto a las capacidades más técnicas, debían poseer otras didácticas, sociales y profesionales que garanticen una gran versatilidad a largo plazo (Brunet y Belzunegui, 2003; Brunet y Altaba, 2010; Lorente, 2015; Martínez y Amigot, 2015a; Montalbá, 2015). En la actualidad supone un desafío para la FP, ya que una característica fundamental del trabajo es flexibilidad (concepto con el que se intenta hacer frente al creciente carácter impredecible del futuro), lo que conlleva la subsiguiente inseguridad sobre las capacidades importantes desde un punto de vista cuantitativo y

cualitativo. Schneeberger (2006: 18) «señala que son muchas las empresas del sector servicios que no requieren una formación técnica especializada larga, pero sí necesitan contar con competencias generales básicas de tipo conductual. Esto se explica de una forma sencilla, cuanto menor sea la parte especializada de un perfil profesional, mayor será la necesidad en competencias para el trabajo en equipo, orientación al cliente y a los servicios. Esto significa que la formación en competencias para los jóvenes cobra más importancia para incrementar su empleabilidad, así como de plataforma para la formación permanente y para que una organización pueda aprender a aprender».

Hermosilla y Ortega (2003) señalan que las empresas se quejan de que el sistema de enseñanza no satisface las necesidades formativas que la organización flexible del trabajo está generando en las empresas. Lo que es considerando como un grave obstáculo para el futuro industrial. Su importancia se encuentra en que la flexibilidad del trabajo es la respuesta de las empresas para abordar la impredecibilidad de la economía. Por esto las carreras profesionales tradicionales fordistas (el trabajador se jubilaba habiendo trabajado durante largo tiempo en una sola empresa, y se construía una carrera en vertical) se encuentran en franco retroceso. De hecho, cada vez más los trabajadores se enfrentan a cambios en el marco laboral. Cambios que generan un patrón de carrera horizontal (prestar servicios en muchas empresas a lo largo de la vida). Patrón que se ha vuelto cada vez más habitual.

Pérez-Agote (2012) señala que la economía globalizada exige nuevas políticas educativas basadas en el aprendizaje para toda la vida. Los trabajadores flexibles de la sociedad del conocimiento deben estar cualificados para afrontar constantes cambios profesionales. Colomé y Comas (2003) indican que el aprendizaje para toda la vida o formación permanente tiene un carácter estratégico en la evolución de las sociedades modernas dada la necesidad de afrontar con garantías las consecuencias económicas (la competitividad) y sociales (las nuevas formas de trabajo y su organización) derivadas del cambio tecnológico. En la misma línea, Robinson y Aronica, (2011) señalan que la formación permanente constituye un elemento clave para que la flexibilidad de los procesos de producción no se convierta en inseguridad y precariedad para las personas. De hecho, los estudiantes graduados se enfrentan a un mundo en el que la información está desordenada, que cambia a una velocidad desesperante. Ello exige más capacidades (adaptabilidad, multiprocesamiento de información, resistencia al fracaso, creatividad, autonomía y emprendimiento) que conocimientos.

Cowen (2013), señala que el mundo del trabajo se divide en dos tipos de puestos: los susceptibles de ser sustituidos por máquinas (o por trabajadores con salarios inferiores) y los que son capaces de hacerlas funcionar mejor (las inventan, reparan, o guían inteligentemente). Consecuentemente ambos colectivos requieren de un aprendizaje permanente. Ello explica, prolijamente, el porqué el objetivo y la preocupación central de la UE (en materia de FP) es la consecución de la sociedad del aprendizaje permanente, la cual incluye todas las posibles fases y formas de aprendizaje (desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación). Este tipo de aprendizaje hace referencia a toda actividad realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes, desde una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo. Establece un vínculo o punto de convergencia entre la FP y la Universidad, al potenciar la dimensión profesionalizadora de esta y al centrar la FP en la adquisición de conocimientos y competencias generales o integrales que permitan adaptarse al mundo cambiante. Buena prueba de ello es que la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, de 2002, ya cuestionaba la brecha entre FP y la Universidad.

Todo lo expuesto justifica que para afrontar los retos derivados de la sociedad de la información, de la globalización de las economías y de la innovación tecnológica, la UE haya decidido que uno de los instrumentos para lograrlo sea la FP, entendiéndola como un componente más del capital humano. Institución que se ha convertido en un componente necesario e indispensable para ejecutar las políticas activas de empleo y las políticas públicas de desarrollo productivo, competitividad y equidad social. Formación de inserción y promoción profesional que ha de impulsar el desarrollo de las competencias individuales y colectivas necesarias para atender las demandas de la innovación, la productividad y la competitividad. Esta ha de ser llevada a cabo en colaboración entre centros de FP y el entorno empresarial para facilitar la actualización de los contenidos formativos, la formación permanente del profesorado y el aprovechamiento por las empresas de la capacidad de innovación de estos centros de educación.

Centros de interfaz, que como los Parques Científicos y Tecnológicos, sean sirvan de apoyo y potenciación de la innovación. Que integren la formación inicial y la formación para el empleo, como eje de la estrategia de formación permanente, superando la compartimentación de una estructura en subsistemas y estableciendo unas referencias comunes en el terreno de la oferta formativa y en el desarrollo, reconocimiento y la acreditación de competencias. Todo ello orientado a que el alumnado

de FP pueda desarrollar capacidades en sus propios contextos y tener la oportunidad de dirigir activamente su propio desarrollo. En el mundo del trabajo dependiente, este marco equivale habitualmente a una empresa o una entidad pública. Es por ello por lo que la competencia de una persona equivale a su respuesta ante diferentes situaciones laborales, en un contexto organizativo concreto.

Bajo esta perspectiva, el sujeto posee y moviliza sus competencias para llevar a cabo con éxito su actividad laboral. Por ello, de una forma cada vez más extendida los Centros Integrados de FP han de adoptar el enfoque de la formación basada en la competencia, e introducir la innovación en lo que se refiere a proyectos institucionales de centro, articulados con estrategias de desarrollo económico local, regional y/o sectorial apoyándose en los determinantes institucionales del desempeño de la innovación de las empresas, y que es también un elemento distintivo de la investigación sobre las variedades del capitalismo de Hall y Soskice (2004), quienes quizás hayan sido los primeros en poner el énfasis en la manera en que los mercados laborales y los sistemas de formación profesional determinan las diferencias en el estilo de innovación de los distintos países.

En esta línea, hay que recuperar el caso ya analizado de Japón, en concreto la referencia hecha a su tercera reforma educativa. Recordemos que tuvo lugar en la década de 1980 y que fue diseñada bajo el objetivo de dar respuestas a los cambios económicos y sociales. En su caso optó por impulsar una reforma liberal que responsabilizaba (y descentralizaba la responsabilidad) en el individuo sobre su aprendizaje a lo largo de la vida para tener éxito en la denominada nueva «sociedad de riesgo» (Beck, 1998). Ello implicó el incremento de la oferta educativa y de la privatización de la educación, lo que condujo hacia un sistema más selectivo y competitivo cuyo alcance trascendió a los estudiantes para alcanzar a las instituciones educativas. En 1996, y siguiendo la misma línea, el Ministerio empezó a aplicar una nueva filosofía educativa basada en adaptar la educación a las necesidades individuales. Con ello se intentó incrementar la capacidad de los estudiantes para actuar autónomamente y pensar creativamente. Para ello se redujeron un 30% los contenidos del currículum obligatorio, al tiempo que se dio plena autonomía a las escuelas e institutos para adaptar los nuevos planes de estudio.

Como consecuencia se provocó el nacimiento de un nuevo rol del profesorado, ya que estos pasarían de meros diseminadores de conocimiento a coordinadores de proyectos para el estudio integrado, con el objetivo que los estudiantes pudieran desarrollar las citadas competen-

cias. Estrategia que obtuvo fuertes críticas, por lo que propiciaron que en 2011 se tomasen nuevas medidas para el regreso al currículo prescriptivo (tradicional), junto a una nueva agenda educativa más conservadora. La OCDE (2011a, 2012b) ha señalado que los resultados de la última reforma resaltan las siguientes mejoras: de la motivación de los estudiantes, de la relación estudiante-profesor y en habilidades cognitivas de orden superior; todas ellas competencias requeridas en la economía del conocimiento.

El enfoque de la FP basada en la competencia pretende estrechar la cooperación entre los sistemas de FP y las demandas formativas de los sectores industriales y de servicios, así como, en general, de los sectores profesionales, a diferencia del basado en el conocimiento. Su objetivo es incrementar y mejorar las competencias de los trabajadores. En el Reino Unido desembocó en 1986 «en la creación del *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ). De Asis (2007a: 65) señala que este órgano asumió la responsabilidad de «basar las cualificaciones profesionales sobre referentes de competencias, es decir, sobre la descripción de las funciones que un trabajador debía ser capaz de realizar; esto es, más sobre los resultados del aprendizaje que sobre el proceso de aprendizaje».

Asimismo, De Asis (2007a: 68) también señala que para ambos enfoques (competencias y conocimiento) se necesita un programa formativo que incluya la adquisición de lo que tradicionalmente se ha venido identificando como conocimientos, pero «mientras que para la formación basada en los conocimientos este tipo de contenidos formativos constituyen de forma casi exclusiva el objetivo de la formación y el referente del diseño de los programas formativos, para el enfoque de la formación basada en la competencia solo interesa incluir —como objeto de formación— aquellos hechos y conceptos que, junto a otros dos tipos de contenidos formativos (los procedimientos y las actitudes), son útiles para la adquisición de la competencia profesional, que es lo que constituye el auténtico objetivo de un programa formativo basado en la competencia». Así, la formación basada en la competencia el objetivo de los programas formativos no es la adquisición de conocimientos sobre hechos y conceptos, sino asumir competencias profesionales (lo que no niega la asunción de conocimientos teóricos), sino de saberes sobre procedimientos y actitudes.

Como concluye De Asis (2007a: 72), a los efectos del diseño o elaboración de los programas formativos, la diferencia fundamental entre el enfoque de la formación basada en el conocimiento y el basado en la competencia reside en que para el primero la adquisición del *saber* constituye

el principal referente de los contenidos formativos, el segundo se centra en la adquisición del *saber hacer*. Esta diferencia es también la que permite comprender el diferente formato o estructura que, ordinariamente, adoptan los programas formativos de uno u otro enfoque. En el caso del enfoque tradicional, «los contenidos formativos relacionados con el saber suelen agruparse en asignaturas o similares, constituidas por un conjunto de temas o lecciones que tienen como denominador común la afinidad de los conocimientos que procuran y la relación estructurada de éstos con el objeto de conocimiento de la correspondiente ciencia o disciplina. En el caso del enfoque de la formación basada en la competencia, la formación suele estructurarse en módulos formativos, caracterizados por integrar todos aquellos contenidos formativos que se consideran suficientes para procurar la adquisición de una unidad de competencia (la competencia mínima que puede ser objeto de reconocimiento y validación en el mercado laboral)».

CAPITULO 4. COMPETENCIA, INNOVACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

4.1 La sociedad innovadora

En la acción estratégica empresarial, la especialización flexible posfordista es incrementada con un nuevo perfil: el trabajador de «cuello dorado» (Florida, 2010: 14), profesionales creativos con actitudes favorables hacia el emprendizaje y la asunción de riesgos. Trabajadores que compaginan su tiempo de trabajo y de ocio, pues parece que juegan cuando están trabajando y no se desconectan de sus ocupaciones en su tiempo libre. Ello ha sido reflejado en la reforma laboral francesa del 2016 y su derecho a la «desconexión digital» del trabajador con su empresa durante su tiempo⁴. Debate que como vemos está de actualidad, y que ha sido posible debido a la propia definición del concepto central de estos nuevos empleados, el de su creatividad. Noya (2010: 19) lo describe como un «objeto escurridizo y de difícil definición», por lo que acude a su supuesta ininterrumpibilidad (*Non-stop*), ya que como consecuencia de su laxitud descriptiva, se asume *como si* fuese una realidad contrastada el hecho de que la capacidad del trabajador no puede ser enchufada y desenchufada «en tiempos predefinidos, pues ella misma es una mezcla de trabajo y juego»; pero si

4 Noticia que puede leerse en: <<http://noticias.juridicas.com/actualidad/noticias>>. <<http://noticias.juridicas.com/actualidad/noticias>>. El artículo 7º de la Ley 2242-8 del Código de Trabajo francés, recoge que: «Las modalidades del pleno ejercicio por el trabajador de su derecho a la desconexión y la puesta en marcha por la empresa de dispositivos de regulación de la utilización de los dispositivos digitales, a fin de asegurar el respeto del tiempo de descanso y de vacaciones, así como de su vida personal y familiar. A falta de acuerdo, el empleador, previa audiencia del comité de empresa o, en su defecto, de los delegados de personal, elaborará una política de actuación al respecto. Esta política definirá las modalidades de ejercicio del derecho a la desconexión y preverá, además, la puesta en marcha de acciones de formación y de sensibilización sobre un uso razonable de los dispositivos digitales, dirigida a los trabajadores, mandos intermedios y dirección.» (La traducción es nuestra y, por tanto, carece de valor oficial). Visitado el 6 de enero del 2107.

entendemos la necesidad de «descansar» de una artista, cualquiera que sea la modalidad en la que aplica su arte. Ante ello, Bergua *et alii* (2016: 130) señalan que la propuesta de Florida sobre la creatividad va más allá del mero constructo, ya que requiere de nuevas identidades, que dependen de las decisiones que el individuo va tomando en su vida. Motivo por el que «nos definimos a nosotros mismos, trazando nuestra propia identidad mediante las diversas dimensiones de la creatividad».

El vicepresidente de Recursos Humanos de Google, Laszlo Bock, en una entrevista efectuada por *The New York Times*, según Ayuso (2013), apunta una nueva realidad en los procesos de selección de Recursos Humanos, al plantear que tanto expedientes, como currículum y test de personalidad pasan a ser inútiles como criterios para decidir sobre una posterior incorporación laboral. Afirmación que no sostiene que los centros educativos que ofrecen formación vayan a desaparecer; es justo lo contrario. Vilaseca (2013) señala, que cada vez existen más personas que toman conciencia de la necesidad de formarse/actualizarse, con la intención de incrementar su empleabilidad real y no por agregar méritos a un currículum como vemos muy cuestionado. Para ello, los centros educativos han de impulsar la identidad creativa de sus estudiantes, en tanto que junto a la innovación forman parte de la cartera fundamental de valores del Siglo XXI, por lo que se sitúan en el centro de las nuevas formas de producción; cuestión íntimamente vinculada a esto es la necesidad de financiación: ¿pública? ¿privada? ¿posiblemente ambas? ¿quién lo gestiona?

Seguimos a Vilaseca (2013: 54-57) cuando señala que son muchos los «estudiantes [que] se quejan de que el instituto no les enseña a aprender, sino a obedecer. En vez de plantearles preguntas para que piensen por sí mismos, se limitan a darles respuestas pensadas por otros, tratando de que los alumnos amolden su pensamiento y su comportamiento al canon determinado por el orden social establecido»; sin pronunciarse acerca de si la complejidad del momento no hace conveniente la necesidad de sustentar respuestas ante cuestiones similares que ya han sido respondidas con anterioridad, y sobre todo cuestionar la fiabilidad de la información encontrada en portales telemáticos de muy fácil acceso, y con poco (o muy poco) rigor científico (ciertos *bloggers* o *influencers*). Una posible explicación de esta aspiración, quizás se pueda hallar en la vigencia, aún en pleno siglo XXI, del viejo «paradigma profesional» originado durante la Era Industrial. Entendiendo por éste el «conjunto de creencias, valores, prioridades y aspiraciones que determinan nuestra manera de relacionarnos con el trabajo, la empresa y la economía. Es decir, las necesidades,

los intereses y las motivaciones que hay detrás de nuestra forma de ganar dinero. Y puesto que aquella época estuvo marcada por un modelo de contratación masiva de mano de obra sumisa y poco cualificada, en la actualidad seguimos siendo adoctrinados para tener una ‘mentalidad de empleado’» Vilaseca (2013: 54-57).

Una mentalidad desfasada para esta Era, en la que las actividades económicas sin valor añadido van a seguir descomponiéndose en partes y procesos (Ritzer, 2002); de ahí los procesos de incremento de la robotización en los centros de trabajo, lo que nos lleva a la paradoja de «sociedades líquidas» que incrementan sus inversiones en capitales fijos. Ejemplo de ello es la apuesta por la digitalización, que da lugar a artefactos cada vez más sofisticados, fabricados con tecnología cada vez más avanzada; su reverso es evidente, las actividades que no puedan automatizarse se seguirán externalizando y subcontratando mediante acuerdos de colaboración con compañías y gobiernos de países en vías de desarrollo, en un momento en el que los grandes acuerdos comerciales internacional son puestos en duda por la izquierda, extrema, y por los populismos más conservadores. En este confuso panorama, Vilaseca (2013: 58) señala que la Era del Conocimiento «está alumbrando un nuevo tipo de profesionales que están desmarcándose del sector servicios tradicional». Claro ejemplo de ello es la ya aludida la «clase creativa» de Florida (2010), a la que pasamos a prestarle cierta atención. Los identificamos como profesionales a los que se les paga básicamente por pensar y desplegar su talento y potencial por medio de una función profesional creativa, útil y con cierto sentido, generalmente comerciable. En esencia este colectivo en auge está compuesto por personas cuya actividad profesional está orientada a generar ideas provechosas, a mejorar nuestro bienestar o a resolver problemas complejos de forma innovadora. Roca, (2013: 112) señala que su denominador común «es que lo que hacen no puede copiarse, externalizarse o automatizarse. Principalmente porque su trabajo depende de su inteligencia, de su criterio, de su visión, de su pasión y de su creatividad individuales».

Marina (1993) en su libro *Teoría de la Inteligencia creadora*, plantea una interesante reflexión al considerar que la inteligencia humana es la transfiguración de la inteligencia animal por la libertad. Para él la inteligencia creadora es aquella que obra haciendo proyectos, siendo el más arriesgado el crear un modelo de inteligencia para la humanidad». Joas (2013) señala que el ejemplo de subjetividad humana, libre y creadora «es la del *knowmad* que requiere la nueva situación de los mercados. Serlo significa ser partidario de la innovación, lo que genera un desequilibrio

dinámico -destrucción creativa, en términos de Schumpeter (1964)-. Milgram (1990) señala, refiriéndose al emprendedor y más específicamente a la empresa innovadora, que es aquella que se orienta hacia la flexibilización y optimización de los procesos productivos, así como a la especialización y la innovación, esto es, a la generación de productos originales. Una empresa que cambia, que evoluciona, que hace cosas nuevas, que rompe rutinas, que ofrece productos nuevos o desarrolla procesos de fabricación nuevos (Bruce, 2009; Sawyer, 2011). Como señala Zubero (2006), no únicamente en la empresa se innova, sino que en la actual era de producción flexible, posfordista, la sociedad también es creativa. En la misma línea, Montagut (2014: 17) añade que «lo cierto es que no hay sociedad viva que no sea una sociedad innovadora». Planteamiento ampliado por el propio Zubero (2015: 13) cuando señala que de hecho, «las sociedades que no innovan, las que no son capaces, por una u otra razón, de responder adecuadamente a las transformaciones que experimentan ellas mismas o su entorno, simplemente acaban colapsando».

En la actualidad existen diversos grupos que encajan con la descripción del *knowmad* (profesional que tiene una mentalidad nómada); quizás los más reconocidos son un puñado de millonarios entrenadores de fútbol, que fijan su residencia global por espacios de tiempo inferiores al lustro. Roca (2013: 113) entresaca algunas de estas características de estos nómadas del conocimiento, como «las de ser innovador, imaginativo, creativo. Son capaces de trabajar en colaboración con casi cualquier persona, en cualquier momento y lugar. Son personas flexibles», innovadoras, «que valoran su libertad en cuanto a la gestión de su tiempo y de su trabajo, responsables de sí mismas, que saben cómo sacarles todo el jugo a las nuevas tecnologías y las usan a su favor, que creen en la suma y la colaboración; son personas sociables y sociales, a las que les gusta expandir el conocimiento —en red— y que están preparados para aprender —o desaprender si hace falta— de un modo no convencional». En definitiva, profesionales conscientes «de que los avances en tecnología han convertido al conocimiento en el principal activo de la economía (trabajos que no puedan ser sustituidos por un robot o un *software*), por lo que aprovechan cualquier canal, formato, vía o experiencia para formarse, constantemente».

Gracias a los avances de la sociedad de la información, del conocimiento y de las nuevas tecnologías —que han traído la desaparición de la necesidad de ubicación física gracias a la virtualización—, los *knowmads* tienen la capacidad de escoger «su espacio de trabajo en cualquier

momento: eligen cuándo teletrabajar y cuándo hacerlo de modo presencial; pueden trabajar en línea desde casa, en un espacio de cotrabajo, en la oficina o una cafetería con *wifi*, etc. Apuestan por intercambiar información e ideas con otros profesionales para potenciar la generación de ideas, productos y servicios que sean diferentes, más completos e innovadores, que los que conseguirían si trabajaran de modo individual». Por ello, para Roca (2013 113), «ser *knowmad* es sinónimo [...] de estar conectado y, como su experiencia vital y profesional es una experiencia conectada y en red, difuminan las fronteras entre lo que pertenece a un campo o a otro. Lo que le sirve o es de utilidad en la vida personal puede aplicarse a lo laboral y al revés. Viven en lo social y aplican lo social (*social business*) también en sus trabajos».

Otra característica de la actual Era del Conocimiento, es la existencia de la creatividad. Según Koestler (1989) se presenta como desafío a la cultura conformista. Villasante (2006: 23) señala su carácter intrínseco a luchar contra la tendencia existente hacia una cierta comodidad, «tal como nos han enseñado en la mayor parte de los casos, y por eso se habla de que los innovadores van a contracorriente». Sin embargo, nuestra propia vida nos coloca a veces ante situaciones inexplicadas, ante contradicciones que hemos de resolver sin volver a los tópicos, y todo ello nos hace pensar y tomar decisiones no previstas. Y así se van creando «estilos de vida diferentes, nuevas aportaciones a las prácticas culturales y sociales, y esto ocurre también en los propios grupos, que no siempre pueden seguir con las mismas rutinas». De ahí la importancia de asumir que la creatividad no se presenta solo en un contexto de competitividad empresarial, sino también en la propia sociedad que la sustenta, y no exclusivamente en el ámbito económico y social, también en la naturaleza.

En este sentido, Villasante (2006: 42) señala que «la naturaleza es creativa por sí misma», ya que para producir variedad hay que estimular la creatividad. Apoyándose en Capra (1998), destaca que «la propia naturaleza ya dispone de tres dimensiones: 1) el propio proceso a saltos de la evolución (S. J. Gould) con sus acoplamientos estructurales ante situaciones de gran complejidad; 2) la estructura material con las características físico-químicas de evolución no lineal, alejadas del equilibrio, donde se dan las estructuras disipativas (Prigogine); 3) las matrices formales de comportamientos o patrones de conducta autopoiéticos (Maturana y Varela) que saben cómo hacer no conscientemente. Lo social humano añadiría una cuarta dimensión a cruzar con las tres anteriores y sería; y 4) el

sentido significado, es decir, los intentos de consciencia reflexiva sobre los procesos y sus saltos, sobre las relaciones de la matriz de conductas y sobre la propia estructura material y sus elementos».

Volviendo a Villasante (2015: 125). Habitamos en un planeta simbiótico que cuenta con una enorme capacidad creativa, de la que apenas sabemos aprovecharnos, tanto en los ecosistemas en que vivimos como en nuestros sistemas internos. De hecho, «no hay unos seres más creativos que otros, sino situaciones más o menos propicias para que se den las creatividades, y estilos de saber abordarlas, que no se estancan en ellas, sino que son capaces de dar los saltos necesarios para superarlas. Ni las situaciones ni los estilos pertenecen a una especie más que a otras, pues hasta la fecha la naturaleza, algunos ecosistemas y hasta los humanos hemos dado grandes saltos creativos, a pesar de que no parece que seamos muy conscientes de ello. Al menos deberíamos aprender de la historia natural y de la humana cómo lo pudimos hacer».

Discusión que tuvo su aportación desde el ámbito público. En 1992, la OCDE publicó el Manual de Oslo. En la introducción de su Tercera Edición, en 2005, asumió que pese a seguir considerando a la innovación como un aspecto fundamental para el conocimiento, su implantación sigue siendo deficiente⁵. Ello puede ser debido a que el propio Manual parte de un modelo neoschumpeteriano, según el cual las innovaciones tecnológicas y económicas solo se producen en los mercados y las hacen las empresas, mientras que considera que la social puede ser hecha también por la sociedad civil (tercer sector) y por el sector público. En la línea crítica que proponemos, Echeverría (2008: 610) señala que el Manual de Oslo (desde una perspectiva empresarial) considera desde el principio, que «la innovación no es un fin en sí misma, sino un medio para que crezca la producción y la productividad. También contribuye a incrementar la competitividad de una empresa, a reducir los costes de producción y a estar presente en nuevos mercados». En cualquier caso, la «concepción Oslo» de la innovación se refiere ante todo a valores económicos y empresariales». Pero «¿cómo se entiende actualmente la innovación, desde una perspectiva empresarial? Según el Manual de Oslo, adoptado por la UE, hay cuatro tipos de innovación dentro de dos categorías: innovaciones tecnológicas y no tecnológicas:

5 Texto disponible en: <<http://www.dgi.ubiobio.cl/dgi/wp-content/uploads/2010/07/manualdeoslo.pdf>>.

- Las tecnológicas, divididas en: a) *productos*. Fabricación o producción de un bien o servicio que es nuevo y está notablemente mejorado respecto a sus características o usos previos y b) *procesos*. Implementación de un método de producción o de entrega nuevo o significativamente mejorado.
- Las no tecnológicas, compuesta por: a) *innovaciones organizativas*. Introducción de un nuevo método de organización en las prácticas de negocio de la empresa, en su entorno laboral o en sus relaciones con el exterior y b) *marketing*: Invención de un nuevo método de mercadotecnia que implica cambios relevantes en diseño o empaquetado de producto, emplazamiento y promoción o fijación del precio.

Roca (2015:94-95) ha contestado a la siguiente cuestión: «¿cuáles son las aportaciones al impulso de la innovación? La UE identifica tres habilitadores: 1) recursos humanos, lo que se traduce en más graduados y doctorados universitarios; 2) entornos de investigación atractivos; 3) financiación y respaldo, es decir, más I+D y más inversión de capital riesgo». En consecuencia, este enfoque de la UE «se centra, en la innovación tecnológica y en el modelo ciencia, tecnología e innovación (modo STI). Un enfoque descendente y científico de la innovación, orientado a tener más trabajadores más cualificados y fomentar, así, más I+D para crear más y mejor propiedad intelectual (esto es, productos)». En esta línea, Montoro (2010: 1) señala que «el dinamismo económico de una región depende de su capacidad de innovación tecnológica, la cual se apoya especialmente en su esfuerzo de inversión en I+D, en su capacidad de adquirir tecnologías, conocimientos, medios y equipos tecnológicos en el exterior, en el capital humano del que se dispone y dedica a la I+D y en el aprovechamiento que hacen sus empresas e instituciones de las oportunidades que ofrece la globalización económica».

Ante su evidente falta de hegemonía, Roca (2013: 93) se cuestiona sobre dónde está el error de este enfoque. Respondiéndose que el problema es que «se pasa por alto la innovación ascendente, incremental, generada en el lugar de trabajo con potencial para reforzar productos, servicios y la manera en que se entregan. Es decir, no se contempla la calidad del trabajo», ya que «en lugar de fijar como objetivo un gasto mayor en I+D a nivel nacional, algo difícil de conseguir para los gobiernos, se debería prestar más atención a las prácticas de innovación organizativa. Esta clase

de innovación es más asequible y tiene mayores probabilidades de crear entornos favorables a la innovación en las empresas». Para su exposición acude a la descripción de Csíkszentmihályi (1990) sobre la creatividad, que no la considera como un atributo del individuo, sino perteneciente a los sistemas sociales que emiten juicios sobre las personas.

En parte debido a toda esta problemática, a partir de 2008 en la UE se fue interiorizando la idea de que no bastaba la I+D ni las empresas innovadoras, sino que había que promover la cultura de la innovación en todas las esferas sociales. Aunque solo fuese para detectar buenas prácticas de innovación social e iniciar estudios de casos. Echeverría y Gurrutxaga (2015: 1625-1626) señalan que la UE «promovió la *European Initiative for Social Innovation*, basada en la concesión de premios a agentes socialmente innovadores. Asimismo, impulsó estudios sobre la innovación social, que suscitaron un amplio debate sobre qué es la innovación social y quién puede ser innovador social».

En el sentido comunitario, Gurrutxaga (2010: 133-134) sugiere «que hay tres formas de entender el concepto de innovación en general y el de innovación social en particular:

1) La primera tiene que ver con la idea de que la innovación es un proceso de tipo lineal que oscila entre la investigación básica y el desarrollo tecnológico, con el uso que de ella realiza la sociedad y su inclusión o exclusión dentro de los procesos productivos o de uso cotidiano en los cuales participan las personas. Desde este punto de vista, innovación no habría más que una, aquella que se produce en los centros de investigación y que más tarde se instaura en los centros de desarrollo tecnológico;

2) La segunda incluye la definición anterior (proceso lineal) pero trata de interconectarla con las estructuras productivas y los sectores económicos cuyas vinculaciones son imprescindibles para entender las formas en que se conforman los procesos de innovación. Esta visión introduce conceptos referentes a la organización en red de la empresa con los centros de investigación y el carácter complejo que surge de esta relación. De esta manera la innovación no lo es si no se ha utilizado o aceptado en el entorno productivo y dentro de los sectores económicos;

3) La tercera perspectiva se desliga de las concepciones que asocian el término innovación con el de ‘invención’. La innovación, desde mi punto de vista, supone un proceso de cambio evolucionado en el conocimiento o en la acción en torno a cualquier dimensión social, política, cultural o económica de la vida. En este sentido, no tengo en cuenta el significado

de innovación en un único sentido, sea tecnológico, económico o organizacional, es decir, el vinculado exclusivamente al mundo de la empresa. Desde el punto de vista social y cultural, la innovación se presenta como la confluencia de múltiples actores sociales que participan los unos con los otros compartiendo información y conocimiento dentro de las redes sociales en las cuales el grado de participación o ‘capital social’ es crucial para la mayor difusión de la red. Cuanto más amplia es la red, más compleja se vuelve y mayor información fluye en ella. El resultado son innovaciones que surgen como producto de la convergencia de pequeños procesos de cambio dentro de las distintas redes en las cuales se mueven las personas que acaban conformando una gran red».

Aferrándose a esta última interpretación de la innovación, Echeverría y Gurrutxaga (2015: 1630) señalan «que las nuevas políticas europeas potencian la cultura de la innovación por doquier (ahora no basta con que los científicos investiguen y las empresas innoven). La cultura de la innovación ha de ser fomentada en la sociedad civil (tercer sector) y también en el sector público, lo cual afecta a los diversos ámbitos de la Administración». La Agenda de Lisboa 2000 ha sido reemplazada en la UE por una Agenda Europea para la Innovación «que alcanzará su velocidad de crucero a partir de 2014. Los resultados de esta nueva estrategia no se pueden prever, puesto que los procesos de innovación siempre se desarrollan en condiciones de incertidumbre, pero no sería de extrañar que, en una época de crisis y restricciones presupuestarias, surja una cierta oposición a una agenda así, que fomenta la innovación social y otras formas de innovación, eventualmente en detrimento de las modalidades dominantes de la I+D+i».

Esta nueva perspectiva tiene que ver con la constante aparición de problemas sociales, los cuales ya no pueden ser resueltos exclusivamente por mercados y Estados. Cuestiones que requieren de la participación activa de la sociedad en la cultura innovadora; más allá de la limitación de la cultura científico-tecnológica tradicional. Zubero (2015: 16) señala que «los resultados de la innovación social están a nuestro alrededor. Grupos de autoayuda en el ámbito de la salud y vivienda de autoconstrucción; teléfonos de asesoramiento y telemaratones de recaudación de fondos; guarderías de barrio y guardias vecinales; Wikipedia y universidades abiertas; medicina complementaria, salud holística y hospicios; microcrédito y cooperativas de consumo; tiendas de caridad y movimiento de comercio justo; proyectos de vivienda sin emisiones de carbono y parques eólicos comunitarios; justicia restaurativa y tribunales comunitarios. Son ejem-

plos de innovación social: nuevas ideas que buscan satisfacer apremiantes necesidades insatisfechas y mejorar las vidas de las personas».

Sin embargo, hemos de tener en cuenta que la creación de entornos favorables a la innovación, significa la asunción de que no hay mayor enemigo para la creatividad y la innovación, que el espíritu de rutina (posiblemente la versión contemporánea de la ociosidad moderna) y el espíritu de quimera. Fórmula que resume bien los peligros que acechan al ser vivo, a la conciencia, a los negocios, a la sociedad civil. Bergson (2007, 2013) lo dualiza perfectamente al darnos a elegir entre el automatismo y el ensueño, volverse una máquina (déficit de alma), o convertirse en un espectro (déficit de cuerpo). Para evitarlo, Robinson (2012) señala que el reto es desarrollar una cultura de la creatividad, ya que ésta forma parte de lo que significa ser humano, de sentirse plenamente vivo, creativo y resiliente; de sentir que crecemos y tenemos un impacto positivo en nuestro entorno. En la misma línea Groys (2005: 19) afirma rotundamente que «es la única realidad que la cultura expresa, y la innovación no consiste en que comparezca algo que estaba escondido, sino en transmutar el valor de algo visto y conocido desde siempre. La transmutación de los valores es la forma general de la innovación: en ese acontecimiento, lo verdadero y lo distinguido, que tiene vigencia como valioso, resulta devaluado, y se revaloriza lo que antes se consideraba carente de valor, profano, extraño, primitivo o vulgar. Como transmutación de valores, la innovación es, pues, un proceso económico. Por eso, la exigencia de lo nuevo pertenece al ámbito de las obligaciones económicas que determinan la entera vida de las sociedades». Es por ello por lo que Fernández Esquinas (2012: 7) define la innovación como la «creación de productos, procesos, tecnologías o ideas que logran ser aceptadas por los mercados, por los gobiernos y por segmentos sociales amplios como algo mejor o más efectivo».

Colateralmente, Dees (1998) señala la separación entre «creativos» y «emprendedores» con otras figuras tradicionalmente identificadas. En esta línea, Curto (2012:9) afirma que «no tienen por qué ser necesariamente inventores, sino que simplemente tienen que adoptar una visión creativa a la hora de poner en práctica invenciones de otros». Por ejemplo, Dees identifica cuatro aspectos diferenciadores del emprendimiento: «1) destrucción creativa: la generación de productos o servicios innovadores destruye los que estaban previamente en el mercado; 2) creación de valor: el emprendedor traspasa recursos económicos de un área de baja productividad a una de alta productividad y mayor rendimiento; 3) identificación

de oportunidades: un emprendedor no genera cambio, sino que explota las oportunidades que el cambio brinda, e 4) ingenio: la capacidad de los emprendedores no solo de aprovechar oportunidades, sino también de afrontar los retos que comporta la falta de recursos para llevarlas a cabo» (Curto, 2012: 9). La adicción posteriormente, de un quinto elemento, (la elevada capacidad de aceptar riesgos) ha sido obra de Curto (2012). En definitiva, para Dees, el emprendimiento «implica convertir una idea nueva en una innovación exitosa utilizando habilidades, visión, creatividad, persistencia y exposición al riesgo. Es importante remarcar también», desde esta perspectiva, «la importancia que tiene la aplicación de métodos empresariales a iniciativas sociales. De hecho, los emprendedores/innovadores sociales son una especie dentro del género de los emprendedores. Pomerantz (2003: 26) señala que la clave de la empresa social es ‘adoptar un enfoque de tipo empresarial e innovador a la provisión de servicios comunitarios’».

4.2 Estructura urbana e innovación

Robinson y Aronica (2012: 115) señalan que «la creatividad es el proceso de tener ideas originales que tengan valor, [...]. Eso implica poner a trabajar a tu imaginación —el poder más extraordinario que poseen los seres humanos— para realizar algo nuevo, para conseguir nuevas soluciones a problemas, e incluso para plantear nuevos problemas o cuestiones. Se podría decir que la creatividad es imaginación aplicada. De hecho, la imaginación es el proceso de pensar en cosas que no están al alcance de los sentidos». No obstante, no hay que olvidar que la creatividad «no solo se obtiene a partir de nuestros recursos personales sino también del mundo más amplio de las ideas y los valores de otras personas. Y aquí es donde el argumento para desarrollar nuestros poderes creativos da un paso adelante», ya que es la base explicativa por la cual se comprende el porqué las empresas «afirman que necesitan personas creativas y capaces de pensar por sí mismas», ya que la verdad de la innovación, es la gestión, entendiéndolo como el esfuerzo «que uno hace para hacer un cambio en el potencial económico o social de una empresa». A menudo se ha relacionado la innovación con la creatividad o bien con la inspiración de un momento dado, «pero la innovación es un trabajo duro más que una genialidad. Tener

ideas es sencillo: que estas ideas sean buenas y se conviertan en productos o servicios con éxito comercial es más complicado».

La importancia de considerar la implantación de una cultura de la creatividad (de «imaginación aplicada»), en términos de Robinson, consiste en que permite la valoración general (*urbi et orbi*) de las mentes creativas, favoreciendo «el crecimiento económico mediante la atracción o generación de actividades económicas innovadoras y creativas. Una cultura que hace cada vez más excepciones a las reglas de empresas, ciudades, regiones y países, para que éstas acomoden y asimilen a las mentes creativas, a los excéntricos. Por ello están proliferando cada vez más comunidades con una alta concentración de artistas, escritores, científicos, *nerds* cibernéticos y emprendedores que asumen riesgos. Mentes creativas que requieren ya no de un entorno de negocios favorable sino que, más bien, la concentración de mentes creativas; mentes que atraerán a los negocios, a las empresas».

Pero, ¿qué es lo que genera la creatividad?, reflexiona Florida (2009), para contestarse simplemente que consiste en la presencia de gente creativa. Por lo que se desecha la idea (comúnmente compartida) de que la creatividad está vinculada a los grandes genios individuales, capaces de pintar La Gioconda o de inventar el i-pod, al considerarlo como un relato mítico, cuyas raíces resultan ser una herencia medieval del latín, que denota un espíritu interior que es asignado a cada persona en el momento de su nacimiento, que determina su carácter y rige sus fortunas (Arieti, 1976; Negus y Pickering, 2004; Serrano, 2014). Desmontado la ficción, surge la realidad, la que nos devuelve una imagen de «la creatividad como la de un proceso social, ya que el avance de todos se origina a partir de nuestro aprendizaje, competencia y colaboración con otras personas». Para Florida y Tinagli (2004) esta forma particular de proceso social requiere de un trabajo colaborativo (en equipo), y que se encuentra íntimamente vinculada a la aparición de nuevos entornos laborales. Oppenheimer (2014: 22) describe este proceso: «se compone de las siguientes partes: preparación, incubación, iluminación y verificación o revisión. Estos componentes forman parte del proceso social que denominamos creatividad. En este proceso la conectividad de las redes es fundamental; redes entre las que se desenvuelven los creativos, por lo que el capital social es clave». Esta conectividad necesita también de cierto ámbito físico en el que desarrollarse, lo que explica que las ciudades sean verdaderas fuentes de creatividad: «siempre fue así. La Atenas de los clásicos, la Florencia del

Renacimiento, la Viena y el París de finales del siglo XIX, la Nueva York después de la Segunda Guerra Mundial, todas ellas experimentaron un increíble florecimiento de la genialidad en varios terrenos, en buena medida por su condición de ciudades. Gracias a la diversidad de su población, sus nutridas redes sociales, sus espacios públicos donde la gente podía reunirse espontáneamente e intercambiar ideas, pudieron generar nuevas ideas. Y con sus infraestructuras financieras, organizativas y comerciales, pudieron convertir esas ideas en realidad».

Simmel (1988) ha señalado la ciudad como un espacio que facilita los procesos de creatividad. Lugar donde las oportunidades de innovación se encuentran en el medio urbano, un espacio que concentra la población, se conjuga una elevada densidad material y moral y en el que, bajo el estímulo de la competencia, se desarrolla una intensa actividad creativa. Es por ello por lo que Herranz (2011: 75) describe a las grandes ciudades como «espacios en los que Simmel descubre la revolución de las cosas, constituyen, actualizando el lenguaje, sistemas urbanos de innovación», en incubadoras de nuevas ideas. En la misma línea, Storper (1997: 222) señala que «la naturaleza de la ciudad contemporánea es la de una socioeconomía local o regional [...] un conjunto de relaciones sociales específicas, diferenciadas y localizadas [...] relaciones concretas entre personas y organizaciones que son necesarias para el funcionamiento económico de dichas entidades. Las ciudades son lugares en los cuales dichas relaciones son convencionales, y difieren de una ciudad a otra. Las actividades económicas que se agrupan en ciudades [...] son caracterizadas frecuentemente por interdependencias indirectas o inmodificables que adquieren la forma de dichas convenciones y relaciones».

A estas «convenciones e interdependencias, construidas social y espacialmente, denomina Storper *reflexividad económica*, descrita por Soja (2008: 45) como la habilidad para «dar forma al curso de la evolución económica a través de la acción humana reflexiva», y a aquello que describe como «aprendizaje competitivo». Todo ello, según Storper (1997: 246), «tiene lugar en las ciudades, tanto en la producción como en el consumo, en la industria así como también en los servicios; las mismas dependen de las relaciones concretas entre personas y organizaciones que adquieren forma en las ciudades; y son, coordinadas por convenciones que tienen dimensiones urbanas específicas».

Para Storper (1997: 245), «la reflexividad supone relaciones complejas e inciertas entre organizaciones, entre las partes de organizaciones

complejas, entre individuos y entre individuos y organizaciones, en las cuales la proximidad es importante debido a la sustantiva complejidad e incertidumbre de las mismas». Es por ello por lo que reconoce que «el tejido transaccional de dichas actividades urbanas es de una naturaleza tradicional/relacional, y es urbano debido a que ciertas tradiciones y relaciones solo funcionan en el contexto de la proximidad». Sin embargo, Soja (2008: 45) señala que Storper «no considera dicha reflexividad generativa como exclusivamente urbana [pero enfatiza como Simmel,] [...] el papel vital de la proximidad espacial y del estímulo de la aglomeración urbana densa».

Lo relevante es que los espacios de innovación tienden a concentrarse en la gran urbe, en territorios de carácter urbano-metropolitano. Ello los convierte, según Gurrutxaga (2010: 151), en «lugares que se comunitarizan e individualizan por igual, las personas viven en el espacio-tiempo transversal y utilizan los medios técnicos para incrementar la autonomía personal, desplazarse y comunicarse, sea en los medios de transporte o los objetos portátiles -especialmente el teléfono móvil-. Estamos ante ciudadanos que viven la relación con el medio físico y social mediatizados, por las formas tecnológicas de vida. Esto quiere decir que hacer es conocer, que las formas de vida son rápidas, la cultura es efímera, la velocidad impone su lógica y se somete a la regla de oro de la obsolescencia. El futuro lo invade todo y la nueva generación no es la de hoy sino la que aún no es. Las formas dependen de la organización en red». La capacidad de innovación no se da, entonces, de forma aislada en empresas o en sectores específicos sino que se originan en medios de innovación, territorialmente articulados y conectados «a través de redes informáticas y de transporte, con otros medios y modelos de innovación que se movilizan en otros espacios en el interior de las redes globales. Los contextos de innovación se alían con otros y se interconectan a través de redes globales, de tal manera que la interdependencia y la interconexión son los signos distintivos de esos espacios. Conocer quiénes son tus aliados, quiénes tus vecinos y con quién quieres estar es una pregunta que debe encontrar respuestas en los países que transitan por los espacios de innovación de la sociedad del conocimiento».

En esta línea, Gurrutxaga (2010: 143-145) señala «que los contextos de innovación están condicionados por un conjunto de variables como, por ejemplo, altos niveles de cooperación entre actores a nivel local, regional y nacional, es decir, en instituciones públicas y privadas, en institucio-

nes educativas, centros de investigación, el asociacionismo denso de la sociedad civil rica, articulada y con capacidad para crear el consenso social de los grupos que promueven el cambio y la adopción de buenas prácticas, buscando el equilibrio entre la apertura a innovaciones en los ámbitos social, económico y cultural con buenos sistemas de gobernanza locales que crean políticas sociales efectivas con implicación y participación ciudadana; cualificación profesional de la población del entorno geográfico, un alto nivel educativo de los ciudadanos, bajos niveles de exclusión social, concentración y tasas de empleo en el sector TIC —empresas e industrias del conocimiento—; un sistema de transporte con conexiones eficaces internas que unan diferentes puntos del territorio, instituciones culturales de calidad; sistema educativo de excelencia, producción de nuevos conocimientos en la investigación científica—número de patentes, artículos científicos, concentración de centros de investigación—tasas demográficas con cohortes de edad jóvenes; buena logística e interconexión internacionales; descentralización y autonomía local de los municipios y barrios en los procesos de tomas de decisiones y planificación y diseño urbano en las ciudades que acogen industrias y laboratorios del conocimiento».

Para continuar con su argumentación, propone una serie de ejemplos, destacando que todas las características aportadas, han posibilitado «la aparición de una experiencia innovadora en Silicon Valley en la zona sur de la Bahía de San Francisco en los Estados Unidos de América. No hay duda de que se trata del caso más conocido y representativo de los territorios inteligentes e innovadores, que se ha reproducido bajo esquemas similares a otras zonas de EEUU —véase, por ejemplo, la Ruta 128 en Massachusetts— y que por haber constituido la vanguardia histórica en la época de la transición hacia la era del conocimiento se intenta imitar en otros países, aunque sin alcanzar la relevancia del primero». Una de las características que explica el desarrollo de la experiencia de Silicon Valley es la existencia de innumerables universidades, cuya presencia propician la concentración, cooperación y competencia entre gentes bien formadas en conocimiento tecnológico e innovación social, además de abastecer cada año las necesidades de masa crítica a las empresas instaladas en la zona». Para Gurrutxaga (2010: 144) este modelo se caracteriza «porque se minimizan las regulaciones estatales en la economía, para dejar un margen de maniobra al mercado y ofrecer un contexto sin trabas donde operar. El sistema está orientado a la igualdad de oportunidades desde una perspectiva individual, con recompensas a los que obtienen éxito y exclusiones a los que fracasan».

El propio Gurrutxaga (2010: 145) señala otras experiencias. La de los países nórdicos, cuyo modelo se contraponen al de Silicon Valley como consecuencia de «la combinación entre crecimiento económico, desarrollo del Estado de Bienestar y creación de escenarios estratégicos de desarrollo de espacios de I+D+i. Aunque cabe hablar de diferencias entre los países, puede decirse que hay un patrón nórdico que es influyente en otros países». Por su singularidad, «entre todos los países el caso específico de Finlandia puede tomarse como el más representativo, aquí se cumplen las características del modelo nórdico. Entre ellas destaca, sin duda, la concepción del Estado y del mercado que estos países tienen, con una clara orientación social que no se entiende en clave de limitación sino de apertura de posibilidades. El bienestar social se sitúa en el centro del sistema y las funciones adquiridas por el Estado son el ejemplo de ello, como en el caso del sistema de enseñanza o en el sistema sanitario».

Existe otra experiencia menos conocida por nosotros, la «que se extiende por el Este y el Pacífico de Asia, donde se encuentran enclavados países como Taiwán, Singapur, Corea del Sur y Hong Kong –los llamados Tigres Asiáticos–, que siguen la estela marcada por Japón, y que ahora se abre paso por las regiones costeras de China. Por tanto, el modelo asiático se enraíza en países de dimensiones relativamente pequeñas, a excepción de China. Los polos de crecimiento se sitúan en regiones con particularidades especiales. Éste es un dato importante a la hora de entender el papel que el Estado desempeña en estas experiencias, organizando y regulando por completo la vida económica, social y cultural, además de la política. Las élites políticas y corporativas están estrechamente interrelacionadas sobre el sistema de clanes familiares, hasta el punto que resulta complicado representar esa separación. En este contexto, las prácticas de las instituciones gubernamentales y el diseño de las políticas públicas están dirigidas por esas elites y orientadas, como le caso de Singapur, a actividades intensivas en tecnología, petroquímica, servicios financieros y exportaciones, exigiendo inversiones significativas en el sistema educativo. Esto provoca que los países sean ejemplos de economías de rápido crecimiento, constituyendo uno de los ejemplos paradigmáticos de la salida del subdesarrollo que rompe con el binomio modernización-occidente» (Gurrutxaga, 2010: 146).

En esta línea, quizás no tan urbana, hay que ubicar la conceptualización de la sociedad red de Castells (2000), formada por flujos, comunicaciones y el transporte de la información. Lash (2005) ha estirado el citado

concepto hasta conformar una teoría muy atractiva sobre la vinculación entre zonas identitarias en la ciudad y estratificación social, la proponer que la ubicación en clases sociales puede deberse más al lugar de residencia que al lugar que ocupas en el proceso productivo, es decir vincularse más a dónde vives que en dónde trabajas, lo que el autor denomina un asunto de zonas. Gurrutxaga (2010: 152) señala cuatro: cuando los flujos son pesados, hay zonas vivas. Cuando son relativamente livianos, zonas muertas. Cuando los flujos tienen densidad elevada, zonas domesticadas. Cuando esa densidad es menor, zonas silvestres. Pero, «las zonas vivas y las zonas muertas no se superponen exactamente con las zonas domesticadas y las zonas silvestres. La descripción de estas cuatro zonas permite a Lash trazar un mapa para ubicar formas sociales de ocupación de los espacios físicos y de los espacios identitarios de la ciudad. El juego de las cuatro zonas permite entrever como se cruzan unas y otras o cómo se mueven, creando un mosaico de posibilidades donde lo vivo y lo muerto se cruzan con identidades domesticadas o silvestres».

Como resultado de lo visto, surge la siguiente conclusión, tras el tópico de la creatividad y la innovación se encuentra el interés por el estudio de su impacto en empresas, ciudades, regiones y países. Ello como consecuencia de que la innovación se ha convertido en un componente central de la economía globalizada, en la que muchas empresas nuevas y países son capaces de producir a base de economías de escala a costo muy bajo. Parrilli (2010b: 21) señala que la solución «está en salir de la competencia de bajo perfil para ingresar en mercados de productos más sofisticados, especializados, y a veces de nichos, que pueden ser producidos por empresas y sistemas de empresas selectos. Por tales razones, estos segmentos de mercados son poco competidos y altamente remunerativos».

Entre estos argumentos podemos identificar ciertas explicaciones sobre la llegada de la Tercera Revolución Tecnológica, o Tecnología Intelectual, como la denominan Bell y Stevenson (2006). Lo que también ayuda a comprender la transición que estamos viviendo desde la sociedad industrial (Era Industrial) hasta la sociedad post-industrial de servicios (Era del Conocimiento). Revolución ligada a la Galaxia Internet, que sitúa a la red como centro y esencia de la era de la información y, por tanto, de la sociedad y economía del conocimiento, en la que la innovación es clave. Oppenheimer (2014: 11) señala que «en la actualidad, la prosperidad de los países depende cada vez menos de sus recursos naturales y cada vez más de sus sistemas educativos, sus científicos y sus innovadores. Los

países más exitosos no son los que tienen más petróleo, o más reservas de agua, o más cobre o soja, sino los que desarrollan las mejores mentes y exportan productos con mayor valor agregado. Un programa de computación exitoso, o un nuevo medicamento, o un diseño de ropa novedoso valen más que toneladas de materias primas».

Por todo ello tras la crisis keynesiano-fordista de la década de 1970 las economías avanzadas se han embarcado en un rápido proceso competitivo hacia una economía del conocimiento, en base a servicios de base tecnológica y de valor añadido. Comportamiento que ha sido conocido como capitalismo cognitivo, en el que el input del conocimiento en sus diversas formas: simbólicas, estéticas e informativas, ha sido presentado, como afirman MacKenzie *et alii* (2005: 180), «en los países del núcleo duro o *core* del capitalismo, como el insumo más valioso para la producción del beneficio y, por ende, la acumulación. Este mantra, ha sido uno de los que más interés despertó en las décadas neo-liberales. Así, la constante creación de productos financieros ha sido vista como un proceso innovador y creativo y, por lo tanto, como aspectos dinámicos y positivos de unos mercados pretendidamente eficientes».

La clave del capitalismo cognitivo, es el desarrollo de la actividad creativa, o de sus clases. Florida (2009: 19) señala que la verdadera fuente del crecimiento económico procede de la conectividad, del capital social, de la concentración y del aglutinamiento «de personas productivas y con talento. Cuando vivimos los unos cerca de los otros, en ciudades o regiones, se generan nuevas ideas y la productividad aumenta. La fuerza de concentración permite que seamos más productivos, lo que, a su vez, hace que los lugares en que vivimos también lo sean, generando así un gran incremento de la producción y de la riqueza».

Junto a ellos, Florida (2010) añade el aspecto de la Tolerancia (medurada en función del índice de: *gays*, bohemios, lo que parece describir una situación de *melting pot* más que una medida de integración social). En opinión de Bergua (2016: 31), el motivo de la introducción del citado indicador se basa en la suposición de que «para que emerjan sujetos creativos es necesario un contexto social, pero entendido en términos de clima moral o ideoaectivo, que facilite la creatividad». Este parece ser el motivo por el que para Florida (2010: 51) «los profesionales de hoy ya no se ven como directivos o como «hombres de la organización», sino como miembros de una amplia ‘fuerza creativa’. Por lo tanto, gravitan hacia entornos creativos estimulantes, hacia lugares que no solo ofrecen oportunidades y ocio, sino

también apertura a la diversidad: sienten que así pueden expresarse y validar su identidad. Huyen de los antiguos baluartes de la clase trabajadora y, en muchos casos, evitan las ciudades nuevas, pero conservadoras, del *Sunbelt*; es decir, se alejan progresivamente de los lugares donde se valora la tradición sobre todo lo demás y donde aún imperan las normas sociales de la era de las organizaciones. De hecho, la clase creativa ha abandonado casi por completo muchos de estos lugares». De ahí que «afirme que tras estudiar como pocos la geografía de la innovación, llegué a la conclusión un tanto controversial de que los lugares más propicios para la innovación son aquellos donde florecen las artes, las nuevas expresiones musicales, donde hay una gran población gay, donde hay buena cocina, además de universidades que pueden transformar la creatividad en innovación» (2010: 24).

Junto a esta descripción *naïf*, se encuentra la presencia de un motivo mucho más profundo y fundamental, basado en la economía. Cada vez más, «las personas con más talento y más ambiciosas necesitan vivir en la metrópolis de los medios económicos para poder alcanzar el máximo de su potencial económico» (Florida, 2009: 103). La proximidad de personas con talento y con niveles educativos elevados «tiene un efecto muy poderoso sobre la innovación y el crecimiento. Asimismo los lugares que atraen talentos diversos aceleran la tasa local de evolución económica. Cuando gran cantidad de empresarios, economistas, ingenieros, diseñadores y otros profesionales inteligentes y creativos no hacen otra cosa que encontrarse tanto en el trabajo como fuera de éste, se generan ideas para negocios, que se perfilan, se ejecutan y, si tiene éxito, se expanden. Cuantas más personas inteligentes haya, y cuanto más densas sean las conexiones entre ellas, más rápido es el proceso. Es el efecto multiplicador de la fuerza de concentración» (Florida, 2009: 104).

En definitiva, para lo que llevamos de siglo *xxi*, la clave está en innovar, en crear productos o procesos de todo tipo, cada vez de mayor valor agregado, que puedan ser vendidos globalmente. En esta actividad la ubicación es relevante, como lo es también el proceso de adopción de innovaciones y su difusión. Gacía Faroldi (2008: 93-94) se refiere a la difusión como «el proceso por el que una innovación es comunicada a través de ciertos canales a lo largo del tiempo entre los miembros de un sistema social. Es, por tanto, un tipo especial de comunicación, en el cual el contenido de los mensajes son ideas nuevas». Junto a la información y el conocimiento. Otro buen indicador de creatividad es el talento. Para su

operacionalizabilidad, Florida (2009) propone tres indicadores básicos: el índice de ocupaciones creativas, el índice de capital humano y el índice de talento científico.

Bergua (2016:132) señala que la creatividad en sentido propio tiene que ver con contextos sociales de diversidad y heterogeneidad fuerte, en los que lo imaginario es el responsable último de la creatividad. En este punto, la referencia a Castoriadis (1989) es inevitable. En su opinión, la creación es el motor de la historia y por otro lado, al menos en las sociedades modernas, la creación es problemática, porque no se realiza más que en el conflicto con las fuerzas que tienden a negarla. En ese sentido, es profundamente política, ya está vinculada a la lucha por la 'autonomía', que es precisamente la liberación de la creatividad. El propio Castoriadis (1990:120-123) define al ser humano como «un animal inepto para la vida» al que salva su excesiva y desbordante imaginación. Por eso, si en el animal prima el «placer del órgano», en el humano prevalece desde su mismo nacimiento el «de la representación». Esa imaginación, siempre vinculada con la autonomía y la autoinstitución, tiene dos imaginarios. Uno individual, junto a otro 'radical', de carácter histórico-social, que brota de un 'magma de significaciones' (Castoriadis, 1993:328), caracterizado «por ser anterior a las identidades, a las alteridades, a los conjuntos que surgen de ambas y a la lógica 'conjuntista-identitaria' que permite reflexionar y construir cada sociedad concreta». Y respecto a cómo se construye el profesional creativo, Bergua (2016:241) señala que dicha construcción «se realiza combinando distintas influencias (familiar, social, cultural, etc.) que se encarnan en un particular estilo de vida. Pero también supusimos que el conjunto de influencias y cada una por separado generan cierta diversidad y heterogeneidad que son el caldo de cultivo de la creatividad. En nuestra opinión, Florida parecía querer hacer referencia a esto cuando utilizó el índice de tolerancia».

García Faroldi (2008) y Morlán (2010:103), señalan que en la literatura «se encuentran referencias a los siguientes tres modelos de adopción de una innovación: el modelo descriptivo de adopción de Rogers conocido como Teoría de la Difusión de la Innovación, el Marco Conceptual de Adopción de Frambach y Schillewaert, el Modelo Dinámico de Implementación de Innovaciones de Repenning», el Modelo de las Posiciones de Puente y de la Equivalencia Estructural de Burt y las Redes de Difusión Relacionales de Valente (1995). García Faroldi (2008:84) advierte de que Rogers define la difusión de la innovación «como el proceso por el que

una innovación es comunicada a través de ciertos canales a lo largo del tiempo entre los miembros de un sistema social, y añade que la difusión es un proceso comunicativo en el que los que la han adoptado persuaden a aquellos que aún no lo han hecho para que adopten una innovación». Para Morlán (2010: 119) «el modelo de Rogers se considera un modelo de adopción más que un modelo propiamente de difusión porque describe la conducta de adopción y el alcance es la decisión de adopción de los adoptadores potenciales». Es por ello por lo que Rogers establece cinco categorías de adoptadores de innovaciones: «1) innovadores: aventureros, con estudios medios o universitarios, personas abiertas y cosmopolitas, con diversos canales de información; 2) primeros seguidores: líderes sociales, populares y respetados por su comunidad; 3) mayoría precoz: reflexivos y analíticos, tienen buena comunicación con su estrato social, tanto formales como e informal; 4) mayoría tardía: escépticos y cautelosos, se mueven debido a la presión social; 5) rezagados: tradicionales y solitarios, los últimos en adoptar una innovación; su punto de referencia suele ser el pasado».

Continuando con su modelo, Rogers (1983) las decisiones de adopción, tanto las individuales como las organizacionales, se dividen respectivamente en cinco fases, las cuales han sido descritas por Morlán (2010: 119-121) como: «1) conocimiento. El individuo adquiere conocimiento acerca de una innovación y es receptivo a ella; 2) convencimiento. En esta fase, el potencial adoptador se informa y evalúa las características de la innovación y toma una actitud favorable o desfavorable hacia ella; 3) decisión. Sobre la base de la evaluación previa y, si fuera posible una prueba de la innovación, se produce por parte del adoptador potencial la decisión de adoptar o rechazar. Sin embargo, esta decisión no tiene por qué ser la definitiva; 4) implementación. En esta fase se pone en práctica la innovación. A diferencia de las tres anteriores, al ser una ejecución de la decisión de adoptar, implica una modificación de la manera de actuar del adoptador; 5) confirmación. Con ayuda de la revisión y evaluación de los resultados de la decisión tomada, el adoptador trata de confirmar la decisión, con un uso continuo o discontinuo de la innovación [...] Desde el punto de vista de la organización, el proceso de innovación de Rogers recorre también cinco fases, agrupadas a su vez en otras dos fases, Iniciación (Priorizar la agenda y Contrastar) e Implementación (Redefinir/reestructurar, Explicar y Rutina): 1) priorizar la agenda: esta fase ocurre cuando se percibe la necesidad de una solución innovadora para resolver

un problema de la organización. Consiste en identificar y priorizar las necesidades y problemas y en buscar innovaciones de utilidad potencial para hacer frente a los problemas. Esta fase puede durar varios años; 2) contrastar: la innovación se enfrenta al problema a resolver. En esta fase experimental, cuanto mejor pueda una organización contrastar la innovación con el problema y analizar cómo encaja en la organización, mayor será la probabilidad de adoptar la innovación. Esta fase marca la frontera en entre la iniciación y la implementación; 3) redefinir/reestructurar: en esta fase la organización y la innovación se ajustan mutuamente y va perdiendo su carácter ajeno. La innovación se reinventa para adaptarse a la organización, y la organización adecúa sus estructuras para que la innovación encaje. Esta fase proporcionalmente supone un período breve; 4) explicar: los miembros de la organización son informados del beneficio y uso de la innovación. Se aclara la razón de ser de la nueva idea entre los miembros de la organización; 5) rutina: esta fase ocurre cuando los miembros de la organización adoptan la innovación y la incluyen en su labor diaria. La innovación pierde su status singular según se convierte en rutina».

Por todo lo señalado, y en opinión de Oppenheimer (2014: 283-309), las regiones y países han de adoptar las siguientes estructuras para ingresar en el mundo de la innovación, de la creatividad:

1) Crear una cultura de la innovación, mediante un ambiente «que produzca un entusiasmo colectivo por la creatividad, y glorifique a los innovadores productivos de la misma manera en que se glorifica a los grandes artistas o a los grandes deportistas, y que se desafíe a la gente a asumir riesgos sin temor a ser estigmatizados por el fracaso. Sin una cultura de la innovación, de poco sirven los estímulos gubernamentales, ni la producción masiva de ingenieros, ni mucho menos los parques tecnológicos».

2) Fomentar la educación para la innovación: en la era de Google, en que podemos acceder a la información sobre prácticamente todo en cualquier motor de búsqueda en internet, «ya no es necesario que nuestras escuelas enseñen conocimientos, sino que enseñen a procesar información y a fomentar la creatividad. En su libro *Creando innovadores*, Tony Wagner, un especialista en educación de la Universidad de Harvard, dice que el principal objetivo de las escuelas ya no será preparar a los jóvenes para la universidad, sino preparar a los jóvenes para la innovación. Para Wagner, la innovación se puede enseñar en las escuelas. La clave es que los maestros, en lugar de premiar a los alumnos con base en los conocimientos que

han adquirido —o sea, lo que saben— los premien según su capacidad de analizar y resolver problemas, y de aprender de sus fracasos».

3) Derogar las leyes que matan la innovación: «los países que alientan la innovación «tienden a alentar la reorganización en lugar de la liquidación de empresas, y a tener procesos sumamente rápidos para resolver casos de insolvencia. Varios países industrializados han establecido tribunales especiales para agilizar los procesos de reorganización o quiebra, y en algunos casos —como Corea del Sur— los procesos de reorganización ya se conducen por Internet».

4) Estimular la inversión en innovación: no es ningún secreto «que los países que más invierten en investigación y desarrollo suelen ser los que más inventos patentan, y los que más productos nuevos sacan al mercado. El país del mundo que más invierte en investigación y desarrollo es Israel, que destina 4,3 % de su producto interno bruto a este rubro, y en relación con su tamaño es uno de los que más patentes registran a nivel mundial. Le siguen Finlandia, con una inversión de 4 % de su producto interno bruto en investigación y desarrollo, Japón con 3,3 %, Estados Unidos con 3 %, Alemania con 2,8 %, y Francia con 2,2 %, según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico».

5) Globalizar la innovación: cada vez más, la innovación «es un proceso colaborativo que requiere estar en contacto cercano y en tiempo real con quienes trabajan en proyectos parecidos en todo el mundo. Y para lograr eso, hace falta globalizar la educación y la investigación. En el mundo globalizado del siglo XXI, los países que más progresan generan una ‘circulación de cerebros’ que beneficia tanto a los países emisores como a los receptores».

Como parece desprenderse de lo visto, la clave en el capitalismo cognitivo (o Era del Conocimiento) no reside tanto en la calidad de la educación, sino en saber cómo innovar en educación. Roca (2015: 120) señala que «necesitamos entender muy bien y tener muy claro para qué estamos educando, por qué lo hacemos y a quién sirven nuestros sistemas educativos. La principal tendencia (*mainstream*) escolar obligatoria se basa en un modelo anticuado del siglo XVIII, que pretende crear ciudadanos con el potencial de convertirse en trabajadores febriles leales, productivos, y en burócratas». En la Era del conocimiento, «éste no debería ser el objetivo final de la educación. Necesitamos apoyar a los aprendices a convertirse en innovadores, capaces de utilizar su propia imaginación y creatividad para generar en la sociedad nuevos resultados. Debemos hacerlo, porque

los desafíos de hoy no pueden afrontarse con el antiguo modo de pensar. Todos somos corresponsables de crear el futuro con resultados positivos, que beneficien a todos en todo el mundo».

Esto anterior implica que debemos tener esto claro: los datos son piezas y partes, aquí y allá, que combinamos en información. [...] Por ello, el futuro pertenece a los *nerds*, *geeks*, hacedores, soñadores y *knowmads*. [...] Nuestros sistemas de educación deben enfocarse en el desarrollo de *emprednerds*: individuos que utilicen su conocimiento especializado para soñar, crear, hacer, explorar, aprender y promover proyectos culturales, sociales, de emprendimiento, asumiendo riesgos y disfrutando el proceso tanto como el resultado final, sin miedo a las potenciales fallas o errores que dicho recorrido implica» (Roca, 2015: 123).

Respecto a los *emprednerds*, si bien hay que apoyarlos porque éstos son los encargados de romper las reglas, hay que entender claramente por qué. Roca (2015: 124) señala que «nuestros sistemas escolares se han construido sobre la cultura de la obediencia, la complacencia y la aceptación forzada. La creatividad de los estudiantes, los profesores y las instituciones está atrofiada desde su propio núcleo. Nos resulta más fácil que alguien nos indique qué pensar que pensar por nosotros mismos. Esta enfermedad institucional solo podrá curarse cuestionando abiertamente y tomando conciencia metacognitiva de lo que hemos creado y de lo que quisiéramos hacer sobre esto. Únicamente entonces podremos generar justificados espacios diferentes del sistema, que desafíen el *statu quo* y que tengan el potencial de producir un impacto real».

Necesitamos entonces de escuelas creativas, y de personas implicadas en lo que Apple y Beane (2005) y Feito y López (2008) denominan escuelas democráticas. Escuelas que, en opinión de Feito (2010: 177), alientan «el flujo abierto de ideas, que tienen fe en la capacidad del individuo y de la gente para resolver los problemas, que promueven la reflexión y el análisis crítico para evaluar las ideas y que se preocupan por el bienestar de los demás». Escuelas que según Apple y Bean (2005a: 26 y 43), se vean a sí mismas como participantes «en comunidades de aprendizaje. [...] Este tipo de comunidades incluyen a personas que reflejan las diferencias en la edad, la cultura, el origen étnico, el género, la clase socioeconómica, las aspiraciones y las capacidades». Estas disparidades enriquecen a la comunidad y representa «la respuesta creativa de los educadores a las realidades de la pobreza, la injusticia y el desplazamiento. Y todas muestran las ricas experiencias de aprendizaje que se derivan de la determinación de las per-

sonas por hacer de sus aulas centros de práctica democrática y de crear límites permeables entre la escuela y la sociedad en general».

Centros que, por ello, se orientan hacia el éxito educativo (de Botton, 2009); que saben cuáles son las mejores prácticas que favorecen el éxito escolar y la convivencia (Aubert *et alii* 2008). De Botton (2009:9) señala que se trata de «abordar la escuela como un espacio dónde se construye una cultura en respuesta a la cultura dominante». Centros que operan como comunidades de aprendizaje apoyándose en el denominado aprendizaje dialógico orientando la práctica educativa hacia una igualdad real de oportunidades, en opinión de varios autores como Flecha (1997), Elboj *et alii* (2002), Aubert *et alii* (2004) y Flecha *et alii* (2006). Un nuevo tipo de comunidades de aprendizaje que permiten afirmar a Burgués y Serradell (2009: 34) que «cuestionan el monopolio del conocimiento experto y parten de la necesidad de la implicación de toda la comunidad educativa para que todos los alumnos del centro educativo aprendan y consigan éxito educativo».

La revolución que está transformando las escuelas, según Robinson (2015: 71), es simple, se trata de asumir el hecho de que no todas las personas son todas iguales, además «todas las comunidades dependen de códigos de comportamiento establecidos; si las personas los ignoran de forma sistemática, la propia comunidad puede zozobrar. Con adaptación, me refiero a la tendencia institucional de juzgar a los alumnos según un único criterio de capacidad, y considerar que aquellos que no lo cumplen son ‘menos capaces’ o están ‘discapacitados’, es decir, que no se ajustan a las normas. En este sentido la alternativa a la adaptación no es tolerar el desorden, sino ensalzar la diversidad. Las competencias de cada alumno adoptan muchas formas y habría que impulsarlas de maneras igual de diversas».

En la misma línea, Gardner (1983) en *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, señala que cada uno de nosotros tiene, por lo menos, alguna de estas inteligencias: lingüística (habilidad de hablar, leer y escribir); lógico-matemática (capacidad de realizar análisis racionales y cálculos matemáticos); musical (tener buen oído para tocar instrumentos musicales y aprender idiomas); espacial (saber dibujar, diseñar y visualizar ideas abstractas); corporal-cinestésica (facilidad para coordinar y expresarse a través del cuerpo); intrapersonal (facultad para gestionar los pensamientos y las emociones) e interpersonal, que consiste en tener destreza para empatizar y relacionarse con otras personas. En la misma línea, cabe destacar que

Vilaseca, 2013: 126) señala que más allá de estas categorías, «cabe señalar que hay tantas maneras de expresar la inteligencia como seres humanos hay en este mundo. Eso sí, todas ellas van de la mano de la creatividad. Y al igual que la capacidad de razonar nos viene de serie, el pensamiento creativo es inherente a nuestra condición humana. Tanto es así que podemos ser creativos en cualquier cosa que requiera inteligencia».

En contra de los sistemas educativos de masas de la Era Industrial, la educación que hay que cultivar en el capitalismo cognitivo es la educación que se apoya en los siguientes cuatro principios, según Robinson (2015:81): «1) salud. La educación orgánica impulsa el desarrollo y el bienestar del alumno en su conjunto: intelectual, físico, espiritual y social; 2) ecología. La educación orgánica reconoce la interdependencia clave de todos estos aspectos del desarrollo en cada alumno y en el conjunto de la comunidad; 3) justicia. La educación orgánica cultiva los talentos y el potencial de todos los alumnos, al margen de sus circunstancias, y respeta las funciones y responsabilidades de quienes trabajan con ellos; 4) cautela. La educación orgánica crea las condiciones óptimas para el desarrollo de los alumnos, basadas en la compasión, en la experiencia y en la sabiduría práctica».

Robinson (2015: 81 y 83) señala el siguiente reto, si las mejores escuelas siempre han fomentado estos principios, qué pasaría si todos los centros educativos hicieran lo mismo, «la revolución que necesitamos ya estaría muy avanzada. Sea como fuere, nuestro cometido no consiste en mejorar el rendimiento de las escuelas a costa de la implicación de los alumnos; se trata de vigorizar la cultura biológica de los propios centros. De hecho, ese es el objetivo que pretenden alcanzar estos principios». Para este autor, «¿qué fines básicos de la educación debería cumplir la cultura de las escuelas?» En su opinión, son cuatro:

- *Económico*: «la educación debe capacitar a los alumnos para convertirse en personas responsables e independientes económicamente. Hoy en día se habla mucho sobre la necesidad de las escuelas de impulsar competencias del siglo XXI». La Sociedad para las Competencias del siglo XXI, con sede en Estados Unidos, es un consorcio de diecinueve Estados y treinta y tres empresas asociadas. Propugna un enfoque amplio del plan de estudios y el aprendizaje que engloba las siguientes categorías:

- temas interdisciplinarios: conciencia planetaria; cultura financiera, económica, comercial y empresarial; cultura cívica; cultura sanitaria; y cultura ambiental.
 - Competencias para el aprendizaje: creatividad e innovación; pensamiento crítico y resolución de problemas; y comunicación y colaboración.
 - Competencias para la vida y el trabajo: flexibilidad y adaptabilidad; iniciativa y autonomía; competencias sociales y transculturales; productividad y responsabilidad; y capacidad de liderazgo y responsabilidad.
- *Cultural*: la educación debe capacitar a los alumnos para comprender y valorar su propia cultura y respetar todas las demás. Las prioridades culturales de las escuelas son tres: ayudar a los alumnos a entender su propia cultura, conocer otras distintas a la suya y fomentar un clima de tolerancia y de coexistencia cultural. Para alcanzar estos objetivos, se necesita un plan de estudios variado de base ancha, no uno pobre y restringido. El movimiento de normalización está muy lejos de abordar estas complejidades.
 - *Social*: la educación debe capacitar a los jóvenes para convertirse en ciudadanos activos y compasivos. Las escuelas tienen un papel fundamental a la hora de fomentar el civismo ciudadano, pero no lo conseguirán si se limitan a impartir cursos académicos sobre ello; deben convertirse en entornos que practican estos principios en su funcionamiento diario si quieren lograrlo.
 - *Personal*: la educación debe capacitar a los jóvenes para relacionarse con su mundo interior, además de hacerlo con el mundo que les rodea. La educación «es una cuestión que afecta al ámbito mundial, pero también es un tema profundamente personal. Ninguno de los otros fines puede cumplirse si olvidamos que la educación consiste en enriquecer las mentes y corazones de seres humanos. Muchos de los problemas que padecen los sistemas educativos actuales provienen de la incapacidad de comprender esta cuestión fundamental. Todos los alumnos son personas únicas con esperanzas, talentos, preocupaciones, pasiones y aspiraciones propias. Tratarlos como individuos es esencial para aumentar su rendimiento escolar, su creatividad escolar».

La conclusión para Robinson (2015:102), resulta evidente, la educación «resulta ser un sistema biológico» que se manifiesta diariamente de mil maneras en los actos de personas e instituciones que son reales. Es precisamente «esta complejidad y diversidad del sistema educativo lo que hace posible que pueda cambiarse y que, de hecho, lo haga. Todos los sistemas biológicos tienden a desarrollar características nuevas si se producen cambios en el entorno. Pueden tener ‘características emergentes’ mediante ‘la interacción de elementos pequeños que se combinan para formar uno más grande’. En educación hay actualmente numerosas características emergentes que están modificando el contexto en el que operan las escuelas y sus culturas. Una de estas características es fomentar, impulsar, reforzar la creatividad, sin olvidar que existen falsos mitos con respecto a la creatividad».

El propio autor enumera los rasgos apuntados: primero que «únicamente aquellas personas a las que se consideran especiales son creativas; el segundo, que se limita al ámbito de las artes; la tercera, que no puede engañarse; y la cuarta, que solo es posible si uno se expresa sin inhibiciones. Nada de esto es cierto. La creatividad se nutre de muchas capacidades que todos poseemos por el simple hecho de ser humanos. Se manifiesta en todas las facetas de la vida [...]. Y, al igual que muchas otras capacidades humanas, el talento creativo puede cultivarse y perfeccionarse». Este proceso comporta un dominio cada vez mayor de destrezas, conocimientos e ideas, ya que el verdadero «motor de la creatividad es el afán de descubrimiento y la pasión por el trabajo en sí. Cuando los alumnos están motivados para aprender, adquieren de forma natural las destrezas que necesitan para llevar a cabo lo que se proponen. Y su dominio de ellas es cada vez mayor a medida que sus ambiciones creativas se expanden. Hallará pruebas de este proceso en la labor de grandes educadores de todas las disciplinas, desde el fútbol hasta la química» (Robinson, 2015: 169).

4.3 Competencias y cualificaciones en la Unión Europea

Köhler y Martín Artiles (2010), Alonso y Fernández-Rodríguez (2006) señalan que las publicaciones sobre literatura de gestión de recursos humanos, globalización y economía del conocimiento revaloriza el término de competencias, como una mejor herramienta para adecuarse a los nuevos retos y nuevas demandas. A modo de ejemplo, nuestra actualidad permite

a empresarios y directivos dotarse de una tecnología con la que movilizar y obtener la colaboración de los trabajadores en los procesos productivos, de forma casi ininterrumpida.

Esta nueva aproximación se opuso a la más tradicional forma de gestión denominada adecuacionismo, cuyos principales supuestos son descritos por López y López (2013: 285): «1) a cada nivel y especialidad de formación le corresponde una gama específica de categorías de empleo y dinámica del mercado de trabajo que propicia el emparejamiento de la especialidad formativa y el empleo correspondiente; y 2) dicha correspondencia es el estado 'óptimo' en los intercambios que constituyen el mercado laboral. En términos operativos, estos enfoques parten de una representación normativa [y racionalista económica] de la correspondencia entre especialidad de formación y especialidad del empleo».

Su crisis tuvo lugar durante la década de 1980, básicamente por el motivo enumerado por López y López (2013: 285-286) y es que no dar respuesta «a nuevos análisis que postulan que la demanda de niveles formativos responde a una lógica relativamente independiente de los requisitos de la demanda de trabajo en términos de cualificación profesional. Argumentan que las previsiones hechas por la teoría adecuacionista sobre el desajuste entre educación y trabajo se basan en premisas falsas respecto a las condiciones del mercado de trabajo, a la oferta-demanda real de cualificaciones y a la producción de títulos de categorías determinadas. Por ello, se considera que este enfoque tiene una base teórica débil, un déficit de información y un carácter normativo en su análisis de los agentes del mercado de trabajo. En realidad, la información de los empleadores acerca de las competencias y la formación es aproximada, las decisiones de las personas en sus itinerarios de formación no responden únicamente a las demandas del mercado de trabajo y los sistemas educativos y de formación son estructuralmente incapaces de adaptarse a los ritmos de cambio en la producción de competencias que las empresas consideran deseables». Por consiguiente, el marco de referencia de los nuevos enfoques teóricos sobre la relación entre educación y trabajo «alude a las tendencias seguidas en la expansión educativa, en la diversificación de trayectorias formativas y en la desregulación y desinstitucionalización del mercado de trabajo, junto a la irrupción de la noción de competencias. La expansión educativa evidencia que se da una relativa autonomía de la demanda de educación con respecto al sistema productivo. La diversificación de las trayectorias formativas (formales y por experiencia laboral) y del empleo (polarización

de las cualificaciones, mayor flexibilidad) ponen en entredicho la concepción adecuacionista. Por su parte, la desregulación del mercado de trabajo y el cambio del papel que han tenido los agentes sociales y las instituciones conlleva una fragmentación de los mercados laborales en las últimas décadas en Europa. Y la irrupción de la noción de competencias laborales, como señalización de aptitudes profesionales, se convierte en el centro del debate político, del análisis científico y de las políticas de gestión de recursos humanos».

Köhler y Martín Artiles (2010:65) han sentado las bases de la alternativa planteada, describiendo sus supuestos básicos: «1) nuevas formas organizativas de tipo redes flexibles y jerarquías planas que sustituyen la organización jerárquica tradicional. La informática facilita una supervisión y contacto más directo entre la dirección y los puestos de trabajo, eliminando, los escalones intermedios de mandos; 2) técnicos y trabajadores intelectuales que manejan información y conocimientos, y que reemplazan a los clásicos operarios ejecutores; 3) el trabajo se caracteriza por el pensamiento abstracto y la comunicación lo cual requiere el aprendizaje continuo de las personas y de la organización, y 4) las competencias críticas para la competitividad residen en los conocimientos de los técnicos y los trabajadores del conocimiento». En la misma línea, Planas (2013:73) señala que en esta literatura «emergió el término competencia para dissociar, en contra de los enfoques adecuacionistas, las capacidades productivas de las personas de su educación formal, [...]. Esta noción respondía a la necesidad de crear un sistema de información de las capacidades productivas de las personas que fuese más allá de sus titulaciones escolares», dando a entrada a la adquisición competencial adquirida a través de a la experiencia laboral; idea cercana a la del aprendizaje pre e industrial, en todo caso anterior a la revolución puntocom. Planas (2013:76) añade que «el concepto de competencia nos ha sido muy útil para entender por qué las personas que comparten los mismos estudios y títulos son, en términos de competencias, distintos entre ellos».

Este contexto introduce una noción holística de la competencia, por ello la vincula a una nueva estrategia de gobierno. Foucault (2007:253) la ha definido como el «modo de dirigir la conducta de poblaciones e individuos» que opera mediante técnicas que modelan las condiciones de las actividades laborales, junto a las de otras personas y también sobre uno mismo. Para (Boltanski, 2009) son técnicas que «hacen hacer» sin recurrir principalmente a la obediencia y a la coerción explícitas, sino disponien-

do las condiciones materiales y discursivas para actividades en la que los sujetos se comprometen «libremente». Forma de racionalidad que es aplicada sobre el plano empresarial, y que se encuentra en pleno proceso de reinención, ya que en el capitalismo posfordista se está orientando hacia una forma de dirección de sujetos y valores destinada a detectar, gestionar y potenciar el talento; se trata de la obtención del mejor rendimiento dentro de la organización, de la mejor forma de extracción del plusvalir pero con la connivencia del propio profesional. En este sentido, las personas forman el pilar principal de la estrategia corporativa postfordista, al convertirse en el recurso estratégico que marca la diferencia, puesto que es prácticamente imposible imitarlo. Ello presupone, en palabras de Vilaseca (2015: 181) que tanto creatividad como innovación «necesitan una cultura basada en la confianza y que fomente la toma de riesgos. En el nuevo paradigma, se gana o se aprende. El fracaso no está contemplado. Más que nada porque el auténtico fracaso consiste en no aprender de los errores para crecer, madurar y evolucionar como profesionales y como empresas».

El asunto descriptivo ha sido asumido desde numerosas instancias internacionales. El informe *Review of Vocational Qualifications in England and Wales* (1986), ha definido «una cualificación profesional como un enunciado de competencia, realmente relevante para el trabajo y debía estar orientada a facilitar el ingreso o promoción en el empleo (más allá de la propia educación y formación) y debía ser evaluada individualmente por una agencia reconocida». De Asis (2007b: 30) señala que el Libro Blanco asumió todas estas recomendaciones, y postuló que las cualificaciones profesionales «debían relacionarse más directa y claramente con la competencia requerida en el trabajo», y concretamente a desempeños efectivos en el trabajo, a comportamientos efectivos y observables de capacidades y destrezas (cognitivas, prácticas, de solución de problemas, de relación con los otros, de adaptación al entorno interno y externo de la organización, etc.). Es así «que la creación del *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) surgió a raíz de una revisión de las Titulaciones Profesionales que sacó a la luz la necesidad de poner en práctica una serie de acciones urgentes para conseguir: 1) una mano de obra nacional que incluyese mayor cantidad de personal más cualificado; 2) titulaciones basadas directamente en los niveles de competencia requeridos en el puesto de trabajo; 3) un marco nacional de titulaciones simplificado y racionalizado; 4) mayor calidad y consistencia en la evaluación y certificación; 5) poner fin a la división entre titulaciones académicas y titulaciones profesionales».

En relación, a lo planteado hasta aquí, Boltanski y Chiapello (2002) han asumido una arriesgada conclusión. En su opinión este discurso de gestión legitima la acción empresarial, al dotarla de un sentido moral del que carecía (o poseía escaso sentido de él) la búsqueda egoísta de riquezas. Rodríguez (2011) señala que todo ello se ha de contextualizar en un marco cultural de significados y creencias acerca de la gestión empresarial que dota de cierto consenso común sobre la movilidad que existe en la organización empresarial. Concretamente, asume que el conocimiento de una demanda es continuamente renovado por el rendimiento. Ello frente a la antigua concepción de la demanda que, incluida en una lógica meritocrática individualizada —por tanto competitiva—, hiper-responsabiliza a los sujetos de su buen desempeño. Nuevo posicionamiento que lleva a Planas (2013: 76) a señalar que la competencia de una persona es «vectorial», entendiéndola como «la conjunción de series de capacidades elementales (relacionadas con el saber, saber hacer y saber estar). Cada persona dispone de un vector que le es específico y que probablemente es único si se pudiera definir con todo lujo de detalles. Las competencias de las personas no se pueden resumir en un único componente de titulación, o de cualificación según la terminología anglófona».

Lo anterior explica, retomando a Planas (2013: 78), el porqué «el término competencia emerge para superar las correspondencias predefinidas entre formación y empleo, siendo la expresión de la diversidad de vías de aprendizaje asociadas a la diversidad de las personas y particulares para cada una de ellas». En consecuencia, «el enfoque de competencia invita a partir de la observación de la realidad sin suponer correspondencia a priori: los individuos son aptos (en mayor o menor grado) para ocupar distintos tipos de empleo y, simétricamente, los empleos pueden ser ocupados (con mayor o menor éxito) por individuos que han seguido trayectorias formativas distintas. [...]. Ello da lugar a una modelización por competencias del mercado laboral» (Planas, 2013: 81).

Para ir terminando con la introducción de esta escuela, acudimos a De Asis (2007b: 4), quien concluye que esta forma de gestión «surge como una respuesta al desajuste entre la formación y el empleo, es decir, al desajuste entre los aprendizajes adquiridos a través de la formación y los requerimientos necesarios para el desempeño de los puestos de trabajo demandados en el mercado laboral. En este sentido, puede decirse que el interés por resolver este desajuste constituye una característica peculiar de este enfoque. En definitiva, para el enfoque de la gestión por competen-

cias la formación es un instrumento para conseguir un objetivo, y dicho objetivo no pertenece al mundo de la formación propiamente dicho, ni es establecido por éste, ni desde éste, sino que está fuera de él: son las competencias profesionales que se requieren en las diferentes ocupaciones o puestos de trabajo». De ahí que para Le Boterf (2001:21), la competencia es «saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten».

Una vez vista las principales aportaciones de ambas posiciones ideológicas, pasamos a analizar las aportaciones del enfoque de las competencias. Para esta escuela de gestión, la plantilla de la empresa no es concebida como el sumatorio de cualificaciones formales aplicables a diferentes colectivos profesionales que estipulan los conocimientos necesarios para realizar determinadas funciones y tareas (a la manera del taylorismo-for-dismo). En su lugar, plantea la existencia de un equipo capaz de obtener resultados (en situación de competencia) acordes con los nuevos modelos productivos de fuerte compromiso con la flexibilidad, la calidad y la innovación. Para Köhler y Martín Artiles (2010: 71) son modelos que reconocen a trabajadores y técnicos como los principales *stakeholders* «que firman un contrato psicológico con los objetivos de la empresa», que va más allá de la merca vinculación laboral y cuyos «objetivos principales son las 4 «C»: *commitment, competence, congruence, cost effectiveness* (compromiso, competencia, congruencia, eficiencia de costes). [Por ello,] los empleados son considerados como un recurso particular y crítico y para su movilización la comprensión y el compromiso resultan centrales». Planas (2013: 27) añade que se trata de experiencias que «se gestan más allá de la formación formal inicial. En particular, cabe destacar el papel del aprendizaje basado en la experiencia laboral».

Junto a lo visto, también cabe resaltar la importancia del rol del compromiso, de la incorporación o de la interiorización de los valores del *management*. Concretamente, el compromiso incorpora una nueva forma de abordar el factor trabajo en una economía del aprendizaje basada en los conocimientos y en las competencias. Orientación que, según señala Milana (2008: 5), ha sido asumida por la UE, «como se desprende de la Estrategia de Lisboa de 2000, del Consejo Europeo de junio de 2005, y del programa Educación y Formación 2010, que enmarcan el ideal regulador de la UE 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».

La toma de conciencia más clara, a nivel comunitario, tuvo lugar en el Consejo Europeo de 2005. En este se fijaron «las directrices para el crecimiento y el empleo, entre las que se incluye la adaptación de la educación y la formación a las nuevas necesidades laborales en materia de competencias, de gestión de recursos humanos por competencias. En este sentido, las universidades se encuentran trabajando en un proceso de modernización de su oferta formativa en la que la definición de competencias adquiere un papel fundamental» (Rodríguez y Vieira, 2009: 29-30) señalan que en este contexto las medidas que deben tomar «los gobiernos y las universidades en el diseño de los planes de estudio es formar en competencias necesarias para el mercado laboral. En este mensaje se pide a las universidades que ofrezcan programas formativos y métodos de enseñanza innovadores que permitan un acercamiento al mundo laboral (prácticas en la empresa, colaboración universidad-mundo laboral, etc.). Por último, se recomienda que las universidades tengan mayor autonomía y responsabilidad de modo que puedan responder rápidamente al cambio. Es decir, se busca que los planes de estudio se diseñen de forma que sea posible adaptarse a las circunstancias cambiantes, que estén orientados hacia áreas de investigación globales y que promuevan el acercamiento entre distintas disciplinas (humanidades, ciencias sociales, tecnología, etc.)».

Reforma de la educación apremiante si nos apoyamos en los criterios establecidos por la gestión de recursos humanos; recordemos que basados en vincular las competencias de los empleados con los procesos dinámicos de generación de valor y de la empresa, de generación de ventajas competitivas para la empresa. Esta es la razón por la que la UE propone un sistema formativo que junto a la clásica transmisión de conocimientos, incorpore el desarrollo de aquellas competencias y habilidades socio-profesionales. Todo ello al objeto de facilitar la inserción laboral en un sistema productivo y empresarial competitivo e innovador, el cual demanda una fuerza de trabajo cada vez más concreta: cualificada, capacitada, competente y orientada a la generalización de valor. Conseguirlo es el objetivo para el que se han desarrollado los instrumentos entendidos como necesarios para crear un ambiente favorable a la creatividad y la auto-organización. Una infraestructura para el aprendizaje colectivo y permanente, que

cuenta con elementos como los siguientes: *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Formación Profesional* (ECVET); *Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente* (EQF); *Marco Europeo de Competencias Clave*; *Europass*, cuyo origen se encuentra en la Decisión nº2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004, relativa a la creación de un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias.

Instrumentos que pretenden actuar ante lo indicado en el Informe sobre las *Competencias de los Adultos de la OCDE* (2013b: 121), que señala que «permanecer activo en el trabajo, pero no en la educación no se traduce necesariamente en una mayor probabilidad de alcanzar competencias más altas. Los jóvenes de entre dieciséis y veinticuatro años que están en el mundo laboral y fuera del educativo en República Checa, Alemania, Japón, Corea, Holanda, Polonia y España tienen una elevada probabilidad de ser menos competentes que sus iguales que siguen en la escuela. El resultado sugiere que para algunos de estos países el hecho de conseguir el acceso a empleos a una edad temprana, especialmente empleos de baja cualificación, podría reducir las posibilidades de desarrollar las destrezas de procesamiento de la información más allá de unos bajos niveles de funcionalidad. Los jóvenes que estudian y trabajan también tienen una alta probabilidad de obtener bajos resultados en lo que se refiere a las competencias».

Feito (2010: 18-19) señala que en el año 2006, la UE advirtió «sobre los riesgos que supone el abandono escolar, al indicar que las personas poco cualificadas están cada vez más expuestas al desempleo y a la exclusión social. Por ejemplo en 2004, 75 millones de ciudadanos de la UE eran poco cualificados (32% de la mano de obra), pero hay que tener en cuenta, según la Comisión Europea en 2004, que, de aquí a 2010, solo el 15% de los nuevos trabajos estarán destinados a aquellos que cuenten únicamente con la educación básica. En Estados Unidos, el coste bruto medio en el curso de la vida de una persona de 18 años que abandona los estudios de enseñanza media se estima en 450.000 dólares estadounidenses (350.000 euros). Esto incluye pérdidas de impuestos sobre la renta, un incremento de la demanda de atención sanitaria y de ayuda pública, y unos mayores índices de criminalidad y delincuencia. Por ejemplo, en el Reino Unido, si un 1% más de la población activa tuviera titulación de enseñanza media en vez de no poseer ninguna, el beneficio para el país ascendería a unos 665 millones de libras esterlinas anuales merced a la disminución de la cri-

minalidad y el aumento de los ingresos potenciales». Análisis que explica la importancia que tuvo para la Comisión europea la introducción de un nuevo elemento, el de las competencias clave.

Las denominadas «competencias clave» son necesarias al constituir un factor esencial de innovación y productividad. Su objetivo comunitario («para todos los ciudadanos» deja clara su apuesta). Feito (2010:18-19) señala que fueron propuestas por la UE en 2006, recogándose «los conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas para vivir en la sociedad de la información y del conocimiento, y que resultan imprescindibles para desarrollar una actividad laboral, un puesto de trabajo con más eficiencia y mejores resultados. Son necesarias para el empleo y la cohesión social, de ahí la importancia del aprendizaje permanente para facilitar y ayudar a la adaptación e inserción sociolaborales de los ciudadanos y, especialmente, de los más jóvenes».

Definición acertada, en opinión de Lundvall y Lorenz (2010: 46-59), ya que se sitúa correctamente ante los cambios técnicos de la época actual, y su tendencia hacia el incremento de mayores cualificaciones y competencias, lo que «refleja una 'economía del aprendizaje' en la cual se ha acelerado el ritmo de los cambios tanto tecnológicos como organizativos. En la economía del aprendizaje se hace necesario reconcebir el papel de la educación y de las universidades, prestando una mayor atención a las competencias personales y a la interacción con la práctica. De hecho, el cambio y el aprendizaje son la cara y la cruz de la misma moneda. [...]». La selección de empleados más orientados al aprendizaje por parte de las empresas y la selección del mercado a favor de las empresas orientadas al cambio aceleran a su vez el cambio y la innovación. No hay señales que indiquen que el proceso vaya a ralentizarse en un futuro próximo. De ahí que con respecto a la educación superior se advierta que la aportación más importante de las universidades a la innovación radica en la formación de titulados con capacidades para resolver problemas, y que es en la reforma de esa enseñanza, más que en el desarrollo de la supuesta «tercera misión», donde las universidades debieran poner el énfasis». Para Navarro y Aranguren (2010:75) resulta sin duda relevante, «en el sentido de que la docencia debe atender al desarrollo no solo de conocimientos, sino de competencias sociales que posibiliten una cooperación, tanto vertical entre jerarquías, como horizontal con expertos de otro perfil de estudios; y, al respecto, la evaluación de capacidades (tanto en los centros como en pruebas tipo PISA) debería considerar no solo las de matemáticas, física, lengua y similares, sino también las capacidades interactivas».

Para la UE, el desarrollo de competencias y su gestión se ha convertido en incrementar el uso de tecnología punta para adecuar las estructuras de aprendizaje (formal, no formal e informal, de las que dispone una sociedad), a las presiones de cambio generadas por la economía global. Esta constante transformación ha puesto en duda el valor de las cualificaciones académicas a la hora de predecir el desempeño laboral. Ello explica el porqué, desde esta nueva forma de entender la gestión, el rendimiento laboral es consecuencia de determinadas competencias: trabajo en equipo, pensamiento crítico, solución creativa de problemas, habilidades de comunicación, entre otros aspectos, ya que facilitan la adaptación del trabajo ante los cambios en las tecnologías utilizadas y la organización del trabajo. Según Brunet y Böcker (2014:5), apoyándose en Stroobants (1993), las citadas competencias imponen tres significativos en la estructura de las empresas:

- «descentralización: supone la desintegración de una organización jerárquica de gran envergadura en muchas divisiones semiautónomas o cuasi empresas, responsables de la mayor parte, si no de todas las actividades bajo su competencia;
- delegación presupuestaria: significa asignar a la unidad más pequeña posible dentro de la organización la responsabilidad de las actividades de gestión de recursos u objetivos financieros;
- mercado interno de trabajo: constituye la principal aplicación de los principios del mercado a la toma de decisiones, reflejada en medidas tales como la contratación externa de las actividades que no son esenciales, y hace que se considere a la empresa como un mercado interno, donde se despliegan las competencias».

Como estamos dando a entender, y que es fácilmente comprensible siguiendo la lógica del discurso utilizado, la principal clave explicativa para todos estos cambios es la producción flexible de la organización empresarial. Requena (2008: 103) señala que, en consecuencia, «las empresas adaptan la producción a los cambios constantes, sin pretender controlarlos. Uno de los mejores ejemplos es el de la artesanía industrial o producción personalizada. Los sistemas de producción flexible están formados por redes que compaginan una situación de demanda creciente de un producto determinado; combinan la producción del alto volumen que permiten las economías de escala y los sistemas de producción personalizada reprogramable, con lo que captan las economías de diversificación.

Esta realidad de la flexibilidad se debe a la utilización masiva de las nuevas tecnologías en la transformación de la cadena de montaje. Las cadenas reprogramables son así más sensibles a las variaciones del mercado y a los constantes cambios en las tecnologías de fabricación».

Estrategia productiva que ha dejado obsoleta a la producción en cadena, logrando la entrada en crisis de «la gran corporación» taylorista-for-dista; consecuencia lógica de la crisis de la producción en serie tipificada, ya que la producción artesanal personalizada se ajusta mejor a las características de Pequeñas y medianas empresas (Pymes). Continuando con Requena (2008: 104-105), esta situación explica la paradójica conquista de los grandes mercados mundiales «a través de conglomerados y de redes empresariales que, a su vez, practican la subcontratación de empresas medianas y pequeñas con alta tecnología. Con ello se garantiza una mayor productividad y eficiencia, consecuencias ambas de la mayor flexibilidad. Este hecho ha traído consigo cambios sustanciales en las estructuras organizativas». Con esto, nos encontramos en el centro de lo que llamamos la *economía de la información*. En ella, junto a la del conocimiento, la generación de innovación y de capital se convierte en un doble proceso de interacción: entre personas, y entre éstas y sus organizaciones.

Todo lo anterior explica el porqué la gestión por competencias se orienta hacia la evaluación, acreditación y reconocimiento de los «saber hacer» (con cierto regusto al *savoir faire* del liberalismo originario), siendo estos inherentes al desempeño competente de las personas en determinada actividad, ocupación o función. Desempeño que es un claro indicador de las propias competencias profesionales, por lo que a su vez establece la conveniencia de su elevación o mantenimiento para mejorar la competitividad de una organización (educativa y/o empresarial, por ejemplo). Estos son algunos de los motivos que han llevado a de Asís (2007a: 21) a señalar que el desempeño «implica —además de conocimientos— habilidades y destrezas, resolución de problemas prácticos en situaciones reales, saber mantener relaciones e interacciones con otros, así como saber trabajar en equipo, adaptación a las contingencias del entorno, etc.». En la misma línea, Planas (2013: 84) señala que es la razón por la que la «noción de oficio en la que tradicionalmente se ha basado la relación entre formación y empleo se está difuminando y está siendo reemplazada por la de competencias asociadas al empleo, que no se basa en una correspondencia biunívoca entre especialidades de formación y especialidades de empleo, admite múltiples modalidades de adquisición de competencia

que van más allá de la formación escolar, responden al creciente papel de las denominadas competencias transversales con gran peso en los sectores emergentes de empleo y se enmarcan en procesos de formación a lo largo de toda la vida, de los que la formación inicial constituye su fundamento pero no su perfil final».

En este marco, se produce la interesante aportación de Villa y Poblete (2008: 84) cuando señalan que «la gestión por competencias reconoce las competencias adquiridas informalmente y reivindica el carácter instrumental de la formación, orientada a establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo laboral actual, es decir, a adquirir las competencias profesionales requeridas en el empleo. El aprendizaje basado en competencias consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión), por tanto se basa en un análisis de las exigencias profesionales que han de ayudar a definir y priorizar las competencias fundamentales requeridas en un determinado área profesional. Un aprendizaje que se apoya en un sistema de enseñanza-aprendizaje que progresivamente va desarrollando la autonomía de los estudiantes y su capacidad de aprender a aprender. Un aprendizaje que entronca con el concepto de European Credit Transfer System (ECTS), en el que cada estudiante debe tener la dedicación adecuada para adquirir o desarrollar las competencias propuestas en el tiempo estimado para ello. Es un sistema de aprendizaje personal que combina teoría y práctica y que se aleja del sistema anterior basado fundamentalmente en la memorización que permitía el estudio concentrado o intensivo en determinados momentos».

Según lo ya visto, podemos definir las competencias como predictoras de desempeño laboral exitoso. De ahí que Brunet y Böcker (2014: 18) señalan que en las viejas formas de gestión, «la cualificación reenviaba a una escala que definía los grados de cualificación relativa a criterios sociales». En la gestión por competencias, señala Massó (2005), esta es recudida a un simple dualidad, es o no. Además, insistiendo en la crítica, Brunet y Böcker (2014: 19) describen como mientras que «la lógica de la cualificación reenviaba al empleo de trabajadores que debían efectuar unas tareas determinadas, la lógica de la competencia consiste en la vinculación con la empresa de personas consideradas convenientes en competencia gerencial» De esta forma, el enfoque de competencias se configura como instrumento de gestión de recursos humanos, en prolongación o enlace

con las preocupaciones de la tradición fayolista, siempre interesada, señalan Köhler y Martín Artiles (2010), en definir las características idóneas o ideales que deben reunir los gerentes o directores de las organizaciones empresariales. En todo caso, «con el modelo de la competencia se trata de identificar y evaluar el nivel competencial de la fuerza de trabajo a través de un amplio abanico de situaciones, que requieren conductas idóneas y efectivas, que apoyen el rendimiento general de toda la empresa, proporcionando a la dirección los motivos por los que un profesional —un directivo, un cuadro, un ejecutivo, etc.— tiene un desempeño superior, y la forma de alcanzar sus objetivos» (Brunet y Böcker, 2014: 19).

Para ir acabando, introducimos un aspecto que si bien lo hemos venido apuntando, no ha sido objeto hasta ahora de un análisis especial. El enfoque de competencias implica una mayor individualización en la gestión de los recursos humanos. FUNDIPE (1999) ha señalado que «las habilidades relacionadas con la empleabilidad se dividen en los siguiente cuatro grupos: 1) actitudes de la persona: actitudes necesarias para acceder al puesto de trabajo, tales como motivación, responsabilidad, predisposición a los cambios y capacidad de dar el primer paso; 2) seguridad y competencia emocional del empleado: capacidad para interactuar con los demás; 3) inteligencia práctica o habilidades para la solución de problemas: capacidades de comunicación, análisis y resolución de problemas, de uso de la tecnología, y de razonamiento verbal y numérico, y 4) conocimiento del entorno: las habilidades para trabajar en equipo, comprender a los clientes o beneficiarios de la organización, conocer la actividad, ser capaz de autogestionar tareas y de aprender continuamente» (Redchud,n.d.).

La cuestión de fondo, según plantea López y López (2008: 156-157) es la aparición de «una nueva relación entre el sistema educativo y el sistema productivo que garantice la productividad en el contexto de competitividad global. Las empresas demandan ahora, de acuerdo con las necesidades cambiantes de la producción, un conjunto de competencias profesionales que permita una mayor polivalencia, flexibilidad y rápida adaptabilidad ante las demandas del mercado y la tecnología. Las nuevas competencias profesionales se convierten, de esta forma, en uno de los requisitos de empleabilidad de los trabajadores». Un cambio en el elemento de la empleabilidad que se ha producido a nivel mundial, y que la OIT (2002: 112) la (re)define como aquella característica individual que «abarca cualificaciones, conocimientos y competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y adaptarse al cambio, elegir

otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes periodos de vida». Incidiendo en su aspecto más particular, López y López (2008: 158) señala que con el concepto de empleabilidad «solo se hace responsable al individuo y a la cartera de competencias, cualificaciones, conocimientos que sea capaz de ofrecer a la empresa. Al tiempo que la inserción laboral se hace en un mercado de trabajo con condiciones de empleo cada vez más inestables y menos reguladas».

El enfoque de competencias resulta ser una crítica al planteamiento adecuacionista, a partir de una doble carencia: su escasa fiabilidad y su excesiva rigidez, lo que se demuestra con la realidad de que la correspondencia entre titulaciones y ocupaciones posteriores es más bien escasa. Carabaña (2011: 19) señala que en el caso concreto de los titulados de FP, no encuentran trabajo como carpinteros, electricistas o albañiles en función de su especialidad, «sino en muy variadas ramas industriales en función de su capacidad de transferir a otros campos la formación especializada adquirida para cualquiera de ellos. En vista de esto, no debe pretenderse que el sistema de enseñanza produzca lo que las empresas necesitan al nivel concreto de la ocupación; se trata de que se produzca a un nivel más general —el de competencias— y no solo en la escuela, sino también en la práctica, lo que la economía —que no es la simple suma de las empresas— pueda necesitar ahora y en el futuro». De este modo, no se trata de si los alumnos han aprendido a leer, sino de si pueden usar sus destrezas en la vida real para comprender artículos de prensa, manuales de instrucciones o bandos municipales.

En definitiva, el enfoque por competencias, en términos didácticos, adopta una metodología activa, pretendiendo postularse como «alternativa al tradicional binomio didáctico: el profesor transmite y explica información y conocimientos, frente al alumnado que los recibe (pasivamente) procurando su asimilación y comprensión». La didáctica activa que postula, se inspira en un cambio significativo de roles (tanto del profesor, como del alumnado). Efectivamente, en las modernas sociedades de la información y del conocimiento «no tiene demasiado sentido que el profesor se limite a transmitir (y, en su caso, explicar) un determinado tipo de informaciones y conocimientos, sino que su función debe estar más relacionada con la orientación, la tutorización, la creación de condiciones de aprendizaje etc., en fin, la facilitación de medios y métodos que permitan al alumnado desarrollar una actitud mucho más activa en el

proceso de aprendizaje. Dicha actitud significa que es al propio alumnado al que corresponde buscar y seleccionar la información adecuada para la solución de un problema, así como ir elaborando su propio aprendizaje y construyendo sus propios conocimientos mediante el ensayo de diferentes soluciones posibles a los problemas planteados y la identificación de aquellas que resulten más apropiadas (las cuales serán procesadas como saber hacer adquirido o construido)». En suma, afirma de Asís (2007b: 11) que este enfoque didáctico «hunde sus raíces en el supuesto de que la acción es también conocimiento y, en no pocas ocasiones, el mejor medio para adquirir conocimientos o saberes».

4.3.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE CUALIFICACIÓN Y DE COMPETENCIA

La actualidad del debate en torno al aprendizaje se ha situado a nivel mundial, si bien con múltiples matizaciones y pocas conclusiones. Woodruffe (1991), Stuart y Lindsay (1997), Winterton y Winterton (1999) y Mulder (2002, 2007), entre otros, afirman que para nombrar a la competencia con la que hemos trabajado en el apartado anterior, el contexto norteamericano utiliza «competency», mientras que en el Reino Unido se apuesta por «competence». Pese a esta aparente diferencia, Navío (2001: 34) señala que, en el fondo, «no se indica cuál es la diferencia entre ambos términos. Las competencias (del plural *competency*) son utilizadas cuando se hace referencia a rasgos de conducta y a la enumeración de los elementos precisos. En cambio, la *competence* tiene un sentido más global que, en muchas ocasiones, es utilizada en singular»; desencuentro que viene de lejos. Short mantuvo en 1984 que «el término *competency* denota ciertas categorías concretas y cualidades, mientras que el término *competence* denota cualidades genéricas que no pueden especificarse» (Navío, 2005: 218). Menos de una década después, Fletcher (1991) señaló que «*competence* se refiere a competencias ocupacionales basadas en resultados; definen expectativas de desempeño laboral en términos de *outputs*. *Competency* alude a descriptores del desempeño individual basados en la conducta; describen los *inputs* que facilitan la consecución del desempeño laboral exitoso». Ante semejante indefinición, el Informe MINEDUC (2009: 10-11), sentenció que «la *competence* o las *competences* están más relacionadas con el trabajo y su realización, mientras que la *competency* o las *competencies* están más relacionadas con las personas que realizan el trabajo».

Por una pura cuestión léxica, en el idioma español no existe diferencia entre *competency* y *competence*, siendo ambos términos considerados como acepciones de competencia. Por el contrario, el término competencia es un concepto polisémico, tan polivalente como sugerente, que puede adoptar diversas acepciones: como autoridad, capacitación, competencia, cualificación, incumbencia y suficiencia. Sin embargo, las citadas acepciones revelan una diversidad de componentes: conocimientos, saberes, actitudes, experiencia, rasgos y capacidades en el contexto profesional. Entre tanta profusión de términos, resulta interesante saber que no se diferencia de manera clara entre los conceptos competencia y cualificación. Pasamos a conocer, con mayor detalle, la manera de entender cada uno de estos conceptos, así como su distinción.

A mediados de la última década del siglo xx, Castillo Mendoza y Terrén (1994) señalaron «que la concepción de la cualificación ha sido la mantenida tradicionalmente por las teorías convergentes con el paradigma de la economía neoclásica, y específicamente por la teoría del capital humano» (Brunet y Böcker, 2014: 7). Desde esta perspectiva la cualificación profesional se ciñó a su exclusiva dimensión técnica o profesional, junto a sus capacidades de manipulación y conocimientos sobre el proceso de trabajo; todos ellos desarrollados por formación o experiencia. Concretamente, fue vinculado junto «a un capital humano característico del factor trabajo, cuyo precio puede medirse objetivamente por su productividad marginal relativa y traducirse directamente en el salario». Se parte, según Dubar (1991, 1993), de un enfoque adecuacionista entre formación y empleo (basado en la absoluta transparencia de la relación formación-cualificación-salario), en virtud del cual las cualidades individuales se transforman de manera armónica y directa en jerarquías salariales y, consiguientemente, sociales. Bajo esta forma de estratificar, la cualificación laboral es definida como la capacidad personal de actuación en el sistema productivo, es decir se basa en el conjunto de conocimiento adquirido y de experiencia laboral concretado en capacidades singulares y en trayectorias laborales. En la cualificación laboral, el reconocimiento se produce en el sistema productivo y se asocia a la adquisición y aplicación del conocimiento, que son homogeneizados a través de certificados y títulos; utilizados como méritos de referencia para el reconocimiento social (Brunet y Böcker, 2014: 7). Si deseamos esclarecer el concepto de cualificación, resulta evidente que hay que comenzar admitiendo su construcción social.

A finales de los años 80 del siglo xx, Naville (1985) señaló que la cualificación fue reconocida «fundamentalmente [como] una relación entre ciertas operaciones técnicas y la estimación de su valor social; es decir, la cualificación incorpora un juicio de valor que produce efectos colectivos, una clasificación diferencial. En este juicio de valor están involucrados tanto los trabajadores como los empresarios, que poseen definiciones distintas de cualificación. De hecho, las cualificaciones que un empresario considera necesarias para realizar un trabajo difieren de la visión del trabajador». Esta última diferencia, en opinión de Rigby y Sanchis (2006), pudo estar condicionada por una serie de factores concretos, fruto de una situación particular, siendo los más importante las relaciones de poder vigente. La idea de cualificación como construcción social señala su carácter singular, ya que tan solo era válido para una empresa o sector profesional específico, siempre susceptible de redefinición en función de las transformaciones operadas por en procesos productivos y mercados de trabajo.

En última instancia, se deriva de la imposibilidad de determinar criterios objetivos y universales, que permitan comparar y evaluar las cualificaciones. De ahí la constatación de que la cualificación se funda en un compromiso social entre los distintos actores sociales, y que incluye un proceso de clasificación basado en el siguiente conjunto de criterios:

- la cualificación del trabajo aparece en el curso de la historia como un hecho social relativo; es decir no reposa sobre ningún criterio absoluto;
- las formas de cualificación dependen de la configuración de las fuerzas productivas, así como de la estructura económica de la sociedad;
- la duración del aprendizaje, si bien aparece como uno de los elementos constitutivos de la cualificación, es en ella misma relativa, ya que se debe a la industria de una época dada, no siendo en sí una norma absoluta;
- la cualidad y cualificación del trabajo es relativa a criterios sociales y no individuales. Ello es fácilmente observable en el caso del trabajo femenino. Los empresarios —para dividir a la mano de obra— o bien algunos grupos de trabajadores con predominio masculino —para defender su posición de privilegio— «inciden en los mercados de trabajo internos y utilizan su poder economi-

co para mantener sus cualificaciones por encima de las femeninas» (Rigby y Sanchis, 2006: 26).

Como hemos creído demostrar, «la noción de cualificación, históricamente remite a un concepto complejo, definido como una construcción social a partir de actores colectivos y regulados a través de la costumbre, las leyes consuetudinarias y la negociación colectiva» (Brunet y Böcker, 2014: 8). Pese a todas las precauciones posible, proponemos que cuando hablamos de cualificación nos estamos refiriendo a los siguientes aspectos vinculados:

- por cualificación entendemos determinada exigencia de un perfil de conocimientos concretos requeridos para desempeñar de forma efectiva el puesto de trabajo;
- la cualificación exigida antes de ser contratado y ocupar un nuevo puesto dado. Esta exigencia de cualificación remite a un título o certificado que sirve como señal para el empresario;
- la cualificación atribuida oficialmente al puesto de trabajo ocupado; resultado del conflicto y la negociación, lo que a veces se confunde también con categorías profesionales, al estar relacionado con la jerarquía salarial en la empresa;
- la cualificación atribuida, a través de un título otorgado al trabajador, bien sea en una institución escolar, bien adquirida en el propio puesto de trabajo como experiencia.

Más recientemente, Köhler y Martín Artiles (2010) señalan que el concepto de cualificación se refiere a un modelo sociolaboral concreto: el modelo taylorista-fordista, que recordemos fue regulado por los agentes sociales a través de la negociación colectiva, así como normativizado y prescrito por la propia organización del trabajo. Frente al concepto de competencia, ambos autores se refieren a un modelo sociolaboral concreto: el flexible; siendo este regulado por intereses empresariales, concretamente por la dirección de las empresas a través de las políticas de recursos humanos. Su novedad estriba en que la titulación por sí misma no es suficiente, por lo que parte de la responsabilidad (muy grande) de la contratación pasa a atribuirse al trabajador. A partir de ahora, de él depende dotarse de un perfil que cuente con el suficiente valor añadido como para que resulte atractivo para el empleador, incrementando así sus posibilidades de conseguir un empleo. En este sentido, las competencias transversales

(claves para adoptarse el nuevo contexto laboral organizativo), juegan un papel básico, constituyéndose en una de las competencias fundamentales la orientación al aprendizaje. Peinado (2016: 98) señala que «en un mundo en el que los avances tecnológicos y metodológicos convierten en obsoletos determinados conocimientos a una velocidad de vértigo, no tiene sentido basar la selección en su acumulación sino en la capacidad para actualizarlos y renovarlos constantemente. Es decir, ya no se valora tanto lo que sabe un candidato sino lo que puede llegar a saber, los conocimientos que podrá adquirir en un futuro y la capacidad de asimilarlos y ponerlos en práctica en función de las necesidades de la empresa y el mercado».

Lombana *et alii* (2014: 303) señala que aunque en la literatura administrativa el término competencia aparece vinculado a la sociología, por su ligazón «a Weber (1974), que plantea que el tipo más puro de dominación legal es aquel que se ejerce por medio de un cuadro administrativo burocrático, cuyas facultades de mando son también competencias legales», surgió del campo de la psicología, concretamente vinculado a los estudios de McClelland (1973, 1998) desarrolló sobre la validez predictiva del método clásico de evaluación de la inteligencia. Según él «era más apropiado analizar competencias que inteligencia, pues esta última característica resulta demasiado general y abstracta y, sobre todo, no nos facilita información sobre la capacidad de hacer —el elemento clave del mundo laboral». De ahí que el método clásico resultaba limitado, ya que los exámenes para evaluar la competencia darían mejores resultados a la hora de predecir el éxito académico. Estas conclusiones se aplicaron en las prácticas de selección y desarrollo de la capacidad de los directivos. En esta misma línea, hay que situar los trabajos de Gilbert (1978), Spencer y Spencer (1993) y Boyatzis (1995). En todos ellos el término competencia equivalía, al aplicarlo a organismos empresariales, a cualificaciones de naturaleza tácita, esto es, habilidades tácitas con la finalidad de diferenciar el comportamiento efectivo de los trabajadores.

Su evidencia requería de una prueba formal. Ejemplo de ello fue la formulación de Gilbert, quién vinculó los conceptos de competencia y rendimiento. Definió la competencia como una función en la que el rendimiento valioso (W), es el producto de la relación de logros valiosos (A) con respecto a un comportamiento costoso (B), expresándolo bajo la siguiente ecuación $W=A/B$. Por consiguiente, dedujo que el valor del rendimiento era una relación inversamente proporcional entre logros (por ejemplo, los objetivos alcanzados) y costes del comportamiento para lo-

grarlo (costes salariales, tiempo o energía). El valor del rendimiento se eleva bien a medida que aumentan los resultados obtenidos, bien con la reducción de los costes del comportamiento necesario (Mulder, 2007).

Todas estas demostraciones, de presunto carácter científico, estuvieron en la base de un tipo de actuaciones concretas. Spencer y Spencer (1993) han señalado que «pensar en una lógica de competencias supone plantear qué competencias, qué aprendizajes formales e informales son puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones de trabajo reales». Además, tras comprobar que existe una serie de competencias que se repiten con alta frecuencia en diferentes puestos y organizaciones, argumentan que han detectado veinte competencias genéricas que son la causa de determinados comportamientos relacionados con un desempeño profesional superior a la media en diferentes sectores y profesiones técnicas, comerciales y directivas. Estas veinte competencias genéricas han sido agrupadas en las siguientes seis conglomerados o categorías por Bethell-Fox (1997): competencias de logro y acción, competencias de apoyo y servicio, competencias de impacto e influencia, competencias gerenciales, competencias cognitivas y competencias de eficacia personal» (Brunet y Bócker, 2014: 10).

Su utilización ha permitido vincularla a «un nuevo modelo de trabajador, al cual Alaluf y Stroobants (1994) denominan *homo competens*, al estar orientado su comportamiento laboral al logro de resultados, mediante el enriquecimiento continuo de su repertorio de competencias. Se trata de proveer una flexibilización en los procesos de trabajo que permita que evolucionen las situaciones de trabajo y, correlativamente, disponer de trabajadores dispuestos a resolver los requerimientos nuevos del puesto de trabajo. De ahí que el *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) defina competencia como la habilidad de aplicar el conocimiento, comprensión, práctica y destreza mental para lograr una actuación efectiva por los estándares requeridos en el puesto de trabajo» (Brunet y Bócker, 2014: 11). Esto incluye «la resolución de problemas, y que el individuo sea suficientemente flexible para adaptarse a los cambios requeridos» (Horton, 2000: 312). En un sentido más amplio, como es el de la formación, Schmal y Ruíz-Tagle, (2008: 148) señalan cómo «la educación basada en competencias [...] deriva en un currículo a partir de un análisis prospectivo de la sociedad y del intento por certificar el progreso de los estudiantes sobre la base de un rendimiento o comportamiento demostrable en una o varias de las competencias exigidas».

Volviendo a su vertiente definitoria, Ribes (2011:41) señala que «el concepto de competencia, como concepto técnico, debe incluir dos aspectos. Uno, la especificación del desempeño y, dos, la especificación o los criterios que dicho desempeño debe satisfacer. Desde las anteriores perspectivas, el concepto de competencia incluye la especificación de actividades en relación con otras actividades, objetos y/o circunstancias, pero, además, debe incluir el criterio que dichas actividades y no otras satisfacen respecto del resultado, logro o efecto a tener en tal situación. Como concepto técnico una competencia implica el ejercicio de habilidades determinadas para satisfacer un criterio de aptitud funcional». En la misma línea, la CE (2003:12) define una competencia como «una combinación de conocimientos, habilidades o capacidades y aptitudes apropiadas en una situación particular. Por tanto, la competencia se divide en tres componentes: conocimientos, capacidades y actitudes». Las capacidades se vinculan a una gestión proactiva de los proyectos (entrañan capacidades como la planificación, la organización, la gestión, el liderazgo y la delegación, el análisis, la comunicación, la celebración de sesiones informativas, la evaluación y el registro), además con la habilidad para trabajar tanto individualmente como de manera colaborativa dentro de un equipo. Es esencial la capacidad de determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado. Entre los conocimientos requeridos se contempla la capacidad de reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales. A ello se suma el conocimiento de la postura ética de las empresas y de cómo estas pueden ser un impulso positivo, por ejemplo, mediante el comercio justo y las empresas sociales. Por último, la actitud empresarial se caracteriza por «la iniciativa, la proactividad, la independencia y la innovación tanto en la vida privada y social como en la profesional. También está relacionada con la motivación y la determinación a la hora de cumplir los objetivos, ya sean objetivos personales o metas fijadas en común con otros, incluido en el ámbito laboral».

Por su parte, Esteban y Sáez (2008:5) señalan que la OCDE (2002a) considera que se debe «reconocer que las competencias son solo observables en actividades desarrolladas por individuos en situaciones particulares. Las demandas externas, las capacidades o disposiciones individuales y los contextos constituyen parte de la compleja naturaleza de las competencias». Por ello, concluye Milana (2008:16), «la manera como los distintos actores sociales están valorando y evaluando las habilidades y las compe-

tencias no se puede abordar correctamente solo 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 en su relación con los sistemas de educación y formación en los niveles nacionales y locales».

A partir de estas definiciones, Rolle (2005: 198) resalta que «es la iniciativa del trabajador, y sus competencias, aquello que es movilizado en el puesto o función. La relación personal entre el empleador y su empleado se encuentra transformada. El trabajador, reclutado en función del grado formativo alcanzado, no tenía hasta ahora más que poner al servicio de la empresa el saber y la experiencia que le habían sido colectivamente reconocidos. En lo sucesivo se encuentra, sin embargo, obligado a obtener un resultado, resultando su empleo en todo momento evaluado a conveniencia del empleador». Brunet y Böcker (2014: 10) apostillan que se trata de una evaluación centrada «no únicamente en los objetivos, sino también en las competencias que están desarrollando sus empleados». Además, consideran que se produce una relación causal «entre el mejor nivel de resultados para una función específica y determinadas características que solo determinados trabajadores poseen, se deduce que son esas características diferenciadoras las que se asocian al concepto de competencia. Características que, cada vez más la literatura sobre recursos humanos interpreta como la base de un buen desempeño laboral, y relacionadas con la inteligencia emocional, y más concretamente, con las competencias de carácter social descritas por Goleman (1996). Este autor distingue cinco factores de la inteligencia emocional, aplicables al mundo laboral: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Estos cinco factores dan como resultado un catálogo de veintitrés competencias emocionales relacionadas con un desempeño laboral eficiente» (Brunet y Böcker, 2014: 11).

Villasante (2006: 89-92) señala otro aspecto en Goleman *et alii* (2002), el del dirigente: «el tema del líder 'primal', que debe despertar los sentimientos positivos de sus subordinados y ello ocurre cuando un líder produce resonancia, es decir, el clima emocional positivo indispensable para movilizar lo mejor del ser humano. Por 'primal' entiende Goleman, algo así como 'natural' o 'primario' o 'espontáneo', es decir, el que es capaz de generar confianzas en las redes donde se mueve. Y ésta es una tarea que la vemos aparecer muchas veces sin estar preparada en los distintos grupos y redes sociales. Lo que estos autores buscan es enseñársela a los dirigentes

de empresas para contestar preguntas como: ¿Qué es lo que le permite movilizar a sus subordinados para llevar a cabo más adecuadamente su trabajo y permanecer fiel a su empresa a pesar de las ofertas de trabajo que pueda recibir? ¿De qué modo puede establecer un clima emocional que aliente la innovación creativa?»

Autores que han destacado, en opinión de Villasante (2006:94), los dominios de la «Competencia Personal: conciencia de uno mismo, conocer las propias fortalezas y debilidades, autogestión emocional, iniciativa» y la «Competencia Social: empatía y redes de toma de decisiones, servicio y desarrollar las habilidades de los demás, cultivar y mantener una red» para así llegar a «distintos estilos de liderazgo»: visionario, *coaching*, afiliativo, democrático, que, mezclados en adecuadas proporciones, pueden atender a las diversas situaciones. Critican el estilo autoritario, y el de timonel, por ser característicos de los magnates de una vieja industria obsoleta, pero no lo descartan cuando se trata de un «un cambio rápido o con trabajadores conflictivos».

Junto a ello, también identifica la importancia del concepto de «resonancia», ya que en su opinión la creación de «un ambiente o clima de confianza y creatividad, también aquí es la clave, pues contribuye a encontrar sentido aun en medio del caos y la locura. Para ello se empezó conectando con la realidad emocional compartida para luego poder elaborar y articular verbalmente una visión que despertase la resonancia que todo el mundo ya estaba sintiendo en lo más profundo de su ser. Poco importa lo que hagan, puesto que su éxito no depende tanto de lo que hacen como del modo en que lo hacen. El circuito abierto posibilita la interrelación continua entre los sistemas límbicos de los integrantes. La alegría y la cordialidad de los integrantes de un grupo de trabajo se transmiten más rápidamente que la irritabilidad. La risa es el termómetro más fiel de la temperatura emocional de un grupo de trabajo, y proporciona una medida inequívoca del grado de conexión existente entre los corazones y las mentes de los implicados. El escáner cerebral de alguien que está disgustado o ansioso pone de manifiesto, entre otras cosas, una elevada actividad de la amígdala y en la región prefrontal derecha» (Villasante, 2006:93).

Como hemos visto, el término de competencia está vinculado a la gestión de los recursos humanos desde el punto de vista gerencial, y con los atributos y capacidades de los individuos (como un potencial a desarrollar en los puestos de trabajo). En esta línea, Brunet y Böcker (2014:11-12) señalan que «el concepto de competencia se ha desarrollado para tratar

de captar la complejidad de capacidades productivas de los individuos, no se refiere solo a la titulación académica, sino también a otros aspectos del currículo oculto, a habilidades de tipo relacional, a características tácitas de comportamientos y actitudes susceptibles de ser utilizadas en el proceso productivo. Por lo tanto, desde un punto de vista conceptual, no se puede prescindir de los atributos personales, ni de la conducta observable y verificable en la definición del término competencia. Ambos remiten a resultados, es decir, a mejorar el rendimiento o desempeño de la organización, sean organizaciones educativas o productivas».

Mulder (2007:15) incide en la misma dirección, al señalar que el concepto «se antoja especialmente relevante en el actual debate sobre las cualificaciones y las competencias que requiere la economía del conocimiento, tanto a los trabajadores por cuenta ajena como a los trabajadores autónomos, así como a los empleados de las empresas grandes y a los de las pequeñas y medianas empresas. Nosotros afirmamos que el mundo del conocimiento no basta. También es necesaria la competencia». Finalmente, Wright (2014:64) señala la relación existente entre competencia y plenitud humana, describiéndola como «compleja. De un lado la competencia —esto es, tratar de hacerlo mejor que los demás— es uno de esos procesos que incita a la gente a invertir tiempo, energía y recursos necesarios para desarrollar sus talentos. Esto no supone que la única motivación para desarrollar los talentos propios sea el deseo de ser mejores que los otros. La gente también se motiva por el sentido de la realización y la plenitud que vienen del dominio de las capacidades y el interés por ejercerlas cuando se han desarrollado. No obstante, la competencia es una fuerza poderosa en la tarea de recompensar a la gente por desarrollar con éxito sus talentos, por lo cual no hay duda de que cierto grado de competencia estimula la plenitud humana. Por otro, la competición anima una cultura de realización que evalúa a la gente únicamente por referencia a su situación relativa en relación con otros. El logro no se define como la realización del potencial de uno, sino como una victoria, como el hecho de ser mejor que otros».

A modo de breve apunte, solamente. Grootings (1994) ha examinado la forma en que el concepto de competencia se incorporó al proceso de desarrollo de la FP en diversos países de la Unión Europea. Respecto a Alemania, afirmaba que el debate sobre el concepto de competencia se remontaba a la década de 1970 y estaba vinculado a la menor especialización de la FP, a la definición de las profesiones y a la mejora de los procesos de

aprendizaje. Actualmente se distinguen los cinco ámbitos de competencia siguientes: acción, materia, personal, social y métodos y aprendizaje. Por otra parte, se están introduciendo ámbitos de aprendizaje. El desarrollo de las competencias se centra en la actividad laboral o en el conocimiento de los procesos de trabajo.

Las principales críticas, de acuerdo con Mulder (2007), apuntan al carácter superficial de los ámbitos de competencia, los cuales deberían analizarse más detenidamente y enfocarse hacia un análisis de los requisitos de rendimiento. Existe también el temor de que se pierda el orden lógico de los ámbitos de conocimiento (comúnmente conocidos como materias). Asimismo, en Alemania se plantea la cuestión de cómo determinar si se ha desarrollado o no una competencia. Otro problema generalizado es que el desarrollo de las competencias es un proceso largo y que algunas competencias solo se aplican después de la obtención de título, lo que dificulta su evaluación durante el programa de formación. Existe una discrepancia entre los exámenes que se realizan actualmente y los requisitos de evaluación de la competencia.

4.3.2 ENFOQUES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE COMPETENCIAS

La falta de acuerdo sobre la cuestión de las competencias, ha facilitado que surjan diferentes enfoques para su análisis (Mertens, 1996, 1998; Gonczi, 1997):

- *Conductista*: las concibe como habilidades que reflejan la capacidad del individuo, por lo que describen lo que éste puede hacer y no lo que necesariamente hace. Se centra en la conducta de los individuos en el desempeño de la tarea y, para ello, observa los resultados específicos obtenidos en un contexto determinado. Está orientado hacia el desempeño laboral.
- *Funcionalista*: las considera a partir de las funciones esenciales que realiza el individuo, y que contribuyen significativamente a los resultados deseados. Para establecer las competencias se comparan las diversas relaciones que se producen en la organización laboral, concretamente entre los resultados de los trabajadores y sus habilidades, conocimientos y actitudes. Se busca identificar los elementos relevantes para la solución de los problemas. Los objetivos y funciones de la empresa se formulan en términos de

su relación con el entorno: mercado, tecnología, relaciones sociales e institucionales.

- *Constructivista*: las entiende como constitutivas de una relación dialéctica entre la capacitación de los trabajadores y su participación (progresiva y coordinada) en la actividad que realizan. Se trata de dar solución a las disfunciones y problemas que presenta una organización para lograr el cumplimiento de sus objetivos. También son concebidas desde una dimensión personal, por lo que esta corriente enfatiza la capacitación de las personas y la programación de la actividad laboral. Se pone de relieve la necesidad de generar confianza en los individuos, al objeto de lograr: un mejor desenvolvimiento, el valor del progreso personal, la participación de cada sujeto en la capacitación y la elección de tareas, ya que los individuos son los protagonistas de su propia formación y adquieren las competencias en la medida en que participan activamente en este proceso.
- *Cognitivo*: son atribuidas a la actividad cognoscitiva, entendida como la capacidad y disposición para la actuación y la interpretación. Enmarca el análisis de las competencias humanas solo en el conocimiento y la actuación, sin tener en cuenta otros recursos personales y el entorno en el que el individuo actúa.
- *Hermenéutico Reflexivo*: se entienden como una habilidad relacionada con el conocimiento puesto en práctica en condiciones de reflexión conjunta. aspectos esenciales de este enfoque son e, entre otros, la formación crítica y reflexiva de los profesionales, el aprendizaje significativo e innovador en condiciones de colaboración, el coprotagonismo del que aprende y enseña, el desarrollo de competencias fundamentales, transferibles y transversales.
- *Humanista*: se parte del desarrollo integral humano y se refiere a la formación de la persona reflexiva, creativa e íntegra. La competencia es concebida como habilidades humanas generales que se forman a partir del potencial que tiene la persona en su relación con el entorno. Surge a partir de la necesidad de la acción y la experiencia en el mundo globalizado. Defiende el currículum integrado, ya que favorece el desarrollo de la persona en una dimensión más holística.

Estos seis enfoques han sido adoptados para el diseño de políticas públicas de evaluación y certificación de competencias. Sin embargo, García Espejo e Ibáñez (2006: 145) señalan que «si nos atenemos a la literatura del área de recursos humanos, hemos observado que el enfoque conductista orientado hacia el desempeño laboral efectivo constituye el eje central de análisis y construcción de competencias. Bajo este enfoque, se desarrollan dos grandes enfoques para la identificación de competencias: los grupos de trabajo con expertos y el método de validación de contenido. El primero de ellos busca aislar aquellas competencias consideradas críticas por los ‘gurús’ educativos y los empresarios utilizando técnicas tipo Delphi». El segundo consiste «en definir un universo de habilidades y en un segundo momento adoptar indicadores de habilidad. Cuando esta investigación se realiza con suficiente tiempo y medios, el proceso involucra tanto a la empresa como a las instituciones educativas, pues es un análisis de ida y vuelta: evaluar los puestos que los egresados obtienen, identificar las competencias requeridas y, entre ellas, aquellas que pueden ser fomentadas desde los estudios universitarios, elaborar indicadores de habilidades que reflejen aquellas que permitan al graduado tener éxito en el puesto de trabajo bajo distintos contextos laborales y, por último, verificar estos indicadores con expertos (graduados, empleados, empleadores y otros expertos educativos)».

A partir del anterior enfoque, se desarrollan tres grandes conceptualizaciones sobre las competencias (Williams, 2003; Alles, 2005; Whiddett y Hollyforte, 2003).

La primera, la de los *rasgos de personalidad*. Tiene sus raíces teóricas en McClelland (1973,1998) y entiende la competencia como las características, atributos, rasgos o aspectos personales (inteligencia, aptitudes, rasgos de personalidad, entre otros) que subyacen en las conductas entre empleados. Para Boyatzis (1995), una competencia es una característica propia de una persona, que está causalmente relacionada con el buen desempeño de su puesto de trabajo en una organización concreta. Este autor distingue entre competencias de desempeño básico y alto. Las básicas no guardan relación causal con un mejor desempeño laboral, por lo que este modelo de competencias gira en torno a las de alto desempeño o diferenciadoras, es decir, aquellas características que guardan una relación causal con un desempeño eficaz o superior en el trabajo.

En la misma línea, Spencer y Spencer (1993), las considera como características vinculadas al individuo causalmente relacionadas con su

rendimiento eficaz según los criterios de un trabajo o situación. Hay cinco características de la competencia. Dos de ellas se conocen como competencias superficiales (conocimiento y habilidades), y se considera que se desarrollan y evalúan más rápidamente a través de la formación y de la experiencia. Las otras tres son las características básicas de la personalidad. Se tratan de: motivaciones, rasgos y el concepto de uno mismo. Se consideran difíciles de evaluar y desarrollar. Por lo tanto, las competencias pueden ser cualquier característica individual que pueda medirse o calcularse de forma fiable y que sirvan para marcar la diferencia entre trabajadores buenos y aceptables, o entre los eficaces y los no tanto. En definitiva, se trata de los rasgos subyacentes que deben tener las personas para ocupar un puesto de trabajo determinado.

Los principales inconvenientes de esta conceptualización han sido descritos por Garavan y McGuire (2001):

- diferentes personas atribuyen rasgos distintos a una misma conducta. Por ejemplo, conductas que unos consideran como asertivas, para otros pueden ser agresivas, o señal de tozudez o de valentía.
- es difícil predecir rasgos específicos asociados a un puesto de trabajo y definirlos objetivamente.
- no predice el comportamiento en el trabajo, ya que se basan en la evaluación de una variable (rasgo de personalidad) para hacer predicciones sobre el rendimiento de los sujetos en otra (realización de las tareas propias de su trabajo).
- las pruebas de evaluación que se utilizan (fundamentalmente tests) no suelen tener relación con las tareas que han de realizar las personas en el trabajo y, por tanto, tal como ocurre con la formación académica, no predicen el éxito laboral o en la vida personal.

Esto ha llevado a García Sáiz (2003:29) a señalar que «en la gestión de recursos humanos ocupa un lugar destacado el predecir quién rendirá más y mejor en los puestos de trabajo, parece que este enfoque no resulta muy adecuado, tanto más cuando se dispone de una mejor conceptualización: la conceptualización como desempeño».

La segunda conceptualización sobre las competencias, es la denominada *como desempeño*. La considera como un conjunto o repertorio de comportamientos o conductas individuales observables en la realidad co-

tidiana del trabajo y que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización concreta, es decir, representan el vínculo entre las características individuales de los trabajadores y las cualidades requeridas para llevar a cabo sus tareas profesionales específicas (Woodruffe, 1991; Le Boterf, 1994, 2001; Lévy-Levoyer, 2003). Este concepto de competencia se refiere en términos de gestión del trabajador a:

- características de comportamiento que indican el potencial del trabajador;
- características observables y, por tanto, evaluables;
- aquello que lleva a un trabajador a realizar una actuación de efectividad (eficacia y eficiencia) en un puesto de trabajo.

Esta perspectiva pone el énfasis en los resultados. En opinión de Williams (2003:97), las competencias son un factor determinante «o la causa del rendimiento, y no el rendimiento (es decir, resultados/output) en sí mismo». De ahí que cada una de las competencias téngan una definición narrativa con uno o más indicadores de conducta. Bajo esta conceptualización, se estudian los comportamientos observables de las personas que realizan su trabajo con eficacia, realizándose la definición o descripción del puesto de trabajo en función de los mismos. En contraposición a la conceptualización de rasgos, esta conceptualización:

- Se centra en los comportamientos observables y no en rasgos subyacentes de la persona. Ello facilita el empleo de conceptos más objetivos, operativos y compartidos en la organización;
- Resulta más sencillo establecer los perfiles de exigencias de un puesto de trabajo y definir objetivamente los comportamientos requeridos;
- Facilita la comparación entre el perfil de exigencias del puesto y el de competencias de las personas, por lo que las predicciones son más seguras, válidas y fiables;
- Permite emplear pruebas de evaluación diversas más objetivas (por ejemplo, las basadas en la observación conductual) vinculadas con las actividades del trabajo y con un mayor poder predictivo del éxito en el mismo.

Otras aportaciones de esta conceptualización son:

- Está orientada a los resultados. Se buscan rendimientos excelentes, aunque también hay quien plantea la posibilidad de que el desempeño pueda ser simplemente satisfactorio.
- Se consideran un buen predictor del comportamiento futuro de las personas en las organizaciones: comportamientos competentes que se han dado en situaciones similares en el pasado, resulta probable pensar que vuelvan a producirse. En cualquier caso, se deja abierta la posibilidad de que quien no ha actuado de una manera excelente en el pasado pueda hacerlo con posterioridad; en congruencia con el enfoque, se admite (y fomenta) la posibilidad de aprendizaje de los individuos.

Es más comprensible para todos los implicados y muestra claramente qué se espera de cada uno, qué competencias y qué resultados.

La tercera, la denominamos *integradora*. Las anteriores (de atributos y de desempeño) hacen hincapié en los distintos aspectos de la competencia, por lo que una combinación de ambos enfoques resulta ser el más eficaz. Para el enfoque integrador una competencia es un atributo, o una mezcla de ellos (observables a partir de los comportamientos de la persona), que dotan al empleado de una capacidad de obtener un desempeño excelente en alguna tarea o trabajo. Es ese criterio el que permite diferenciar el empleado de rendimiento medio del excelente, lo que marca la diferencia entre simple capacitación y competencia. Desde esta perspectiva, las competencias profesionales o laborales conforman un modo de funcionamiento integrado de la persona, en el que se articulan recursos tales como: conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, valores, así como los procesos motivacionales, emocionales, afectivos y volitivos, en el desempeño de la profesión/ocupación. Su conjunto provee a la persona de la posibilidad de tomar decisiones inteligentes en situaciones que son nuevas. Competencias que se adquieren con la participación de la persona en su propio aprendizaje durante toda su vida, a partir del potencial que le ofrece la experiencia y su desarrollo previo, con la mediatización de otras personas, en la medida en que adquiere plena comprensión de lo que está haciendo en el ejercicio de la reflexión conjunta para la solución de problemas concretos de su entorno con cierto nivel de complejidad e incertidumbre tecnológica.

Horton (2000) también señala un modelo integrador en el cual conviene, por razones de evaluación y desarrollo, distinguir entre tres tipos de competencias:

- iniciales: conocimientos y habilidades subyacentes para la gestión de proyectos;
- personales: características conductuales capacitadoras;
- resultantes: capacidad demostrada para realizar gestiones de proyectos con una norma predefinida en el lugar de trabajo.

Es por ello por lo que él elabora, a su vez, un modelo integrado. Entiende la efectividad en un puesto de trabajo como la habilidad de aplicar el conocimiento, comprensión, práctica y destreza mental para lograr una actuación efectiva por los estándares requeridos en el puesto de trabajo. Esto incluye la solución de problemas, y que el individuo sea suficientemente flexible para adaptarse a los cambios requeridos en una situación de trabajo.

Por su parte, Perrenoud (2004) señala que el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones concretas. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

- las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, y orquestan estos recursos;
- esta movilización solo resulta practicable ante una situación concreta; siendo cada una única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas;
- su ejercicio pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación;
- las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

Massó (2005: 153), apoyándose en Zarifian (1995, 1999), afirma que la competencia es la toma de iniciativa y de responsabilidad del individuo sobre situaciones profesionales a las cuales es confrontado. En la mis-

ma línea, Torra *et alii* (2012: 24-25) las conciben como «una inteligencia práctica de situaciones que se apoya sobre conocimientos adquiridos y los transforma con tanta más fuerza cuanto la diversidad de situaciones aumenta». Para Brunet y Böcker, (2014: 12-13) la competencia, por tanto, «es la facultad de movilizar redes de actores respecto a las mismas situaciones, de compartir envites, de asumir dominios de corresponsabilidad. Para esta autora, la competencia constituye una combinación de conocimientos (saber), aptitudes y experiencia (saber hacer o *know-how*), y comportamientos y actitudes (saber estar, saber ser o *know-why*), que se ejercen y manifiestan en un contexto preciso, esto es, en la práctica del trabajo», por lo que esta «no se aprecia en sí misma si no a través de la acción y el desempeño y, por tanto, su existencia y visibilidad es inseparable de las condiciones en las que es explicitada, medida, y especialmente valorizada. Dado que la competencia es reconocida y validada en su puesta en práctica, en la situación profesional en la que se manifiesta, su naturaleza es eminentemente relacional».

La competencia se enmarca en el contexto del desempeño exitoso de una persona, y la acepción actualmente más extendida, y coherente con la conceptualización de desempeño (incluyendo los partidarios del enfoque integrador), es la García-Sáiz (2000) quien las considera como un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, vinculado por relaciones de causalidad a desempeños profesionales buenos o excelentes, que se llevan a cabo en organizaciones empresariales concretas y en situaciones personales determinadas. Capuano (2004: 141) señala que «para que una persona muestre los comportamientos observables que componen las competencias incluidas en los perfiles requeridos (por su trabajo o por las situaciones personales que afronta), es necesaria la presencia y conjunción de los siguientes elementos»:

- *Saber (know)*: «Conjunto de conocimientos, tácitos y explícitos, relacionados con los comportamientos implicados en el ejercicio de una determinada competencia; y que pueden ser de carácter técnico (orientados a la realización de tareas) y de carácter social (orientados a las relaciones interpersonales). Estos conocimientos se han ido adquiriendo a lo largo del tiempo mediante la formación (reglada y no reglada) y el aprendizaje, incluyendo la experiencia como conocimiento adquirido a partir de percepciones

y vivencias propias anteriores, por lo que representan el bagaje cultural y profesional que posee cada individuo».

- *Saber hacer (know-how)*: «Conjunto de habilidades destrezas, pericias o saberes prácticos, generalmente tácitos y corporales, que permiten poner en práctica los conocimientos que se poseen y aplicarlos a una acción concreta; es decir, que la persona sea capaz de aplicarlos:
 - a hacer o producir algo (sea tangible o intangible), o
 - a la solución de problemas».

Desde el planteamiento clásico, Katz (1955: 56-62) señala que el *know-how* engloba tres grandes tipos de habilidades:

- *Técnicas*, «comprenden la capacidad de aplicar conocimientos especializados y/o experiencia a la realización o ejecución de una determinada tarea, así como la facilidad de uso de las técnicas y procedimientos de trabajo».
- *Habilidades sociales o humanas*, «hacen referencia a la capacidad del individuo para relacionarse con otras personas, de entenderlas y motivarlas, tanto a nivel individual como grupal (incluyen, por ejemplo, la capacidad de comunicar, coordinar, liderar, negociar, hablar en público, resolver conflictos, etc.)».
- *Habilidades cognitivas o conceptuales*, «abarcaban la facilidad para trabajar con ideas, conceptos y teorías abstractos y permiten comprender las relaciones e influencias entre situaciones y variables (por ejemplo, procesamiento de información, análisis de situaciones, toma de decisiones)».
- *Saber estar o saber ser (know-why)*: «Conjunto de actitudes, valores, emociones y comportamientos acordes con las principales características del entorno organizacional y/o social (cultura, normas, etc.). No basta con hacer eficaz y eficientemente las tareas incluidas en el puesto de trabajo; es preciso, también, que los comportamientos se ajusten a las normas y reglas de la organización, en general, y del grupo o equipo de trabajo, en particular».
- *Querer hacer*: «Conjunto de aspectos motivacionales responsables de que la persona quiera o no realizar los comportamientos propios del ejercicio de una determinada competencia. Es

decir, el empleado debe querer llevar a cabo los comportamientos que componen la competencia; ya que, en caso contrario, ésta no se producirá».

- *Poder hacer*: «Conjunto de factores relacionados con dos grandes grupos de aspectos:
 - Desde el punto de vista individual, las capacidades personales: hacen referencia a las aptitudes y rasgos personales que determinan el potencial de la persona.
 - Desde el punto de vista situacional, el grado de concesión del medio: hace referencia al grado de limitaciones, restricciones, dificultades e impedimentos o facilidades y permisibilidad que el entorno laboral y organizativo presenta para que se dé un determinado comportamiento o competencia. Es decir, se trata de todas aquellas influencias que el entorno ejerce sobre los comportamientos de los empleados».

Este esquema también ha sido aplicado por Chiavenato (2002), aunque con una terminología ligeramente distinta, a pesar que se refiere a lo mismo. Así, entiende el saber (*know*) como el conjunto de información, conceptos ideas, experiencias y aprendizajes de la especialidad del empleado, y el saber hacer (*know-how*), como el englobado por las habilidades conceptuales, humanas y técnicas, deben completarse con dos elementos personales para ser puestas en práctica con éxito, la perspectiva y la actitud. La primera es la capacidad de ejecutar el conocimiento; saber transformar teoría en práctica, ideas en realidades, aplicar el conocimiento al análisis de situaciones, a la solución de problemas y a la gestión (que podría equipararse a los elementos motivacionales del «querer hacer» y condicionantes del *poder hacer*). La segunda es el estilo personal de hacer las cosas, la manera de liderar, motivar, comunicar y sacar los proyectos adelante (que podría equipararse a los elementos actitudinales del *know-why*). La suma de todo ello es lo que conduce al éxito profesional requerido por una persona en su función directiva.

4.4 La evaluación por competencias

Gaulejac (2012) señala que desde este enfoque, el proceso de evaluación de las personas en un entorno laboral implica tres grandes aspectos: iden-

tificar, medir y gestionar su desempeño. Por identificación entiende la conveniencia de determinar concretamente qué áreas del trabajo han de ser analizadas para medir adecuadamente desempeño y rendimiento del empleado o equipo. Esto exige que el sistema de evaluación parta previamente del análisis, descripción y valoración de los puestos de trabajo y verificar en qué grado el trabajador cumple con los requisitos y objetivos asignados a su puesto de trabajo. Por lo tanto, el sistema de evaluación de los empleados debe centrarse en analizar cómo lleva a cabo el empleado aquellas características relevantes de su puesto, que resultan importantes para lograr los objetivos estratégicos y para la creación de valor en la organización, dejando de lado aquellas otras características que no lo sean. La medición implica realizar una opinión (juicio de valor subjetivo) sobre el «buen» o «mal» desempeño y rendimiento logrado por el empleado en el desarrollo de las tareas que se le han asignado.

Al respecto, el sistema de medida tiene que ser equiparable para todos los empleados de la organización, con independencia del tipo, características y categoría del puesto que ocupen. De este modo el sistema de evaluación ha de ser algo más que una actividad retrospectiva que critique o alabe a los empleados en función de su rendimiento, además de que debe realizarse con visión de futuro, sirviendo para identificar el potencial de rendimiento futuro de cada empleado y ver como se puede lograr.

Para llevar a cabo una correcta evaluación de los empleados se deben identificar los problemas de desempeño y rendimiento que pueda presentar cada trabajador o equipo, ofrecerles información o *feedback* constructivo, y emprender acciones para subsanarlos y mejorar los resultados en el futuro. Sin embargo, la medición y la gestión del desempeño y del rendimiento son cuestiones que se hallan entre las más difíciles a las que se ha de enfrentar un directivo. Esto es debido a que existen diferencias significativas entre los empleados que desarrollan una misma actividad laboral y que tienen la misma remuneración; aspecto que supone un agravio comparativo, además de una evidente falta de equidad retributiva difícil de resolver que tiene sus consecuencias negativas en la motivación de los empleados. Estas diferencias se derivan de sus distintas competencias y aptitudes, como por ejemplo en el nivel de inteligencia y en las capacidades, habilidades, conocimientos, grado de interés, motivación, disciplina y colaboración, entre otras. Éstas pueden variar de una época a otra, por lo que es necesario analizar individualmente a cada empleado en cada período de tiempo, con el fin de que las diferencias repercutan en la parte

variable de las remuneraciones de los empleados, además de para implementar acciones que mejoren la eficacia, la eficiencia y la efectividad de la organización. Evidentemente, esta evaluación debe llevarse a término de manera periódica (mensual, trimestral, semestral o anualmente), según los acuerdos entre la dirección y los representantes sindicales de los trabajadores (generalmente el convenio colectivo suele contemplar la periodicidad con que se efectuará la evaluación de los empleados).

La evaluación del desempeño, del rendimiento, de los méritos o comportamientos profesionales es una técnica que sirve para determinar (de la manera más justa y objetiva posible) el valor de la aportación que hace cada empleado en el desarrollo de su trabajo a la consecución de los objetivos estratégicos y a la creación de valor, apreciando tanto su interés, voluntad y conducta como las diferentes capacidades aplicadas a la realización de las tareas asignadas, así como los resultados que ha obtenido en su ejecución. De esta forma las empresas han de involucrarse en el diseño de sus estrategias organizativas, en la gestión por competencias como herramienta para gestionar de forma más eficiente el desempeño y en el rendimiento de sus trabajadores. El desarrollo de un modelo de gestión del desempeño y del rendimiento persigue mejorar los resultados que obtienen las unidades, los equipos y el personal, midiendo su actuación mediante una estructura bien definida, comunicada y aceptada de metas, objetivos y estándares de respaldos esperados.

Por otro lado, la gestión del desempeño y del rendimiento persigue también consolidar una cultura de evaluación de los logros de los empleados para orientarles en su desarrollo profesional futuro y recompensarles conforme a sus aportaciones. Fernández López (2005: 114) señala que el proceso de evaluación de las personas basado en competencias pretende: «1) explicitar los objetivos corporativos, desagregarlos por nivel jerárquico y comprometer a las personas en el alineamiento de sus objetivos personales con los de su equipo, y con los de la organización al completo; 2) mantener un flujo continuo de comunicación entre jefe y colaborador, para la planificación, el seguimiento y la evaluación final de resultados, estableciendo una nueva forma basada en la confianza, en el desarrollo profesional y en una sistemática planificada de intercambio de información; 3) concienciar a las personas sobre cuáles son los valores que se quieren fomentar y optimizar en la organización, y 4) evaluar resultados conseguidos por el empleado respecto a lo planificado para: *a*) reconocer el éxito alcanzado en el logro de los objetivos marcados, y *b*) orientar sobre los

cambios a adoptar para modificar una determinada conducta y hacerla más exitosa».

La gestión eficaz tanto del rendimiento como del desempeño de los trabajadores y los equipos, requiere del desarrollo de un proceso colectivo de definiciones claras acerca de los valores y objetivos de la empresa en los que se basa la planificación estratégica, para poder comprometer al personal en su logro mediante la fijación de objetivos personales y de equipo alineados con aquéllos. Todo ello con la finalidad de conseguir no únicamente eficacia y eficiencia, sino efectividad.

Desde este punto de vista, se considera que la evaluación de las personas, como herramienta de gestión, debe: estar integrada en las políticas y estrategias de recursos humanos; ser armónica y coherente con los valores y la cultura de la empresa; y estar al servicio de facilitar los objetivos organizacionales. Teba y Tejero (2005) señalan que en el ámbito organizacional, la función de evaluación tiene su impacto en los siguientes parámetros de gestión de recursos humanos por competencias:

1) Políticas de selección e integración. La evaluación es una herramienta que permite: a) valorar el nivel predictivo del proceso de selección y así poder reorientar los perfiles establecidos, en cuanto a actitudes y habilidades; y b) contrastar si los pronósticos que establecimos al realizar la selección de un nuevo empleado se corresponden con la realidad, de lo contrario debemos entender el motivo por el cual se han producido desviaciones. A partir de ahí, se establecen los planes de mejora que permitan la reconducción de la situación.

2) Política de formación: las evaluaciones periódicas ayudan a identificar sus carencias, estableciendo planes de actuación para mejorar tanto los conocimientos (desde un punto de vista técnico), como habilidades o actitudes: mejora del liderazgo, trabajo en equipo, entre otros ejemplos. Además, éstas ponen de manifiesto los puntos fuertes y débiles de cada empleado, a partir de los cuales se pueden establecer planes de actuación para mejorar el rendimiento individual y el colectivo de la organización.

3) Política de planes de carrera (promoción y movilidad): la evaluación ayuda a los directivos a decidir si la persona es susceptible de mayores responsabilidades en el futuro dentro de la organización, y, en su caso, cómo planificar ese desarrollo. Además, sirve de complemento a la valoración de los puestos de trabajo, al centrarse en cuestiones del empleado que ésta no contempla. Esto permite descubrir cualidades personales de los empleados que pueden ser útiles para cubrir vacantes en otros puestos.

También para gestionar las decisiones de desvinculación (jubilaciones, anticipadas o no, despidos y regulaciones de plantilla, entre otros).

4) Política de motivación: reconocer y premiar los resultados obtenidos por los trabajadores, y ayudar a establecer retos de mejora y superación personal, es su objetivo principal. Incide en la cultura de la organización, ya que potencia estilos de liderazgo determinados y orientación al logro. Y permite que la persona valore la importancia de su aportación a los resultados finales, lo cual fomenta una mayor implicación y compromiso.

5) Política salarial: esta pretende *a)* facilitar criterios que permitan valorar de una manera más objetiva los niveles retributivos de cada trabajador, pudiendo vincularlos a objetivos, factores de gestión, incentivos variables, tanto individuales como colectivos, y *b)* posibilitar valorar las contribuciones individuales en relación con el logro de objetivos y así gratificar a aquellos que realizan un mayor esfuerzo.

6) Política de comunicación: permite facilitar la comunicación tanto vertical como horizontal, posibilitando esclarecer qué aportaciones espera la empresa que realice cada uno de sus trabajadores.

Williams (2003) señala que la interpretación más habitual del término evaluación del rendimiento es que se trata de una serie de actividades dirigidas al individuo, mediante las que canalizar su contribución en apoyo del rendimiento organizativo. El enfoque integrador y holístico de la gestión del rendimiento (preconizado en gran parte de la literatura), considera que este marco integra la comunicación de la misión, los objetivos, entre otros aspectos, de la organización. La intención aquí es alinear objetivos individuales con los expresados para la organización en su conjunto, es decir armonizar el rendimiento individual y el de la organización.

Como ejemplo de ello, Swanson (1994: 112) señala una serie de aspectos «sobre el rendimiento en tres niveles: organizativo, de los procesos e individual. Estos marcos ilustran la variedad de factores que hay que analizar al valorar la situación actual, por ejemplo: *a)* la misión de la organización; *b)* cuáles son los objetivos de la organización, si se conocen en todos los niveles de la misma, qué se entiende habitualmente por rendimiento organizativo; *c)* el clima y la cultura dominantes en la organización; *d)* la estructura organizativa, incluyendo los procesos de toma de decisiones y el diseño de los puestos de trabajo; *e)* la adaptación de las actividades de gestión del rendimiento con otras prácticas y políticas de personal/recursos humanos; *f)* sistemas de comunicación; *g)* sistemas de recompensas».

Vista la teoría, nos queda por contestar a una interesante cuestión, ¿cuáles son las principales aplicaciones de la evaluación del rendimiento? Williams (2003) distingue tres modelos fundamentales:

a) La gestión del rendimiento como sistema para gestionar el rendimiento de la organización. Bredrup (1995) señala que la gestión del rendimiento se compone de tres procesos básicos: la planificación, la mejora y la revisión. La primera está relacionada con actividades como la formulación de la visión y la estrategia de la organización. La segunda adopta una perspectiva de proceso, al incluir actividades como la reingeniería de procesos de la empresa, la mejora continua de los procesos, el *benchmarking* y la gestión de la calidad total. La tercera, y última, abarca la medida y la evaluación del rendimiento.

Siguiendo con el mismo autor, sugiere ocho razones básicas que pueden utilizarse en un sistema de medición del rendimiento:

1) *Apoyo a la toma de decisiones*. La medición debería indicar dónde actuar, tal vez cómo actuar y (con un poco de suerte) monitorizar el efecto de la acción en cuestión. Las decisiones deben basarse en el conocimiento, y la medición juega un papel importante a la hora de proporcionar información.

2) *Seguimiento de los efectos de los planes estratégicos*. La implantación de los planes estratégicos debe ser controlada para realizar las correcciones necesarias y garantizar la consecución de los objetivos a largo plazo. Se deben seleccionar indicadores para hacer un seguimiento de las consecuencias y de los logros.

3) *Evaluación del rendimiento*. Es necesario realizar una evaluación por una serie de razones, como estudiar las potenciales mejoras, fijar nuevos criterios, satisfacer necesidades de los *stakeholders*, distribuir incentivos, etc.

4) *Diagnóstico*. Las compañías precisan indicadores para poder realizar diagnósticos. Si los logros en los negocios están decayendo, el sistema de medición debería prevenir con antelación, proporcionando información para encontrar los motivos. Sin embargo, resulta muy complicado aislar la relación causa-efecto.

5) *Gestión de un proceso continuo de mejora*. A menudo ofrece ventajas como la capacidad, unos costes futuros más reducidos o un mayor valor para el cliente. La medición es importante para justificar futuras inversiones y esfuerzos en el proceso, gestionarlo y garantizar la consistencia con la estrategia, al tiempo que transformar las reformas en logros de negocio.

6) *Motivación*. Medir el progreso realizado es esencial para justificar los esfuerzos invertidos en el proceso de mejora. La resistencia al cambio es considerable en la mayoría de las empresas. La falta de progreso es suficiente como para aniquilar un proyecto o proceso.

7) *Comparación*. La evaluación y planificación del rendimiento dependen de una referencia para identificar los vacíos de rendimiento. Un *benchmarking* comparativo puede resultar útil para identificar estos vacíos.

8) *Registro del desarrollo*. Los *stakeholders* (clientes, autoridades y socios) pueden solicitar información sobre el desarrollo de la compañía o utilizarla activamente como una herramienta de marketing. Las mediciones para monitorizar y registrar el rendimiento de los proveedores con el fin de proporcionar información a los procesos de mejora pueden dar como resultado mejoras en la productividad.

De esta manera, cualquier organización necesita una serie de indicadores si quiere medir el rendimiento y sacar conclusiones sobre su eficacia y eficiencia. Pereda y Berrocal, (1999: 132) han apostado por las «cinco áreas principales descritas por Walters (1995): 1) contribución a la consecución de los objetivos estratégicos; 2) medidas de calidad; 3) medidas de cantidad y volumen; 4) medidas de eficiencia y valor por dinero, y 5) medidas de satisfacción del cliente interno y externo. Desde el punto de vista organizacional, la evaluación permite conocer los puntos fuertes y débiles de la empresa y redefinir el conjunto de perfiles de exigencias de los puestos de trabajo. De esta forma se pueden definir las competencias necesarias en la empresa para conseguir sus objetivos estratégicos, respetando los valores de la organización». Para ello habrá que redefinir la plantilla cualitativa de la organización, entendiendo por ello las competencias que deben tener las personas que ocupan los diferentes puestos de trabajo de la misma.

b) La gestión del rendimiento como sistema para gestionar el rendimiento de los empleados. Para Williams (2003) existen diferentes variantes de este modelo, en el que la gestión del rendimiento se representa habitualmente como un ciclo de tres pasos: planificación del rendimiento; valoración del rendimiento; y acción mutua correctiva y adaptativa mediante retroalimentación mutua.

c) La gestión del rendimiento como sistema para integrar la gestión del rendimiento de la organización y de los empleados. Este modelo puede considerarse una combinación de los dos anteriores simplificándolo

mucho, ya que existen variaciones del tema fundamentales como el diferente énfasis asignado al rendimiento organizativo comparado con el de los empleados. Además, uno de los enfoques que más fuerza ha cobrado en los últimos años y que intenta capturar la naturaleza contradictoria del rendimiento organizativo se denomina «marcador equilibrado». Este método, desarrollado por Kaplan y Norton (1997), pretende medir el rendimiento mediante cuatro indicadores: *a) financiero*: para lograr el éxito, ¿cómo debemos presentarnos ante nuestros accionistas?; *b) clientes*: para alcanzar nuestra visión, ¿cómo debemos presentarnos ante nuestros usuarios?; *c) procesos empresariales internos*: para satisfacerlos a todos, ¿en qué proceso empresarial debemos destacar?; *d) aprendizaje y crecimiento*: para alcanzar nuestra visión, ¿cómo conservaremos nuestra habilidad de cambio y mejora?

En relación al rendimiento en el trabajo, Campbell *et alii* (1993) presentan un modelo de ocho componentes:

1) *Competencia de tarea específica del puesto*. Refleja el grado en el que el individuo es capaz de realizar las tareas básicas o técnicas fundamentales de su puesto. Se trata de las conductas específicas del trabajo que distinguen el contenido básico de uno y otro trabajo.

2) *Competencia de tarea no específica del puesto*. Alerta sobre que en casi todas las organizaciones los individuos tienen que realizar tareas o emplearse en conductas que no son específicas de sus puestos respectivos.

3) *Competencia en la comunicación oral y escrita*. Muchos trabajos requieren que el individuo efectúe presentaciones formales escritas u orales a una audiencia, que puede variar desde una a decenas de miles de personas. En este tipo de puestos, la maestría con la que se escribe o habla, independientemente de la exactitud del tema en sí, es un componente crítico del rendimiento.

4) *Demostración de esfuerzo*. Pretende ser un fiel reflejo de la consistencia de los esfuerzos diarios de un individuo. Se valora la frecuencia con la que las personas emplean una dedicación extra cuando es necesario, así como la voluntad de seguir trabajando aún en condiciones adversas. Identifica el grado de compromiso del individuo con todas las tareas del puesto, el trabajo intenso y la constancia en condiciones de frío, humedad o largas horas extras.

5) *Mantenimiento de la disciplina personal*. Se caracteriza por el grado en el que se evitan las conductas negativas, como consumo de alcohol y

drogas en el trabajo, infracciones de las leyes y normas y absentismo excesivo.

6) *Voluntad de facilitar el trabajo del grupo y de los empleados.* Se define como el grado en el que los individuos apoyan a sus colegas, los ayudan a solucionar problemas y actúan como un formador de facto. También incluye el modo en el que el individuo facilita el funcionamiento del grupo, optando por ser un buen modelo, mantener en perspectiva los objetos y reforzar la participación de los demás miembros del grupo.

7) *Supervisión-liderazgo.* Incluye todas las conductas dirigidas a influir en el rendimiento de los subordinados mediante una interacción personal. Los supervisores establecen los objetivos para los subordinados, les enseñan métodos más eficaces, modelan las conductas apropiadas, y premian o castigan de la forma adecuada. La diferencia entre este factor y al anterior es que aquel se refiere al liderazgo entre compañeros, mientras que este lo hace al liderazgo del supervisor. Aunque formar, fijar objetivos, animar y reforzar la acción de los empleados son elementos de ambos factores, la realidad es que el liderazgo entre compañeros y el del supervisor conllevan determinantes muy diferentes.

8) *Gestión-administración.* Pretende englobar los principales elementos de la gestión distintos de la supervisión directa. Incluye las conductas de rendimiento dirigidas a articular objetivos para la unidad o empresa, organizar a las personas y los recursos, monitorizar el progreso, contribuir a la solución de problemas o superar las crisis que se interponen en el cumplimiento de los objetivos, controlar los gastos, obtener recursos adicionales y representar a la unidad frente a otras unidades.

Varios autores como Hesketh y Neal (1999) y London y Mone (1999) han señalado la importancia del aprendizaje y de la adaptabilidad para unas condiciones de trabajo actuales, caracterizadas por su continuo cambio. Es por ello que proponen el rendimiento adaptativo como un factor adicional del rendimiento, ya que el aprendizaje continuo, la innovación, las mejoras continuas y la gestión del rendimiento basada en el desarrollo se encuentran en total armonía con la voluntad de fomentar un desarrollo continuo.

Por otra parte, la evaluación de los recursos humanos puede abordarse por la dirección desde dos perspectivas distintas. La racional, vinculada a organizaciones tradicionales, mecanicistas, rígidas y burocráticas. Y la política, relacionada con organizaciones modernas, orgánicas, flexibles, innovadoras y adhocráticas:

1) *Perspectiva racional*: considera que el rendimiento de los empleados depende de las competencias, capacidades, conocimientos, aptitudes y actitudes que posea. La medición del rendimiento se pretende precisa y objetiva, y su gestión se orienta hacia la mejora de la ejecución futura del empleado, por lo que el objetivo de la evaluación es la precisión. Tanto el evaluador como los empleados son agentes pasivos del proceso, pero los supervisores se dedican (como evaluadores) únicamente a observar lo que hacen los empleados para emitir su evaluación. Su finalidad es la medición, con la intención de utilizarla como información clave para tomar decisiones sobre el personal (salarios, promociones, formación o despidos). Por ello, el rendimiento de un trabajador se debe definir con la mayor claridad posible. Los supervisores hacen valoraciones generales y por dimensiones o factores en función de los comportamientos concretos que han observado.

2) *Perspectiva política*: considera que el rendimiento de los empleados depende de la agenda y objetivos del supervisor. Por lo que, la medición del rendimiento rara vez es precisa ni objetiva, sino relativa al contexto e intereses del supervisor. Su objetivo es la maximización de la utilidad para el supervisor, la sección, el departamento o la organización. Tanto los supervisores como los trabajadores son participantes activos del proceso, ya que tratan de influir de manera activa sobre las evaluaciones. La finalidad de la evaluación es la de facilitar una herramienta a la dirección para motivar y comprometer a los empleados en el esfuerzo colectivo, motivo por el cual no es necesaria la precisión en la medición del rendimiento y la definición de lo que se está evaluando queda ambigua, de forma que puede adaptarse a las circunstancias de cada momento, aportando una gran flexibilidad. La valoración adecuada de cuestiones concretas se hace tras hacer una valoración global y genérica.

Pereda y Berrocal (2001) señalan que los procesos de evaluación del desempeño siguen cuatro etapas: 1ª) definición de objetivos. Es preciso definir de forma clara y operativa las aplicaciones que se vayan a dar a los resultados de las evaluaciones; 2ª) preparar el programa. Es necesario llevar a cabo la siguiente serie de actividades importantes para el posterior éxito del programa: *a)* informar a toda la organización; *b)* elaborar/actualizar las descripciones y los perfiles de exigencias de los puestos; *c)* definir los criterios de evaluación del rendimiento; *d)* elaboración de los instrumentos necesarios para llevar a cabo la evaluación del rendimiento, y *e)* preparar el manual de evaluación; 3ª) formar a evaluadores y evaluados.

Antes de implantar el sistema de evaluación es preciso formar adecuadamente tanto a unos como a otros; y 4ª) implantación del sistema. Debe pasar por una serie de fases: a) estudio piloto; b) revisiones; c) implantación definitiva; d) seguimiento y actualización del sistema; y e) aplicación de los resultados.

Por su parte, Puchol (2000) señala que la evaluación del desempeño ha de ser un procedimiento continuo. Aunque se realiza en un momento determinado, normalmente con carácter anual, debe considerar las actuaciones del individuo durante todo el periodo evaluado; sistemático. Garantizar la objetividad del proceso, y que todo el personal conozca los criterios con antelación es necesario, por lo que procedimiento y contenidos ha de ser recogidos de forma detallada en un manual, que ha de ser el mismo para toda la organización; orgánico. Ha de ser aplicable a toda la organización, y no solo a determinados departamentos; en cascada. Desde los niveles superiores, cada empleado sin excepción ha de ser evaluado por su superior, de modo que al final del proceso todo el personal ha actuado como evaluador y ha sido evaluado por personas de la propia organización, a excepción obvia del director de la empresa y de los trabajadores del último nivel; de expresión de juicios. La puesta de manifiesto (de forma rigurosa y constructiva) de los puntos fuertes y débiles de los colaboradores, a fin de reforzar los primeros y buscar soluciones a los segundos; en relación con el trabajo habitual. Se considera la importancia que la persona tiene para la organización en relación con el desempeño en su puesto actual; histórico. El evaluador considera las actuaciones del evaluado durante todo el periodo de tiempo considerado (generalmente un año), a fin de mejorar el desempeño mediante el reconocimiento de los logros alcanzados y corregir los errores; prospectivo. Se establece el papel que el evaluado puede desempeñar en un futuro en la organización y las medidas que es preciso tomar para ello; y con este control del individuo se intenta descubrir lo que se ha hecho bien, para reconocérselo, y lo que se ha hecho mal para ayudarle a un mejor desempeño en el futuro, a fin de que cada vez esté más integrado en la organización.

En concreto, según Quijano de Arana (2000), la evaluación se efectúa en base a: el trabajo desarrollado o resultado del trabajo; los objetivos fijados; las responsabilidades asumidas; y las conductas observadas o el modo de realizar el trabajo. Para que los resultados sean justos y equitativos, el evaluador debe ser una persona que esté en constante y estrecho contacto con los trabajadores, a la vez que tiene capacidad por emitir juicios. Por

lo tanto, son los mandos directos, los superiores jerárquicos inmediatos, los más indicados para llevar a cabo la evaluación. No obstante, estas evaluaciones pueden ajustarse más a la realidad si se tienen en cuenta tres aspectos: discutir los juicios con otros directivos que también tengan relaciones laborales con los empleados evaluados; comentar los resultados de la evaluación con cada trabajador; y revisar los resultados con el superior jerárquico del evaluador.

García-Tenorio y Sabater (2004) señalan que el perfil de un buen evaluador debe integrar las siguientes características: conocer bien la empresa; dominar el contenido y las metas de los puestos que evalúa; observar frecuentemente a las personas que ocupan estos puestos y las actividades que realizan; ser bien aceptado por los evaluados y por el resto de evaluadores; y ser capaz de emitir juicios y de realizar observaciones fiables y válidas. Teniendo como referencia estas condiciones, la organización puede elegir entre varios colectivos para llevar a cabo la evaluación:

a) Los supervisores jerárquicos. Quizás sea la opción más adecuada, si bien presenta una serie de inconvenientes: dado que el superior generalmente dispone de poder para recompensar y castigar, el subordinado puede sentirse amenazado en el proceso de evaluación; si la evaluación es diseñada como un proceso unidireccional, el subordinado puede ponerse a la defensiva; puede que el superior no tenga las habilidades interpersonales necesarias para aportar una retroalimentación adecuada al empleado, y el superior puede tener una inclinación por «jugar a ser Dios».

b) El propio evaluado. El hecho que sea el propio subordinado quien se autoevalúa, especialmente con la utilización del sistema de gestión por objetivos, está adquiriendo una gran difusión. Esta opción facilita que los empleados adquieran un compromiso con los objetivos que ellos mismos se fijan en su trabajo. No obstante, cuando se utiliza con finalidades de evaluación del rendimiento acostumbra a proporcionar unos resultados sesgados y distorsionados.

c) Los iguales, pares o compañeros del evaluado. Se trata que la evaluación de un empleado sea realizada por sus iguales. Este sistema parece ser un buen predictor del rendimiento. Y es especialmente válido cuando los superiores no tienen acceso a algún aspecto del rendimiento de sus subordinados. Ahora bien, este tipo de evaluación ve reducida su eficacia cuando la retribución está vinculada al rendimiento y los empleados sean muy competitivos.

d) Los subordinados. La evaluación que realizan los subordinados puede hacer que los superiores evaluados sean más conscientes de su efecto sobre ellos. No obstante, se corre el riesgo de que puedan evaluar a los superiores exclusivamente en función de su personalidad o de sus propias necesidades y no las de la organización.

e) Los clientes (tanto externos como internos). En este caso, son los del titular del puesto de trabajo quien lo evalúa.

f) Evaluación 360°. Cada vez más frecuente, este sistema consiste en la combinación de todos los anteriores.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la determinación de quién se va a encargar de la evaluación también está influenciada por el grado de centralización de la responsabilidad por la evaluación del desempeño. Aguirre de Mena *et alii* (2000:67) señala que «las empresas que quieran centralizar la evaluación optarán porque todo el proceso corra a cargo de un órgano staff perteneciente al departamento de recursos humanos, mientras que en los casos de gran descentralización toda la responsabilidad de la evaluación puede recaer sobre el empleado. Una situación intermedia es cuando la evaluación es realizada por una comisión, con lo que la centralización es inferior al primer caso, pues participan evaluadores de diversas áreas de la empresa».

Los evaluadores se deben formar, es decir han de aprender a valorar el rendimiento de los empleados de manera objetiva, lo que normalmente se hace mediante el análisis y estudio de casos prácticos y simulaciones de la actuación de las personas en el puesto de trabajo, con la finalidad de examinar su comportamiento respecto a la serie de factores o criterios que se utilizarán. Estos seminarios formativos de los evaluadores suelen constar de los siguientes apartados: 1) definición de los perfiles de las personas (empleados) a evaluar. Se les informa de las tareas que desarrollan en su puesto de trabajo (análisis de puestos); 2) contextualización de la situación. Se les muestra la situación en la que el evaluado se inserta en el organigrama de la organización, junto a su responsabilidad en cuando a la toma de decisiones; 3) descripción de los factores o criterios de evaluación. Se explica cada factor o criterio a considerar, así como los indicadores con que se medirán; 4) evaluación simulada. Mediante una escala se evalúa a una serie de empleados modelo; 5) feedback. Se reporta a los evaluadores sobre la exactitud de su evaluación, para evitar errores y buscar el consenso o tratamiento igualitario entre todos ellos, es decir se intenta evitar errores de apreciación personal por parte del evaluador;

6) metodología. Se informa de todo el procedimiento a seguir y sobre las técnicas de evaluación que se seguirán.

Evidentemente, el programa de evaluación debe ser comunicado a los miembros de la organización, con el fin de que todo el mundo conozca su funcionamiento: a la alta dirección, para que lo conecten con sus planes y objetivos; a los directivos intermedios, para que lo conecten con las responsabilidades de su área funcional y con el compromiso de los empleados; a los evaluadores, para que sepan cómo deben desarrollarlo; y a los empleados, para que conozcan cómo serán evaluados y en base a qué criterios. Aguirre de Mena *et alii* (2000:69) señala que el proceso de comunicación del programa de evaluación consta de tres fases:

1ª) *Presentación corporativa*: La realiza la alta dirección y el equipo gestor del programa de evaluación. está dirigida a los directivos intermedios para generar compromiso con el sistema y enviar el mensaje corporativo de que se quiere evaluar el rendimiento. Esto se hace mediante una presentación general en la que se producen reuniones con los directivos de las áreas funcionales, facilitando documentación sobre el programa y realizando jornadas formativas y explicativas.

2ª) *Presentación funcional y a la línea operativa*. El equipo gestor del programa informa a los evaluadores sobre los objetivos, contenidos y recursos del programa, se establece el calendario, los criterios de evaluación, y demás actuaciones. Esto se hace mediante reuniones informativas, seminarios de formación de los evaluadores y difusión de la documentación elaborada.

3ª) *Implementación*. Los evaluadores comunican a los evaluados (empleados) el programa de evaluación, facilitando toda la información necesaria para que comprendan el programa y se impliquen positivamente.

A modo de conclusión

Lipovetsky (1998:172) ha afirmado que el trabajo productivo se ha impuesto a lo largo del siglo XIX y XX: «como un ideal superior, una ley moral imperativa del hombre y del ciudadano». De hecho «todos los regímenes, sean liberales, totalitarios o de orden moral, han celebrado en masa las misas de la producción». En este sentido tras la revolución industrial, la historia de la producción ha sido la de las transformaciones y de los cambios en los métodos productivos, es decir, en los métodos de organización

y gestión social del trabajo. Todo ello bajo la presión de las exigencias del mercado para orientar la eficiencia productiva y el beneficio empresarial. Desde la producción artesana del trabajo, pasando por los modelos fordistas y tayloristas de producción en masas de la Era Industrial, hasta llegar a los sistemas actuales de especialización flexible, el condicionante empresarial de la obtención de beneficios económicos ha marcado el desarrollo y evolución de métodos de gestión de la fuerza de trabajo.

Históricamente, el taylorismo se caracterizó por la introducción de normas y del cronómetro en los procesos de trabajo; bajo la idea de que quien domina y dicta los modos operatorios se hace también dueño de los tiempos de producción. Posteriormente al cronómetro sucedió la cadena de montaje con el sistema fordista de producción en serie. Lahera (2005a) señala que el elemento básico de este sistema fue la cadena de montaje móvil, que constituyó la base de una división técnica avanzada del trabajo, imprimiendo a las industrias de producción a gran escala un gran dinamismo que desembocó en el incremento de su escala de operaciones y en una integración vertical progresiva.

La sustitución de los principios del taylorismo-fordismo por una nueva interpretación de la actividad de la fuerza de trabajo se remonta a los experimentos profesionales llevados a cabo por Mayo (1972) durante los años veinte y treinta del siglo xx. Como miembro destacado de la Escuela de Relaciones Humanas, puso en evidencia la importancia que iba a tener, para la consecución de los objetivos empresariales, la toma en consideración del carácter, eminentemente, social del trabajo humano. Este modelo de relaciones supuso el punto de partida (en la década de 1970) del modelo de gestión de los recursos humanos. Partiendo de la idea de que todos los individuos que integran una organización poseen algo más que meras habilidades técnicas y físicas aprovechables por la empresa, reivindica que gracias al avance educativo y social alcanzado por la mayoría de las sociedades occidentales, los recursos humanos son poseedores también de una serie de necesidades de orden psicoafectivo, a la vez que tienen capacidades personales y profesionales que les orientan a buscar una mayor satisfacción en y por el trabajo realizado.

Es por ello por lo que Ouchi (1984) ha señalado que la productividad que buscan los empresarios ha de sustentarse en una adecuada gestión de los recursos humanos, caracterizada por su alto compromiso o alta implicación para los trabajadores más cualificados, y por el hecho de que deben tender a fomentar su autonomía y participación en la toma de decisiones

con el fin de aprovechar mejor su conocimiento y mejorar su motivación. De ahí que para Walton (1985) y González (2015), el «factor humano» ha comenzado a ser gerencialmente valorado como un recurso a desarrollar, en vez de ser degradado o desechado, como sucedía en términos tayloristas; tan solo con la recualificación de los recursos humanos en tareas ampliadas, enriquecidas y diversificadas serán las empresas capaces de manejar la incertidumbre o el desajuste del nuevo entorno económico.

Históricamente, la sistematización generalizada de los métodos de producción fordista, trajo la normalización de los productos finales y la oligopolización de los mercados. Aspectos que se tradujeron en la bajada de los costos de producción, junto al incremento de los salarios reales. Aun así, el desarrollo de la producción en serie se topó con obstáculos tecnológicos y sociales que frenaron su expansión, como consecuencia, principalmente, de la dificultad cada vez mayor de conseguir incrementos sustanciales de productividad. En estas circunstancias, señala Juan Albalade (2005), la industria fordista no tenía más alternativa que elegir entre el estancamiento o un reajuste drástico. Esta última opción fue la que triunfó, introduciéndonos en la Era del Conocimiento. El citado reajuste se produjo a través de dos actuaciones: la reestructuración de la producción en serie fordista. Ello fue posible mediante combinaciones diversas de automatización, de subcontratación y de nuevos tipos de relaciones de trabajo que posibilitasen una mayor flexibilidad; y la creación de grupos de industrias flexibles. Su principal característica fue el reforzamiento de la división social del trabajo. Para ello se acudió a la fragmentación en unidades de producción especializadas, y a innovaciones tecnológicas, como la introducción de la microelectrónica y, posteriormente, de la biotecnología y de nuevos materiales que implicaron una reestructuración en las industrias y servicios.

Así, la empresa «posfordista» se basa en el principio de la (des)diferenciación, borrando las demarcaciones rígidas entre jerarquías, tareas y cualificaciones. Admite diferentes opciones tecnológicas y tiene una estrategia de comercialización que apunta a satisfacer nichos de mercado. De este modo se registra una evidente polarización entre los sistemas clásicos de producción (o fordistas) y los nuevos modelos de especialización flexible (o posfordista), dando lugar a una oposición casi simétrica entre ambos modelos, y entre las dos eras: la Industrial y la del Conocimiento. Si bien, en esta última las propiedades dinámicas de la economía derivan de los diferentes modos de innovación (en productos, procesos, formas de

organización, etc.), y que requieren de estrategias de gestión por niveles o perfiles de competencia.

En nuestra actual Era del Conocimiento se evidencia que el conocimiento y su gestión ya no son simplemente un recurso más, junto con los tradicionales factores de producción. La mayoría de los productos y servicios dependen fundamentalmente del desarrollo de intangibles basados en la innovación. Por ello las empresas requieren de una cultura de innovación continua que afecta tanto a su estructura organizativa (en su globalidad) como a la conducta y actitudes del personal de la empresa. Consecuentemente, si las empresas desean ser competitivas deben innovar. Ello impulsa inexorablemente a la dirección a gestionar sus recursos y capacidades internas. Entre estos, las habilidades, conocimientos y destrezas, surgen como el más valioso tesoro para generar ventajas competitivas basadas en la innovación.

Esto explica porqué no debemos extrañarnos de que en los últimos años haya crecido el interés por la dirección de recursos humanos por competencias. Su gestión no trata solo de actuar sobre las capacidades del personal, sino también de lograr un contexto adecuado (organización del trabajo, jerarquía, toma de decisiones, entre otros aspectos), de manera que se logre que las capacidades del personal se puedan transformar en competencia efectiva y en resultados. Es la combinación de los recursos personales con el contexto organizativo, lo que termina por traducirse en competencia.

Este tipo de gestión viene a introducir nuevos conceptos para flexibilizar la gestión de las personas y facilitar su adaptación a las necesidades de los nuevos diseños organizativos. Éstos, cada vez más planos y con vínculos laborales más flexibles, han encontrado una amplia aceptación, por lo que han sido impulsados no únicamente por los responsables de empresas, sino, también por un número creciente de gobiernos nacionales y por la mayoría de organismos internacionales de carácter económico. El punto de partida de esta amplia aceptación es que constituyen la respuesta a la cuestión sobre cuál es la estructura organizativa más competitiva; y ello bajo el supuesto de que hay que optimizar la forma de gestionar los recursos humanos en las empresas, la relación de éstas con sus trabajadores, mediante los perfiles de competencias.

Es por ello por lo que deben ajustarse a la necesidad de flexibilidad organizativa y competitiva. Ello ha dado paso a una legislación de la flexibilidad, que marca una nueva fase de la legislación laboral con connotaciones

y rasgos característicos peculiares y deformadores respecto de fases legislativas precedentes. Esta nueva situación hunde sus raíces en las virulentas transformaciones económicas que se vienen produciendo en los últimos tiempos, y que no son sino el resultado de procesos como la progresiva internacionalización de la actividad económica y consiguiente pérdida de valor de los modelos puramente nacionales. Los cambios de los patrones productivos clásicos, la aceleración del proceso de innovación tecnológica y, en definitiva, toda una nueva serie de mutaciones que ponen de relieve la interdependencia y conexión entre el sistema jurídico laboral y el sistema económico social.

En la Era del Conocimiento, la empresa para adaptarse a su entorno, define las estrategias necesarias y diseña la estructura organizativa más idónea para poder cumplir su estrategia de obtención (maximización, optimización) de beneficios económicos. En este contexto de cumplimiento de la estrategia se aborda un inventario de competencias para la formación y gestión de plantillas. Referencias de competencias orientadas a convertir la empresa en una máquina eficaz al servicio de la competitividad económica, indiciéndola a una alta flexibilidad, y que contiene las siguientes dimensiones o acepciones distintas: *a*) capacidad de adaptación de la organización productiva a cambios en los productos y en los procesos de producción (fábrica flexible); *b*) disponibilidad y aptitud de los trabajadores para cambiar de puesto de trabajo (polivalencia de la mano de obra); *c*) reducción de restricciones jurídicas que regulan en contrato laboral y los despidos (adaptabilidad de plantillas); *d*) funcionamiento bajo criterios de competencia del mercado de trabajo que permita una mayor sensibilidad de los ingresos a los cambios económicos y una mayor diferenciación salarial entre los distintos sectores, empresas o trabajadores; y *e*) posibilidad de las empresas de enfrentarse a menores costes sociales y fiscales derivados de las intervenciones públicas (ventajas competitivas de un contexto de economía liberalizada o de Estado mínimo).

Las anteriores dimensiones privilegian los mecanismos de mercado y los objetivos de equilibrio económico y de competitividad. En este contexto la política económica se realizaría bajo el dominio de esta última. Ello ha provocado que la flexibilidad sea exigida por los siguientes motivos: 1) *de mercado*, esta se tiene que trasladar necesariamente hacia todos los factores del proceso, también del trabajo, y por tanto del empleo; 2) *tecnológicos*, ya que la adaptabilidad de su propia innovación exige la del trabajo; 3) *de localización*, obligando a las empresas de los países centrales a reducir al máximo esos costes para poder competir.

A pesar de todas estas razones, el argumento de la competitividad no nos permite llegar hasta el fondo de la cuestión. Köhler y Martín Artiles (2010: 141) señalan que aunque en primera instancia parezca un argumento aceptable, la realidad indica que hoy en día las empresas pueden controlar mucho menos que en el pasado factores como el mercado y la tecnología. En su control los Estados nacionales y las relaciones de predominio de los unos (los centrales) sobre los otros (los periféricos) jugaron un papel primordial en el pasado. En nuestra contemporaneidad, muchos Estados no pueden «proteger» tan eficazmente a sus empresas, aunque otros sí lo siguen haciendo; intentándolo al menos, como parece apuntar la nueva política arancelística norteamericana. Además, las empresas mismas, excepto las multinacionales y aún en menor medida que antes, tienen mayores dificultades que en el pasado para garantizarse mercados y el uso en exclusiva de ciertas tecnologías. Por ello el trabajo se convierte en el factor más controlable, ya que, así, «las tareas de dirección se convierten en más científicas, pasando de un mero control directo —el taylorismo bravermaniano— a un control basado en la ‘autonomía responsable’».

Ha sido este nuevo marco, denominado de «autonomía responsable», y caracterizado por su compromiso con la competitividad, el que en opinión de Sisson y Martín Artiles (2001: 25) ha inducido a otra lógica en la negociación colectiva, «de modo que quizás estaríamos pasando del vínculo salarios/productividad a reforzar un nuevo vínculo entre empleo y competitividad». Su éxito en la gestión, según Lipovetsky (1998: 175), se encuentra en «movilizar a los hombres implicándolos en la empresa; esta movilización se ha convertido en la frase clave», lo que ha dado lugar a nuevas demandas de cualificación profesional. En este sentido, señalan Köhler y Martín Artiles (2010: 395), estaríamos pasando, primero, «desde los viejos contenidos del taylorismo (basados en la idea de que el ‘cerebro del obrero está debajo de la gorra del patrón’: trabajadores sin autonomía, ni responsabilidad, cuyas tareas son definidas, prescritas y normadas) a otro concepto de cualificación sobre la base de la autonomía, responsabilidad, inteligencia e iniciativa en el puesto de trabajo. Segundo, estaríamos pasando también de la figura del trabajador especializado en tareas rutinarias y habilidades manuales, hacia otro tipo de trabajador con cualificaciones cognitivas capaz de hacer frente a diferentes situaciones y circunstancias de las tareas. En tercer lugar, también estaríamos pasando desde puestos de trabajo definidos de forma individual a otros puestos de trabajo con mayor interrelación sistémica, con una visión más amplia del puesto

de trabajo, con nuevas vinculaciones al trabajo en equipos y grupos. Esta implicaría también una modificación de la jerarquía rígida y piramidal del taylorismo, por una organización más horizontal y con menos escalones de mando. Y, en cuarto lugar, también estaríamos pasando de un sistema de mero adiestramiento en el puesto de trabajo, que se aprende en breve tiempo, a una concepción de la formación continua a lo largo del ciclo vital».

La crisis de la Era Industrial y la entrada a la Era del Conocimiento, ha supuesto para el individuo, señalan Beduwe y Planas (2003: 20), un enorme problema. Si es apto para tener un empleo, es porque resulta competente, es decir posee un conjunto de características que le son específicas y que prueba y dirigen su capacidad productiva en un contexto dado (titulación, experiencia profesional, capacidad de relación, de aprendizaje y de adaptación). ¿Qué pasa si no da el perfil? Que tiene que incrementar individualmente su empleabilidad. Recíprocamente, quien va a contratarlo determina su elección entre diversos individuos en función de un conjunto de criterios, entre los cuales está el título que tiene o el nivel del título, aunque no es el único. Junto a ello, la experiencia profesional es otro criterio determinante.

Situación que se viene enmarcada en la cuestión de la competencia, cuya principal característica parece consensuada. Es vectorial, en el sentido de que es la conjunción de una serie de competencias (saber hacer, saber estar) elementales; se adquiere por vías diferentes y en lugares diferentes, por lo que se valora de manera específica en cada empleo o situación de trabajo y no se puede calibrar ex ante los resultados productivos. El empresario busca, en un primer momento, indicios de la productividad potencial de los candidatos. Esta información en parte le viene dada por la titulación, medida imperfecta de las facultades productivas. Un examen de las diferentes competencias que posea la persona sería un «indicio» mucho más fiable de la productividad de los individuos (en cada puesto de trabajo).

Para quien contrata el problema se multiplica, ya que posee la responsabilidad de identificar las competencias que tiene la persona, y ha de disponer de la habilidad para vincular su candidato al nivel de productividad potencial óptimo para cada puesto de trabajo. Es por ello por lo que la escuela, junto a las instituciones de formación inicial y continua, han emergido como instituciones fundamentales en la que adquirir ciertos aspectos en los que se descompone la competencia. Sin embargo, existen otros elementos que por su especificidad profesional, tan solo pueden adquirirse en situación real de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- AARKROG, V. y JØRGENSEN, C. H. (eds.). (2008). *Divergence and convergence in education and work*. Frankfurt and Main: Peter Lang.
- ACOSTA, E. (2014a). *Educación, formación y cualificación profesional*. Madrid: Fundación 1 de Mayo.
- (2014b). *Mitos y contradicciones del desajuste de competencias*. Madrid: Fundación 1 de Mayo.
- ACS, Z.; AUDRETSCH, D., y LEHMANN, E. (2013). «The knowledge spillover theory of entrepreneurship». *Small Business Economics*, 41, 757-774.
- ADELL, J. (2003). «Herramientas de diagnóstico de competencias». En J. GAIRÍN y C. ARMENGOL (coords.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- ADIMAD (2012). *Formación profesional sistema dual: análisis, reflexión y propuestas para un debate*. Madrid: Asociación de Directores de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.
- AGUILAR, M. C. (2016). «El sistema “alternativo” de formación profesional dual para el empleo en España: perspectivas de evolución». *Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 3(4), 1-26.
- AGUIRRE DE MENA, J. M.; ANDRÉS, M. P.; RODRÍGUEZ, J., y TOUS, D. (2000). *Dirección y gestión de personal*. Madrid: Pirámide.
- ALALUF, M., y STROOBANTS, M. (1994). «¿Moviliza la competencia al obrero?». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 46-55.
- ALBIZU, A.; OLAZARÁN, M.; LAVIA, C., y OTERO, B. (2011a). «Relationship between vocational training centres and industrial SMEs in the Basque Country: A regional innovation system approach». *Intangible capital*, 7(2), 329-355.
- (2011b). «Innovación en las pymes industriales: una visión desde el modelo interactivo». *Revista Internacional de Organizaciones*, 7, 17-43.
- ALBIZU, E.; OLAZARAN, M., y OTERO, B. (2012). «El papel de la FP en la innovación de las pyme de la CAPV: un estudio cualitativo». En L. MERINO (ed.). *Contextos y usos de la innovación social*. Leioa: Ed. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- ALBIZU, E.; OLAZARAN, M.; LAVÍA, C., y OTERO, B. (2013). «Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV)». En M. OLAZARÁN y I. BRUNET (coord.). *Entorno regional y formación profesional: los casos de Aragón, Asturias, Cataluña*. Madrid, Navarra y País Vasco, Tarragona: Publicaciones URV, Servicio editorial UPV/EHU.
- ALEGRE, M. A., y BENITO, R. (2010). «Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo». *Revista de Educación*, nº extraordinario, 65-92.
- ALEGRE, M. A., y SUBIRATS, J. (2016). «Sistemas y políticas educativas comparadas: transformaciones, convergencias y divergencias en los países europeos». En E. DEL PINO y J. RUBIO (Dir.). *Los estados de bienestar en la encrucijada. Políticas sociales en perspectiva comparada* (pp. 342-370). Madrid: Tecnos.
- ALLES, M. (2005). *Desarrollo del talento humano. Basado en competencias*. Buenos Aires: Granica.
- ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2008). «Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias». En J. GIMENO SACRISTÁN (comp.). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- ALONSO, L. E., y FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J. (2006). «El imaginario managerial: el discurso de la fluidez en la sociedad económica». *Política y Sociedad*, 43(2), 127-151.
- ALONSO, L. E.; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J., y NYSSSEN, J. M. (2008). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- ALONSO, M. A. (2000). «Tipos de formación profesional: percepción de la utilidad». *Revista Europea de Formación Profesional*, 19, 54-63.
- ÁLVAREZ JUNCO, J. (2016). *Dioses útiles*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- AMABILE, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer.
- AMABILE, T. M. (1990). «Within you, without you: the social psychology of creativity, and beyond». En M. A. RUNCO y R. S. ALBERT. *Theories of creativity*. California: SAGE.
- AMABILE, T. M.; HADLEY, C. N., y KRAMER, S. J. (2002). «Creativity under the gun». *Harvard Business Review*, 80(8), 52-60.
- AMIGOT, P., y MARTÍNEZ, L. (2013a). «Gestión por competencias, modelo empresarial y sus efectos subjetivos. Una mirada desde la Psicología Social Crítica». *Universitas Psychologica*, 12(4), 1075-1086.

- AMIGOT, P., y MARTÍNEZ, L. (2013b). «Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización». *Athenea digital*, 13(1), 99-120.
- AMORÓS, A. (2012). *El sistema Dual de Formación Profesional en Alemania. Situación actual/Experiencias internacionales. XI Jornadas de formación profesional de FETE-UGT*, País Valencià (26/05/2012).
- ANDERSON, B. (1991). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- ANDERSON, F. (2012). *The Construction of Professionalism in Vocational Education and Training in Ireland: A mixed methods study of trainers' roles and professional development in the workplace*. Dublin: Dublin City University.
- ANTÓN, P. (2011). «El liberalismo». En M. CAMINAL (Ed.). *Manual de Ciencia Política* (pp. 103-124). 3 ed. Madrid: Tecnos.
- APPADURAI, A. (2006). *Fear of small numbers: an essay on the geography of anger*. Durham: Duke University Press.
- APPLE, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge.
- (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.
- , y KING, N. (1985). «¿Qué enseñan las escuelas?». En L. GIMENO y A. PÉREZ (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- APPLE, M., y BEANE, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARBIZU, F. (2007). «Cualificaciones profesionales: bisagra entre el empleo y la formación». *Avances en Supervisión Educativa*, 7, 1-13.
- ARCHER, M. S. (1979). *Social origins of educational systems*. London: Sage.
- (1984). Proceso sin sistema. *Perfiles Educativos*, 7(26), 41-56.
- (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARIETI, S. (1976). *Creativity. The magic Synthesis*. New York: Basic Books.
- ARMENGOL, C. (2003). «Instrumentos para detectar el potencial innovador de un centro de formación». En J. GAIRÍN y C. ARMENGOL (coords.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- ARÓSTEGUI, J. L. (2008). «Brahms como miscelánea: música y educación musical para una era posmoderna». En J. L. ARÓSTEGUI y J. B. MARTÍ-

- NEZ (Eds.). *Globalización, posmodernidad y educación* (pp. 185-224). Sevilla/Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- ARÓSTEGUI, J. L. y MARTÍNEZ, J. B. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación*. Sevilla/Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- ARUNDEL, A.; LORENZ, E.; LUNDVALL, B. A., y VALEYRE, A. (2007a). «How Europe's economies learn: A comparison of work organization and innovation mode for the EU-15». *Industrial and Corporate Change*, 16(6), 1175-1210.
- ARUNDEL, A.; KANERVA, M.; CRUYSEN, A., y HOLLANDERS, H. (2007b). *Innovation Statistics for the European Service Sector*. Pro Inno Europe INNO METRICS.
- ASHEIM, B., y GERTLER, M. (2005). «The Geography of Innovation: Regional Innovation Systems». En J. FAGEBERG; D. MOWERY y R. NELSON (eds.). *The Oxford Handbook of Innovation* (pp. 291-317). Oxford: Oxford University Press.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M., y VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R., y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- BACKES-GELLNER, U. y TUOR, S. N. (2010). «Gleichwertig, Andersartig und Durchlässig?». *Die Volkswirtschaft*, 7/8, 43-46.
- BAQUÉS, J. (2011). «El Estado». En M. CAMINAL (ed.). *Manual de Ciencia Política* (pp. 42-66). 3 ed. Madrid: Tecnos.
- BANTING, K. (2006). «Disembedding liberalism: the social policy trajectory in Canada». En D. GREEN y J. KESSELMAN (eds.). *Dimensions of inequality in Canada* (pp. 417-452). Vancouver: UBC Press.
- BARAJAS, M. (2002). «Restructuring Higher Education Institutions in Europe: The case of virtual learning environments». *Interactive Educational Multimedia*, 5, 1-28.
- BASTERRETXEA, I.; GONZÁLEZ, A.; SAIZ, M., y SIMÓN, L. (2002). *Colaboración entre centros de formación profesional y empresas en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- BASTERRETXEA, I.; GONZÁLEZ, A.; OLASOLO, A.; SAIZ, M., y SIMÓN, L. (2003). «Experiencias de creación de empresas en centros de formación profesional vascos». *Revista Europea de Formación Profesional*, 29, 40-55.

- BAUDELLOT, C., y ESTABLET, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- (1990). *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid: Morata.
- BAUMAN, Z. (1997). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BAUMOL, W. J. (1985). «Productivity policy and the service sector». En R. P. INMAN. *Managing the service economy: prospects and problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BEANE, J. A., y APPLE, M. (comp.). (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BEAS, D. (2011). *La reinención de la política*. Barcelona: Península.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- BECKER, G.S. (1962). «Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis». *Journal of Political Economy*, 50(5S), 9-49.
- BECKERT, S. (2016). *El imperio del algodón. Una historia global*. Barcelona: Crítica.
- BÉDUWÉ, C., y PLANAS, J. (2003) *Educational expansion and labour market*. Luxembourg: CEDEFOP-Office for official Publications of the European Communities.
- BELL, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid: Alianza.
- BELL, L, y STEVENSON, H. (2006). *Education policy processes, themes and impact*. London: Routledge.
- BERG, I. (1974). *Education and jobs, the great training robbery*. New York: Praeger.
- BERGAN, S. (2007). *Qualifications – Introduction to a concept*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- BERGSON, H. (2007). *La evolución creadora*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- (2013). *El pensamiento y lo moviente*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- BERGUA, J. A. (2012). *Érase la sociedad. Una aproximación sociológica*. Madrid: Editora Nacional.
- (dir.). (2016). *Creatividad. Números e Imaginarios*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.

- BERNAL, J. L., y VÁZQUEZ, S. (2013). «La nueva gestión pública (NGP/ NPM): El desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE». *Témpera: Revista de historia y sociología de la educación*, 16, 35-58.
- BERNARDI, F., y REQUENA, M. (2010). «Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España». *Revista de Educación*, número extraordinario, 93-118.
- BERNARDI, F., y CEBOLLA, H. (2014). «Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146(1), 3-21.
- BERNSTEIN, B. (1985). «Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo». *Revista Colombiana de Educación*, 15, 47-75.
- (1986). «Una crítica de la educación compensatoria». En F. ÁLVAREZ-URIA y J. VARELA (comp.). *Materiales de sociología crítica* (pp. 203-218). Madrid: La Piqueta.
- (1989). *Clases, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Vols. 1 i 2. Madrid: Akal.
- (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BERRUEZO, J. (2003). «La formación por competencias». En J. GAIRÍN y C. ARMENGOL (coords.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- BERTRAND, O. (2000). *Evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales*. Madrid: OEI.
- BETHELL-FOX, C. (1997). «Selección y contratación basadas en competencias». En M. DALZIEL, J. CUBEIRO y C. FERNÁNDEZ (comp.). *Las competencias. Clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Editorial Deusto.
- BILTON, C., y CUMMINGS, S. (2010). *Creative strategy: reconnecting business and innovation*. Chichester: John Wiley & Sons.
- BJØRNÅVOLD, J. (2002). *Validation of competences and professionalisation of teachers and trainers*. Luxembourg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- BLANCO, A. (2007). *Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial ESIC.
- BLAS, F. (2003). «La evaluación y la certificación de la competencia profesional en la Ley de Cualificaciones y de FP». *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 55(3), 391-394.

- BLAUG, M. (1974). «El valor económico de la educación: una revisión». *Spanish Journal of Economics and Finance*, 2(5), 295-308.
- (1982). *Introducción a la economía de la educación*. México: Aguilar.
- (1983). «El status empírico de la teoría del capital humano: una panorámica ligeramente desilusionada». En L. TOHARIA (comp.). *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*. Madrid: Alianza Universidad.
- BODEN, M. (1996). *Dimensions of creativity*. London: Paperback.
- BOE (2013a). Boletín Oficial del Estado. *Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. Del 9 de diciembre de 2013, España.
- BOE (2013b). Boletín Oficial del Estado. *Ley 14/2013, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización*. Del 27 de septiembre de 2013, España.
- BOHM, D., y PEAT, F. D. (2003). *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y de la vida*. Barcelona: Kairós.
- BOLI, J. (1989). *New citizens for a new society. The institutional origins of mass schooling in Sweden*. Oxford: Pergamon Press.
- BOLI, J.; MEYER, J. W.; RAMIREZ, F. O., y RUBINSON, R. (1977). «The world educational revolution, 1950-1970». En M. T. HANNAH y J. W. MEYER (eds.). *Sociology of education*, (pp. 242-258). Chicago: University of Chicago Press.
- BOLI, J., y RAMIREZ, F. O. (1986). «World culture and the institutional development of mass education». En J. G. RICHARDSON (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 65-90). New York: Greenwood Press.
- BOLI, J., y RAMIREZ, F. (1999). «La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización de masas». En M. FERNÁNDEZ ENGUITA (ed.). *Sociología de la educación* (pp. 297-314). Barcelona: Ariel.
- BOLÍVAR, A., y PEREYRA, M. (2006). «El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española». En D. S. RYCHEN y L. SALGANIK (comp.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BOLOGNA, S. (2006). *Crisis de la clase media y posfordismo*. Madrid: Akal.
- BOLTANSKI, L. (2009). *De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación*. Madrid: Akal.

- BOLTANSKI, L., y CHIAPELLO, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- BONAL, X., y TARABINI, A. (2013). «The role of PISA in shaping hegemonic educational discourses, policies and practices: the case of Spain». *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335-341.
- BONAL, X., y TARABINI, A. (2016). «La LOMCE com a projecte de modernització conservadora i els seus efectes a Catalunya: globalització, educació i polítiques socials». En O. HOMS (coord). *Societat Catalana 2014-2015* (pp. 109-127). Barcelona: Associació Catalana de Sociologia.
- BORJA, J. (2009). «El urbanismo de las ciudades creativas: entre el azar y la necesidad». En F. MANITO (ed.). *Ciudades creativas, 1. Cultura, territorio, economía y ciudad* (pp. 19-24). Barcelona: Kreanta.
- BOREHAM, N. (2004). «A theory of collective competence: challenging the neo-liberal individualisation of performance at work». *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 5-17.
- BOSCH, G., y CHAREST, J. (2008). «Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies». *Industrial Relations Journal*, 39(5), 428-447.
- BOSCH, G., y CHAREST, J. (eds.). (2010). *Vocational training. International perspectives*. London: Routledge.
- BOSCHMA, R. A., y FRITSCH, M. (2009). «Creative class and regional growth: Empirical evidence from seven European countries». *Economic Geography*, 85(4), 391-423.
- BOUDON, R. (1984). *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. (1985). «Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento». En J. GIMENO y A. PÉREZ (comps.). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- (2002). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.
- , y PASSERON, J. C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOWLES, S., y GINTIS, H. (1983a). «El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista». *Educación y Sociedad*, 1, 197-206.

- BOWLES, S., y GINTIS, H. (1983b). «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo». *Educación y Sociedad*, 2, 7-23.
- BOWLES, S., y GINTIS, H. (1989). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- BOYATZIS, R. E. (1995). *The competent manager*. London: Willey & Sons.
- BOYATZIS, R. E.; COWEN, S. S., y KOLB, D. A. (1995). *Innovation in professional education: steps on a journey from teaching to learning. The story of change and invention at the Weatherland School of Management*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BOYATZIS, R. E.; GOLEMAN, D., y RHEE, K. (2000). «Clustering competence in emotional intelligence: insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)». En R. BAR-ON y J. D. PARKER (eds.). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BREDRUP, H. (1995). «Competitiveness and competitive advantage». En A. ROLSTADÅS (ed.). *Performance management: a business process benchmarking approach*. London: Chapman&Hall.
- BREEN, R. (1998). «The persistence of class origin inequalities among school leavers in the Republic of Ireland 1984-1993». *British Journal of Sociology*, 49(2), 273-298.
- (2010). «Educational Expansion and Social Mobility in the 20th Century». *Social Forces*, 89(2), 365-388.
- BREEN, R., y GOLDTHORPE, J. H. (1997). «Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory». *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- (2000). «Explaining Educational Differentials». En J. H. GOLDTHORPE (dir.). *On Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- BREEN, R., y JONSSON, J. O. (2000). «Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model». *American Sociological Review*, 65(5), 754-772.
- BREEN, R., y LUIJKX, R. (2004). «Social Mobility in Europe between 1970 and 2000». En R. BREEN (ed.). *Social mobility in Europe* (pp. 37-77). Oxford: Oxford University Press.
- BREEN, R., y JONSSON, J. O. (2005). «Inequality of Opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility». *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243.

- BREEN, R., y JONSSON, J. O. (2007). «Explaining Change in Social Fluidity: Educational Equalization and Educational Expansion in Twentieth Century Sweden». *American Journal of Sociology*, 112(6), 1775-1810.
- BREEN, R.; LUIJKX, R.; MÜLLER, W., y POLLAK, R. (2009). «Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries». *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475-1521.
- (2010). «Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences». *European Sociological Review*, 26(1), 31-48.
- BRENNER, N. (2004). *New state spaces: urban governance and the rescaling of statehood*. Oxford: Oxford University Press.
- BRICALL, J. M. (2000). *Universidad 2 mil*. Madrid: CRUE.
- BROWN, J., y MECYNSKI, M. (2009). «Complexities: locational choices of creative knowledge workers». *Built Environment*, 35(2), 238-252.
- Brown, R. T. (1989). «Creativity: what are we to measure?». En J. A. GLOVER, R. R. RONNING y C. R. REYNOLDS (eds.). *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press.
- Bruce, M. (2009). «Unleashing the creative potential of design in business». En T. RICKARDS, M. A. RUNCO y S. MOGER (eds.). *The Routledge Companion to Creativity*. London: Routledge.
- Brunet, I. (ed.). (2005a). *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua*. Madrid: Universidad Complutense y Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- BRUNET, I. (2005b). «Gestión por competencias». En I. BRUNET (Ed.). *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp. 23-65). Madrid: Fundación Tripartita para la formación en el empleo.
- BRUNET, I., y MORELL, A. (1998). *Clases, educación y trabajo*. Madrid: Editorial Trotta.
- BRUNET, I., y BELZUNEGUI, Á. (2003). *Flexibilidad y formación: una crítica la discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.
- (2006). «Desigualdad y estratificación social». En A. LUCAS (coord.). *Estructura social. La realidad de las sociedades avanzadas* (299-325). Madrid: Pearson.
- BRUNET, I., y VIDAL, A. (2008). *El gobierno del factor humano*. Madrid: Delta Ediciones.
- BRUNET, I., y BALTAR, F. (2010). *Creación de empresas, innovación e instituciones*. Madrid: Editorial RA-MA.

- BRUNET, I. y ALTABA, E. (2010). *Reformas educativas y sociedad de mercado*. Barcelona. Laertes.
- BRUNET, I., y BÖCKER, R. (2013). *Capitalismo global. Aspectos sociológicos*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- (2014). «Competitividad, competencias y fin de ciclo fordista». *RASE*, 3(1), 1-25.
- (2015). «El discurso de la globalización neoliberal». *Sistema* 237, 3-18.
- BRUNET, I., y RODRÍGUEZ, J. (2015a). «La comunidad de Aragón». En M. OLAZARAN y E. ALBIZU (eds.). *Formación profesional, empresa e innovación en España*. Barcelona OmniaScience.
- (2015b). Cataluña. En M. OLAZARAN y E. ALBIZU (eds.). *Formación profesional, empresa e innovación en España*. Barcelona: OmniaScience.
- BRUNET, I., y MORAL, D. (2016). «La formación profesional en la Unión Europea. Nuevas claves para su interpretación». *Revista RIO*, 17, pp. 65-97.
- BRUNO, I. (2009). «The «indefinite discipline» of competitiveness benchmarking as a neoliberal technology of government». *Minerva*, 47(3), 261-280.
- BUCK, B. (2005). «Reformar la FP hacia la formación permanente: retos para la docencia». *Revista Europea de Formación Profesional*, 36, 23-35.
- BUNK, G. (1994). «La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- BURAWOY, M. (2004). «Public sociologies: contradictions, dilemmas, and possibilities». *Social Forces*, 82(4), 1603-1618.
- (2005). «American Sociological Association Presidential Address: For Public Sociology». *The British Journal of Sociology*, 56(2), 259-294.
- BURGUÉS, A., y SERRADELL, O. (2009). «Weber, Beck y creación feminista de sentido en la escuela». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(3), 30-44.
- BUSEMEYER, M. R., y NIKOLAI, R. (2010). «Education». En F. G. CASTLES, S. LEIBFRIED, J. LEWIS, H. OBINGER y C. PIERSON. *The Oxford Handbook of the Welfare State* (pp. 494-508). Oxford: Oxford University Press.
- CABEZA, L.; CASTRILLÓN, L. y LOMBANA, J. (2012). «Determinación y análisis de las competencias por fortalecer la gestión en Colombia». *Revista Innovar*, 22(46), 5-20.

- CABRERA, L. (1997). «La FP antes de la LGE de 1970». *Revista de Educación*, 312, 173-190.
- CABRERA, L., y CABRERA, B. (2008). «Heterogeneidad de centros y desigualdades de rendimiento educativo». *Tempora*, 11, 61-99.
- CACHÓN, L. (ed.). (2000). *La inserción profesional*. Alzira: Germania.
- (2001). «El programa Leonardo da Vinci (1995-1999) en España: resultados de un informe de evaluación». *Revista Europea de Formación Profesional*, 23, 5-17.
- CALERO, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas.
- CALERO, J., y BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación: aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CALERO, J.; QUIROGA, Á.; ORIOL ESCARDÍBUL, J.; WAISGRAIS, S., y MEDIÁVILLA, M. (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: CIDE.
- CALLEJO, J., e IZQUIETA, J. L. (2012). «Culturas juveniles y educación». En A. TRINIDAD y J. GÓMEZ (coords.). *Sociedad, familia, educación: Una introducción a la Sociología de la Educación*. Madrid: Tecnos.
- CAMPBELL, J. P.; MCCLOY, R. A.; OPPLER, S. H., y SAGER, C. E. (1993). «A theory of performance». En N. SCHMITT, W. C. BORMAN, y Associates (eds.). *Personnel selection in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CAMPDEPADRÓS, R. (2011). «Convergencia educativa en España y en la Unión Europea». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(2), 152-167.
- CAMPOS, D. (2011). «Definición de competencias internacionales: experiencia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia en el proyecto Alfa Tunning Europa-América Latina». *Praxis & Saber*, 2(4), 77-101.
- CAÑELLAS MAS, A. (2006). «La tecnocracia franquista: el sentido ideológico del desarrollo económico». *Studia historica. Historia contemporánea*, nº 24, pp 257-288.
- CANTERA, F. J. (1999). «Gestión por competencias». En M. E. DOMÍNGUEZ. «Cien conceptos clave de 100 años de gestión de Recursos Humanos». *Capital Humano*, 128, 26-72.
- CARABAÑA, J. (1988a). «La formación profesional de primer grado y la dinámica del prejuicio». *Política y sociedad*, 1, 53-68.

- CARABAÑA, J. (1988b). «Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional». En J. GRAÓ (coord). *Planificación de la educación y mercado de trabajo* (pp. 174-185). Narcea.
- (1993a). «Sistema de enseñanza y clases sociales». En M. A. GARCÍA, G. DE LA FUENTE, y F. ORTEGA (eds.). *Sociología de la Educación* (pp. 209-251). Barcelona: Barcanova.
- (1993b). «Educación y estrategias familiares de reproducción». En L. GARRIDO y E. GIL (eds.). *Estrategias familiares*. Madrid: Alianza.
- (1996). «¿Se devaluaron los títulos?». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 173-213.
- (1997). «La pirámide educativa». En M. FERNÁNDEZ ENGUITA (dir.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (pp. 83-106). Barcelona: Horsori-ICE de la UB.
- (1998). «¿Aprender a aprender?». *Revista de Libros*, 1-4.
- (1999). «Una propuesta para regular el ingreso y la promoción de los profesionales universitarios». *Tempora*, 2, 243-272.
- (2006a). «Sociología para educadores y Sociología de la Educación». En J. R. BERRIO (ed.). *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Madrid: UCM.
- (2006b). «Bolonia: ¿otro espejismo europeo?». *Cuadernos de Información Económica*, 190, 163-172.
- (2007a). «El desarrollo del Bachillerato durante el franquismo». En VARIOS. *Lo que hacen los sociólogos: homenaje a Carlos Moya Valgañón*. Madrid: CIS.
- (2007b). «Estado y educación en la España democrática». En A. ESPINA (coord.). *Estado de bienestar y competitividad: la experiencia europea*. Madrid: Fundación Carolina.
- (2008). *Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA*. Madrid: Colegio Libre de Eméritos.
- (2010). «Tres medidas de eficacia seguras contra el fracaso escolar». *Participación Educativa*, 15, 142-150.
- (2011). «Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia». *Bordón*, 63(1), 15-31.
- (2013). «Crecimiento del bachillerato e igualdad desde los años ochenta». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(1), 6-31.
- (2013). «El efecto de la LOGSE sobre el abandono escolar temprano». *Praxis sociológica*, 17, 15-44.

- CARABAÑA, J. (2015). «El Informe Coleman, 50 años después». *RASE*, 9(1), 9-21.
- CARDONA, P. (2001). «Intrategia: Una dimensión básica de la cultura empresarial. Dirección por competencias: Evaluación y coaching y Liderazgo relacional». En S. ÁLVAREZ DE MON, *et alii* (eds.), *Paradigmas del liderazgo*, caps. 2, 6 y 9. Madrid: McGraw-Hill.
- CARDONA, P., y GARCÍA-LOMBARDÍA, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: IESE.
- CARNOY, M. (1986). «La dialéctica de la educación y el trabajo». En M. FERNÁNDEZ ENGUITA (ed.). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.
- (1988). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- (ed.) (1995). *International Encyclopedia of Education*. 2a ed. Oxford: Elsevier Science.
- CARVAJAL, M. R. (2010). “La formación para el empleo bajo una perspectiva Foucaultiana”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 66-83.
- CASAL, J.; COLOMÉ, F., y COMAS, M. (2003) *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Madrid: FORCEM.
- CASAL, J.; GARCÍA, M., y MERINO, R. (2006). «De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial: sobre perfiles y dispositivos locales». *Revista de Educación*, 341, 812-98.
- CASANOVA, J. V. (2012). «Lo secular, las secularizaciones y los secularismos». En I. SÁNCHEZ DE LA YNCERA y M. RODRÍGUEZ FOUZ (eds.). *Dialécticas de la postsecularidad. Pluralismo y corrientes de secularización* (pp. 93-124). Barcelona: Anthropos.
- CASARES, P. (2010). *La creatividad y su influencia económica en las Comunidades Autónomas españolas*. Madrid: Civitas.
- CASAS, M. E. (2013). «El derecho del trabajo y el empleo asalariado en los márgenes: De nuevo el emprendimiento y el autoempleo». *Relaciones laborales: Revista crítica de teoría y práctica*, 11, 137-164.
- CASQUERO, A., y NAVARRO, M. L. (2013). «Eficacia de la formación profesional reglada en España». En A. LUZÓN y M. TORRES (comp.). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas* (pp. 223-254). Barcelona: Octaedro.
- CASSIMAN, B.; GOLOVKO, E., y MARTÍNEZ-ROS, E. (2010). «Innovation, exports and productivity». *International Journal of Industrial Organization*, 28(4), 372-376.

- CASTAÑO, P.; GUERRERO, M. A.; LAHUERTA, R.; LÓPEZ, M.; LÓPEZ, M. A., GARCÍA, C.; CAMPOS, N.; MARÍN, Ó. C., y MATEO, B. (2012). «Un nuevo modelo de innovación para fomentar el emprendimiento y el empleo en la FP». *Revista de Biomecánica*, 58, 75-80.
- CASTELLS, M. (2000). «La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura». Vol. 1. *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M.; FREIRE, P.; FLECHA, R.; GIROUX, H.; MACEDO, D., y WILLIS, P. (1999). *Critical Education in the New Information Age*. Lanham, MD: Roman & Littlefield.
- CASTELLS, M., y HIMANEN, P. (2002). *El Estado del bienestar y la sociedad de la información. El modelo finlandés*. Madrid: Alianza.
- CASTILLO MENDOZA, A., y TERRÉN, E. (1994). «De la cualificación a la competencia: elementos para una reconstrucción epistemológica». *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 4, 75-91.
- CASTORIADIS, C. (1989/1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. 2 vol. Barcelona/Buenos Aires: Tusquets.
- (1997). *Ontología de la creación*. Colombia: Ensayo y Error.
- (1998). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- CASTRILLÓN, J.; CABEZA, L. y LOMBANA, J. (2015). «Competencias más importantes para la disciplina administrativa en Colombia». *Contaduría y Administración*, 60, 776-795.
- CEDEFOP (1994). Las competencias: el concepto y la realidad. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1.
- (1998). *Vocational education and training: the European research field. Background report 1998*. Luxembourg: CEDEFOP.
- (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- (2009). *Sweden VET in Europe - Country Report 2009*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- (2010a). *La modernización de la formación profesional. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea*. Disponible a: <http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4068_ES.PDF>.
- (2010b). *Vocational education and training: Key to the future*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- CEDEFOP (2012). *From Education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- (2013). *United Kingdom VET in Europe–Country Report 2013*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CERNY, P. (2000). «Restructuring the political arena: Globalization and the paradoxes of the competition state». En R. D. GERMAIN (ed.). *Globalization and its critics: Perspectives from political economy* (pp. 117-138). London: PERC-Macmillan.
- CES (2009). *Sistema Educativo y Capital Humano*. Madrid: CES.
- CES (2011). *La formación profesional como factor de competitividad y de creación de empleo: prioridades de los agentes económicos y sociales*. Madrid: CES.
- CHAQUÉS, L., y PALAU, A. (2011). «Gobernanza». En M. CAMINAL (Ed.). *Manual de Ciencia Política* (pp. 537-563). 3 ed. Madrid: Tecnos.
- CHESBROUGH, H. (2003). *Open business models: How to thrive in the new innovation landscape*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- CHIAVENATO, I. (2002). *Gestión del talento humano*. Madrid: McGraw-Hill.
- COATES, D. (2000). *Models of capitalism: growth and stagnation in the Modern Era*. Cambridge: Polity Press.
- COLÁS, P. (2005). «La formación universitaria en base a competencias». En P. COLÁS BRAVO y J. de PABLOS PONS (coords.). *La Universidad en la Unión Europea* (pp. 101-123). Málaga: Ediciones Aljibe.
- COLECTIVO IOÉ (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. Madrid: Ministerio de Educación.
- COLL, C. (2007a). *Las competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza.
- (2007b). Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 19-23.
- COLLINS, M. A., y AMABILE, T. M. (1999). «Motivation and creativity». En R. J. STERNBERG (ed.). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLLINS, R. (1989a). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal.
- (1989b). «Las teorías técnico-funcionalista y credencialista de la estratificación educativa». *Economía y Sociedad*, 2.

- COLLINS, R. (2005). *Sociología de las filosofías. Una teoría global del cambio intelectual*. Barcelona: Hacer editorial.
- COLOMÉ, F., y COMAS, M. (2003). *La Interrelación de los Tres Subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- COMISIÓN EUROPEA (1995). *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Bruselas: Comisión Europea.
- (1998). *Fomento del espíritu de empresa en Europa: prioridades para el futuro*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea.
- (2000). *European forum Training for entrepreneurship*. Directorate for Industrial and Regional Development and SME, Sofia. Bruselas: Comisión Europea.
- (2001, 21 de Noviembre). «Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente. Comunicación de la Comisión». *COM (2001) 678 final*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- (2002). *Changes in teacher and trainer competences: Synthesis report of the first homework of the expert group on objective 1.1: improving the education of teachers and trainers*. Brussels: DG Education and Culture, European Commission.
- (2003a). *Invertir eficazmente en educación y formación; un imperativo para el mercado*. Bruselas: Comunicación de la Comisión.
- (2003b). *Libro verde. El espíritu empresarial en Europa*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea.
- (2004a). *Comunicado de Maastricht sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional*. Maastricht, Países Bajos.
- (2004b). *Plan de acción: El programa europeo a favor del espíritu empresarial*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea.
- (2005a). *Employment in Europe 2005: recent trends and prospects*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- (2005b). *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning COM (2005)548 final*. Consultado en: <[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_en.pdf)>.

- COMISIÓN EUROPEA (2006a). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Bruselas, 8.9.2006 COM(2006) 481 final {SEC(2006) 1096. Disponible en <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:ES:PDF>>.
- (2006c). *Aplicar el programa comunitario de Lisboa: Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea.
 - (2006d). *Entrepreneurship education in Europe: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
 - (2006b). «Progress towards the Lisbon objectives in education and training». *Documento de trabajo de los servicios de la Comisión*, Bruselas. (SEC (2015) 419).
 - (2007). *Towards a European qualifications framework for life-long learning: Commission staff working paper*. Bruselas. (SEC (2005) 957).
 - (2008a). «Entrepreneurship Survey of in Higher Education in Europe». *Final Report*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea.
 - (2008b). *La iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea.
 - (2009). *El Espíritu Empresarial en la Educación y la Formación Profesionales*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea.
 - (2010b). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
 - (2011). *Meeting the challenge of Europe 2020: the transformative power of service innovation*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
 - (2012a). *Replantear la educación*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
 - (2012b). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
 - (2012c). «Apprenticeship supply in the Member States of the European Union». *Final Report*. Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion.

- COMISIÓN EUROPEA (2012d). *Employment and social developments in Europe 2012*. Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion.
- (2013a). *National Sheets on the Education Budgets in Europe 2013*. Bruselas: Eurydice.
- (2013b). *Plan de acción sobre emprendimiento 2020. Relanzar el espíritu de empresa en Europa*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- (2013c). «Working together for Europe's young people. A call to action on youth unemployment». *COM (2013) 447 final*, Bruselas.
- (2013d). *EU measures to tackle youth unemployment*. Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion.
- (2013e). *Work-based learning in Europe. Practices and policy pointers*. Directorate General for Education and Training.
- (2014). *Thematic working group on entrepreneurship education final report november 2014*. Brussels: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONGREGADO, E.; GOLPE, A. A., y CARMONA, M. (2010). «Is it a good policy to promote self-employment for job creation? Evidence from Spain». *Journal of Policy Modeling*, 32(6), 828-842.
- COOKE P. (2004). «Regional innovation systems: an evolutionary approach». En P. COOKE, M. HEIDENREICH, y H. J. BRACZYCK, *Regional innovation systems: governance in the globalized world* (pp. 1-20). London: Routledge.
- (2010). «Desbordamientos, proximidad y especialización en la economía del conocimiento». En M. D. PARRILLI (coord.). *Innovación y aprendizaje: lecciones para el diseño de políticas* (pp. 138-156). Zamudio: Innobasque.
- COOKE, P.; GOMEZ, M., y ETXEBARRIA, G. (1997). «Regional Innovation Systems: Institutional and Organizational Dimensions». *Research Policy*, 26(4-5), 475-491.
- COOKE, P., y MORGAN, K. (1998). *The associational economy: firms, regions and innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- CORT, P. (2013). «La formación de políticas y el discurso sobre educación y formación profesional en la UE: ¿una mano de obra móvil para un mercado laboral europeo?». En A. LUZÓN y M. TORRES (comp.). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas* (pp. 125-153). Barcelona: Octaedro.

- COWEN, T. (2013). *Se acabó la clase media*. Barcelona: Antoni Bosch.
- CRISTIANO, J. L. (2010). «La creatividad de la acción: la teoría Joasiana y la cuestión de lo imaginario». *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 25, 267-285.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- (1990). «The domain of creativity». En M. A. RUNCO y R. S. ALBERT (eds.). *Theories of creativity*. California: SAGE.
- CURTAIN, R. (2004a). *Vocational education and training, innovation and globalization*. Adelaide: NCVER.
- (2004b). «Innovation and Vocational Education and Training». En S. DAWE (ed.). *Vocational Education and Training and Innovation: Research Readings* (pp. 42-58). Adelaide, SA, Australia: National Centre for Vocational Education Research (NCVER).
- DAHRENDORF, R. (1982). *El nuevo liberalismo*. Madrid: Editorial Tecnos.
- DALE, R. (2006). «Policy relationships between supranational and national scales: Imposition/resistance or parallel universes». En J. KALLO y R. RINNE (eds.). *Supranational regimes and national education policies encountering challenges* (pp. 27-49). Turku: Finnish Educational Research Association.
- (2008). «La globalización económica y la educación: relaciones directas, indirectas y colaterales». En J. L. ARÓSTEGUI y J. B. MARTÍNEZ (eds.). *Globalización, posmodernidad y educación* (pp. 121-142). Sevilla/Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- DEES, J. G. (1998). The Meaning of «Social Entrepreneurship». *Draft Report for the Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership*. Stanford: Stanford University.
- , ANDERSON, B. B., y WEI-SKILLERN, J. (2004). «Scaling Social Impact». *Stanford Social Innovation Review*, 1(4), 24-32.
- DELAMARE, F., y WINTERTON, J. (2005). What is competence?. *Human Resource Development International*, 8, 27-46.
- DELEUZE, G. (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DEPARTMENT OF EDUCATION & SCIENCE (1986). «Review of Vocational Qualifications in England and Wales». *Working Group Report*. London: Stationery Office Books.

- DESCY, P., y TESSARING, M. (2001). «Training and learning for competence». *Second Report on vocational training research in Europe: executive summary*. Louxembourg: EUR-OP.
- (2002). Formar y aprender para la competencia profesional. *Segundo informe de la investigación sobre la formación profesional en Europa: Resumen ejecutivo*. Louxembourg: CEDEFOP.
- (2004a). «Impact of education and training: third report on vocational training research in Europe». *Cedefop Reference series*, 54. Louxembourg: EUR-OP.
- (2004b). «The foundations of evaluation and impact research: third report on vocational training research in Europe». *Cedefop Reference series*, 58. Louxembourg: EUR-OP.
- (2005). The value of learning: evaluation and impact education and training: third report on vocational training research in Europe. *Cedefop Reference series*, 61. Louxembourg: EUR-OP.
- DESCY, P.; NESTLER, K., y TESSARING, M. (2005). «Estadísticas internacionales comparativas sobre educación, formación y capacidades profesionales: situación actual y perspectivas». *Revista Europea de Formación Profesional*, 36, 64-74.
- DESCY, P., y TESSARING, M. (2007). «La lucha contra la exclusión laboral: ¿Sirve de algo la formación?». *Revista Europea de Formación Profesional*, 41, 74-94.
- DESECO (2000). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. *Background Paper*. Paris: OECD.
- (2003). «Key Competencies for a Successful life and well-functioning society». *Final Report*. Paris: OECD.
- DE ASÍS, F. (2007a). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2007b). «La formación profesional basada en la competencia». *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7, 9.
- DE BLAS, F, y RUEDA, A. (2003). *La formación profesional en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- DE BONO, E. (1970). *Lateral thinking. Creativity step by step*. New York: Harper and Row Publishers.
- De Botton, L. (2009). La sociología dialógica de las comunidades de aprendizaje. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(3), 6-13.

- DE BOTTON, L.; FLECHA, A., y PUIGVERT, L. (2009). «El éxito escolar no depende de la proporción de inmigrantes sino de la aplicación de las actuaciones de éxito». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(3), 45-65.
- DE LA TORRE, I. (2002). «Nuevas Profesiones y Formación Profesional». *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 36, 45-59.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (coord.) (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- DE PABLO, A. (1983). «Sistema educativo y clases sociales». En J. VARELA (ed.). *Perspectivas actuales en sociología de la educación*. Universidad Autónoma de Madrid.
- (1986). «Casualidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la sociología de la educación». En M. FERNÁNDEZ ENGUITA (ed.). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.
- (1993). *La vinculación de la Formación Profesional con el mundo del trabajo*. Madrid: CIDE.
- (1994a). «Hacia una formación profesional “concertada”». *Sociología del Trabajo: Revista Cuatrimestral de Empleo, Trabajo y Sociedad*, 22, 63-89.
- (1994b). «Inserción profesional de los jóvenes y Reforma Educativa». *Revista de Educación*, 303, 13-40.
- (1997). «La nueva formación profesional: dificultades de una construcción». *Reis*, 77-78, 137-162.
- DEL MORAL, L. (2013). «Crisis del capitalismo global : desarrollo y medio ambiente». *Dicuments d'analisi geogràfica*, 59(1), 77-103.
- DEL MORAL, A. (2015). «De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación». *RASE*, 8(2), 303-306.
- DEL PINO, E., y RUBIO, J. (coord.). (2016). *Los Estados de Bienestar en la encrucijada. Políticas sociales en perspectiva comparada*. Madrid: Tecnos.
- DILLARD, D. (1996). «Capitalism». En K. K. JAMESON y C. K. WILBER (eds.). *The political economy of development and underdevelopment*. 6th Ed. New York: McGraw-Hill.
- DOLOREUX, D. (2003). «Regional innovation systems in the periphery: the case of Beauce in Quebec (Canada)». *International Journal of innovation management*, 7(1), 67-94.

- DOLOREUX, D. (2004). «Regional innovation systems in Canada: a comparative study». *Regional Studies*, 38(5), 479-492.
- DOMÈNECH, G. (2016). «Que innoven ellos. Por qué la ciencia jurídica española es tan poco original, creativa e innovadora». *InDret. Revista para el Análisis del Derecho*, 2, 1-41.
- DONEGAN, M., y LOWE, N. (2008). «Inequality in the creative city: Is there still a place for “old-fashioned” institutions?». *Economic Development Quarterly*, 22(1), 46-62.
- DRUCKER, P. F. (1985). *La innovación y el empresario innovador*. Barcelona: Editorial Edhasa.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- DUBAR, C. (1993). «La evolución de la socialización profesional». En F. MICHON y D. SEGRESTIN (comps.). *El empleo, la empresa y la sociedad*. Madrid: MTSS.
- DUBET, F. (2002). *Le declin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- (2010). «Crisis de la transmisión y declive de la institución». *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25.
- DUGUÉ, É. (1994a). «De la qualification à la compétence: sens et dangers d'un glissement sémantique». *Éducation permanente*, 118, 43-50.
- (1994). «La gestion des compétences: les savoirs dévalués, le pouvoir occulté». *Sociologie du travail*, 3, 273-292.
- DURAND, G. (1984). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. Madrid: Taurus.
- (1984). *Lo imaginario*. Madrid: Ediciones del Bronce.
- DURKHEIM, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- (1996a). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- (1996b). *La división social del trabajo*. Madrid: Akal.
- DU GAY, P. (2003). «Organización de la identidad: gobierno empresarial y gestión pública». En S. HALL y P. DU GAY (comps.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 251-280). Buenos Aires: Amorrortu.
- (2012). *En elogio de la burocracia. Weber, organización, ética*. Madrid: Siglo XXI.
- ECHEVARRÍA, B. (1993). *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- (2002). «Gestión de la competencia de acción profesional». *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.

- ECHEVARRÍA, B. (2013a). «Aprendizajes profesionales en España». En CIFO (eds.). *Formación para el trabajo en tiempos de crisis: balance y prospectiva* (pp. 37-48). Barcelona: UAB.
- (2013b). «Formación Profesional ¿a dúo o dual?». *Educaweb*. Recuperado de <<http://www.educaweb.com/noticia/2013/02/25/formacion-profesional-duo-dual-6006/>>.
- (2016). «Transferencia del sistema de FP dual a España». *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314.
- ECHEVERRÍA, J. (2006). Modelo pluralista de innovación: el ejemplo de las Humanidades. En A. Ibarra, J. Castro y L. Rocca (Eds.). *Las ciencias sociales y las humanidades en los sistemas de innovación*. Leioa: Estudios de Ciencia, Tecnología e Innovación, Universidad País Vasco.
- ECHEVERRÍA, J., y GURRUTXAGA, A. (2015). «Innovación social y culturas innovadoras». En TORRES, C. (ed.). *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS.
- EDLER, J., y KUHLMANN, S. (2008). «Coordination within fragmentation: governance in knowledge policy in the German federal system». *Science and Public Policy*, 35(4), 265-276.
- EDQUIST, C. (1997). *Systems of Innovation: Technologies, Institutions, and Organization*. London: Pinter.
- EGG, M. E., y RENOLD, U. (2014). «El sistema de formación profesional suizo ¿qué puede aprender España de Suiza?». *ICE*, 881, 67-81.
- EHRENREICH, B. (2014). *Por cuatro duros. Cómo (no) apañárselas en Estados Unidos*. Madrid: Capitán Swing.
- ELBOJ, C. (2006). Educación. En A. Lucas (Coord.). *Estructura social. La realidad de las sociedades avanzadas* (151-177). Madrid: Pearson.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M., y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELBOJ, C., y IÑÍGUEZ, T. (2012). «Capital cultural, familia y centros educativos». En A. TRINIDAD y J. GÓMEZ (coord.). *Sociedad, familia, educación* (pp. 134-146). Madrid: Tecnos.
- EPSTEIN, R., y PHAN, V. (2012). «Which Competencies Are Most Important for Creative Expression?». *Creativity Research Journal*, 24(4), 278-282.
- ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- (1997). «Perspectives on defining ‘the learning society’». *Journal of Educational Policy*, 12(6), 9-22.

- ERIKSON, R., y JONSSON, J.O. (eds.). (1996a). *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Boulder, Colorado: Westview.
- (1996b). «Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case». En R. ERIKSON y J. O. JONSSON (dir.). *Can Education Be Equalized?* Boulder, Colorado: Westview Press.
- ERTL, H. (2003). «Standardization and Transition in Education: An EU-Funded Research and Training Network». *Issues and Studies European Education*, 35(2), 42-74.
- ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- España. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE 147, 20/06/2002).
- España. Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual (BOE 270, 09/11/2012).
- ESTEBAN, M.; SÁEZ, J. (2008). «Las profesiones, las competencias u el mercado». *REDU*, 2,1-16.
- EULER, D. (2013). *El sistema dual en Alemania. ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?*. Barcelona: Fundación Bertelsmann Stiftung.
- EUROPEAN YOUTH FORUM (2010). *Policy Paper of Vocational Education and Training*. COMEM 0354-10-Final.
- EURYDICE (2002). *Key competencies A developing concept in general compulsory education*. UE.
- EURYDICE (2009). *Key data on education in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EURYDICE (2012). *Key data on education in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- FARRIOLS, X.; FRANCÍ, J., e INGLÉS, M. (1994). *La Formación Profesional en la LOGSE. De la ley a su implantación*. Barcelona: Horsori-ICE de la UB.
- FAURE, E. (1972). *Aprender a Ser*. Madrid: Ed. Alianza.
- FEITO, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- (2009). «Escuelas democráticas». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33.
- (2010). «Familias y escuela. Las razones de un desencuentro». *Educación y Futuro*, 22, 87-107.

- FEITO, R. (2015a). «La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral». *Profesorado*, 19(2), 351-371.
- (2015b). «La experiencia escolar del alumnado de la ESO de adultos. Un viaje de ida y vuelta». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 44-55.
- FEITO, R., y LÓPEZ RUÍZ, J. I. (coord.). (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- FEJES, A. (2013). «Discursos sobre la empleabilidad: creando un ciudadano responsable». En A. LUZÓN y M. TORRES (comp.). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas* (pp. 199-220). Barcelona: Octaedro.
- FERNÁNDEZ, A., y CATALÁN, P. (2010). «Apoyo público a la innovación desde diferentes niveles de gobierno». En L. SANZ y L. CRUZ, (comps.). *Análisis sobre ciencia e innovación en España* (pp. 735-761). Madrid: FECYT.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, J. (2005). *Gestión por competencias*. Madrid: Prentice Hall.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990a). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid: CIDE.
- (1990b). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- (1996). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- (2007). «Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad». En J. GARRETA (ed.). *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- , MENA MARTÍNEZ, L., y RIVIERE GÓMEZ, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- FERNÁNDEZ ESQUINAS, M. (2012). «Hacia un programa de investigación en sociología de la innovación». *Arbor*, 188(753), 5-18.
- FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, M. (2001). *Socialismo, igualdad en la educación y democracia. La experiencia de González y Mitterand*. Madrid: CEACS.
- (2003). «Política educativa, igualdad de oportunidades y pensamiento político». *Claves*, 129, 64-69.

- FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, M. (2014). «La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español». *REIS*, 147(1), 107-120.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J., y SERRANO PASCUAL, A. (2014). *El paradigma de la flexiguridad en las políticas de empleo españolas: un análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- FERNÁNDEZ-SANTOS, Y., y MARTÍNEZ-CAMPILLO, A. (2015). «¿Ha mejorado la productividad docente e investigadora de las universidades públicas españolas desde la aprobación de la LOU? Evidencia a partir del *bootstrap*». *Revista de Educación*, 367, 91-116.
- FERREIRO, F. J. (2016). «Análisis de los viveros de empresas en Galicia según su orientación tecnológica o generalista». *Cuadernos de Gestión*, 16(2), 49-76.
- FETE UGT (FEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA-UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES) (2012). *Informe del modelo dual de Formación Profesional en Alemania*. (<<http://www.feteugt.es/data/imagenes/2012/Gabinete%20T%C3%A9cnico/GABFormaci%C3%B3n%20dual%20alemania%20.pdf>>).
- FIELD, S.; KIS, V., y KUCZERA, M. (2012a). «Vocational education and training in Spain». En *OECD, Postsecondary Vocational Education and Training Pathways and Partnerships*. Paris: OECD Publishing.
- FIELD, S.; KIS, V., y KUCZERA, M. (2012b). *A skill beyond school commentary on Spain*. OECD Reviews of Vocational Education and Training.
- FINA, L.; TOHARIA, L.; GARCÍA SERRANO, C., y MAÑÉ, F. (2000). «Cambio ocupacional y necesidades educativas de la economía española». En F. SÁEZ (coord.). *Formación y empleo: programa de economía familiar* (pp. 47-154). Madrid: Argenteria y Visor.
- FITÓ, À.; MARTÍNEZ-ARGÜELLES, M. J. y RIMBAU-GILABERT, E. (2015). «La implantación integral de la formación por competencias en titulaciones transversales: La experiencia de los Estudios de Economía y Empresa de la UOC». *Intangible Capital*, 11(4), 589-611.
- FLECHA, R. (1997a). «Los profesores como intelectuales hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI». *Revista Universitaria Formación del Profesorado*, 29, 67-76.
- (1997b). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- (2008). «Comunidades locales en una época globalizada». En J. L. ARÓSTEGUI y J. B. MARTÍNEZ (eds.). *Globalización, posmodernidad y*

- educación (pp. 167-184). Sevilla/Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- FLECHA, R. (2011). «Vilanova. La caída del feudalismo universitario español». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(2), 115-132.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J., y PUIGVERT, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R., y MIQUEL, V. (2001). «Globalización dialógica». *Revista de Educación*, Número extraordinario, pp. 317-326.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; SÁNCHEZ, M., y LATORRE, A. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Hipatia.
- FLECHA, R., y PUIGVERT, L. (2012). Las comunidades de aprendizaje. En A. TRINIDAD y J. GÓMEZ (coord.). *Sociedad, familia, educación* (pp. 369-379). Madrid: Tecnos.
- FLETCHER, S. (1991). *NVQs, Standards and Competence*. London: Kogan Page.
- FLORIDA, R. (2006). *The flight of the creative class: the new global competition for talent*. New York: Harper Collins Books.
- (2009). *Las ciudades creativas*. Barcelona: Paidós.
- (2010). *La clase creativa*. Barcelona: Paidós.
- , y TINAGLI, I. (2004). *Europe in the creative age*. London: Demos.
- FLORIDA, R.; MELLANDER, C., y STOLARICK, K. (2008). «Inside the black box of regional development—human capital, the creative class and tolerance». *Journal of Economic Geography*, 8(5), 615-649.
- FLORIDA, R., y MELLANDER, C. (2010). «There goes the metro: how and why bohemians, artists and gays affect regional housing values». *Journal of Economic Geography*, 10(2), 167-188.
- FLORIDA, R.; MELLANDER, C., y STOLARICK, K. M. (2010). «Talent, technology and tolerance in Canadian regional development». *The Canadian Geographer/Le Géographe Canadien*, 54(3), 277-304.
- FORMICHELLA, M. y LONDON, S. (2013). «Empleabilidad, educación y equidad social». *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91.
- FOUCAULT, M. (1988). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- (1991). «La gubernamentalidad». En R. CASTEL, J. DONZELOT, M. FOUCAULT, J.-P. de GAUDEMAR, C. GRIGNON y E. MUEL (eds.). *Espacios de poder* (pp. 9-26). Madrid: La Piqueta.

- FOUCAULT, M. (2001). «El sujeto y el poder». En H. DREYFUS y P. RABINOW (eds.). *Michael Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-259). Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- FRANCI, J. (2013). «La transformación de la formación profesional en Cataluña: un caso real». En A. LUZÓN y M. TORRES (comp.). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas*. Barcelona: Octaedro.
- FULLER, A. (2006). «La combinación formación-trabajo: aprendizajes y estudios superiores a jornada parcial». *Revista Europea de Formación Profesional*, 37, 60-81.
- FUMAGALLI, A. (2007). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- FURTHER EDUCATION FUNDING COUNCIL'S INSPECTORATE (FEFCI). (1997). *Aspects of Vocational Education and Training in Japan*. Coventry: FEFCI Publishing.
- GAIRÍN, J. (2009). «Formación profesional y ocupacional en el marco de la formación permanente. Una visión desde Europa». En J. GAIRÍN, M. À. ESSOMBA I GELABERT, y D. MONTANÉ (coords.). *La calidad de la formación profesional en Europa, hoy: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- GAIRÍN, J., y ARMENGOL, C. (coords.). (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- GAIRÍN, J.; ESSOMBA I GELABERT, M. À., y MONTANÉ, D. (2009a). *La calidad de la formación profesional en Europa, hoy: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- GAIRÍN, J.; ESSOMBA I GELABERT, M. À.; POZOS, K., y BARRERA, A. (2009b). «La formación profesional y la formación del profesorado de FP en España: aproximaciones a la definición de cualificaciones y estándares». En J. GAIRÍN, M. À. ESSOMBA I GELABERT, y D. MONTANÉ (coords.). *La calidad de la formación profesional en Europa, hoy: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- GARAVAN, T. N., y MCGUIRE, D. (2001). «Competencias and workplace learning: Some reflections on the rhetoric and the reality». *Journal of Workplace Learning*, 13(4), 144-163.

- GARCÍA, J. L. (2012). «El discurso de la innovación en tela de juicio: tecnología, mercado y bienestar humano». *Arbor: ciencia, pensamiento y cultura*, 188(753), 19-30.
- GARCÍA CORIA, R., y GARCÍA PEREA, P. (2014). «Formación profesional dual e inserción laboral en el área del euro». *Boletín Económico*, Febrero, 63-74.
- GARCÍA ESPEJO, I. (1998). *Recursos formativos e inserción laboral de jóvenes*. Madrid: CIS.
- GARCÍA ESPEJO, I., y IBÁÑEZ PASCUAL, M. (2006). «Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes». *Revista Internacional de Sociología*, 64(43), 139-168.
- GARCÍA FAROLDI, M. L. (2008). *Construyendo Europa: las redes sociales en la difusión de actitudes e identificaciones hacia la Unión Europea* (No. 265). Madrid: CIS.
- GARCÍA LASTRA, M. (2012). «Políticas y reformas educativas». En A. TRINIDAD y J. GÓMEZ (coord.). *Sociedad, familia, educación* (pp. 103-115). Madrid: Tecnos.
- GARCÍA SAÍZ, M. (2003). «Entrenamiento en competencias». *Encuentros en psicología*, 1(3), 27-32.
- (2000). «Factores clave en el desarrollo de competencias». En E. T. AGULLÓ, C. REMESEIRO y J. A. FERNÁNDEZ. *Psicología del trabajo y de los recursos humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GARCÍA TENORIO, J., y SABATER, R. (coords.). (2004). *Fundamentos de dirección y gestión de recursos humanos*. Madrid: Thomson.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book.
- (2010). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- GARAGORRI, X. (2007a). «Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión». *Aula de Innovación Educativa*, 161, 47-55.
- (2007b). «Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo». *Aula de Innovación Educativa*, 161, 56-59.
- GAULEJAC, V. D. (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris: Seuil.
- (2012). *La recherche malade du management*. Versailles: Editions Quæ.

- GEBAUER, A.; WOON NAM, C., y PARSCHE, R. (2005). «Regional technology policy and factors shaping local innovation networks in small German cities». *European Planning Studies*, 13(5), 661-683.
- GELLNER, E. (1988). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- GENDRON, B. (2005). «El bachillerato profesional francés: un espacio de transición múltiple para los jóvenes». *Revista Europea de Formación Profesional*, 36, 36-50.
- GESSLER, M. (2009). «El sistema de formación profesional en Alemania». En J. GAIRÍN, M. À. ESSOMBA I GELABERT, y D. MONTANÉ (coords.). *La calidad de la formación profesional en Europa, hoy: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- GIDDENS, A. (1998). *The third way: The renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- GILL, R. (2015). «Rompiendo el silencio: las heridas ocultas de la universidad neoliberal». *Arxius de Ciències Socials*, 32, 45-58.
- GILBERT, T. F. (1978). *Human competence. Engineering worthy performance*. New York: McGraw-Hill.
- GIL CALVO, E. (1985). *Los Depredadores y Audiovisuales: juventud urbana y cultura de masas*. Madrid: Tecnos.
- (2009a). «Trayectorias y transiciones: ¿qué rumbos?». *Revista de Estudios de Juventud*, 87, 15-30.
- (2009b). *Crisis crónica: la construcción social de la gran recesión*. Madrid: Alianza.
- GIL VILLA, F. (2016). *La sociedad vulnerable*. Madrid: Tecnos.
- GILBERT, T. F. (1978). *Human competence. Engineering worthy performance*. New York: McGraw-Hill.
- GILL, R., y PRATT, A. (2008). «In the social factory? Immaterial labour, precariousness and cultural work». *Theory, culture & society*, 25(7-8), 1-30.
- GIROUX, H. (1989). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- , y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
- GLASER, E. (2005). «Review of Richard Florida's The Rise of the creative class». *Regional Science and Urban Economics*, 35(5), 593-596.
- GOBERNADO, R. (2003). «El valor de la educación en el empleo del sector privado». *Papers*, 69, 11-29.

- GOBERNADO, R. (2007). «La sobreeducación en España: estudio descriptivo y revisión crítica del concepto». *Papers*, 86, 11-31.
- (2012). «Del sistema educativo al mercado de trabajo: la sobrecualificación o la subtitulación». En A. TRINIDAD y J. GÓMEZ (coord.). *Sociedad, familia, educación* (pp. 199-212). Madrid: Tecnos.
- GOLDTHORPE, J., y JACKSON, M. (2008). «Education-based meritocracy: The barriers to its realization». En A. LAREAU y D. CONLEY (eds.). *Social class: How does it work?* (pp. 93-117). New York: Russell Sage Foundation.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R., y MCKEE, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza & Janés.
- GOLEMAN, D.; KAUFMAN, P., y RAY, M. (2009). *El espíritu creativo*. Barcelona: ZETA.
- GÓMEZ, C. (2012). «La formación profesional en el sistema productivo». En A. TRINIDAD y J. GÓMEZ (coord.). *Sociedad, familia, educación*. Madrid: Tecnos.
- GÓMEZ, F. (1985). «Las Universidades Laborales». En J. RUÍZ BERRIO (ed.). *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- GONCZI, A. (1997). «Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico». En *Formación basada en competencia laboral*. México: CINTERFORT/OIT.
- GONON, P. (2013). «La internacionalización de los conceptos de la reforma de la educación profesional: una perspectiva retórica». En A. LUZÓN y M. TORRES (comp.). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas* (pp. 183-198). Barcelona: Octaedro.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe I*. Deusto: Universidad de Deusto.
- (ed.). (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ, M. (2013). «Teoría social realista y la construcción del sistema educativo estatal en España: algunas propuestas para el análisis del cambio educativo». *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59), 1213-1239.

- GONZÁLEZ, M. (2015). «La gestión de los recursos humanos». En C. TORRES (ed.). *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS.
- GONZALO, E., y REQUEJO, F. (2011). «El Estado democrático y social». En M. CAMINAL (ed.). *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Tecnos.
- GONZALO, St. y MARFÁN, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. Pensamiento educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 48(1), 63-80.
- GRAEF, R. (1975). «Flow patterns in everyday life». En M. CSÍKSZENTMIHÁLYI. *Beyond boredom and anxiety. The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- GRANADOS, A. (2012a). «La correlación de intereses: las funciones sociales de la educación». En A. TRINIDAD y J. GÓMEZ (coord.). *Sociedad, familia, educación*. Madrid: Tecnos.
- (2012b). «Construir el currículum escolar». En A. TRINIDAD y J. GÓMEZ (coord.). *Sociedad, familia, educación*. Madrid: Tecnos.
- GRANDE, F. X. (2003). «Coaching para el desarrollo de competencias». En J. GAIRÍN y C. ARMENGOL (coords.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- GRANOVETTER, M. (1974). *Getting a job: a study of contracts and careers*. Cambridge: Harvard University Press.
- GREEN, A. (1990). *Education and the State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. Londres: MacMillan Press.
- GREEN, A.; LENEY, R., y WOLF, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.
- GREEN, F. (1998). *The value of skills*. Canterbury: University of Kent.
- GREINERT, W-D. (1999). *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution: eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- (2003). *Realistische Bildung in Deutschland. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Tomo 33. Hohengehren: Schneider.
- (2004). «Los “sistemas” europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica». *Revista europea de formación profesional*, 32, 18-26.
- (2005). *Mass vocational education and training in Europe: classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th century*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades europeas.

- GREINERT, W-D. (2010). «Governance models of training for employment: a European perspective». *Research in Comparative and International Education*, 5(3), 251-260.
- GRINBERG, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GROLLMANN, P., y RAUNER, F. (2007). «Exploring innovative apprenticeship: quality and costs». *Education + Training*, 49(6), 431-446.
- GROOTINGS, P. (1994). «De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?». *Revista Europea de formación profesional*, 1, 5-7.
- GROYS, B. (2005). *Sobre lo nuevo. Ensayo de una economía cultural*. Valencia: Pre-Textos.
- GRUBB, W. N. (2006). *Vocational Education and Training: Issues for a Thematic Review*. Paris: OECD.
- GUERRERO, A. (1999). «El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo». *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 335-360.
- (2003). *Manual de Sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- GUERRERO, A. (2005). La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales. En I. BRUNET (ed.). *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua*. Madrid: Fundación Tripartita para la formación en el empleo.
- (2009). *Enseñanza y sociedad: el conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- GUERRERO, C., & NARVÁEZ, G.A. (2013). «Las competencias: una propuesta conceptual hacia la unificación multidimensional en el contexto de los recursos humanos». *European Scientific Journal*, 4, 391-402.
- GUISADO GONZÁLEZ, M.; VILA ALONSO, M., y GUIADO TATO, M. (2016). «Innovación, capacidad productiva, formación en el puesto de trabajo y productividad». *Cuadernos de Gestión*, 16(2), 77-92.
- GURRUTXAGA, A. (2010). *Recorridos por el cambio, la innovación y la incertidumbre*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- GUTIÉRREZ, A.; VEGA, J., y FERNÁNDEZ DE LUCIO, I. (2010). Cooperación con agentes científicos y desempeño innovador. En L. SANZ y L. CRUZ (comps.). *Análisis sobre ciencia e innovación en España* (pp. 501-530). Madrid: FECYT.
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- HALFPAP, K. (2000). «Desarrollo de planes de estudios en el marco de la formación profesional dual en Alemania». *Revista Europea de Formación Profesional*, 21, 34-42.
- HALL, J. A., y IKENBERRY, G. J. (1993). *El Estado*. Madrid: Alianza Editorial.
- HAMMERSLEY, M., y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- HARDT, M., y NEGRI, T. (2000). *Imperio*. Cambridge: Harvard University Press.
- (2000). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Madrid: Debate.
- HASSINK, R. (1997). «Technology transfer infrastructures : some lessons from experiences in Europe, the US and Japan». *European Planning Studies*, 5(3), 351-370
- HAUSER, R. M. (2002). «Meritocracy, cognitive ability, and the sources of occupational success». *CDE Working Paper, No. 98-07*. Madison: Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison.
- HECKSCHER, C., y DONNELLON, A. (eds.). (1994). *The post-bureaucratic organization*. New York: Oxford University Press.
- HECKSCHER, C., y ADLER, P. (2006). *The firm as a collaborative community: reconstructing trust in the knowledge economy*. New York: Oxford University Press.
- HECKSCHER, C., y MARTIN-RIOS, C. (2013). «Looking back, moving forward: Toward collaborative universities». *Journal of Management Inquiry*, 22(1), 136-139.
- HEIKKINEN, A. (2004). «Modelos, paradigmas o culturas de la formación profesional». *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, 34-48.
- HELLER, H. (1942). *Teoría del Estado*. México: FCE.
- HELMS, C. (2013). «Tres concepciones de las relaciones cambiantes entre la educación y el trabajo». En A. LUZÓN y M. Torres (comp.). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas* (pp. 27-49). Barcelona: Octaedro.

- HERMOSILLA, Á., y ORTEGA, N. (2003). «Formación y organización flexible del trabajo en las empresas europeas del sector metalúrgico: los casos de España, Francia, Italia y Portugal». *Revista Europea de Formación Profesional*, 28, 53-70.
- HERNÁNDEZ, E. (2014). *El fin de la clase media*. Madrid: Clave intelectual.
- HERRANZ, R. (2008). «Georg Simmel y la sociología económica: el mercado, las formas sociales y el análisis estratégico». *Papers*, 87, 269-288.
- HERRANZ, R. (2011). «Innovación, mercados e incertidumbre en la sociología económica clásica». *Revista Internacional de Organizaciones*, 7, 67-91.
- , y DE LA VEGA, R. (1999). «Las competencias: pasado y presente». *Capital Humano*, 122, 58-66.
- HERZOG, B.; PECOURT, J., y HERNÁNDEZ I DOBON, F. J. (2015). «La dialéctica de la excelencia académica: de la evaluación a la medición de la actividad científica». *Arxius de Ciències Socials*, 32, 69-82.
- HESKETH, B., y NEAL, A. (1999). «Technology and performance». En D. R. ILGEN y E. D. PULAKOS (eds.). *The changing nature of performance: Implications for staffing, motivation, and development* (pp. 21-55). San Francisco: Jossey-Bass.
- HIRSCH, J. (2001). *El Estado nacional de competencia: Estado, democracia y política en el capitalismo global*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- HIRTT, N. (2010). «La educación en la era de las competencias». *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2), 108-114.
- HOBBSAWM, E. (1998). *Naciones y nacionalismo*. Barcelona: Crítica.
- (2013). *Revolucionarios*. Barcelona: Crítica.
- HOMS, O. (1979). *Tres años de nueva Formación Profesional*. Barcelona: Universidad Politécnica de Barcelona.
- (1991). «Cualificación y formación en las empresas españolas». En F. MIGUÉLEZ y C. PRIETO. *Las relaciones laborales en España*. Madrid: Siglo XXI.
- (1994). «La cualificación laboral en los mercados locales de trabajo». En A. ALABART, S. GARCÍA y S. GINER (comps.). *Clase, poder y ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- (1997). «Learning skills or problem-solving: new approaches in curriculum development». En *Integración del trabajo y la formación*. II Taller sobre innovaciones curriculares. Torino: European Training Foundation.

- HOMS, O. (2005). «La formación profesional, un reto de futuro». *Nota d'Economia*, 81, 85-97.
- (2008). *La Formación Profesional en España: Hacia la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Fundación «La Caixa».
- (2009). «¿Una nueva formación profesional?». *Herramientas: Revista de Formación y Empleo*, 99, 5-9.
- HOMS, O.; KRUSE, W.; ORDOVÁS, R., y PRIES, L. (1987). «Cambios en las empresas y requerimientos de cualificación en España». *Sociología del trabajo*, 2, 101-114.
- HORTON, S. (2000). «Introduction. The competency movement: Its origins and impact on the public sector». *International Journal of Public Sector Management*, 13(4), 306-318.
- HÖVELS, B. (2001). «Luces y sombras de la cualificación inicial: hacia una dotación mínima de competencias para todo ciudadano». *Revista Europea de Formación Profesional*, 22, 36-42.
- HOWKINS, J. (2005). *The creative economy: How people make money from ideas*. London: Penguin.
- HYLAND, T. (1997). Reconsidering Competence. *Journal of Philosophy of Education*, 31(3), 491-503.
- IBARRA, A. (2000). Formación de recursos humanos y competencia laboral. *Boletín Cinterfor/OIT No. 149*. Montevideo: Cinterfor.
- IGLESIAS, J.; DE MIGUEL, J., y TRINIDAD REQUENA, A. (2009). *Sistemas y políticas de educación superior*. Madrid: Consejo Económico y Social de España.
- INCUAL (2003). *Sistemas nacionales de cualificaciones y formación profesional*. Madrid: INEM.
- INCUAL (2008). *Catálogo nacional de cualificaciones profesionales*. Madrid: INCUAL.
- INCUAL (2009). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Disponible a: <http://www.mepsyd.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html>, última vez verificado el 3 de Septiembre, de 2015.
- JAPANESE GOVERNMENT, MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS, SCIENCE AND TECHNOLOGY (MEXT) (2015a) Education. Acceso 21/10/15. <<http://www.mext.go.jp/english/>>.
- JAPANESE GOVERNMENT. MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS, SCIENCE AND TECHNOLOGY (MEXT) (2015b) Report and Statistics. Acceso 21/10/15. <<http://www.mext.go.jp/english/statistics/index.htm>>.

- JAULÍN, C. (2007). *La competencia profesional*. Madrid: Síntesis.
- JENSEN, M. B.; JOHNSON, B.; LORENZ, E., y LUNDEVALL, B. A. (2007). «Forms of knowledge and modes of innovation». *Research Policy*, 36(5), 680-693.
- JESSOP, R. (2008). *El futuro del Estado capitalista*. Madrid: Catarata.
- JIMÉNEZ, M.; LUENGO, J., y SEVILLA, D. (2013). «Las políticas y legislación españolas de formación profesional: las consecuencias de la aprobación de la Ley de Cualificaciones y de la Formación Profesional y de la Ley de Economía Sostenible». En A. LUZÓN y M. TORRES (comp.). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas* (pp. 255-278). Barcelona: Octaedro.
- JOAS, H. (2012). *Creatividad, acción y valores. Hacia una sociología de la contingencia*. Mexico: Biblioteca de Signos.
- (2013). *La creatividad de la acción*. Madrid: CIS.
- JOHNSON, B. (2010). «Organización e innovación: ciudades creativas». En M. D. PARRILLI (coord.). *Innovación y aprendizaje: lecciones para el diseño de políticas* (pp. 288-302). Zamudio: Innobasque.
- JONES, K.; HATCHER, R.; HIRTT, N.; INNES, R.; JOHNSON, S., KLAUSENITZER, J., y COLECTIVO BALTASAR GRACÍAN (2009). *La escuela en Europa Occidental*. Alzira: Germania.
- JONES, O. (2012). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing.
- (2015). *El establishment. La casta al desnudo*. Barcelona: Seix Barral.
- JUAN ALBALATE, J. (2005). *La participación de los trabajadores en la tecnología*. Madrid: CES.
- KAPLAN, R. S., y NORTON, D. S. (1992). *El cuadro del mando integral*. Barcelona: Gestion 2000.
- KATZ, R. (1955). «Skills of an effective administrator». *Harvard Business Review*, Enero-Febrero, 33-42.
- KAUFMANN, A., y TÖDTLING, F. (2003). «Innovation pattern of SMEs». En B. ASHEIM, A. ISAKSEN, C. NAUWELAERS y F. TÖDTLING (eds.). *Regional innovation policy for smallmedium enterprises* (pp. 78-115). Cheltenham: Edward Elgar.
- KLING, S. J., y ROSENBERG, N. (1986). «An overview of innovation». En R. LANDAU y N. ROSENBERG (eds.). *The positive sum strategy: harnessing technology for economic growth* (pp. 275-305). Washington: National Academy Press.

- KNIGHT, G. A., y CAVUSGIL, S. T. (1996). «The born global firm: a challenge to traditional internationalization theory». *Advances in International Marketing*, 8, 11-26.
- (2004). «Innovation, organizational capabilities, and the born-global firm». *Journal of International Business Studies*, 35(2), 124-141.
- KOESTLER, A. (1989). *The act of creation*. England: Arkana.
- KONDRATIEFF, N. (1995). *Los ciclos económicos largos*. Madrid: General Data Publications.
- KOUKKU, A.; KYRÖ, M.; PACKALÉN, P., y VOLMARI, K. (2012). *Finland. VET in Europe – Country Report 2012*. Refernet. Cedefop website: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2012/2012_CR_FI.pdf>.
- KÖHLER, H. D., y MARTÍN ARTILES, A. (2010). *Manual de la sociología del trabajo y de las relaciones laborales*. Madrid: Delta.
- KRAUS, K. (2013). «Reteorizar el (l)earning. Los earning schema como modelo específico de un ámbito y concepto situado». En A. LUZÓN y M. TORRES (comp.). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas* (pp. 49-73). Barcelona: Octaedro.
- KUCZERA, M.; KIS, V. y WURZBURG, G. (2009). «A Learning for Jobs Review of Korea». *OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: OECD.
- KUSHNER, S. (2008). «Una paradoja global de la educación». En J. L. ARÓSTEGUI y J. B. MARTÍNEZ (eds.). *Globalización, posmodernidad y educación*. Sevilla/Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- LAHERA, A. (2005a). *Enriquecer el factor humano*. Barcelona: El Viejo Topo.
- (2005b). «Mutaciones productivas, trabajo y empleo: ¿Desarrollando la cualificación y las competencias de los recursos humanos?». En I. BRUNET (ed.). *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp. 161-211). Madrid: Fundación Tripartita para la formación en el empleo.
- LASH, S. (2005). *Crítica de la Información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LASNIER, R. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- LATOUR, B. (1992). *Ciencia en acción*. Barcelona: Labor.
- (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.
- (2005). *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford University Press.

- LAUTERBACH, U., y LANZENDORF, U. (1997). «El sistema dual de formación profesional en Alemania: funcionamiento y situación actual». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 51-68.
- LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- LAVAL, C., y DARDOT, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- LERENA, C. (1983a). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Madrid: Akal.
- (1983b). Miseria de la cultura y cultura de la miseria. *Educación y Sociedad*, 1, 29-55.
- (1985a). *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Zero.
- (comp.). (1985b). *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal.
- (1986a). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- (1986b). «Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión». En M. FERNÁNDEZ ENGUITA (ed.). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.
- (1986c). «Universidad, formación y empleo (crítica de una crítica)». En M. FERNÁNDEZ ENGUITA (ed.). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.
- (1988). «Educación». En S. DEL CAMPO (comp.). *Tratado de sociología*. Vol II. Madrid: Taurus.
- LÉVY-LEBOYER, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- LEVÍ-ORTA, G., y RAMOS-MÉNDEZ, E. (2013). «Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas». *Revista de Educación*, 362, 623-658.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attacteur étrange*. Paris: Éditions de l'Organisation.
- (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LIPOVETSKY, G. (1986). *Era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- (1998). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- LIVINGSTONE, D. (2004). *The education-jobs gap*. Toronto: University of Toronto.

- LIZCANO, E. (1993). *Imaginario colectivo y creación matemática: la construcción social del número, el espacio y lo imposible en China y en Grecia*. Barcelona: Gedisa.
- (2006). *Metáforas que nos piensan: sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Traficantes de Sueños y Ediciones Bajo Cero.
- LLOPART, X., y REDONDO, R. (1997). *La gestión de los Recursos Humanos: aplicación del método de gestión con base en competencias*. Barcelona: PPU.
- LOMBANA, J.; CABEZA, L. y CASTRILLÓN, J. (2012). «Gestión de competencias: Un debate académico sobre el Proyecto Tuning y sus fundamentos filosóficos». Disponible en: <<http://www.scribd.com/doc/12424269/2012>>.
- LONDON, M., y MONE, E. M. (1999). «Continuous learning». En D. R. ILGEN y E. D. PULAKOS (Eds.). *The changing nature of performance: Implications for staffing, motivation, and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LÓPEZ, A., y LÓPEZ, L. (2008). «La formación profesional por competencias: las implicaciones en la relación entre formación y empleo». *Témpora*, 11, 155-173.
- (2013). «La construcción social de las competencias profesionales en la formación profesional: del diseño institucional a la percepción de los actores». En A. LUZÓN y M. TORRES (Comp.). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas* (pp. 279-302). Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ, J., y GARCÍA, A. (2010). «Innovación abierta: desafíos organizacionales de este modelo de gestión de la innovación para las empresas». *Revista Galega de Economía*, 19, 1-13.
- LÓPEZ-VILCHES, J., y GIL, P. R. (2015). «Sobrecarga laboral y de gestión del personal docente en el entorno universitario actual en España». *Arxius de Ciències Socials*, 32, 111-120.
- LORENTE, R. (2012). *La formación profesional según el enfoque de las competencias: la influencia del discurso europeo en España*. Barcelona: Octaedro.
- (2015). «El proceso de degradación de la universidad y de su función en la sociedad en España: el tránsito de la universidad española desde el modelo continental europeo al modelo anglosajón». *Arxius de Ciències Socials*, 32, 139-160.

- LUCAS, S. R. (2001). «Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects». *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- LUHMANN, N. (1993). *El sistema educativo (problemas de reflexión)*. México: Universidad de Guadalajara/Universidad Iberoamericana.
- LUNDVALL, B-Å. (1992). *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London: Pinter.
- LUNDVALL, B-Å.; RASMUSSEN, P., y LORENZ, E. (2008). «Education in the Learning Economy: A European Perspective». *Policy Futures in Education*, 6(6), 681-700.
- LUNDVALL, B-Å., y LORENZ, E. (2010). «Innovación y desarrollo de competencias en la economía del aprendizaje. Implicaciones para las políticas de innovación». En M. D. PARRILLI (coord.). *Innovación y aprendizaje: lecciones para el diseño de políticas* (pp. 44-102). Zamudio: Innobasque.
- LUTTWAK, E. (2003). *Turbocapitalismo*. Barcelona: Crítica.
- LUZÓN, A., y TORRES, M. (comp.). (2013a). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas*. Barcelona: Octaedro.
- (2013b). «Introducción. La formación profesional en una encrucijada: educación, formación y trabajo». En A. LUZÓN y M. TORRES (comp.). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas* (pp. 7-25). Barcelona: Octaedro.
- MACKENZIE, D.; MUNIESA, F., y SIU, L. (2005). *Do Economists Make Markets? On the Performativity of Economics*. Princeton: Princeton University Press.
- MAFFESOLI, M. (1993). *El conocimiento ordinario: compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2005a). *En el crisol de las apariencias: para una ética de la estética*. Barcelona: Herder.
- (2005b). *La transfiguración de lo político. La tribalización del mundo posmoderno*. Barcelona: Herder.
- MALANGA, S. (2004, 19 de Enero). «The curse of creative class: A new age theory of urban development amounts to economic snake oil». *The Wall Street Journal*. Disponible en: <<http://www.wsj.com/articles/SB122722179893945829>>.

- MAÑÉ, F. (2009). «La demanda de formación profesional y su relación con los estudios universitarios». *Papeles de economía española*, 119, 125-141.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza (Col. Psicología y Educación).
- MARCUSE, H. (1964). «El hombre unidimensional». Barcelona. Seix-Barral.
- MARHUENDA, F. (1994). «Estudio y trabajo: la alternancia en la formación profesional». *Tesis doctoral*. Universidad de Valencia.
- (2000). *Trabajo y educación*. Madrid: CES.
- (2001). «Ni tanto ni tan calvo. Razones y mitos en torno a la experiencia práctica en el aprendizaje profesional». En F. MARHUENDA (coord.). *Aprender de las prácticas. Didáctica de la Formación en Centros de Trabajo* (pp. 123-168). València: Universitat de València.
- (2002). «Formación en centros de trabajo y currículo: ilustraciones de la práctica en España». *Revista Europea de Formación Profesional*, 25, 41-54.
- , y BERNAD, J. C. (2008). «El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados/as». *Revista Europea de Formación Profesional*, 42, 91-101.
- MARHUENDA, F., y CROSS, M. J. (coords.). (2000). *Prácticas en empresa y formación profesional*. Valencia: Universitat de València.
- MARHUENDA, F.; BERNAD, J. C., y NAVAS, A. (2010). «Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social». *Revista de educación*, 351, 139-161.
- MÀRIA, J. F. (2006). «Las prácticas de FP en Cataluña: entre la ley, los agentes y el mercado». *Revista Europea de Formación Profesional*, 38, 42-52.
- MARÍN-GARCÍA, J.A.; GARCÍA-SABATER, J.P., PERELLÓ-MARÍN, M.R., & CANOS-DAROS, L. (2009). «Propuesta de competencias para el Ingeniero de Organización en el contexto de los nuevos planes de estudio». *Intangible Capital*, 5(4), 387-406.
- MARINA, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- MARQUÉS, I. (2012). «Escuelas y perspectivas de la sociología de la educación». En A. TRINIDAD y J. GÓMEZ (coord.). *Sociedad, familia, educación* (pp. 48-66). Madrid: Tecnos.
- (2015). *La movilidad social en España*. Madrid: La Catarata.

- MARQUÉS, I., y GIL-HERNÁNDEZ, C. J. (2015). «Origen social y sobreeducación en los universitarios españoles: ¿es meritocrático el acceso a la clase de servicio?». *Reis*, 150, 89-112.
- MARTÍN ARTELES, A. (2005). «Cambios en la organización del trabajo. Formación, cualificación y competencias». En I. BRUNET (ed.). *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp. 89-119). Madrid: Fundación Tripartita para la formación en el empleo.
- MARTÍN CRIADO, E. (1996). «Jóvenes de clase obrera y formación profesional. Racionalidades prácticas y estrategias». *Revista de Educación*, 311, 235-255.
- (2003). Una crítica de la sociología de la educación crítica. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 2, 9-28.
- (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- ; GÓMEZ, C.; PALOMARES, F., y RODRÍGUEZ, Á. (2000). *Familias de clase obrera y escuela*. San Sebastián: Iralka.
- MARTÍN-LAGOS, M. D. (2012). «Los que abandonan». En A. TRINIDAD y J. GÓMEZ (coord.). *Sociedad, familia, educación* (pp. 351-368). Madrid: Tecnos.
- MARTÍNEZ, J. B. (2008). «Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado». En J. L. ARÓSTEGUI y J. B. MARTÍNEZ (eds.). *Globalización, posmodernidad y educación* (pp. 15-46). Sevilla/Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- MARTÍNEZ, L., y AMIGOT, P. (2015a). «Una aproximación al discurso Europeo sobre la educación emprendedora a nivel superior: ¿cambiar la mentalidad para generar empleo?». *Arxiu de Ciències Socials*, 32, 99-110.
- (2015b). «El espíritu de empresa en educación. Análisis del discurso europeo y su adopción en el Estado español: ¿qué sujetos para qué sociedad?». *Tèmpora: Revista de historia y sociología de la educación*, 18, 13-35.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2005). «La formación del profesorado y el discurso de las competencias». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 127-144.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2003). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: Ediciones La Catarata.

- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2007a). «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas». *Revista de Educación*, 342, 287-306.
- (2007b). «Fracaso escolar, clase social y política educativa». *Viejo Topo*, 238, 45-49.
- (2014a). «¿Cómo afecta la crisis a las clases sociales?». *Zoom Político*, 20, 16.
- (2014b). «Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 449-467.
- , y MERINO, R. (2011). Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Revista Témpora*, 14, 13-37.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S., y FERNÁNDEZ-MELLIZO, M. (2015). Desigualdad de oportunidades educativas: género, clase social y ciudadanía. En C. TORRES (ed.). *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS.
- MARTINEZ LUCIO, M., y STUART, M. (2003). Training and development in Spain –the politics of modernisation. *International Journal of Training and Development*, 7(1), 67-77.
- MARTÍNEZ MARZOA, F. (1973). *Historia de la filosofía*. Barcelona: Istmo.
- MARX, K. (1984). *El capital. Crítica de la economía política*. Madrid: Siglo XXI.
- MASON, P. (2016). *Postcapitalismo. Hacia un nuevo futuro*. Barcelona: Paidós.
- (2005). La gestión por competencias y sus efectos en las relaciones laborales. *Tesis doctoral*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- (2007). «La utilización de las competencias como herramienta de gestión de recursos humanos». *Sociología del Trabajo*, 59, 79-102.
- (2015). «Crisis y reestructuración del sistema financiero en España». En C. TORRES (ed.). *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS.
- MATEOS, C., y CLEMENTE, J. N. (2014). La localización de la clase creativa en los municipios españoles. Discusión conceptual-operativa y análisis descriptivo. *EMPIRIA*, 29, 123-153.
- MATUSEK, P. (1984). *La creatividad. Desde una perspectiva psicodinámica*. Barcelona: Herner.
- MAYNTZ, R. (1985). *Sociología de la Administración pública*. Madrid: Alianza Editorial.
- MAYO, E. (1972). *Problemas humanos de una civilización industrial*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- MCCLELLAND, D. (1973). «Testing for competence rather than for intelligence». *American Psychologist*, 28, 1-14.
- MCCLELLAND, D. (1998). «Identifying competencies with behavioral events interviews». *Psychological Science*, 9(5), 331-339.
- MCKINSEY & Co. (1993). *Emerging exporters: Australia's high value-added manufacturing exporters*. Melbourne: McKinsey & Company and the Australian Manufacturing Council.
- MECD (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE) (2013a). «Propuestas para la mejora de la calidad educativa». LOMCE (<<http://www.mecd.gob.es/servicios-alciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacionpublica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley-nota.pdf>>).
- MECD (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE) (2013b). «Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa» (<www.mecd.gob.es/serviciosal-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacionpublica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.pdf>).
- MECD (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE) (2013c). «Proyecto de Real Decreto por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica, se aprueban catorce títulos profesionales básicos y se fijan sus currículos básicos» (<<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacionpublica/formacion-profesional-basica.html>>).
- MEDINA, E. (1986). «Sistema educativo y proceso de cualificación: la crisis de los modelos conectivos». En M. FERNÁNDEZ ENGUITA (ed.). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.
- MEDINA RIVILLA, A. (2009). «Fundamentación de las competencias discentes y docentes». En A. MEDINA (ed.). *Formación y desarrollo de la competencias básicas* (pp. 11-44). Madrid: Universitas.
- MELLIZO-SOTO, M. F. (2014). «La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147, 107-120.
- (2015). «Continuidad o cambio en la desigualdad de oportunidades educativas: evidencia internacional y teorías». *Revista Española de Sociología*, 23, 151-164.

- MERCADER, J. R. (2014). «Razones, referentes y marco institucional de la formación dual en España». *Revista Derecho social y empresa*, 1, 71-101.
- MERINO, R. (2002). «De la contrareforma de la formación profesional de PLGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu». *Tesis doctoral*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- (2003). «Els fluxos d'alumnat a l'ensenyament secundari. Inèrcies i canvis malgrat les reformes educatives». *Educar*, 32, 85-112.
- (2004). «L'ensenyament secundari comprensiu. Contradiccions i possibilitats de les reformes educatives». *Papers*, 74, 111-128.
- (2005a). «Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España: algunas reflexiones para la situación actual». *Tempora*, 8, 211-236.
- (2005b). «Reforma i contrareforma de la formació professional a la LGE i a la LOGSE. Alguna lliçó de la història recent per a la situació actual?». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8, 263-282.
- (2005c). «De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa». *Revista de Educación*, 336, 475-502.
- (2006). «¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España». *Revista europea de formación profesional*, 37, 55-69.
- (2009a). «El sistema de formación profesional en España: tendencias y debates». En J. GAIRÍN, M. À. ESSOMBA Y GELABERT, y D. MONTANÉ (coords.). *La calidad de la formación profesional en Europa, hoy: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- (2009b). «Algunas reflexiones para la situación actual de la formación profesional reglada en España. Apuntes de historia». En J. GAIRÍN, M. À. ESSOMBA Y GELABERT, y D. MONTANÉ (coords.). *La calidad de la formación profesional en Europa, hoy: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- (2010). *La formación profesional reglada en España: tendencias y debates*. México: Editorial Praxis.
- (2012). «Editorial». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(1), 3-4.

- MERINO, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-15.
- , y MORELL, S. (2000). *La transició professional de l'alumnat de secundària. Estudi de tres promocions de formació professional de l'Ajuntament de Barcelona (1995-98)*. Barcelona: IMEB (mimeo).
- MERINO, R.; SALA, G., y TROIANO, H. (2003). «Desigualdades de clase, género y etnia en educación». En F. PALOMARES (coord.). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- MERINO, R.; CASAL, J., y GARCÍA, M. (2006a). «¿Vías o itinerarios en el sistema educativo?: la comprensividad y la formación profesional a debate». *Revista de educación*, 340, 1065-1083.
- (2006b). «De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales». *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- MERINO, R., y LLOSADA, J. (2007). «¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles». *Tempora*, 10, 215-244.
- MERINO, R., y MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2012). «La formación profesional y la desigualdad social». *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 34-38.
- MERTENS, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: OIT, CINTERFOR.
- (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- MICHELSSEN, S., y HØST, H. (2013). «Nasjonalt system og lokalt arbeid: Om kvalitet i fag- og yrkesopplæringen». En H. HØST (ed.). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen. Rapport 2 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. Oslo: NIFU rapport 21/2013.
- MILANA, M. (2008). El discurso post-Lisboa sobre la inadecuación de habilidades y potenciación de las competencias. *Profesorado*, 12(3), 1-18.
- (2013). «La Unión Europea, los desfases en capacidades y el rol de la educación y formación». En A. LUZÓN y M. TORRES (comp.). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas* (pp. 153-182). Barcelona: Octaedro.

- MILGRAM, R. M. (1990). «Creativity: An idea whose time has come and gone». En M. A. RUNCO y R. S. ALBERT. *Theories of creativity*, (pp. 215-233). California: SAGE.
- MOLINAS, C., y GARCÍA PEREA, P. (2016). *Poner fin al desempleo. ¿Queremos? ¿Podremos?* Bilbao: Deusto.
- MONDRAGÓN CORPORACIÓN COOPERATIVA (1998). *Autoevaluación de la capacidad innovadora de la empresa*. Bilbao: Mondragón Corporación Cooperativa.
- MONFERRER, D., y ESTRADA, M. (2016). «El resultado internacional de las nuevas empresas. Una visión relacional asociada a la orientación al mercado de la red». *Cuadernos de Gestión*, 16(2), 93-118.
- MONTALBA, C. (2015). «El sueño de la excelencia: desvelarlo, desvelarnos». *Arxius de Ciències Socials*, 32, 83-98.
- MONTGOMERY, J. (2005). «Beware 'the creative class'. Creativity and wealth creation revisited». *Local Economy*, 20(4), 337-343.
- MONTORO, M. Á. (2010). «Comportamiento innovador. Un análisis de las empresas localizadas en la comunidad gallega». *Revista Galega de Economía*, 19, 1-19.
- MORAL MARTÍN, David (2016). «Los orígenes sindicales del movimiento obrero: de las cofradías medievales a la clase laboriosa». Tesis inédita dirigida por el Dr. Ignasi Brunet y por el Dr. Amado Alarcón.
- MORENO OLIVOS, T. (2010). «El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces». *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 77-90.
- MORIEL, A. (2012). «La transición escuela-trabajo en Alemania y España». Disponible en: <<http://antoniomoriel.blogspot.com.es>>.
- MORLAN, I. (2010). «Modelo de Dinámica de Sistemas para la implantación de Tecnologías de la Información en la Gestión Estratégica Universitaria». *Tesis doctoral*. Universidad del País Vasco.
- MORO, D. (2015). *Bilderberg. La élite del poder mundial*. Barcelona: El Viejo Topo.
- MORUNO, J. (2015). «La fábrica del emprendedor, trabajo y política en la empresa-mundo». Madrid, Akal.
- MÖBUS, M., y VERDIER, E. (1997). *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France: conception et jeux d'acteurs*. Paris: Editions L'Harmattan.
- MORENO OLIVOS, T. (2009a). «La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos». *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 563-591.

- MORENO OLIVOS, T. (2009b). «Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje». *Perfiles educativos*, 31(124), 69-92.
- (2010). «El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces». *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 77-90.
- MULDER, M. (2002). *Competentieontwikkeling in organisaties. Perspectieven en praktijk*. 2nd ed. Hague: Elsevier.
- (2007). «Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente». *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 5-24.
- MUNCK, R. (2008). *Globalización y trabajo: la nueva «Gran Transformación»*. Barcelona: El Viejo Topo.
- MURRAY, C. (2003). *Human accomplishment: The pursuit of excellence in the arts and sciences, 800 BC to 1950*. New York: Harper Collins.
- MÜNCH, J. (1996). «La Formación Profesional Continua en los Países de la Unión Europea. Diversidad de Funciones y Problemas Especiales». *Revista Europea de Formación Profesional*, 7, 3-7.
- NAVARRO, C. J., y MATEOS, C. (2010). «La clase creativa en los municipios españoles: propuesta de medición y análisis descriptivo». *DT 04/10*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- NAVARRO, M. (2007). «Los sistemas regionales de innovación en Europa. Una literatura con claroscuros». *Documento de trabajo 59 IAIF*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- (2009). «Los sistemas regionales de innovación. Una revisión crítica». *Ekonomiaz*, 70(1), 24-59.
- (2014). «El papel de los centros de formación profesional en los sistemas de innovación regionales y locales. La experiencia del País Vasco». *Cuadernos Orkestra 2014/7*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- , y ARANGUREN, M. J. (2010). «Conclusiones y lecciones de políticas para el País Vasco». En M. D. PARRILLI (coord.). *Innovación y aprendizaje: lecciones para el diseño de políticas* (pp. 404-438). Zamudio: Innobasque.
- NAVARRO, M., y GIBAJA, J. J. (2010). «Tipologías de innovación basadas en análisis estadísticos para las regiones europeas y españolas». En M. D. PARRILLI (coord.). *Innovación y aprendizaje: lecciones para el diseño de políticas* (pp. 158-206). Zamudio: Innobasque.

- NAVILLE, P. (1985). «División de trabajo y distribución de las tareas». En G. FRIEDMANN y P. NAVILLE (eds.). *Tratado de sociología del trabajo*, (t.1, pp. 369-384). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- NEGUS, K., y PICKERING, M. J. (2004). *Creativity, communication and cultural value*. London: Sage.
- NEMOTO, Y. (1999). *The Japanese Education System*. Universal-Publishers.
- NEWFIELD, C. (2008). *Unmaking the Public Uni-versity: The Forty-Year Assault on the MiddleClass*. Cambridge: Harvard University Press.
- NIETO, A. (2008). *El desgobierno de lo público*. Barcelona: Ariel.
- NILSSON, A. (2007). «¿Están las actuales estrategias nacionales de formación profesional en proceso de convergencia o de divergencia?». *Revista Europea de Formación Profesional*, 41, 168-181.
- NOGUÉS, R. (2014). «La nueva Formación Profesional Básica (FPB): Una visión crítica». *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 12, 56-60.
- NORI, H. (2010). *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa* [For whom will the university gates open? A study of the selection for admission to Finnish universities and fields of study in the beginning of the 21st century]. Turku: University of Turku.
- NÓVOA, A. (2010). «Governing without governing: the formation of a European educational space». En M. APPLE, S. BALL y L. ARMANDO (eds.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 264-273). London and New York: Routledge.
- NÓVOA, A., y LAWN, M. (2002). *Fabricating Europe: the formation of an education space*. Dordrecht: Kluwer Publishers.
- NÓVOA, A., y DE JONG-LAMBERT, W. (2003). *The education of Europe: apprehending EU educational policies*. En D. PHILLIPS y ERTL, H. (eds.). *Implementing European Union education and training policy. A comparative study of issues in four Member States* (pp. 41-72). Dordrecht: Kluwer Publishers.
- NOYA, J. (Coord.). (2010). *Musyca: Música, sociedad y creatividad artística*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- OCDE (1992). *Technology and the economy: the key relationships*. Paris: OCDE.
- (2001a). *Learning to change: ICT in schools*. Paris: OCDE.
- (2001b). *Innovative clusters: drivers of national innovation systems*. Paris: OCDE.

- OCDE (2002). *Definition and selection of competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations*. Strategy Paper of Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs. Education Committee, Governing Board of the CERI (DEELSA/ED/CERI/CD (2002)9). Consultado en: <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecddesecostrategypaperdeelsaedcericd20029.pdf>>.
- (2003a). *Beyond rethoric: adult learning policies and practices*. París: OCDE.
 - (2003b). *Manual de Frascati. Medición de las actividades científicas y tecnológicas. Propuesta de norma práctica para encuestas de investigación y desarrollo experimental*. París: OCDE.
 - (2004a). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
 - (2004b). *Completing the foundation for lifelong learning: an OECD survey of upper secondary schools*. París: OCDE Publishing.
 - (2005a). *Oslo Manual. Guidelines for collecting and interpreting innovation data*. París: OCDE.
 - (2005b). «Alternatives to universities revisited». En OCDE. *Education Policy Analysis 2004*. París: OCDE Publishing.
 - (2007a). *The social economy: building inclusive economies*. París: OCDE.
 - (2007b). *Regions at a glance*. París: OCDE.
 - (2007c). *Science, Technology and Industry Scoreboard 2007*. París: OCDE.
 - (2007d). *OCDE Territorial Reviews Norway*. París: OCDE.
 - (2007e). *Learning for Jobs The OECD International Survey of VET Systems: First Results and Technical Report*. París: OCDE.
 - (2010a). *OECD Reviews of Regional Innovation: Catalonia, Spain*. París: OCDE.
 - (2010b). *Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training*. París: OECD.
 - (2011a). *Education at a Glance 2011: OECD indicators*. París: OCDE.
 - (2011b). *Higher Education Institutes (HEIs)*. OCDE Innovation Policy Platform.
 - (2011c). *Towards an OECD skills strategy. OECD skills strategy*. París: OECD Publishing.
 - (2011d). *Reviews of national policies for education: improving lower secondary schools in Norway 2011*. París: OECD Publishing.

- OCDE (2011e). *Government at a glance 2011: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- (2012a). *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación*. Disponible en <<http://www.oecd.org/dataoecd/53/54/49882415.pdf>>.
- (2012b). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Disponible en <<http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/50293148.pdf>>.
- (2012c). *Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.
- (2013a). Basque Country, Spain. Higher Education in Regional and City Development. *OECD Report, Draft Report*, 26 February 2013.
- (2013b). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- (2013c). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. PISA. Informe español*. Volumen I: resultados y contexto. Disponible en <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>>.
- (2013d). *Panorama de la educación 2013. Nota de España*. Paris: OECD.
- (2015a). *Política educativa en perspectiva 2015: hacer posible las reformas*. Madrid: Fundación Santillana.
- (2015b). *Economic Review of China*. Paris: OECD.
- (2015c). *Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: OECD.
- OLAZARAN, M.; ALBIZU, E., y OTERO, B. (2008). *Innovación en las pequeñas y medianas empresas industriales guipuzcoanas*. Bilbao: UPV-EHU Servicio de Publicaciones.
- OLAZARAN, M., y BRUNET, I. (coords.). (2013). *Entorno regional y formación profesional: los casos de Asturias, Aragón, Cataluña, Navarra y País Vasco*. Tarragona: Publicacions de la URV/UPV-EHU Servicio de Publicaciones.
- OLAZARAN, M., y ALBIZU, E. (2015). *Formación profesional, empresa e innovación en España*. Barcelona: OmniaScience.
- OLAZARAN, M.; OTERO, B.; LAVÍA, C.; ALBIZU, E.; AYERDI, P.; FELIÚ, R., y LAVILLA, I. (2015). «Políticas públicas, cultura industrial e innovación: la movilización del sistema de I+ D en Navarra». *Inguruak*, 59, 48-64.
- OLIVER, D. (2013). «La complejidad en la gobernanza de la educación y formación profesional». En A. LUZÓN y M. TORRES (comp.). *Las po-*

- líticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas* (pp. 99-124). Barcelona: Octaedro.
- OLIVER, E., y CAMPDEPADRÓS, R. (2009). «La escuela desde las utopías reales de O. Wright». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(3), 14-20.
- OPPENHEIMER, A. (2014). *¡Crear o morir!*. Barcelona: Debate.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de Enero. BOE.
- OROVAL, E., y ESCARDIBUL, J.-O. (dirs.). (2007). *El sistema de formación profesional en Catalunya: retos y estrategias ante la globalización*. Barcelona: Centro de Economía Industrial.
- OTERO, B., y OLAZARAN, M. (2015). «El sistema de innovación tecnológica y sus variantes regionales». En C. TORRES (ed.). *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS.
- OUCHI, W. (1984). *Teoría Z*. Barcelona: Orbis.
- OVIATT, B. M., y MCDUGALL, P. P. (1994). «Toward a theory of international new ventures». *Journal of International Business Studies*, 25(1), 45-64.
- (2005). «Defining international entrepreneurship and modeling the speed of internationalization». *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29(5), 537-553.
- PARK, D.-Y. (2011). *Korean Policies on Secondary Vocational Education: Efforts to Overcome Mismatch and Labor Force Shortage*. BIBB-BWP, Germany.
- PARK, M.-S. et alii (2010). *Workforce Demand and Supply Forecast 2008-2018*. Korea Employment Information Service, Korea.
- PARRILLI, M. D. (2010). «La Innovación DUI: motor secreto del crecimiento en el País Vasco». En M. D. PARRILLI (coord.). *Innovación y aprendizaje: lecciones para el diseño de políticas* (pp. 20-42). Zamudio: Innobasque.
- , y ELOLA, A. (2010). «Perfiles de innovación STI – DUI y sus repercusiones para las políticas públicas de innovación». En M. D. PARRILLI (coord.). *Innovación y aprendizaje: lecciones para el diseño de políticas* (pp. 248-266). Zamudio: Innobasque.
- PARSONS, T. (1970). «Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited». En E. O. LAUMAN (dir.). *Social Stratification*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- (1976). «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana». *Revista de Educación*, 242, 64-86.

- PARSONS, T. (1985). «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana». En A. GRASS (ed.). *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea, Madrid.
- PÄTZOLD, G., y WADEN, G. (ed.). (1995). *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*. Berlín y Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- PEDRAZA, B. (2000). «¿Hacia un modelo de cualificaciones profesionales en la Unión Europea? La propuesta de España y el Reino Unido». *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 317-344.
- (2002). «La formación profesional en el entorno de la Unión Europea». *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, fecha de publicación: 26/06/2002.
- (2011). «La formación profesional en Europa y en España: un nuevo contexto económico y social». *EDUSK- Revista monográfica de educación Skepsis*, 2(3), 2407-2469.
- PEREDA, S., y BERROCAL, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- PÉREZ, C. (2004). *La dinámica de las grandes burbujas financieras y las épocas de bonanza*. México: Siglo XXI.
- PÉREZ, J. A. (2008). «La ideología de la «calidad» en las propuestas educativas neoliberales». En J. L. ARÓSTEGUI y J. B. MARTÍNEZ (eds.). *Globalización, posmodernidad y educación* (pp. 47-90). Sevilla/Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- PÉREZ-AGOTE, A. (1989). «Hacia una concepción sociológica de la nación». En A. PÉREZ-AGOTE (ed.). *Sociología del nacionalismo* (pp. 177-192). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- PÉREZ-AGOTE, J. M. (2012). «Cambio social y educación. Desafíos de la crisis educativa de la modernidad». En A. TRINIDAD y J. GÓMEZ (coord.). *Sociedad, familia, educación* (pp. 241-256). Madrid: Tecnos.
- (2015). «Las identidades políticas en la España democrática». En C. TORRES (ed.). *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS.
- PÉREZ-DÍAZ, V., y RÓDRIGUEZ, J. C. (2002). *La educación profesional en España*. Fundación Santillana.
- Perfiles de Competencias para docentes directivos. Mapa de Desarrollo Profesional* (2009). Santiago: Fundación Chili.
- PERRENOUD, P. (2001). «The key to social fields: Competencies of an autonomous actor». En D.S. RYCHEN y SALGANIK, L.H. (eds.). *Definition*

- and Selection Key Competencies* (pp.121-149). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editor
- PEUGNY, C (2009). *Le déclassement*. Paris: Grasset.
- (2013). *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*. Paris: Seuil.
- PICKETTY, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- PIN, J. R.; ROIG, M.; SUSAETA, L., y APASCARITEI, P. (2015). *La formación profesional dual como reto nacional*. Pamplona: IESE Business School-Universidad de Navarra.
- PINEDA, P. (coord.). (2009). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- PIORE, M. J. (1973). «La importancia de la teoría del capital humano para la economía del trabajo; un punto de vista disidente». En L. TOHARIA (comp.). *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones* (pp. 105-114). Madrid: Editorial Alianza.
- (1999). «Notas para una teoría de la estratificación del mercado de trabajo». En L. TOHARIA (comp.). *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones* (pp. 193-222). Madrid: Alianza.
- PLANAS, J. (1986). «La formación profesional en España: evolución y balance». *Educación y Sociedad*, 5, 71-112.
- (2003). «Sistema de enseñanza y trabajo». En F. FERNÁNDEZ PALOMARES (coord.). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- (2005). «El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España». *Revista de Educación*, 338, 125-143.
- (2012). «¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (Formación profesional) a la VET (formación y educación profesional)». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(1), 5-16.
- (2013). «La noción de competencia usada en la «enseñanza basada en competencias»: un contrasentido». En A. LUZÓN y M. TORRES (comp.). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas* (pp. 73-99). Barcelona: Octaedro.

- PLANAS, J., y RIFÀ, J. (2001). «The Continuing Training in Spain: Institutional Logic and Individual Usage». *Les Cahiers du Lasmus*, 1(1), 45-61.
- PLANAS, J., y MERINO, R. (2007). «Methodology for the recognition of the competences acquired while working in the Fair Trade organizations». En F. TORLONE (ed.). *Volunteers and professionals in the fair trade sector. A learning pathway*. Brussels: EC Leonardo da Vinci Project.
- (2015). «La formación profesional». En C. TORRES (ed.). *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS.
- POMBO, J.; RODEIRO, D., y RODRÍGUEZ, M. J. (2016). «El riesgo de orientación en la inversión en spin-offs universitarias. ¿Existe? ¿Es posible identificarlo en los primeros años de vida?». *Cuadernos de Gestión*, 16(2), 29-48.
- POPE, R. (2005). *Creativity. Theory, history, practice*. Oxon: Routledge.
- POPKIEWITZ, T. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- PORTES, A. (2013). *Sociología económica. Una investigación sistemática*. Madrid: CIS.
- POZO, J.I., y MONEREO, C. (2007). Carta abierta a quien competa. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 87-90.
- PRATS, J., y RAVENTÓS, F. (dir.). (2005). *Los sistemas educativos europeos: ¿crisis o transformación?*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- PRATT, A. C., y JEFFCUTT, P. (eds.). (2009). *Creativity, innovation and the cultural economy*. Abingdon: Routledge.
- PRIETO, C., y HOMS, O. (1995). «Formation, emploi et compétitivité en Espagne». *Sociologie du travail*, 4, 557-575.
- PRIETO, M., y VILLAMOR, P. (2012). «Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid». *Profesorado*, 16(3), 126-144.
- PROYECTO TUNING (2007). «Tuning education structures in Europe». *Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PSIFIDOU, I. (2014). «Evolución histórica de la formación profesional en Europa». *Historia de la educación*, 33, 353-359.
- PUCHOL, L. (2000). *Dirección y gestión de recursos humanos*. Madrid: Díaz de Santos.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.

- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1996). (coord.). *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona: ICE del UB-Horsori (Col. Cuadernos de Formación del Profesorado).
- (2004). *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona: Pomares.
- PUIGVERT, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- , y OLIVER, E. (2003). «Reformas educativas». En F. FERNÁNDEZ PALOMARES (coord.). *Sociología de la educación* (pp.385-410). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- QUESSADA, D. (2010). «De la sousveillance. La surveillance globale, un nouveau mode de gouvernamentalité». *Multitudes*, 40, 54-59.
- QUIJANO DE ARANA, S. D. (2000). *Sistemas efectivos de evaluación del rendimiento, resultados y desempeños: técnicas y sistemas para la gestión y el desarrollo del personal*. Barcelona: EUB.
- QUIT (2000). *¿Sirve la Formación para el Empleo?*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- RAFFE, D. (1998). «Where are pathways going? Conceptual and methodological lessons from the pathways study». En OECD (ed.). *Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training*. Paris: OECD.
- (2003). «Pathways Linking Education and Work. A review of Concepts, Research, and Policy Debates». *Journal of Youth Studies*, 6(1), 3-19.
- RAFTERY, A. E., y HOUT, M. (1993). «Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75». *Sociology of Education*, 66(19), 41-62.
- RAINBIRD, D. (2010). «Vocational Education and Training in the United Kingdom». En BOSCH y CHAREST (eds.). *Routledge Studies in Employment and Work Relations in Context*. London: Routledge.
- RAINBIRD, H.; FULLER, A., y MUNRO, A. (2004). *Workplace learning in context*. London: Routledge.
- RAMÍO, C. (2014). *Manual para los atribulados profesores universitarios. Guía de supervivencia*. Madrid: La Catarata.
- RAMONEDA, J. (2016). «Desigualdades». *El País*. Disponible en: <http://ccaa.elpais.com/ccaa/2016/04/29/catalunya/1461944457_364527.html>.
- RANDOLPH, W. A., y POSNER, B. Z. (1995). *Las diez reglas de oro para trabajar en equipo: cómo conseguir que se hagan las cosas*. Barcelona: Grijalbo.

- RAWLS, J. (1996a). *Liberalismo político*. México: FCE.
- (1996b). «La justicia como equidad: política, no metafísica». *Agora*, 2(4), 27-50.
- READINGS, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- RECASENS, A. (2011). «El poder judicial y el sistema de justicia». En M. CAMINAL (ed.). *Manual de Ciencia Política* (pp. 563-585). 3 ed. Madrid: Tecnos.
- REGO, L.; BARREIRA, E. M., y RIAL, A. F. (2015). «Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español». *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 149-166.
- REQUENA, F. (2008). *Redes sociales y sociedad civil*. Madrid: CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RHODES, G., y SHLAUGHTER, S. (2010). «Capitalismo académico en la nueva economía: retos y decisiones». *Pasajes*, 33, 43-59.
- RIBES, E. (2006). «Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo». *Revista Mexicana de Psicología*, 23, 19-26.
- (2011). «El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación». *Bordón*, 63(1), 33-45.
- RICKARDS, T. (1985). *Stimulating Innovation*. London: Frances Printer.
- (1988). *Creativity at work*. Aldershot: Gower Publishing.
- RIFKIN, J. (2011). *La tercera revolución industrial*. Barcelona: Paidós.
- RIGBY, M., y SANCHIS, E. (2006). «El concepto de cualificación y su construcción social». *Revista Europea de Formación Profesional*, 37, 24-35.
- RITZER, G. (2002). *La McDonalización de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- RIVAS, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- RIZVI, F. (2008). «La globalización y las políticas en materia de reforma educativa». En J. L. ARÓSTEGUI y J. B. MARTÍNEZ (eds.). *Globalización, posmodernidad y educación* (pp. 91-120). Sevilla/Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- , y LINGARD, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- (2009). «The OECD and global shifts in education policy». En R. COWEN y A. KAZAMIAS (eds.). *International handbook of comparative education* (pp. 437-453). Dordrecht: Springer.

- ROBERTSON, S., y DALE, R. (2008). «Las tecnologías de la información y la comunicación como medio, objetivo, referencia y consecuencia para el aprendizaje en Europa y la educación del futuro». En J. L. ARÓSTEGUI y J. B. MARTÍNEZ (eds.). *Globalización, posmodernidad y educación* (pp. 143-166). Sevilla/Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- ROBINSON, K., y ARONICA, L. (2011). *El elemento*. Barcelona: Debolsillo.
- ROBINSON, K. (2012). *Busca tu elemento*. Barcelona: Ediciones Urano.
- , y HARRIS, A. L. (2014). *The broken compass. Parental involvement with children's education*. Harvard: Harvard University Press.
- ROCA, R. (2015). *Knowmads. Los trabajadores del futuro*. Madrid: LID Editorial Empresarial.
- RODRÍGUEZ, A. y VIEIRA, M. J. (2009). «La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología». *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47.
- RODRÍGUEZ, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- RODRÍGUEZ, R. M. (2008). «Un modelo de formación basado en las competencias: hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria». *Contextos Educativos*, 11, 131-147.
- RODRÍGUEZ, J. C. (2015). «La enseñanza general: marco institucional, oferta y demanda, profesorado». En C. TORRES (ed.). *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS.
- RODRÍGUEZ, L.; GALLEGO, J. L. y RODRÍGUEZ, A. (2013). «Políticas educativas de reforma de la formación profesional en España». *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(2), 1-13.
- RODRÍGUEZ, P. (2011). «Reestructuración turística y cultura empresarial en Andalucía. Una aproximación cualitativa a la sociología económica de las estrategias empresariales». *Revista Internacional de Organizaciones*, 7, 133-154.
- RODRÍK, D. (2011). *La paradoja de la globalización*. Barcelona: Antoni Bosch Editor.
- ROGERS, E. M. (1983). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- ROLLE, P. (2005). «Asir y utilizar la actividad humana. Calidad del trabajo, cualificación y competencia». En B. LAHIRE, P. ROLLE, P. SAUNIER, M. STROOBANTS, M. ALALUF y M. POSTONE (eds.). *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento del análisis sobre el trabajo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- ROSENFELD, S. (1998). *Technical colleges, technology deployment and regional development*. Modena: OCDE.
- RUBENSON, D. L., y RUNCO, M. A. (1995). «The psychoeconomic view of creative work in groups and organizations». *Creativity and Innovation Management*, 4(4), 232-241.
- RUÉ, J. (2003a). «Desarrollo cooperativo de actividades en el curso de la actividad profesional». En J. GAIRÍN y C. ARMENGOL (coords.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISS-PRAXIS.
- (2003b). «Instrumento de auto evaluación de la dinámica cooperativa de los grupos de trabajo». En J. GAIRÍN y C. ARMENGOL (coords.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- RUIZ, M. (2005). «Enfoque metodológico para la formación de competencias desde el ámbito educativo». *Revista Enunciación*, 10, 85-93.
- RUJAS, J. (2015). «La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio: ¿Una segunda oportunidad en tiempos de crisis?». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 28-43.
- RYCHEN, S.R. y SALGANIK, L.H. (2003). «A holistic model of competence». En D.S. RYCHEN y L.H. SALGANIK (eds.). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gottingen: Hogrefe & Huber.
- SALA, G., y PLANA, J. (2007). «Implicaciones metodológicas de la noción de competencia laboral». Comunicación presentada al IX Congreso Español de Sociología, Barcelona, Septiembre.
- (2009). «Retos teóricos e implicaciones metodológicas del enfoque de competencia laboral». *Sociología del Trabajo*, 66, 31-46.
- SALA, G.; PLANAS J., y VAN ROMPAEY, E. (2010). «Especialidad de formación, especialidad de empleo y resultados de inserción. ¿Trabajan los jóvenes dónde “deberían”?». *Sociología del Trabajo*, 70, 87-106.
- SANCHIS, E. (1991). *De la escuela al paro*. Madrid: Siglo XXI.
- SANMARTÍN, R. (1993). *Identidad y creación. Horizontes culturales e interpretación antropológica*. Barcelona: Humanidades.
- SANNINO, A., y ELLIS, V. (2015). *Learning and Collective Creativity*. New York: Routledge.
- SANTOS, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: Universidad Autónoma de México.

- SANTOS, G. (2001). «Competencias: ¿Qué hay de nuevo?». *Capital Humano*, 149, 90-91.
- SANTOS, J. A.; MUÑOZ, D., y POVEDA, M. M. (2015). «En cuerpo y alma: intensificación y precariedad en las condiciones de trabajo del profesorado universitario». *Arxius de Ciències Socials*, 32, 13-44.
- SANZ, A. (2011). «La administración pública». En M. CAMINAL (ed.). *Manual de Ciencia Política* (pp. 477-495). 3 ed. Madrid: Tecnos.
- SANZ, C. (2012). «Sistemas económicos y educación». En A. TRINIDAD y J. GÓMEZ (coord.). *Sociedad, familia, educación* (pp. 93-102). Madrid: Tecnos.
- SAUNIER, G. (2004). «La formación profesional dentro de la idea de François Mitterrand de un espacio social europeo (1981-1984)». *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, 83-89.
- SAURA, G., y LUENGO, J. (2015). «Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD)». *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(1), 135-148.
- SAVAGE, M. (2000). *Class analyses and social transformation*. Buckingham: Open University Press.
- SAWYER, R. K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation*. New York: Oxford University Press.
- SCHNEEBERGER, A. (2006). «Cualificados para la sociedad del conocimiento y de los servicios. Tendencias que determinan la futura demanda de formación inicial y continua». *Revista Europea de Formación Profesional*, 38, 6-25.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- (1987). *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey-Bass.
- SHORT, E.C. (1984). «Competence reexamined». *Educational Theory*, 34(3), 201-207.
- SCHULTZ, T. W. (1972). «El concepto de capital humano: respuesta». En M. BLAUG. *Economía de la educación*. Madrid: Tecnos.
- (1983). «La inversión en capital humano». *Educación y Sociedad*, 1, 180-195.
- SCHUMPETER, J. (1964). *Teoría del desarrollo económico*. México, D.F.: FCE.
- (2012). *Ciclos económicos: análisis teórico, histórico y estadístico del proceso capitalista*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- SCIULLI, D. (2005). «Continental sociology of professions today: conceptual contributions». *Current Sociology*, 53, 915-942.
- SCHMAL, R. y RUIZ-TAGLE, A. (2008). «Un modelo para la gestión de una escuela universitaria orientada a la formación en competencias». *Cuadernos de Administración*, 22(39), 287-305.
- SCHMID, G. y SCHÖMANN, K. (2006). «El concepto de mercados de trabajo transaccionales y algunas conclusiones para la política de empleo». En L. TOHARIA (comp.). *Los mercados de trabajo transaccionales*. Madrid: MTAS.
- SCOTT, A. J. (2000). *The cultural economy of cities*. London: Sage.
- (2006). «Creative cities: Conceptual issues and policy questions». *Journal of Urban Affairs*, 28(1), 1-17.
- SEFII (2014). *Die Berufsbildung: Ein Gewinn fuer alle*. Secretaría de Estado de Formación, Investigación e Innovación (SEFII), Berne.
- SEFII (2015). *La formación profesional en Suiza. Hechos y cifras 2015*. Secretaría de Estado de Formación, Investigación e Innovación (SEFII), Berne.
- SENNET, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- SERRANO, C. (2014). «Sociología de la economía creativa en Aragón. Números, trayectorias vitales y entornos». *Tesis doctoral*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- SERRANO PASCUAL, A. (2005). «Del desempleo como riesgo al desempleo como trampa: ¿Qué distribución de las responsabilidades plantea el paradigma de la activación propuesto por las instituciones europeas?». *Cuadernos de Relaciones laborales*, 23(2), 219-246.
- SHARIF, N. (2006). «Emergence and development of the National Innovation Systems concept». *Research Policy*, 35(5), 745-766.
- SHAVIT, Y., y BLOSSFELD, H. (eds.). (1993a). *Persistent Inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- (1993b). «Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries». En H. P. BLOSSFELD e Y. SHAVIT (dir.). *Persisting Inequality*. Boulder: Westview Press.
- SHAVIT, Y., y MULLER, W. (eds.). (1998). *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- SHAVIT, Y.; ARUM, R., y GAMORAN, A. (eds.). (2007). *Stratification in higher education: A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- SHINER, L. (2004). *La invención del arte*. Barcelona: Paidós.

- SHORT, E. C. (1984). «Competence reexamined». *Educational Theory*, 34(3), 201-207.
- SIERRA ALVAREZ, J. (1990). *El Obrero soñado: ensayo sobre el paternalismo industrial: Asturias, 1860-1917*. Madrid: Siglo XXI.
- SIMMEL, G. (1986). Las grandes urbes y la vida del espíritu. En G. Simmel. *El individuo y la libertad*. Barcelona: Península.
- (1988). *Sobre la aventura. Ensayos filosóficos*. Barcelona: Península.
- (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.
- SIMONDON, G. (1989a). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Aubier.
- (1989b). *L'individuation psychique et collective*. Paris: Aubier.
- SIMONTON, D. K. (1990). «History, chemistry, psychology, and genius: An intellectual autobiography of historiometry». En M. A. RUNCO y R. S. ALBERT. *Theories of creativity* (pp. 92-115). California: SAGE.
- SISSON, K., y MARTÍN ARTELES, A. (2001). *Pactos para el empleo y la competitividad*. Madrid: CES.
- SISTO, V. (2007). «Managerialismo y trivialización de la Universidad». *Nómadas*, 27, 8-21.
- SLOTERDIJK, P. (2003). *Esferas I*. Madrid: Siruela.
- (2004). *Esferas II*. Madrid: Siruela.
- (2006). *Esferas III*. Madrid: Siruela.
- (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos.
- SMITH, A. (2012). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- SOJA, A. (2008). *Postmetrópolis*. Madrid: Mapas.
- SOLEY-BELTRAN, P. (2015). *Divinas! Modelos, poder y mentiras*. Barcelona: Anagrama.
- SOLER, M., y PULIDO, C. (2009). «Las transformaciones educativas y el debate entre Searle, Habermas, CREA». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(3), 22-29.
- SOTÉS, M. A. (2009). «Formación profesional: sistema educativo y empresa». *Educación y educadores*, 12(1), 109-118.
- SPENCER, M. L., y SPENCER, M. S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley and Sons.
- STASZ, C. (1997). «Do employers need the skills they want? Evidence from technical work». *Journal of Education and Work*, 10(3), 205-223.
- STEINER, P. (2015). *La sociología económica*. Madrid: Editorial Síntesis.

- STERNBERG, R. J., y LUBART, T. I. (1999). «The concept of creativity: Prospects and paradigms». En R. J. STERNBERG. *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J., y O'HARA, L. A. (1999). «Creativity and intelligence». En R. J. STERNBERG. *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (2006). «The nature of creativity». *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- STIGLER, G. J. (1987a). «La teoría de la “selección”, educación y distribución de la renta». *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, 645, 127-142.
- (1987b). «Principal and agent». En J. E. ATWELL, M. MILGATE y P. NEWMAN. *The new Palgrave. A dictionary of economics*. London: McMillan.
- (1987c). «The causes and consequences of the dependence of quality in Britain». *Journal of Economic Literature*, 25, 1-48.
- , y BECKER, G. S. (1977). «De gustibus non est disputandum». *The American Economic Review*, 67, 76-90.
- STIGLITZ, J. (2012). *El proceso de la desigualdad*. Madrid: Taurus.
- (2015). *La gran brecha*. Madrid: Taurus.
- , y GREENWALD, B. (2016). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- STORPER, M. (1997). *The regional world: territorial development in a global economy*. New York: Guilford Press.
- STROOBANTS, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruselas: Editions de l'Université de Bruxelles.
- STUART, R., y LINDSAY, P. (1997). «Beyond the frame of management competencies: Towards a contextually embedded framework of managerial competence in organizations». *Journal of European Industrial Training*, 21(1), 26-33.
- SUBIRATS, M. (1987). «Escuela y medio rural: una relación problemática». En C. LERENA (ed.). *Educación y sociología en España. Selección de textos*. Madrid: Akal.
- (2001). «Universidad en España: ¿época de cambios o cambio de época?». *Educación*, 28, 11-39.

- SUBIRATS, M. (2009). *Els nivells educatius de la població i la transmissió del capital cultural*. Enquesta Metropolitana de Barcelona 2006, Barcelona.
- SWANSON, R. A. (1994). *Analysing for improving performance*. San Francisco: Benet-Koehler.
- SZTOMPKA, P. (1995). *Sociología del cambio social*. Madrid: Alianza Editorial.
- TARABINI, A. (ed.). (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis.
- TARDIF, J. (2008). «Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación». *Profesorado*, 12(3), 1-16.
- TATARKIEWICZ, W. (1997). *Historia de seis ideas: arte, belleza, fama, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- TAYLOR, C. (2015). «Between culture, policy and industry: Modalities of intermediation in the creative economy». *Regional Studies*, 49(3), 362-373.
- TEBA, R., y TEJERO, J. (2005). «Procesos de desarrollo del factor humano». En V. OLTRA (coord.). *Desarrollo del factor humano*. Barcelona: UOC.
- TEJADA, J. (2003). «Formación profesional. Universidad y formación permanente». Trabajo presentado en el Seminario *La universidad profesional. Relaciones entre la universidad y la nueva formación profesional*. Conserjería de Educación y Cultura, Dirección General de Universidades, Murcia, España.
- (2012). «La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia». *Educación XXI*, 15(2), 17-40.
- , y NAVIO, A. (2005). «El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación». *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 14-28.
- TERMES, A. (2012). «La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(1), 58-74.
- TERRÉN, E. (1999). *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- TESSARING, M. (1999). *Formación para una sociedad en cambio: informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la formación profesional en Europa*. 2 edición. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- TESSARING, M., y WANNAN, J. (2004). *La formación profesional, una clave para el futuro; Lisboa-Copenhague-Maastricht: Movilizar hacia los objetivos 2010. Síntesis del estudio de Maastricht realizada por el Cedefop*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- TETHER, B.; MINA, A.; CONSOLI, D., y GAGLIARDI, D. (2005). *A Literature Review on Skills and Innovation. How Does Successful Innovation Impact on the Demand of Skills and How Do Skills Drive Innovation?*. Manchester: ESRC Centre for Research on Innovation and Competition (CRIC), University of Manchester.
- TEZANOS, J. F. (2001). *La sociedad dividida: estructura de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2015). «La dinámica de las desigualdades y de la estratificación social». En C. TORRES (ed.). *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS.
- THELEN, K. (2004). *How institutions evolve: the political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: CUP.
- THRIFT, N. (2000). «Performing cultures in the new economy». *Annals of the Association of American Geographers*, 90(4), 674-692.
- THÜROW, L. C. (1983a). «Educación e igualdad económica». *Educación y sociedad*, 2, 159-171.
- (1983b). «Un modelo de competencia por los puestos de trabajo». En J. PIORE (comp.). *Paro e inflación*. Madrid: Alianza.
- (1988). «La competencia por los puestos de trabajo: la lista de contratación de mano de obra». En A. MEIXIDE (comp.). *El mercado de trabajo y la estructura salarial*. Madrid: MTSS.
- (1996). *El futuro del capitalismo*. Barcelona: Ariel.
- TIANA, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Madrid: Wolters Kluwer.
- (2011). «Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española». *Bordón*, 63(1), 63-75.
- TONER, P. (2005). *Keeping up with technology. A pilot study of TAFE and the manufacturing sector*. Adelaida: NCVER.
- (2009). *Workforce Skills and Innovation: An Overview of Major Themes in the Literature*. Paris: OCDE.
- (2010). «Innovation and Vocational Education». *The Economic and Labour Relations Review*, 21(2) 75-98.

- TONER, P. (2011). «Workforce skills and innovation: an overview of major themes in the literature». *STI working paper series SG/INNOV(2011)1*. OECD: Paris.
- TORRA, I.; DE CORRAL, I. y PÉREZ, M^a J. (2012). «Identificación de competencias docentes que orientan el desarrollo de planes de formación dirigidos al profesorado universitario». *REDU*, 1(2), 21-56.
- TORREBLANCA, J. I. (2016, 1 de mayo). «El nuevo gran juego digital». *El País*. Disponible en: <http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2016/04/27/actualidad/1461767882_557672.html>.
- TORRES, C. (Ed.). (2015). *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS.
- TRINIDAD, A. (2012). «Los orígenes de la escuela de masas y de la sociología de la educación». En A. TRINIDAD y J. GÓMEZ (coord.). *Sociedad, familia, educación* (pp. 32-47). Madrid: Tecnos.
- TRINIDAD, A., y GÓMEZ, J. (coord.). (2012). *Sociedad, familia, educación*. Madrid: Tecnos.
- URKIJO, M. (2012). «La evaluación de la calidad de la ciencia: problemas para el diseño de procedimientos y criterios homogéneos». En J. MORENO, S. A. BELLO, y C. GÓMEZ (eds.). *La gestión y la organización de la ciencia*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- UZZI, B., y SPIRO, J. (2005). «Collaboration and creativity: The small world Problem». *American Journal of Sociology*, 111(2), 447-504.
- VALENTE, T. W. (1995). *Network models of the diffusion of innovations*. New York: Hampton Press.
- VALLE, J. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- VAN DE VRANDE, V; DE JONG, J. P. ; VAMHAVERBETE, W. y ROCHIMONT, M. de (2009). «Open innovation in SMEs : Trends, motions and management challenges». *Techovation*, 29, 423-437.
- VAN HOUTTE, M.; DEMANET, J., y STEVENS, P. A. (2013). «Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling?». *Social Psychology of Education*, 16(3), 329-352.
- VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.
- (2007). «Reflexividad y elección de la escuela por los padres de clase media en Francia». *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278.
- VARELA, J. (1984). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: La Piqueta.

- VARELA, J. (1986). «Teoría y práctica en las instituciones escolares». En M. FERNÁNDEZ ENGUIA (ed.). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.
- (1988). «La educación ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles». *Revista de Educación*, N° Extra. 1, 245-274.
- (1991). «La LOGSE, una reforma educativa para las nuevas clases medias». En *La sociología de la educación en España*. Madrid: Gráficas Juma.
- (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Barcelona: Morata.
- , y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1986). *Las redes de la psicología*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VARSORI, A. (2004). «El papel de la formación profesional en la política social europea y el Cedefop». *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, 68-82.
- VARTIAINEN, H. (2002). «El auge de la formación por aprendizaje en Finlandia». *Revista Europea de Formación Profesional*, 4, 31-37.
- VELARDE, L., y MEDINA, A. (2014). «Sistema Dual de Aprendizaje: Un modelo educativo dinámico para una formación dual». En *Educación. Handbook T-IV: Congreso Interdisciplinario de Cuerpos Académicos* (pp. 196-207). ECORFAN.
- VERDÚ, V. (2003). *El estilo del mundo*. Barcelona: Ariel.
- VERDUZCO, E. y ROJO, E. (1994). «El cambio tecnológico: Un análisis de interpretación y escenarios como base para una metodología». Disponible en: <www.hemerodigital.unam.mx>.
- VIELLE, P.; POCHE, P., y CASSIERS, I. (2005). *L'État social actif: vers un changement de paradigme?* Brussels: Peter Lang.
- VILASECA, B. (2013). *Qué harías si no tuvieras miedo*. Barcelona: Conecta.
- VILLA, A. (Coord.). (2004). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: Mensajero.
- , y POBLETE, M. (dirs.). (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Deusto.
- VILLA, P. (1990). *La estructuración de los mercados de trabajo. La siderurgia y la construcción en Italia*. Madrid: MTSS.
- VILLA-SÁNCHEZ, A. (2008). «La excelencia docente». *Revista de educación*, número extraordinario, 177-212.

- VILLASANTE, T. R.; MONTAÑÉS, M, y MARTÍN, P. (2001). *Procesos locales de creatividad social*. Barcelona: El viejo Topo.
- VILLASANTE, T. R. (2006). *Desbordes creativo. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: Catarata.
- (2015). *Redes de vida desbordantes*. Madrid: Catarata.
- VILLAVERDE, M. J., y LAURSAN, J. C. (eds.). (2011). *Forjadores de la tolerancia*. Madrid: Tecnos.
- VIÑAO, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI.
- (1985). «La educación en el sexenio (1868-1974). Libertades formales y libertades reales». *Anales de Pedagogía*, 3, 87-102.
- (1988). «Las reformas de la Ilustración: Proyectos y realidades, obstáculos y resistencias». En VV. AA. *Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza* (pp. 371-403). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1991). «Sistema educativo nacional e ilustración: un análisis comparativo de la política educativa ilustrada». En VV. AA. *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón* (pp. 283-313). Madrid: CIDE-Universidad Complutense de Madrid.
- (1998). «La génesis del sistema educativo español y su consolidación (1808-1857)». En L. VEGA GIL (coord.). *Pablo Montesinos y la modernización educativa en España* (pp. 23-36). Zamora: Diputación Provincial de Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos «Florián de Ocampo».
- (2002). *Sistemas educativos, culturales, escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- (2006). «El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades». En J. GIMENO SACRISTÁN. *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 43-60). Madrid: Ediciones Morata.
- VIROLAINEN, M., y STENSTRÖM, M. L. (2014). «Finnish vocational education and training in comparison: Strengths and weaknesses». *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(2), 81-106.
- VIRTANEN, A.; TYNJÄLÄ, P., y STENSTRÖM, M.-L. (2008). «Field-specific educational practices as a source for students' vocational identity formation». En S. BILLETT, C. HARTEIS, y A. ETELÄPELTO (eds.). *Emerging Perspectives of Workplace Learning* (pp. 19-34). Rotterdam: Sense.

- VOCATIONAL TRAINING COUNCIL (VTC). (2008). *Second 8-year Strategic Plan (2009/10 to 2016/17)*. Hong Kong: VTC.
- (2013). *Programme Information and Application*. Hong Kong: VTC.
- VOSSIO, R. (2002). «Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. Competencia laboral y valoración del aprendizaje». *Boletín técnico Interamericano de Formación Profesional*, 152, 51-74.
- WALTON, R. E. (1985). «From “control” to “commitment” in the workplace». *Harvard Business Review*, 63(2), 77-84.
- WEBER, M. (1974). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Península.
- (2002). *Economía y sociedad*. Madrid: Siglo XXI.
- WHIDDETT, S., y HOLLYFORDE, S. (2003). *A practical guide to competencies: How to enhance individual and organisational performance*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- WILLIAMS, R. S. (2003). *Rendimiento del personal. Diseño, implantación y gestión*. Madrid: Thomson.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajo de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- (2008). «Los soldados rasos de la modernidad: la dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo xx». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(3), 43-60.
- WINTERTON, J., y WINTERTON, R. (1999). *Developing managerial competence*. London: Routledge.
- WOLLSCHLÄGER, N., y REUTER-KUMPMANN, H. (2004). «De la divergencia a la convergencia: Una historia de la formación profesional en Europa». *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, 6-17.
- WOODRUFFE, C. (1991). «Competent by any other name». *Personnel Management*, 23(9), 30-33.
- (1993). «What is meant by a competency?». *Leadership and Organization Development Journal*, 14, 29-36.
- WRIGHT, E. O. (2014). *Construyendo utopías reales*. Madrid: Akal.
- YÁÑIZ, C., y VILLARDÓN, L. (2008). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- YOUNG, M. (1958). *The rise of the meritocracy, 1870-2033. An essay on Education and Equality*. Harmondsworth: Penguin.
- ZABALA, A., y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

- ZABALZA, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZARIFIAN, P. (1995). «La organización autoformativa y el modelo de competencias: ¿Qué motivos? ¿Qué aprendizajes?». *Revista Europea de Formación Profesional*, 5, 5-10.
- (1999). *El modelo de competencias y los sistemas productivos*. Montevideo: Cinterfor.
- ZUBERO, I. (2006). «Desempleo y exclusión». En F. VIDAL (dir.). *V Informe Fuhem de políticas sociales: la exclusión social y el estado del bienestar en España*. Madrid: Fuhem.

Webgrafia

- ACCELERATED SCHOOLS: <<http://www.acceleratedschools.org/>>
- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: <<http://utopiadream.info/ca/>>
- NO CHILD LEFT BEHIND: <<http://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>>
- SCHOOL DEVELOPMENT PROGRAM:
<<http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/>>

El nuevo orden global ha nacido a partir de la crisis del Estado de Bienestar y la superación de la figura del trabajador asalariado. Sólo existe una demanda generalizada: ser “individual y autorresponsable” (Beck), es decir, “emprendedor e innovador” (Sennett). Este nuevo axioma de gestión profesional trata de desplazar la forma de regulación basada en el reconocimiento de derechos colectivos.

En estas sociedades de empresa, denominadas así por Foucault, tremendamente polarizadas y desiguales, se mantienen sectores del mercado sujetos a prescripciones tayloristas. Nos referimos concretamente a aquellos trabajadores obligados a trabajar duramente y encontrarse cada vez más hundidos en la pobreza y el endeudamiento. Dicha situación también afecta a determinadas áreas de profesionales cualificados, como los servicios sanitarios, la educación, el periodismo, la psicología, la ingeniería y la abogacía, entre otros.

Este nuevo marco es simultáneamente taylorizante/destaylorizante, fordista/posfordista, por lo que resulta habitual acudir a la neutralidad de la meritocracia como justificación de casi todo: las personas que lo “merecan” saldrán de la pobreza de manera continuada. En este sentido, la clase adinerada será poseedora de los valores y las habilidades del espíritu emprendedor, ocupando los trabajos no taylorizados, mejor valorados y remunerados. Esta actitud se convertirá en la mejor manera de vaticinar el ascenso social, en el que la clase media quiere continuar creyendo.

¿Cuál es el papel que se le ha adjudicado a la Formación Profesional en todo esto? Este amplio trabajo espera aportar argumentaciones que ayuden a contestar y entender la pregunta lanzada.

Con la colaboración de:

reCerCaixa

 Obra Social "la Caixa"

