

LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN EUROPA

Jordi Planas*

Presentaré un balance de la investigación llevada a cabo en los últimos diez años en el ámbito europeo y en México y Estados Unidos. Se trata de una investigación comparativa, basada en una red de instituciones.

Hicimos un planteamiento en el que no hablábamos sólo de principios ni sólo de educación superior; preferíamos tratar todos los niveles educativos, entre otras razones, porque lo que sucede en el nivel superior no es independiente de lo que sucede en los otros niveles. Por otra parte, hemos hecho trabajos de tipo macroestadístico, pero también de tipo cualitativo, con estudios de casos en empresas. Ello nos ha ayudado a entender lo que habíamos obtenido en los fríos datos macroestadísticos.

La presentación la he dividido en tres partes. La primera es sobre los cambios del modelo de producción y reconocimiento de las competencias, y su vinculación con los modelos teóricos de interpretación que hemos usado el último siglo en el caso europeo, pero que hemos compartido quizás con ustedes y, con toda seguridad, con Estados Unidos. La segunda parte se refiere a los ocho ejes en torno a los cuales gira la relación entre educación y trabajo en el caso europeo. La parte final está dedicada a la reflexión sobre las implicaciones de lo expresado sobre el gobierno y el funcionamiento de las instituciones de educación superior.

I. CAMBIOS EN LOS MODELOS DE PRODUCCIÓN DE COMPETENCIAS PARA EL TRABAJO VERSUS CAMBIOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO

Los modelos de producción de competencias para el trabajo, su reconocimiento y su relación con los modelos teóricos y metodológicos parten en el siglo XX. En términos de la relación educación y trabajo, este siglo se puede resumir esquemáticamente en una historia de tres tiempos. Antes de los 50, la formación

* Profesor titular, Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
Contacto: jordi.planas@uab.es

para el trabajo en Europa se hacía esencialmente a través del trabajo mismo, se aprendía a trabajar trabajando. Era una minoría la gente que aprendía a través de la educación formal. En algunos países esto se prolonga, como es el caso español, hasta bastante avanzada la mitad del siglo; en otros, esta formación empieza a ser sustituida por el sistema educativo. La segunda mitad, la posguerra, se caracteriza por la expansión educativa, un fenómeno que, imagino, compartimos con ustedes y, con toda seguridad, con México y Estados Unidos.

Durante la segunda mitad del siglo XX cada generación es más educada que la precedente, es decir, tiene un nivel de estudios mayor; en otros términos, es el proceso de construcción de la “escuela de masas”. En este periodo, la certificación de competencias para el trabajo pasa a jugar un papel fundamental.

En las últimas décadas, a la expansión educativa se sumaron nuevos requerimientos de competencias por parte de las empresas, las que difícilmente se podían adquirir a través de la educación formal. Además, se unieron nuevos espacios, nuevas oportunidades para aprender, fuera de la educación formal, y esto ha implicado que los certificados académicos, sin haber perdido su peso fundamental, sean cada vez más incompletos en su capacidad de descripción de las competencias.

A estas tres etapas corresponden, a su vez, tres maneras de percibir el papel de la educación desde las ciencias sociales. En la primera, se considera a la educación como un instrumento de socialización, de incorporación a la sociedad; desde la economía, la corriente principal la considera como una actividad de consumo. La segunda etapa ha estado fuertemente marcada por la Teoría del Capital Humano, como teoría interpretativa del papel de la educación y que ha sustentado la expansión educativa. Desde la sociología, autores como Parsons introdujeron la idea de que el sistema educativo debía formar a la gente en función del trabajo que debía realizar. Esas teorías llevaron a pensar que la educación es un ingrediente fundamental para el desarrollo económico, pero también condujeron a una concepción sustancialista de las competencias, es decir, a la idea de que sus requerimientos se definían exclusivamente por el puesto de trabajo. Esto llevó a desarrollar el discurso “adecuacionista” en la planificación educativa, es decir, concebir que la tarea del sistema era producir personas que se adecuasen a los requerimientos de los puestos de trabajo.

En otro momento se planteó el problema de la sobreeducación, es decir, los planificadores educativos se dieron cuenta de que formaban en demasía a la gente y que la economía no ofrecía puestos de trabajo adecuados a esa formación. Pusieron atención, entonces, a la sobreeducación: la educación debe ser lo más exacta posible.

Los organismos internacionales, los gobiernos, entre otros, hicieron muchos cálculos intentando prever cuántas y qué tipo de personas había que educar para responder a las necesidades del futuro, todos con escaso éxito, debo reconocer.

En la tercera etapa (la etapa actual) –en la cual una serie de cambios nos llevan a nuevos requerimientos y, al mismo tiempo, a la coexistencia del sistema educativo con distintos espacios de formación– nos hallamos en la economía o sociedad del conocimiento. Aquí las teorías empiezan a orientarse en otro sentido. Se empieza a pensar que la educación misma se creará oportunamente su puesto de trabajo. Castells habla de los trabajadores autoprogramables, porque en un mundo complejo, con muchas oportunidades, no son los sistemas educativos los que deben organizar la formación de las personas, sino que éstas deben tener la habilidad para construirse su propio sistema y proceso formativo. Las personas tienen la capacidad de decidir lo que quieren ser y de utilizar los instrumentos para conseguirlo.

En este contexto, la planificación educativa empieza a basarse en el esquema de “ajuste sucesivo basado en competencias”: se abandona la obsesión de hacer que las cosas encajen a partir de la formación inicial y se reconoce que no hay claridad sobre los requerimientos, pero que se irá construyendo certezas a través de la formación a lo largo de la vida y de una multitud de instrumentos disponibles.

El adecuacionismo (modelo proveedor-cliente) sostiene que existe un consumidor (las empresas) bien informado y que sabe lo que necesita. La tarea de los sistemas educativos es ser buenos proveedores en tiempo y forma de los requerimientos de este cliente. Por lo tanto, la lógica es de subordinación del sistema educativo a las necesidades de las empresas. El sistema educativo debe entender bien lo que se va a necesitar y responder al mercado de trabajo, esto es, a la demanda.

En este discurso se establece que, para construir los mecanismos de planificación, debe existir una correspondencia biunívoca entre grupos de formaciones y grupos de empleos. De aquí se infiere que quien no ejerce lo que estudió está mal situado en el mercado de trabajo y este sería un indicio de sobreeducación.

El adecuacionismo ha entrado en crisis. En primer lugar, porque la premisa básica es falsa. El cliente no está bien informado y las empresas no son capaces de explicarnos lo que necesitan y esto por un problema de “miopía”, o sea, mientras más lejos miran menos claro ven. En segundo término, la oferta, las personas y las instituciones no hicieron aquello que los planificadores les ordenaron hacer: no obedecieron y no hay razón para pensar que lo harán en el futuro. Las personas estudian por motivos que nos parecen irracionales, pero, en el fondo, su conducta responde a otras racionalidades que no son las que queremos imponer. El tercer aspecto es la progresiva falta de sincronía entre la oferta y demanda. Ésta se

expresa cada vez en términos más breves, por los múltiples cambios (entre otros, el tecnológico); la oferta, en cambio, necesita progresivamente tiempos más largos para producirse.

El modelo de ajuste sucesivo basado en competencias consiste en compartir una serie de ideas y premisas teóricas al momento de afrontar la relación entre educación y trabajo. En primer lugar, la idea de que el mercado de trabajo es un mercado de competencias y también de títulos, pero en la medida en que éstos puedan ser una buena señal de competencias.

En segundo término, se debe reconocer que las competencias son vectoriales, es decir, se puede obtener el mismo resultado por medio de combinaciones muy diversas de componentes de vectores base. La resultante de combinaciones distintas puede ser la misma. En cualquier sistema estadístico de empleo, personas con grados de experiencia y de formación absolutamente distintos están ejerciendo el mismo trabajo. En general y como resultado de la expansión educativa, cuanto mayores son estas personas menos estudios y más experiencia tienen; a la inversa si consideramos a individuos más jóvenes.

La tercera idea es que la demanda no es independiente de la oferta, es decir, lo que requiere el sistema económico no es independiente de las competencias de la población en cierto país. En el fondo, se contrata desde la población activa y, por tanto, hay que trabajar con ella. Dicho de otra manera, el mercado de trabajo no está subordinado a la demanda. No estoy haciendo discursos normativos, sino intentando explicar lo que sucede, lo que detectamos a partir de resultados.

En cuarto lugar, las competencias necesarias para ejercer oficios nominalmente estables han cambiado profundamente. Muchos discursos de tipo adecuacionista funcionan cada vez menos, entre otras razones porque lo que se intenta adecuar se está moviendo. En quinto lugar, ¿qué significa la sobreeducación? Es muy difícil que el ajuste entre oferta y demanda en una economía dinámica pueda darse sin sobreeducación. Se puede innovar sólo sobre la base de gente más educada y, por tanto, la expansión educativa es un fenómeno de sobreeducación que ha permitido el desarrollo y los resultados que exhibimos.

La quinta noción es que el mercado de trabajo está cada vez más externalizado y, por consiguiente, plantea problemas de información sobre las competencias de las personas. En los mercados internos dentro de una empresa la gente era promovida a partir de una gran cantidad de información, aunque fuera extraoficial. Cuando los mercados del trabajo se externalizan, esta información –que se producía sobre la base del trabajo conjunto– se pierde y se requieren cada vez más datos sobre las competencias de los individuos.

Por último, los certificados escolares –y sobre todo su nivel– son también una señal de competencias transversales, o sea, de capacidades de comunicación. Esto es importante porque precisamente el sector en expansión, el sector servicios, es el más consumidor de competencias transversales y menos de competencias específicas. Por lo tanto, razonablemente ese fenómeno va a crecer.

II. BALANCE DE INVESTIGACIÓN COMPARADA: OCHO EJES ESTRUCTURANTES DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN EUROPA

1. Autonomía de las dinámicas de los sistemas de educación respecto a las necesidades de la demanda de trabajo

Esto es una constatación que algunos consideran negativa. Pero es un hecho sobre la base de dos resultados: los comportamientos de los agentes que actúan dentro del sistema educativo (los estudiantes) no se adecuan a las demandas del mercado de trabajo en un momento dado. Con mayor frecuencia se ocupa a personas de niveles y de especialidades distintas, pero es más raro encontrar alguien que no tenga un título superior ocupando estos sitios. Por tanto, aunque los comportamientos de los estudiantes nos parecen a veces irracionales, debemos buscar en realidad a qué racionalidad obedecen.

Un segundo hecho es que la evolución de la demanda de educación ha sido muy poco sensible a los ciclos económicos. El resultado del análisis sobre expansión educativa en todos los países es que los protagonistas, los actores principales del crecimiento educacional, han sido los Estados y las familias. Las empresas, el sector económico, han quedado en un segundo plano. Por consiguiente, la racionalidad de los distintos actores no es sólo una económica; incluso cuando es económica mira a más largo plazo que la demanda y las empresas. Además, descubrimos que, a mediano y largo plazo, lo que aparentemente eran inadecuaciones son, a menudo, soluciones.

Por ejemplo, el crecimiento económico de la segunda mitad de los 90 en Europa fue muy importante, sobre todo porque ésta fue capaz de articular la apertura de mercado y los cambios tecnológicos que se produjeron en aquel periodo. Este proceso se hizo con personas formadas a partir de decisiones que se tomaron en los 80; entonces, casi inevitablemente, la oferta precede a la demanda. Las otras demandas pueden ser coyunturales, pero se pueden satisfacer o no en función de decisiones tomadas previamente y, además, no fáciles de implementar ni con resultados a corto plazo. Lo que en los 80 algunos consideraban sobreeducación permitió sobrevivir a la apertura del mercado y a los cambios producidos la segunda mitad de los 90. Pretender hoy que se puede responder desde la oferta a

la demanda no parece razonable; más razonable es que funcione al revés. La oferta se anticipa a la demanda y la condiciona; la demanda no puede moverse, excepto en los importantes procesos migratorios, sin tener en cuenta la oferta. Esto obliga a las instituciones educativas, y sobre todo a las de educación superior, a pensar a largo plazo.

2. Modelos nacionales distintos con resultados análogos

En Europa, sistemas y modelos nacionales muy distintos de educación han permitido resultados muy parecidos en términos de competencias de la población. Lo normal es tratar de establecer conexiones entre el sistema educativo y las capacidades productivas de un país, pero si estas capacidades dependiesen única y exclusivamente de cómo está estructurado su sistema educativo no podríamos explicar cómo en Alemania, Francia y Japón se producen automóviles. ¿Cómo, con sistemas educativos tan distintos, se ha llegado a tener una mano de obra capaz de producir automóviles que funcionan razonablemente? Esto quiere decir que, siendo fundamental el sistema educativo, no es la única fuente de competencia. Los alemanes tienen el famoso sistema dual, un sistema de socialización en el trabajo en el que producen alternancia; los franceses y españoles uno que permite a los jóvenes trabajar mientras estudian. Constatamos que todos los países poseen en común una progresiva coproducción de las competencias: están creciendo los procesos de hibridación y de colaboración en la producción de competencias, pero con modalidades y complementariedades distintas.

Lo importante no es el sistema educativo sino su coherencia con el resto de la sociedad; es decir, no podemos decidir que un sistema educativo es el mejor independientemente de la sociedad en que se desarrolla. Cada país llega a construir sus sistemas, lo que no impide que pueda haber convergencias.

3. Carácter activo y dominante de la oferta frente a la demanda: el efecto oferta

La expansión educativa ha sido, durante la segunda mitad del siglo XX, un fenómeno que ha transformado profundamente nuestras sociedades. Quizás uno de los aspectos fundamentales en esta transformación, que luego tiene efectos muy importantes en términos económicos, ha sido la progresiva incorporación de las mujeres en el sistema educativo en las últimas décadas. Las mujeres han entendido que el sistema educativo es el principal instrumento para potenciar a las principales instituciones y, por ende, su perfeccionamiento.

Este fenómeno no parece que vaya a disminuir, sobre todo en una economía abierta y globalizada, en la cual la oferta precede a la demanda en la medida en que es un factor de atracción de inversiones. En los *rankings* contruidos para indicar en qué

medida puede ser productiva una inversión se ha introducido el nivel educativo. La educación es un factor esencial de medición, es decir, no se trata de que las inversiones vayan a un sitio y después pidan educación: las inversiones van donde ya hay educación. Entonces, se convierte en un factor de atracción de inversiones y, por tanto, inevitablemente precede a la demanda.

Esto implica una mayor responsabilidad por parte de la oferta. Las instituciones estamos jugando un papel activo, estamos decidiendo lo que será la economía de nuestros países; no somos el único factor, por supuesto, pero sí uno importante.

En el caso europeo es mucho más importante que en otros sitios. Europa es un territorio sin otros recursos que sus habitantes, no tenemos petróleo ni una fuente importante de materias primas; en consecuencia, no conseguiremos ser lo que queremos sino a través de la formación y ahí queda claro que el punto de partida no es la respuesta a la demanda.

Entonces, la sobreeducación, ¿es un problema o un requisito? Dependerá de los desequilibrios, pero creo que, con lo que sabemos del pasado, es más un requisito que un problema.

4. Diversificación de las trayectorias formativas y nuevos modelos de producción de competencias

La trayectoria y el comportamiento de los jóvenes se están haciendo cada vez más imprevisibles, pero tienen su racionalidad. Uno de los campos de investigación es analizar qué hacen y por qué. Por ejemplo, los estudiantes están reordenando el sistema educativo, están introduciendo flexibilidad. La historia del sistema educativo español es bastante clara en este sentido y en otros países hay indicios parecidos. Hay conductas que no entendemos porque no responden a lo que habíamos decidido que debían hacer.

Una de las líneas que queremos iniciar es analizar el papel de la incertidumbre respecto del futuro en los comportamientos formativos. Algunos de estos comportamientos pueden corresponder a estrategias de largo plazo, de supervivencia o de especialización. Hemos construido modelos de estrategias, pero la incertidumbre respecto del mercado es un factor que influye en los comportamientos. Hay nuevas articulaciones entre formación inicial y continua, y entre educación formal e informal.

La formación durante toda la vida no significa que se pueda aprender cualquier cosa en cualquier momento de la vida. Eso es mentira: la formación inicial tiene un papel estratégico e irreversible. El que se forma a lo largo de toda la vida es aquel que tiene buena formación inicial; en consecuencia, los problemas de formación inicial adquieren una dimensión muy superior a la que tenían antes.

5. Mantenimiento y cambio del valor de mercado de los certificados escolares

En este escenario, ¿qué sucede con las certificaciones académicas?, pues, según como las percibamos, son más o menos importantes, es decir, son condición necesaria pero no suficiente. Estamos entrando en lógicas de internacionalización de los títulos. El problema es cómo crear un sistema de referencia que ordene todo este complejo entramado. Se está intentado crear sistemas nacionales de calificaciones, acordes con el sistema europeo, que definan y cubran todo. Esto parece razonable, pero no funciona, en gran parte porque es muy escolar y no de mercado de trabajo, y porque es una construcción sobre el papel que, en muchos casos, quiere resolver problemas que no existen.

En el marco europeo, por ejemplo, uno de los objetivos es facilitar la movilidad de los trabajadores en Europa, pero no nos movemos; el otro es facilitar la transparencia de las competencias entre los trabajadores, partiendo de que todos estamos interesados en la transparencia. Esto no es verdad, las empresas no están interesadas en la transparencia de sus trabajadores. En una tesis doctoral que dirigí sobre el sector bancario en España, los distintos bancos analizados en su gestión, sobre la base de competencias, introducían elementos voluntarios de opacidad, para que no se pudiese leer desde afuera, para evitar “que lo contrate el vecino”. Probablemente, sería más razonable crear multitud de sistemas reconociendo esta evidencia.

Otro de los defectos de estas estrategias es que parten como si no existiese nada, como si no hubiesen mecanismos de reconocimiento y, por tanto, no hacen el esfuerzo de preguntar cómo funciona y cómo mejorarlo; lo construyen de manera homogénea y uniforme, y los sectores no funcionan así por muchísimas razones.

6. Necesidades de las empresas versus necesidades de la economía: implicaciones para los sistemas educativos

No podemos confundir las necesidades de las empresas con las de la economía, entre otras razones porque, si en el sueño de los adecuacionistas consiguiésemos alguna vez que las competencias de la oferta coincidiesen exactamente con lo que se necesita en el momento (la demanda), tendríamos una economía bloqueada, no habría manera de innovar. Por ello, la atención a la suma de requerimientos de las empresas es un ingrediente que debemos tener en cuenta, pero no es el único, porque, entre otros motivos, no está claro que las empresas duren tanto como nuestros estudiantes. Ellos se plantean la formación para unos 40 años, pues difícilmente tendrán la oportunidad de formarse nuevamente. Entonces, identificar las necesidades de la economía con la empresa nos llevar a una visión funcional, miope, que sólo ve lo inmediato sin tener perspectiva a largo plazo, y ese

es el riesgo actualmente: comportamientos adaptativos más que comportamientos innovadores, lo cual no quiere decir que no sea importante conocer lo que necesitan las empresas hoy. Lo que digo es que no podemos confundir las necesidades de la economía con las necesidades de la empresa, y una de las tareas vinculadas a la autonomía de las instituciones educativas es la de buscar su propia identidad: situarse respecto del mundo en general y de la economía en particular.

7. Relación entre especialidad de formación y especialidad de empleo: del análisis normativo al análisis empírico basado en competencias

En estos momentos, aún estamos trabajando acerca de cómo se producen los emparejamientos en términos de especialidad, no de nivel. Entonces, buscamos una adecuación normativa, una construcción *a priori* que dispone dónde debe trabajar una persona que se ha formado en determinada especialidad. Esto es más o menos imprescindible para construir un *currículum*. El dato es que, como mínimo, el 50% de nuestras poblaciones activas no trabajan en lo que estudiaron. Decidimos, en cambio, buscar los emparejamientos de manera empírica y averiguar dónde trabaja la gente en función de lo que ha estudiado, pero no estableciéndolo normativamente *a priori*, sino viendo lo que efectivamente sucede. Lo que hacemos es un análisis de concentraciones y esto sí explica más el salario; es decir, cuando hay un tipo de empleo que atrae sobre todo gente de ciertos sitios, entonces eso tiende a retribuir más. Por ejemplo, el caso español es el de los ingenieros haciendo de gerentes, aunque la empresa sea de una especialidad no relacionada con su especialidad de Ingeniería, pero hacen de buenos gerentes. Entonces, es un problema de etiquetaje, o sea, las instituciones pensaban que sólo formaban ingenieros, pero también estaban formando gerentes, personas con las competencias útiles para serlo. Como mínimo, hay cuatro situaciones posibles que coexisten en Europa:

- Correspondencia normativa: por ejemplo, licenciados en Medicina ejerciendo de médico. La formación explica el empleo.
- Fuerte concentración empírica fuera de la norma: el caso de licenciados en Ingeniería ejerciendo de gerentes. Se trataría de un error de etiquetaje.
- Correspondencia de nivel pero diversidad de especialidades: por ejemplo, empleados “*front office*” en banca. Importancia de las competencias transversales.
- Sin explicación por emparejamiento entre formación formal y empleo. Se explica por adquisición informal de competencias.

8. Los comportamientos de los empleadores frente al crecimiento de educación

Se observa una diversidad de los comportamientos por razones múltiples: distinto horizonte estratégico, diferencias entre los modelos de gestión, tamaño de la empresa, o el tipo de sector al que pertenece. Sin embargo, a pesar de esta diversidad, resaltan elementos comunes. En primer término, hay efectos sobre la oferta: el freno de la expansión educativa más la caída demográfica han incidido en la disminución de los flujos de titulados y el incremento del nivel de educación promedio de la población activa. En segundo lugar, se han producido constricciones debidas al cambio tecnológico y a la globalización de los mercados, aunque con distinta intensidad según los sectores. En tercero, el nivel de educación es indicio de mayor adaptabilidad y de capacidad para formarse, y, por último, la elevación del nivel de educación funciona como un instrumento para gestionar las incertidumbres.

III. IMPLICACIONES PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: DE LA ADECUACIÓN A LA BÚSQUEDA DE IDENTIDAD PROPIA. LAS PRÁCTICAS DE LOS OBSERVATORIOS DE EGRESADOS

Es preciso responder a las necesidades de la economía, reforzando la identidad de los sistemas educativos y de sus instituciones. Para ello, debemos abandonar la esperanza de que el mercado nos proporcione las informaciones necesarias para que los sistemas educativos puedan guiar su evolución. Frente a un mundo supercomplejo (complejo e incierto), necesitamos construir “estrategias de identidad”. Mediante ellas, en los hechos aunque no discursivamente, se ha venido apoyando ya el desarrollo económico precedente.

Enfrentamos enormes desafíos, entre otros, reconocer y rescatar la autonomía como instrumento, como exigencia de definición de identidad y como factor de desarrollo; propender a una formación con horizonte de largo plazo, que facilite el acceso al mundo del trabajo y anclada en los conocimientos duraderos; situarse dentro de la propia sociedad, entre otras respuestas, frente a los requerimientos de la economía; evitar los comportamientos “proveedor-cliente” y los dominados por los “*donnish*”, y situar las informaciones sobre el comportamiento del mercado en este contexto.

Las buenas prácticas de los observatorios de egresados para construir la identidad de las instituciones de educación superior

Hace falta situarse en un ámbito amplio, que comprenda las instituciones de educación superior, la región, el Estado, el plano internacional y sectorial, y avance de esa manera. Además, adoptar un enfoque global de los problemas y producir datos estadísticos que vayan del mero enfoque normativo al empírico, de modo de

conocer lo que sucede sin prejuicios. Ser capaz de introducir informaciones globales de tendencia e interpretar la investigación; presentar la información a los agentes y saber delimitar el terreno de discusión e interpretación. Finalmente, permitir la interpretación por los agentes, avanzar hacia una construcción participativa de las propuestas y situar los resultados en la estrategia de construcción de la identidad.