

La relación entre educación y empleo en Europa¹

Jordi Planas

Universitat Autònoma de Barcelona. Grup de Recerca sobre Educació i Treball (GRET)²
jordi.planas@uab.cat



Recibido: 01-05-2009
Aceptado: 01-09-2010

Resumen

Este artículo pretende sintetizar los principales ejes de la relación entre educación y empleo en Europa. Parte de analizar la relación entre la evolución histórica de los modelos de producción de competencias para el empleo y la evolución de las principales corrientes teórico-metodológicas que estudian los vínculos entre educación y empleo. A continuación, el artículo estructura, en base al modelo de análisis basado en las competencias, los resultados de la investigación comparada sobre la relación entre educación y empleo en Europa en torno a ocho ejes. El artículo finaliza con algunas consideraciones para el futuro de la relación entre educación y empleo y su investigación, a partir de los cambios en las instituciones y en el comportamiento de los actores implicados.

Palabras clave: relación entre educación y empleo; competencias; modelos de producción de competencias; análisis comparado; cambios institucionales; actores.

Abstract. *The Relationship Between Education and Employment in Europe*

This paper aims to synthesise the central dimensions of the relationship between education and employment in Europe. We begin by analysing the relationship between the historical evolution of skill production models and the evolution of the main theoretical and methodological approaches that examine the links between education and employment. Next, using a skills analysis model, we structure the results of a comparative study into the relationship between education and employment in Europe around eight core themes. The paper concludes with some reflections about the future of, (and research into), the relation between education and employment relationship, in view of transforming institutions and changing behaviour of the agents involved.

Key words: education-employment relationship; skills; models of skill production; comparative analysis; institutional changes; agents.

1. Este artículo es fruto de los trabajos de revisión teórica realizados para el proyecto ESFOR-REM (*Especialidad de formación, especialidad de empleo y resultados de inserción*), financiado por el programa I+D+i del MEC (ref.: SEJ2006-13210/SOCI).
2. El GRET (Grup de Recerca sobre Educació i Treball) es un colectivo de investigación del Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona, fundado en 1987.

Sumario

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. Evolución de las modalidades de producción y reconocimiento de las capacidades productivas: una historia en tres tiempos | III. La relación entre educación y empleo en Europa: resultados de investigación comparada |
| II. Expansión educativa y hegemonía del modelo adecuacionista | IV. Cambios en las instituciones implicadas en las relaciones entre educación y empleo y en los objetos de análisis |
| | Referencias bibliográficas |

Desde los años sesenta, la relación entre formación y empleo ha desempeñado un papel central en el debate sobre las políticas educativas. Bajo la égida de la teoría del capital humano, uno de los mayores cambios sociales que se han producido en Europa, durante la segunda mitad del siglo XX, ha sido la expansión educativa. Ello ha supuesto una transformación profunda en la oferta de trabajo a la que han acompañado cambios no menos profundos en la demanda, como explicaremos más adelante.

En consecuencia, las relaciones entre educación y empleo han sufrido profundas transformaciones que han sido objeto de investigación desde las ciencias sociales, en la que el GRET, entre otros numerosos grupos de investigación, ha colaborado en la medida de sus posibilidades.

Este artículo constituye un balance de lo que, en la opinión del autor, son los principales ejes en torno a los que gira dicha relación. Es un balance desde la óptica teórica y metodológica del GRET, construida a partir de nuestra actividad de investigación y asesoramiento durante los últimos veintidós años³.

Este artículo se divide en cinco partes. La primera constituye una recapitulación histórica sobre los cambios en las modalidades de adquisición y reconocimiento de las capacidades productivas de las personas durante el último siglo, modalidades muy diversas que han dejado su traza en el mercado de trabajo hoy, a través de la presencia de las distintas generaciones que componen nuestras poblaciones activas. La segunda se centra en el análisis de las corrientes teórico-metodológicas «adecuacionistas» que han sido hegemónicas durante la segunda mitad del siglo XX y que hoy aún perduran. En la tercera parte, se analizan las razones de la crisis del modelo «adecuacionista» y el surgimiento del modelo de análisis «basado en competencias». El corazón del artículo lo constituye el cuarto apartado; en él se presentan los principales resultados de la educación comparada sobre la relación entre educación y empleo, los cuales constituyen los ejes en torno a los que se articula dicha relación. Por último, en el quinto apartado, se enuncian algunas de las transformaciones de la relación entre educación y empleo, así como algunas de las líneas de investigación emergentes derivadas de dichas transformaciones.

3. Una primera versión de este texto fue presentada, a petición del comité organizador, como ponencia durante el IX Congreso Español de Sociología.

I. Evolución de las modalidades de producción y reconocimiento de las capacidades productivas: una historia en tres tiempos

Abordando el tema desde una perspectiva histórica, y de manera esquemática, podemos afirmar que las modalidades de producción y reconocimiento de las capacidades productivas de las personas, durante el siglo XX y lo que llevamos del XXI, han evolucionado siguiendo una historia en tres tiempos.

Durante la primera mitad del siglo XX, las competencias necesarias para el trabajo se adquirían mayoritariamente mediante el trabajo mismo, y su reconocimiento se producía, con diferencias entre sectores y países, a través de los mercados internos de empresa y/o mediante el acceso a un «oficio» certificado por diferentes modalidades de acceso a un gremio («mercados profesionales»). A partir de la Segunda Guerra Mundial, sobre todo a partir de los años sesenta, podemos hablar de una nueva etapa. Asistimos, en todos los países desarrollados, al fenómeno de la «expansión educativa», que se caracterizó por el consenso entre estados, familias y empresas para aumentar el nivel de educación inicial formal de la población, de tal manera que, durante la segunda mitad del siglo XX, aunque siguiendo ritmos y modalidades distintas según los países, cada generación ha sido más educada, y más titulada, que la precedente (Béduwé y Planas, 2003). Sin desplazar totalmente a la experiencia, durante este periodo, la educación formal fue adquiriendo un peso cada vez mayor en la producción de competencias para el trabajo y los certificados escolares (títulos), un papel creciente en su reconocimiento.

Durante las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, asistimos a un ralentizamiento del crecimiento de la educación inicial formal, al mismo tiempo que, por una parte, aumentan y se diversifican los espacios y los mecanismos de adquisición de competencias, entre ellos, los virtuales que en gran parte están asociados al consumo y, por otra, se hacen más complejos los procesos de formación formal, tanto inicial como a lo largo de toda la vida.

Simultáneamente, los procesos productivos se han ido transformando rápidamente, por efecto de los cambios tecnológicos, en la organización de la producción y del trabajo y aquellos derivados de la globalización de los mercados. Todo ello conlleva nuevos requerimientos de competencias, a veces difícilmente adquiribles a través de la educación formal, y, sobre todo, una gran inestabilidad e incertidumbre acerca de las competencias requeridas a medio y a largo plazo. Uno de los efectos de estos cambios es que los certificados de la educación formal, sin perder su importancia, constituyen informaciones cada vez más limitadas e imperfectas sobre las competencias de las personas y que se imponen nuevos instrumentos de información y reconocimiento de las competencias como necesidad, tanto para la gestión de los recursos humanos, como para la regulación del mercado de trabajo y la organización de los itinerarios de formación a lo largo de toda la vida.

Cada una de estas etapas ha requerido, de las ciencias sociales, diferentes modelos interpretativos sobre la función social de la educación formal y su

relación con el empleo, los cuales, a su vez, han servido para apoyar y legitimar el comportamiento de los agentes implicados.

II. Expansión educativa y hegemonía del modelo adecuacionista⁴

En la fase anterior a la expansión educativa, para la sociología, la educación formal era poco más que un instrumento de socialización en manos de los estados y, para la economía (excepción hecha de algunos clásicos), poco más que parte del consumo cultural. En la segunda mitad del siglo XX, y en estrecha relación con la *expansión educativa*, las ciencias sociales otorgan a la educación formal un papel central en los procesos productivos, y ello tanto desde la economía (Becker, 1964), como desde la sociología (Parsons, 1959).

Llamamos «expansión educativa» al fenómeno por el cual cada generación ha elevado su nivel de conocimientos respecto a la precedente. Este fenómeno, que se ha producido a lo largo de la segunda mitad del pasado siglo, ha configurado la estructura actual de nuestras poblaciones activas, en las que coexisten personas nacidas entre las décadas de 1940 y 1980, que, por consiguiente, disponen de niveles de educación y de experiencia extremadamente distintos. La actual estructura por nivel de estudios y edades de nuestras poblaciones activas se ha ido edificando lentamente a través del «depósito» en el mercado de trabajo de las diferentes «capas» generacionales, que, a modo de estratos geológicos, han ido construyéndola, según ritmos y modalidades diferentes de acuerdo con los países. Debido a ello, en nuestras poblaciones activas, coexisten personas que han adquirido sus capacidades productivas según las diversas modalidades presentadas en el apartado anterior.

Pero, en términos teórico-metodológicos, la historia del análisis de la relación entre formación y empleo durante el último medio siglo ha sido la historia del nacimiento, el auge y la crisis de los enfoques adecuacionistas.

En el análisis de los mercados laborales, dichos enfoques parten de dos supuestos:

- a) A cada nivel y especialidad de formación, le corresponde una gama relativamente restringida de categorías de empleo, y la dinámica del mercado de trabajo tiende a propiciar el emparejamiento entre especialidades formativas y empleos correspondientes.
- b) Esta correspondencia representa el punto óptimo en los intercambios que constituyen el mercado de trabajo.

Sin embargo, la demanda de niveles formativos responde a una lógica relativamente independiente de los requisitos de la demanda de trabajo en términos

4. Para ampliar este apartado, ver G. Sala y J. Planas (2009), «Retos teóricos e implicaciones metodológicas del enfoque de competencia laboral», *Sociología del Trabajo*, 66, y G. Sala, «Approaches to skills mismatch in the labour market: A literature review» en este mismo número de PAPERS.

de cualificación profesional. Un enfoque teórico basado en la noción⁵ de competencia laboral permite interpretar las relaciones entre formación y empleo sin establecer una adecuación formal entre la formación detentada y el empleo ocupado. Desde el punto de vista metodológico, dicho enfoque invita a partir de la observación de la realidad sin suponer la correspondencia a priori entre, por un lado, individuos aptos (en mayor o menor grado) para ocupar distintos tipos de empleo y, por otro, empleos ocupados (con mayor o menor éxito) por individuos que han seguido trayectorias formativas distintas.

A pesar de las demoledoras críticas recibidas (Blaug, 1970; Psacharopoulos, 1991; Hartog, 2000; Sloane, 2003; McGuinness, 2006) y de los cambios de paradigma en el mundo científico, el modelo adecuacionista y sus variantes metodológicas (Manpower Planning, sobreeducación, etc.) continúan manteniéndose en los ámbitos social y político como muestras hegemónicas de referencia.

III. La relación entre educación y empleo en Europa: resultados de investigación comparada⁶

La cantidad disponible de investigaciones sobre la relación entre educación y empleo en Europa es enorme. Para presentar lo que entiendo son los principales resultados de estas investigaciones, he optado por seguir como hilo

5. Empleo el término *noción* y no *concepto* porque, como muestran trabajos recientes, por ejemplo el de Winterton et al. (2006), estamos muy lejos de disponer de una definición precisa, operativa y mínimamente consensuada del concepto de competencia.
6. El hilo conductor de este apartado son los resultados de las siguientes investigaciones desarrolladas durante los últimos diez años:
 - 2006-2009. Proyecto ESFOREM (*Especialidad de formación, especialidad de empleo y resultados de inserción*). Financiación Plan Nacional I+D+i (referencia SEJ2006/SOCI). Este proyecto está dirigido por el GRET de la UAB. Esta investigación tiene una dimensión de comparación internacional mediante la participación del LIRHE de la Universidad de Tolosa 1 (FR), el SKOPE de la Universidad de Oxford (UK) y el IHS de Viena (AT) y la Universidad de Guadalajara (México), que desarrollan proyectos paralelos.
 - 2003-2006. «Expansión educativa y mercado de trabajo en México: una comparación con la Unión Europea». Financiación Universidad de Guadalajara (México). En esta investigación, codirigida por la Universidad de Guadalajara (México) y el GRET de la UAB (España), han cooperado investigadores de la Universidad de Guadalajara (México), GRET - UAB (España), ITESO (México), CINVESTAV (México), CNAM (París) y LIRHE (Universidad de Tolosa 1).
 - 1999-2000. «Impacts of supply and demand on qualification and mismatch». Proyecto financiado por el CEDEFOP en el marco del «2º Report on Vocational Training Research in Europe». Este proyecto implica directamente a otros investigadores del GRET y del LIRHE e, indirectamente, a todos los implicados en el proyecto TSER que se describe a continuación.
 - 1998-2002. «Educational Expansion and Labour Market — EDEX». Proyecto financiado por el programa TSER (Targeted Socio-Economic Research) de la DG XII de la UE. Dicho proyecto implicó a cinco equipos europeos (London School of Economics (UK), LIRHE de la Universidad de Tolosa (FR), GRET de la UAB (E), Universidad de Roma (I), Universidad de Halle (D)) más uno estadounidense (CRIS Santa Barbara (EE UU)).

conductor las principales investigaciones comparadas en torno al tema en las que ha participado el GRET y su relación con los elementos teóricos indicados en los apartados anteriores. Este balance de resultados se estructura en ocho apartados:

1. Autonomía de las dinámicas de los sistemas de educación respecto a las necesidades de la demanda de trabajo: lógicas complejas de los actores y diacronía en los tiempos

Durante las últimas décadas, diversos autores habían mostrado la autonomía relativa del sistema educativo respecto a las demandas del mercado laboral. Nuestros resultados recientes vienen a corroborar sus tesis.

Los resultados de la investigación EDEX⁷ (Béduwé y Planas, 2003) sobre los efectos de la expansión educativa en el mercado de trabajo de cinco países europeos (Alemania, Francia, España, Italia y Reino Unido) y referentes a un largo periodo, refuerzan este aspecto central de las relaciones entre educación y trabajo, mostrándonos que la producción de titulaciones es poco sensible a la coyuntura económica y a sus ciclos. Ello es debido a dos tipos de razones que orientan a los comportamientos de los agentes implicados. En primer lugar, la racionalidad de su comportamiento incluye factores que no son de índole económica y, por otra parte, la racionalidad económica de los actores implicados en la expansión educativa no responde a los tiempos que dominan las dinámicas del mercado de trabajo. Los tiempos de la demanda de trabajo están cada vez más dominados por el corto plazo, mientras que la racionalidad económica de comportamiento de las familias y los jóvenes está orientada al largo plazo.

Los hechos son que el aumento progresivo del nivel de educación se viene produciendo desde la Segunda Guerra Mundial sin que se observen discontinuidades evidentes, ya sea en períodos de fuerte crecimiento (los gloriosos años treinta), ya sea, por el contrario, en períodos de crisis del empleo (crisis del petróleo de 1974 y de 1989). Un estudio posterior sobre la realidad mexicana confirma y refuerza este resultado (Mercado y Planas, 2005), lo que resulta sorprendente considerando las grandes oscilaciones cíclicas de la economía mexicana durante las últimas décadas.

Este crecimiento constante del nivel educativo se ha apoyado en un amplio consenso de todos los agentes afectados en el seno de cada país. Todos y cada uno de ellos estaban interesados en esta ampliación, aunque los principales protagonistas han sido el Estado y las familias.

7. EDEX es el acrónimo del proyecto Educational Expansion and Labour Market, 1998-2002. Proyecto financiado por el programa TSER (Targeted Socio-Economic Research) de la DG XII de la UE. Dicho proyecto implicó a cinco equipos europeos (London School of Economics (UK), LIRHÉ de la Universidad de Tolosa (FR), GRET de la UAB (E), Universidad de Roma (I), Universidad de Halle (D)) más uno estadounidense (CRIS Santa Barbara (EE UU)). El informe final del proyecto EDEX está publicado en C. Béduwé y J. Planas (2003).

Los datos disponibles nos indican que la elevación del nivel de estudios de las generaciones que observamos no se puede explicar únicamente por razones económicas y mucho menos por unas «necesidades de la demanda de trabajo», difícilmente determinables a medio y largo plazo. Por otra parte, la expansión educativa está también relacionada con la función simbólica de la educación y de sus títulos. Depende de la multiplicidad de las funciones de la educación en nuestros sistemas sociales, que van más allá de la mera búsqueda, por parte de los protagonistas, de una racionalidad puramente económica y aún menos basada sobre el corto plazo.

Los comportamientos de los distintos agentes responden a múltiples factores. Los estados, mediante sus políticas educativas, deben dar respuesta a las demandas políticas de la población y de las instituciones educativas. Las políticas educativas de los estados en Europa han estado dominadas tanto por el discurso de la igualdad de oportunidades, como por el de la contribución de la educación al desarrollo económico. El estado ha sido el principal financiador y organizador de la expansión educativa observada durante las últimas décadas y no parece, en ninguno de los países, querer disminuir su esfuerzo, aunque se planteen nuevas orientaciones en sus políticas educativas.

Respecto a los comportamientos de los jóvenes y sus familias, hay que tener presente que, hoy por hoy, los individuos adquieren sus títulos durante su formación inicial. En materia de formación inicial, las personas disponen, lógicamente, de estrategias a largo plazo, conscientes de que las inversiones en esta formación son tanto la base de su posicionamiento social, como profesional (A. d'Iribarne y P. d'Iribarne, 1993), como de su capacidad de acceder a la formación continua. El horizonte temporal mínimo para estas decisiones coincide necesariamente con la duración de la vida activa que se prevea. Los individuos son conscientes del carácter irreversible de su formación inicial al menos por dos razones. Por una parte, es imposible repetir a lo largo de la vida un tiempo de formación a tiempo completo tan largo. Por otra parte, las personas sólo son jóvenes una vez, de ahí que la juventud, periodo de formación inicial, sea el momento de la vida en que el individuo es, física y biológicamente, más maleable, lo que refuerza el carácter irreversible de la formación inicial (Planas y Plassard, 2000). Ello conlleva que los intereses de los individuos respecto a su formación inicial entren a menudo en conflicto con la estrecha visión «adecuacionista» de las necesidades empresariales a corto plazo.

Incluso cuando las personas actúan siguiendo una racionalidad económica, sus lógicas de comportamiento no tienen por qué ser funcionales a las «necesidades de la demanda de trabajo», sino que tienden a demandar más educación de la que la demanda de trabajo «necesita». Por ejemplo: siguiendo su racionalidad individual, los jóvenes, cuando consideran la rentabilidad económica de la educación, tienden a elevar su nivel de estudios, al menos por dos razones:

- a) Las mejores condiciones, aunque sean relativas, de empleo, retribución y perspectivas de carrera están relacionadas con el mayor nivel de estudios, en todos los países observados.

- b) Porque numerosos datos nos muestran que, globalmente, el crecimiento del nivel de educación ha sido retribuido. Los resultados de EDEX lo corroboran (Béduwé y Planas, 2003).

En cuanto a las empresas, sus demandas con respecto al nivel educativo de la oferta de trabajo son complejas. Por una parte, deben hacer frente a un entorno económico cada vez más sometido a motores de transformación (internacionalización de los mercados, evolución de las tecnologías, nuevos modelos de organización), lo que implica un mayor requerimiento de competencias y, por lo tanto, de titulaciones de nivel más elevado; por otra parte, también necesitan cubrir empleo poco cualificado, más difícil de cubrir a medida que aumenta el nivel educativo. Frente a esta contradicción, en algunos casos, las empresas han declarado que podrían no contratar, no remunerar al nivel deseado, e incluso deslocalizar el empleo en países donde la mano de obra sea menos cualificada y menos cara. Esta demanda existe, aunque parece, en un ejercicio contable tan global como este, finalmente minoritaria.

La situación actual no parece indicar que los intereses de los tres agentes principales cambien hasta tal punto que se produzca una involución en la demanda de educación. La potencia de los factores comportamentales que han llevado al incremento de la enseñanza y, por el contrario, las fuertes resistencias potenciales a la baja permiten pensar que el incremento de la educación es un fenómeno que, como mínimo, va a estabilizarse, y probablemente perdurará, pero que no puede invertirse.

El incremento de la educación actúa como un proceso acumulativo, que, a su vez, marca profundamente los comportamientos de las familias, las estrategias de quienes deciden respecto a la organización de los sistemas de formación, general y profesional, y de las empresas respecto a los títulos. El desplazamiento hacia arriba del «umbral mínimo» de titulación que da acceso a las profesiones y a los estatus sociales viene acompañado de un efecto de trinquete en los comportamientos de los protagonistas, que lo consideran como un hecho consumado. De este modo, el acceso de la mitad o más de una generación a los niveles de secundaria larga o superior (nivel que permite el acceso a la universidad) tiene también un valor simbólico, que está inscrito en la historia y en los referentes de las familias que han contribuido a este crecimiento.

En el pasado, en periodos de altas tasas de paro juvenil, el bajo coste de oportunidad de los estudios postobligatorios propició la prosecución de estudios. En el período actual, asistimos a la jubilación de las amplias generaciones de la postguerra, lo cual está generando una creciente demanda de mano de obra que abre nuevas oportunidades de empleo a los jóvenes, pero que difícilmente puede ser cubierta por ellos (para el caso español, ver Planas, Sala y Vivas, 2002a y 2002b). Esta situación genera espacios nuevos para mano de obra inmigrante, pero de ello trataremos en el apartado final de este artículo. La actual crisis económica, con el crecimiento del desempleo, sobre todo para los inmigrantes y para los jóvenes que disponen de niveles educativos bajos, ¿propiciará un crecimiento en la demanda de educación, como sucedió en el pasado?

2. *Procesos nacionales distintos con resultados análogos: un análisis comparado de la expansión educativa basada en las competencias*

Como hemos señalado anteriormente, el aumento de los niveles de educación de la población activa es un hecho compartido por todos los países europeos.

Sin embargo, constatamos que la evolución de los niveles de formación se ha producido simultáneamente en países con sistemas educativos que, por razones históricas, económicas y culturales, son muy diferentes. Pero estas diferencias no han supuesto un obstáculo para la progresión general de la educación; ni para que los sistemas productivos de los distintos países dispongan de una oferta de competencias similar si consideramos la similitud de los productos y de los servicios producidos en dichos países (por ejemplo: Francia y Alemania han producido coches de calidad y características equivalentes a pesar de disponer de sistemas educativos muy distintos). Los sistemas educativos siguen siendo muy diferentes entre sí y mantienen su coherencia nacional propia («societal»: Maurice, Sellier y Silvestre, 1987). Han seguido su propia evolución en la gestión del aumento de los niveles de formación.

Estas evoluciones son respuestas a tensiones o a cambios socioeconómicos que, en su esencia, son semejantes entre los distintos países. El desempleo, las transformaciones del mercado de trabajo y de las organizaciones laborales, el aumento del nivel de vida, el propio incremento de la demanda de enseñanza han impulsado la adaptación de cada sistema educativo. Por lo tanto, las exigencias de una evolución son, en gran medida, comunes y, en cada caso, se ha procurado una mejora de la profesionalización de los jóvenes, una mayor capacidad de adaptación a las transformaciones del empleo, mediante modalidades de estudios menos rígidas y más diversificadas. Existen objetivos relativamente comunes sobre todo en la enseñanza superior, donde la profesionalización y la diversificación de los estudios son, hoy por hoy, cuestiones centrales y que tienden a estandarizar su estructura de ciclos y los contenidos, siguiendo lo que viene llamándose el «Plan Bolonia». Sin embargo, las respuestas globales a estas necesidades de evolución fueron, y siguen siendo todavía hoy, diferentes según los países. Sería inexacto hablar de uniformización de los sistemas educativos.

Los resultados del análisis comparado (Béduwé y Planas, 2003) muestran que, durante las últimas décadas, se ha producido una convergencia en los resultados (*outputs*) de los sistemas educativos considerados en términos de competencias. A pesar de las importantes divergencias entre los sistemas de educación y formación en que se basan, todos los países analizados han sido capaces de elevar considerablemente el nivel de educación de su población y tienden a producir competencias similares en su población activa.

El hecho de que se haya alcanzado un nivel más o menos equivalente de competencias para responder a unas necesidades económicas similares en todos los países, a partir de sistemas educativos bastante diferentes, es consubstancial al concepto mismo de la competencia. El carácter vectorial de las competencias y su coproducción por sistemas y en lugares que van de la escuela a la empresa,

pasando por la vida social, son transnacionales, pero la complementariedad entre estos distintos elementos es propia de las especificidades de cada país.

3. *Carácter activo y dominante de la oferta sobre la demanda: el efecto oferta*

Los trabajos desarrollados en el marco de EDEX (Bédoué y Planas, 2003) partían de una constatación en anteriores trabajos de carácter macroestadístico (Mallet et al., 1997), de un «efecto oferta» en la transformación de los mercados de trabajo, que se puede formular diciendo que: «en términos de requerimientos a nivel de educación, la demanda sigue a la oferta».

Esta afirmación se basa en la constatación de que en todos los países analizados, y también en Estados Unidos y en México, se han obtenido dos resultados comunes:

- El aumento de la educación se ha extendido a todas las categorías del empleo, según un fuerte efecto de oferta educativa relativamente independiente de la evolución paralela del efectivo de las categorías de empleo.
- El aumento del nivel de educación, como condición para acceder a un puesto de trabajo, ha sido, globalmente, remunerado.

El aumento del nivel de educación en el seno de las profesiones ha sido remunerado, aunque, según complejas dinámicas en las que se combinan efecto de oferta e incremento de exigencias del empresariado (Haas y Tahar, 2001), se recluta a personas más formadas (porque, globalmente, no se puede hacer de otro modo por la evolución de la oferta), pero ello no conlleva en general un efecto «credencialista», ya que el capital humano suplementario está, en un empleo determinado, globalmente remunerado.

Las cuestiones que entonces se plantean son la del cómo y el porqué de los cambios en el comportamiento de los empleadores frente a esta mayor disponibilidad de titulados en la oferta de trabajo, la justificación que dan para contratarlos y el uso que hacen de ello. Los empleadores han elevado el listón del nivel educativo requerido de manera generalizada y ello por tres razones: en primer lugar, debido al creciente requerimiento de competencias de la producción de bienes y servicios; en segundo lugar, porque las personas más formadas son más fácilmente formables y tienden a ser más flexibles y, en tercer lugar, porque tienden a constituir «reservas de competencias». Todo ello les ayuda a gestionar las incertidumbres en los cambios que tienen lugar en los sistemas productivos.

Analizado desde una perspectiva histórica, a partir de los resultados EDEX, se observa que las competencias de que pudieron disponer los empresarios para afrontar, con bastante éxito, los desafíos productivos de la segunda mitad de los años noventa relacionados con el cambio tecnológico y la globalización de los intercambios, han sido producto del aumento de educación, que se produjo aún antes de que la demanda ni tan solo pudiera requerirlo y siguiendo orientaciones lideradas por los estados y las familias. Dicho de otro modo, la demanda de los años noventa pudo satisfacerse gracias a las decisiones en

materia de educación que, en los años setenta y ochenta, tomaron el estado y las familias en cada uno de los países. El estado previo de la oferta permitió satisfacer la demanda tal cual se produjo. Es decir, la oferta precedió a la demanda y, a medio plazo, lo que algunos consideraron sobreeducación constituyó, más que un problema, la solución al problema del crecimiento de la demanda cualificada.

La cuestión de las necesidades de titulados por encima del nivel obligatorio y de nivel superior tiene diversas respuestas según el horizonte temporal que se plantee. La respuesta a tal cuestión es, básicamente, una respuesta diacrónica, como lo son las eventuales inadecuaciones entre oferta y demanda de competencias. Los cambios que se están produciendo, relacionados con la globalización, tienen como efecto que las decisiones relativas a la producción, a la circulación y a la acumulación de capital están gobernadas por el corto plazo, mientras que las decisiones relativas a la reproducción humana y social exigen que se tengan en cuenta el largo y el muy largo plazo (Vinokur, 1998).

En las relaciones entre la oferta y la demanda de competencias, el tiempo desempeña papeles muy dispares. Es la duración en la adquisición y en la utilización, un horizonte de anticipación y, por lo tanto, un cálculo económico. Es también un requerimiento para producir personas formadas. Constituye el horizonte vital para las personas. Para precisar estos papeles, parece útil distinguir los grupos de actores (individuos, empresas e instituciones) para subrayar la incompatibilidad de los horizontes temporales en los que se sitúan sus respectivos cálculos.

Para concluir este apartado, tres constataciones:

- a) Los tiempos de referencia para los distintos actores en relación con los procesos formativos no pueden coincidir.
- b) Las protagonistas de la expansión educativa durante las últimas décadas han sido las mujeres, que actualmente han alcanzado un nivel educativo superior al de sus coetáneos hombres y aumentan rápidamente su presencia en la población activa y, aún más, en los segmentos altamente cualificados.
- c) En referencia a la expansión educativa que se ha verificado en los países europeos y a la distribución de un número creciente de titulados en las ocupaciones, observamos, de manera agregada, que los comportamientos de los empleadores han seguido la producción de titulados por parte de los sistemas educativos de los países respectivos y han retribuido el crecimiento de educación derivado de dicha expansión educativa.

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

Numerosos trabajos comparados sobre los itinerarios formativos de los jóvenes⁸ constatan que las nuevas generaciones tienen comportamientos de demanda

8. Ver monográfico de la revista PAPERS, 79, 2006.

de educación más variables, menos previsibles y probablemente más flexibles que en el pasado.

Estos comportamientos se ven facilitados por el alto nivel de educación que han logrado estas generaciones. Sabemos que, cuanto más formación inicial haya acumulado una persona, más formación profesional continua solicitará y más capaz será de recibirla en buenas condiciones. Lo que es cierto para las nuevas generaciones también lo es para el conjunto de la población activa, en la medida en que, por relevo demográfico, tiene cada vez mayor nivel de titulación.

Estos «nuevos» comportamientos podrían conducir a nuevas articulaciones entre formación inicial y formación continua, entre finalización y reanudación de los estudios. Si estos comportamientos se acaban consolidando, veremos emerger, sin duda, tensiones provocadas por la rigidez o la escasa flexibilidad de nuestros sistemas educativos. Es más, el aumento de los niveles de formación inicial de la población requiere un nuevo equilibrio entre formación inicial y formación continua en la construcción de competencias.

Estos elementos de prospectiva sobre el comportamiento de los diferentes actores que participan en la educación (estados, familias y empresas) conducen a replantear la hipótesis de continuidad del consenso, establecido durante la segunda mitad del siglo XX, sobre el desarrollo de la educación, sobre bases renovadas, con un mayor papel de la formación continua en sus diversas modalidades, adaptadas a las actuales circunstancias y que tengan en cuenta los comportamientos y los intereses de unos y otros.

Así, satisfacer las mayores necesidades de competencias de las empresas requerirá que desplacen su fuente de abastecimiento en competencias a otras fuentes que no sean únicamente la formación formal inicial, que da acceso a la titulación, aunque ésta siga desempeñando un papel esencial en la renovación de la población activa, sobre todo si consideramos la creciente presencia de la educación formal en la formación continua, mediante el reingreso de los adultos a los ciclos formales de educación.

Desde el punto de vista cuantitativo, debido a los cambios demográficos, se ha apreciado que la oferta de titulados corre el riesgo de ser más limitada que antes, salvo si se contemplan cambios socioinstitucionales importantes o evoluciones de comportamiento de los jóvenes. Estas evoluciones no son improbables, pero suponen

[...] profundas evoluciones de los sistemas de formación para facilitar arbitrajes temporales en la misma. La emergencia de tales arbitrajes se observa en todas partes. Los cambios de comportamiento en materia de elección de orientación y de continuación de los estudios corresponden a una realidad en varios países. Se observa un desarrollo de entradas diferidas en la enseñanza superior en diversos países. (Frey, Germe y Ghignoni, 2001: 14)

Sea como fuere, estos nuevos comportamientos de jóvenes, adultos y empresas deberían conducirles a solicitar con más fuerza acciones de formación continua. Dichas acciones se verían favorecidas por el elevado nivel de

formación previa de los asalariados recientemente reclutados, que deberían reducir los costes de formación y de adaptación. Las empresas sienten la necesidad de gestionar las tensiones que crean las competencias que se dan entre las diferentes generaciones de empleados.

[...] si aumenta la presión competitiva (en el sector bancario) y no se adaptan las modalidades de regulación de los mercados internos (reconocimiento de las competencias y de los esfuerzos de formación, progresión de los estudios), estas características corren el riesgo de ocasionar grandes tensiones. (Bruniaux, 2001: 26).

Estas posibles evoluciones están gestando, por lo tanto, un escenario de producción de las competencias que recurriría a las actividades producidas por la formación continua o la formación a lo largo de la vida, cuyas «titulaciones» irían complementando y sustituyendo, de manera parcial, a las titulaciones que producen los sistemas de formación inicial. Se basaría en:

- a) Una mayor flexibilidad de la demanda de formación de los jóvenes, que combine la formación de base, de carácter general y a largo plazo, con aquella relacionada con la coyuntura inmediata.
- b) La posibilidad de que se amplíen las formas de trabajo durante la formación inicial (sobre todo en los sistemas que conceden a la formación escolar un lugar preponderante), lo que permitiría a los jóvenes, estudiantes en su mayoría, proseguir sus estudios mientras trabajan.
- c) Nuevas alternativas para los jóvenes entre proseguir los estudios de formación inicial o reanudarlos tras un primer periodo de actividad profesional.
- d) Un papel cada vez mayor de la formación continua para los empleados, que vendría a repartir estos títulos y/o a adaptar los que tengan en formación inicial a las competencias que exigen las empresas.

Insisto en que un escenario así es hipotético y probablemente exige transformaciones muy profundas del empleo, del mercado de trabajo y de los sistemas de formación que necesitan de un tiempo largo.

Sin embargo, este escenario le convendría a cada uno de los actores por las siguientes razones:

- a) Si se desarrollara una formación continua que permitiera elevar el «nivel» de estudios y de titulación, los jóvenes encontrarían en ella la posibilidad de conjugar la elevación de su nivel de estudios con otras actividades laborales o familiares. Asimismo, recordémoslo, la elevación del «nivel» de estudios facilitaría las movilizaciones profesionales y, por tanto, la construcción de sus carreras profesionales.
- b) Las empresas podrían seguir accediendo, a pesar de los cambios demográficos, a una mano de obra con más formación y más competente y, por lo tanto, más adaptable que antes. Así conservarían el recurso a la formación explícita como fuente de alimentación de la «reserva de competencias» que necesitan para adaptarse a las futuras evoluciones de la producción.

- c) Para acabar, los estados encontrarían en él el marco que les permitiría afrontar los nuevos retos que plantea satisfacer las necesidades de una sociedad cada vez más formada, y los sistemas educativos y las instituciones escolares, los medios de adaptarse a los nuevos comportamientos de los jóvenes y de ampliar su público potencial, con lo cual consolidarían el lugar que ocupan en el mundo económico y social.

5. Mantenimiento y cambio del valor económico y social de los títulos (certificados escolares) y continuidad de la expansión educativa

Los cambios en los itinerarios formativos, ¿disminuyen el valor de los certificados escolares?, ¿provocarán una disminución de la educación inicial formal?

La función de las titulaciones como distintivo social y distintivo económico hace difícilmente reversible la evolución hacia un nivel cada vez mayor de educación. Según los modelos de «inversión en educación» (Hartog, 2000), sólo una acción drástica del estado (aumento de los obstáculos y disminución de la financiación) y una fuerte disminución de los reintegros de las inversiones podrían suponer una regresión, sin que por eso se produjera una falta real de mano de obra.

El valor de la titulación, lo hemos señalado anteriormente, sobrepasa el valor productivo que el mercado le confiere. Este valor y la demanda de formación escolar que se le asocia dependen de la función de los títulos en el conjunto de las relaciones sociales y profesionales. La evolución de la demanda de formación no va ligada únicamente a las perspectivas del mercado de trabajo, a la productividad y al rendimiento esperado por parte de los individuos, aunque tenga relación con todos ellos. Al cabo de más de veinte años, podemos dar la razón a Carnoy (1982) cuando afirmaba:

[...] incluso en una economía que se muestra incapaz de absorber el incremento de los titulados y que obliga a una parte de ellos a aceptar empleos ocupados hasta entonces por personas con menos formación, los condicionantes que han provocado el aumento de la escolarización seguirán actuando.

La cuestión de la relación entre formación y empleo, de la adecuación entre nivel de formación y nivel de empleo se inscribe en una problemática que incluye el distintivo social. El sistema educativo produce competencias, pero también jerarquía social (A. d'Iribarne y P. d'Iribarne, 1993).

P. y A. d'Iribarne (1993, 1999: 28) subrayan también la importancia de la función simbólica de la enseñanza en Francia:

No se puede entender la relación entre el sistema educativo y el sistema productivo en Francia sin tener en cuenta el aspecto simbólico de la educación. Y esto supone, en primer lugar, comprender la función que cumple en la Francia de hoy la oposición entre lo que es más o menos «noble» [...] Y en la sociedad francesa contemporánea, es básicamente la «nobleza escolar» de una persona, determinada por su recorrido en el sistema escolar, lo que determinará, durante toda su vida, el nivel de nobleza personal.

Lo que es cierto para Francia lo es también, de manera diversificada, para los países de la «vieja Europa», cada uno de los cuales clasifica y distribuye en la enseñanza sus «noblezas». Pero en todos ellos, como indican Shavit y Muller (1998), el acceso a las posiciones sociales superiores se ve fuertemente condicionado por el nivel del título obtenido.

En un contexto de información imperfecta sobre el mercado de trabajo, la teoría de la «Señal» (Spence, 1973) y su versión más radical, la del «Filtro» (Arrow, 1973), ha sido siempre considerada como elemento pertinente de interpretación de la distribución de los empleos en el mercado de trabajo en base al nivel de estudios. En este contexto, los títulos cumplen una función central en la definición de las competencias requeridas por las empresas, que, en muchos casos, las comunican en términos de requerimientos de titulaciones o «nivel» de titulación.

Con el aumento del número de titulados, existe un riesgo de depreciación del título como distintivo (Gamel, 2000). Sin embargo, aun admitiendo esta hipótesis, los comportamientos de adaptación a esta depreciación no implican necesariamente una disminución de la «carrera de títulos» en los jóvenes y en las familias. Se observan dos «modelos» de comportamiento: por una parte, el dominante, que consiste en la «prolongación de los estudios y la búsqueda de títulos superiores o más selectivos», que permitan mejorar la posición en el mercado de trabajo, pero también se observa un segundo «modelo» de comportamiento, más difícil de evaluar, que consiste en aspirar voluntariamente a un nivel modesto de inserción profesional respecto al título obtenido. En otras palabras, ante un indicador de titulación que se deprecia, algunos admiten la depreciación del distintivo y rebajan sus pretensiones, otros buscan un distintivo superior a fin de poder mantenerlas.

Hay que tener presente la función de las titulaciones y de las jerarquías por niveles en la elaboración de las normas en el mercado laboral. Aunque sus efectos sean diferentes según las estructuras de los sistemas educativos, «La naturaleza de los vínculos que se establecen entre formación y empleo y sobre todo su carácter normativo [...] se han convertido en un punto de referencia esencial para los agentes, en sus decisiones sobre el mercado de trabajo» (Germe y Planas, 2001: 4). Por ejemplo, las titulaciones que culminan estudios de larga duración se evalúan por su capacidad de facilitar el acceso al nivel determinado de empleo al que se supone que preparan. No se trata ni de una regla, ni de una descripción de la realidad, ni de un mero ajuste comercial, sino más bien de una referencia elaborada socialmente que guiará a quienes gestionan este sistema, a quienes buscan un título, a quienes contratan o buscan empleo.

Estas normas, más o menos explícitas, permiten a los jóvenes y a las familias construir sus expectativas profesionales y elegir sus itinerarios educativos, lo cual provoca un efecto de trinquete y de arrastre respecto a estas expectativas que hace difícil imaginar una vuelta atrás.

Pero el acceso a un mayor nivel de titulación también constituye una inversión en el sentido económico. Los resultados observados sobre las aportaciones positivas del incremento de la educación al de la renta son, en este aspecto,

del todo coherentes con la lógica de la teoría del capital humano (Becker, 1964), que postula que los individuos están dispuestos a sacrificar recursos y satisfacciones en el presente a cambio de satisfacciones y recursos en el futuro. Consideran la enseñanza como una inversión y esperan, de manera racional y razonable, obtener beneficios de ella. En apoyo de estas afirmaciones, constatamos que, en todos los países estudiados, la jerarquía de retribuciones se corresponde con la de las titulaciones y que las tasas de actividad y empleo crecen con el nivel de estudios.

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

Para entender el impacto del crecimiento de la educación en las dinámicas del empleo, hay que tener presente que las necesidades de competencias de la economía no son equivalentes a la suma de las necesidades de las empresas en un momento dado. Esta diferencia se basa en dos factores principales: en primer lugar, no se pueden identificar las necesidades de la economía a largo plazo a través de las necesidades de las empresas hoy y, en segundo lugar, los comportamientos de formación de los individuos no corresponden únicamente ni exactamente a las necesidades de las empresas que les dan trabajo.

En un mundo en el que aumenta la complejidad y la incertidumbre, un mundo «supercomplejo»⁹, como diría Barnett (2000), la imperfección de la información acerca de las necesidades de las empresas aumenta conforme se alejan los horizontes temporales.

Para empezar, y en relación con los comportamientos de las personas, constatamos que los desempleados, tanto si su desempleo es debido a la búsqueda de un primer empleo como a la pérdida del trabajo, no están incorporados a las «necesidades» de ocupación de las empresas, por tanto, una parte de la población activa no es contemplada en la demanda de competencias por las empresas. Por otro lado, los proyectos de formación de las empresas para sus empleados no tienen por qué coincidir con las estrategias de formación de los empleados mismos, que, a menudo, tienen por finalidad el cambio de empresa. Nada asegura que las necesidades de las empresas (en general, a corto plazo) y las de los individuos (en general, a medio o largo plazo) coincidan. En la gestión de sus carreras, los individuos se decantan por opciones que no necesariamente responden a las necesidades de competencias de las empresas que les dan trabajo y, a veces, incluso se oponen a ellas. Sin embargo, la suma de estos comportamientos individuales, «inadecuados» para las demandas inmediatas de las empresas que los emplean en un momento dado, de facto, constituye un factor crucial para el desarrollo de la economía a través de los cambios en la oferta de trabajo que constituye un elemento transformador de la demanda a medio plazo (Bruno, 1998).

9. Se utiliza el término *supercomplejidad* en el sentido que le da R. Barnett para indicar un aumento extraordinario de la complejidad del marco de referencia en nuestras sociedades y, en consecuencia, de lo imprevisible de su evolución.

Se pone así de manifiesto que no hay correspondencia entre las necesidades de la economía y las de las empresas o, lo que es lo mismo, que las necesidades de la economía no son asimilables a la suma de las necesidades de las empresas existentes en una economía en un momento dado. Evidentemente, las necesidades de la economía no son contrarias a las de las empresas: los resultados de EDEX nos muestran la existencia de asimetrías en la información necesaria para gestionar la producción de competencias que necesitan unas y otras. Ello plantea un problema político mayor: el de la reorientación de los sistemas de formación inicial y de su identidad con relación al desarrollo de la formación «a lo largo de la vida» y de los sistemas que le darán soporte.

Pero tanto la economía como los sistemas de formación evolucionarán también en función de las fuertes tendencias bajo cuya presión las empresas tendrán que actuar. Los motores de la economía, por una parte, y el aumento de la educación, por otra, han constituido el marco en el que las empresas han conducido sus acciones de consumo de títulos y de producción y consumo de competencias. En el ámbito de la educación, queda claro que la producción de titulados se ha mostrado, grosso modo, funcional para la economía a largo plazo, a pesar de las diferencias de temporalidad entre necesidad y, por lo tanto, demanda de competencias expresada por las empresas, y producción de generaciones que han sido tituladas por los sistemas educativos.

¿Podría resumirse todo esto en el simple hecho de que «cuanto más se eduque, mejor», y que, en definitiva, poco importa cómo se forma y para qué? La respuesta es, claramente, no.

Ello significa que la autonomía de los sistemas es coherente con la complejidad de nuestras sociedades y de nuestras economías y que, por lo tanto, el aumento de su autonomía sería coherente con el aumento de su complejidad. La consecuencia para los sistemas educativos es que, como ya sucede, estarán obligados a dedicar tiempo y medios a codefinir —con las instituciones de tutela que los financian— y luego a poner en práctica y alcanzar objetivos de desarrollo a medio plazo. Este tiempo que se emplea en lo que puede interpretarse como una búsqueda de identidad propia de los sistemas educativos (con relación a la formación continua, la economía...) y en dar cuenta de los objetivos logrados, justifica, en cambio, su autonomía.

7. *Relación entre especialidad de formación y especialidad de empleo: del análisis normativo al análisis empírico basado en competencias*¹⁰

En la toma de decisiones de gobiernos y agentes sociales sobre las necesidades de educación y formación, así como respecto a la oferta educativa pertinente

10. Este apartado se basa en los trabajos de investigación iniciados por el GRET en el marco del proyecto ESFOREM (*Especialidad de formación, especialidad de empleo y resultados de inserción*), financiado por el programa I+D+i del MEC (ref.: SEJ2006-13210/SOCI). Y, en particular, en el texto de Sala (2007), *Aproaches to skills mismatch: a literature review* en publicación como *working paper* por el SKOPE, Universidad de Oxford.

para satisfacerlas, una de las decisiones centrales consiste en definir el peso relativo de las distintas especialidades de formación en todos sus niveles. Ello con la voluntad, por un lado, de responder a las necesidades de una economía sometida a cambios vertiginosos, y, por otro, de facilitar la inserción profesional de las nuevas generaciones. También los jóvenes toman sus decisiones sobre la especialidad de estudios que desean realizar.

Las estadísticas disponibles sobre empleo nos muestran que una buena parte de los trabajos están ejercidos por personas que se han formado en especialidades diversas, algunas de las cuales no se corresponden con la del empleo en el que trabajan. Además, también observamos que las personas con formación de carácter general también encuentran empleo, que, a menudo, desempeñan de manera eficaz gracias a su formación inicial, pongamos por ejemplo, los bachilleres realizando tareas administrativas¹¹.

Especialmente para el caso de la inserción profesional de los jóvenes, la no correspondencia entre la especialidad de formación y la especialidad de empleo ha sido valorada automáticamente como un «fracaso» en su inserción profesional y se asocia inmediatamente al subempleo y a la sobreeducación. Investigaciones recientes realizadas en otros países europeos (Béduwé, Espinasse y Vincens, 2005) muestran indicios de que esto no es necesariamente así en todos los casos y que el fenómeno de la «inadecuación» entre especialidades probablemente tenderá a crecer, pero sus efectos negativos seguramente disminuirán. Ello es debido, en el caso de los países referidos, a nuevas evoluciones, tanto en los itinerarios formativos de los jóvenes, como en los contenidos de los empleos.

El análisis sobre la adecuación entre especialidad de educación y especialidad de empleo se ha basado sobre normas establecidas previamente, más que sobre análisis empíricos. En estos análisis, se parte de la base que la adecuación normativa entre las especialidades de educación y de empleo constituyen en sí mismas una garantía de mayor eficacia en el trabajo. Pero estudios recientes nos muestran la naturaleza «endógena» de las situaciones de «adecuación» entre las especialidades de educación y de empleo, tanto si está definida normativamente (Bruyère y Lemistre, 2005), como subjetivamente (Heijke et al., 2003).

A partir del análisis empírico de las correspondencias reales entre nivel y especialidad de educación y de empleo (Béduwé et al., 2005), se observa que esta adecuación es importante en aquellos trabajos que requieren determinadas titulaciones como «licencia» para ser ejercidas, mientras que, en las demás ocupaciones, la adecuación según la norma es relativamente poco importante. Resultados más recientes sobre datos referentes a Francia y Austria nos indican que más de la mitad de los empleos de primera inserción están ocupados por jóvenes cuya educación no se corresponde con el

11. Los resultados de la encuesta ETEFIL sobre inserción de jóvenes con titulación no universitaria nos dicen que el 75% de los egresados de titulaciones de carácter general (ESO o bachillerato) declaran que su empleo está relacionado con los estudios realizados.

empleo según la norma preestablecida y que, globalmente, el efecto de la correspondencia o no entre especialidad de educación y especialidad de empleo sobre las retribuciones en una primera inserción es muy débil (en torno al 2%).

Contradiendo los modelos tradicionales de sobreeducación, Bédoué et al. (2005) fundan su análisis en el modelo basado en competencias que observa las situaciones reales sin establecer correspondencias predefinidas. En la realidad, vemos que las personas son aptas para diferentes tipos de empleos, con pocas restricciones respecto a la especialidad de formación inicial y, simétricamente, la mayor parte de los empleos pueden ser desempeñados por personas que han recibido diferentes tipos y niveles de formación.

Así, observamos que cada tipo de formación conduce a una diversidad de ocupaciones, en términos de nivel y especialidad. En el sentido opuesto, las empresas contratan para un mismo empleo personas que han recibido diferentes tipos de formación inicial (diferentes niveles y especialidades). De cualquier manera, formación y empleo no son variables independientes. Existen preferencias por ciertos tipos de formaciones y trabajos que se manifiestan por las frecuencias observadas en las tablas de contingencia que relacionan especialidades de formación con especialidades de ocupación. El resultado es que no se observa una relación biyectiva entre formación y empleo: las matrices resultantes no son en ningún caso «diagonales», según los datos recogidos en la encuesta ETEFIL, la diagonal representa el 15% del comportamiento general y el 33% si solo consideramos los titulados de formación profesional (Planas, Sala, Van Rompaey, 2009, basado en los resultados del proyecto ESFOREM). Ello significa que, a pesar de las convenciones normativas, no existe una relación biunívoca generalizada entre especialidades de formación y de empleo. Este hecho, lejos de suponer una dificultad añadida para el funcionamiento del mercado de trabajo, constituye un factor de flexibilidad en el mismo. Imaginemos la situación contraria, en que las personas solo fueran capaces para trabajar en los empleos de la especialidad estudiada. Ello constituiría un factor de rigidez enorme en el mercado de trabajo que afectaría negativamente tanto a las personas en búsqueda de empleo, como a las empresas.

Por el contrario, observamos que no existe ni una «lógica común» ni «única» en las relaciones entre especialidades de formación y de empleo. Junto a los emparejamientos «normativos», en gran parte regulados por ley (por ejemplo: los sectores sanitario, jurídico o educativo), hallamos otros emparejamientos «fuertes» fuera de la norma, como el de los ingenieros empleados como gestores de empresa, y una creciente correspondencia basada más en el nivel educativo que en la especialidad cursada, propia de los empleos que requieren más competencias transversales que específicas (por ejemplo: el sector financiero y la mayoría de los servicios). Finalmente, encontramos empleos que difícilmente se asocian a ningún nivel ni especialidad de formación, pero se trata de ocupaciones que requieren competencias que se adquieren fuera de la escuela, entre ellas, numerosas relacionadas con las competencias asociadas a

la socialización de las mujeres¹² y que, al no estar asociadas a ningún ciclo de estudios, se han considerado descalificadas.

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

Aunque ya hemos avanzado algunos elementos sobre este tema en apartados anteriores, merece la pena dedicarle un apartado específico.

Las empresas expresan sus necesidades en términos de competencias. Sus crecientes necesidades fueron alimentadas en un pasado reciente por los jóvenes titulados que salían de la formación inicial. Una cuestión que se plantea hoy es en qué medida la producción de titulados por el sistema educativo puede continuar suministrándoles las competencias que necesitan.

Como hemos señalado repetidamente, las competencias de las personas provienen de un conjunto de elementos que se pueden adquirir en lugares y por vías diferentes, según múltiples combinaciones. ¿Cuál será la combinación vectorial más pertinente (eficaz y eficiente) para adquirir las competencias que necesitarán las empresas en el futuro?

Según los datos demográficos, en descenso respecto a la población joven, y la probable hipótesis de un menor crecimiento del nivel de educación inicial en un futuro próximo, no se puede pensar que, en el decenio que viene, se mantengan los importantes flujos de jóvenes titulados que, en la década de 1990, se incorporaron al mercado laboral. La relativa abundancia de una oferta de trabajo joven y titulada, de la que se han beneficiado las empresas en estos últimos diez años, parece que no va a mantenerse, aunque la disminución derivada de la reducción de la talla de las generaciones se amortigua por el crecimiento de las tasas de actividad de las mujeres jóvenes, más tituladas que los hombres.

Pero la disminución de los flujos de titulados que se incorporan al mercado laboral no impide que siga progresando el aumento del nivel de titulación del conjunto de las poblaciones activas: aunque sean generaciones más reducidas, los titulados de nivel medio y superior que se incorporan al mercado de trabajo superan a los que se jubilan.

Resumiendo, la oferta de trabajo en el futuro cercano va a conocer un doble movimiento: *a)* una probable disminución de los flujos de titulados que se incorporan al mercado laboral, y *b)* un incremento sostenido del nivel de titulación de los activos.

Los países van a disponer, por lo tanto, de poblaciones activas, más reducidas aunque compensadas cuantitativamente por la inmigración, que se han

12. De hecho, cada vez hay más actividades que valoran las competencias propias, o más frecuentes, de las mujeres para empleos cualificados como el de empresaria (ver la página web: <http://www.grameenfoundation.org/>; <http://www.thestar.com/article/414967>).

El trabajo de asistencia a domicilio para personas dependientes es un caso que ejemplifica este hecho, mujeres de alrededor de cuarenta y cinco años sin educación formal y mayoritariamente inmigrantes son las que, mientras se definen ciclos de educación formal ad hoc, se ocupan de nuestras personas dependientes sin certificación formal, pero empleando competencias adquiridas informalmente.

formado durante más tiempo, más tituladas y, sobre todo, más fácilmente «formables» a través de la formación continua. De ahí que, si aparecieran tensiones en el mercado laboral en algunas actividades profesionales, provocadas por una progresión menor del nivel de formación de la población en edad de trabajar, sería de suponer que las empresas incitaran más fácilmente a sus empleados a reanudar los estudios en el marco de la formación continua.

Existen evidentes interacciones entre aumento de educación y evolución económica, incluso aunque la dinámica educativa a largo plazo parezca poco sensible a las variaciones coyunturales.

[...] para el conjunto de los empresarios contactados, incluso aunque el estudio no pretenda ser exhaustivo, la cuestión del aumento del nivel de educación y de la mayor disponibilidad de titulados en el mercado se toma —al menos por gran parte de ellos— como una respuesta a estas necesidades de adaptación. Las evoluciones tecnológicas no sólo modifican el trabajo, puesto que lo hacen más complejo, sino que también han acelerado los cambios durante estos últimos años por el desarrollo de la informática y de los medios de comunicación, por citar sólo a estos. Como el título se sigue adquiriendo —para la inmensa mayoría de los individuos— durante la formación inicial, los jóvenes son, por lo tanto, los que «vehiculan» el aumento educativo. Los empresarios perciben un mayor nivel de titulación como indicio de una mayor adaptabilidad del individuo a la evolución de su entorno. En este caso, el título constituye para el empresario la seguridad de una mayor adaptabilidad, más rápida y, finalmente, menos cara, lo que puede ampliamente contribuir a optar por contratar a los «jóvenes». (Béduwé y Planas, 2003: 124)

Las empresas, si bien no han desempeñado explícitamente un papel protagonista en el aumento de educación, sí que lo han apoyado mediante sus comportamientos a la hora de contratar a jóvenes. En realidad, resulta impensable que un fenómeno de tal magnitud, mantenido durante un periodo tan largo, se pudiese llevar a cabo en oposición a las necesidades de las empresas.

En el análisis del comportamiento de los empleadores, observamos dos tiempos en la demanda. Dichos tiempos corresponden a dos lógicas: tacticismo de corto plazo y estrategia de largo plazo.

Tacticismo significa que la empresa utiliza las posibilidades que le ofrece la oferta que el mercado de trabajo le proporciona para responder a unas necesidades de producción cada vez más gobernadas por el corto plazo.

En los comportamientos tacticistas, cuando la empresa elige su configuración inicial, se determinan las competencias necesarias hoy, ignorando las que se necesitan para el futuro, pero también observamos que las empresas intentan anticipar sus necesidades futuras, bien contratando a personas algunas de cuyas competencias sólo se utilizarán más tarde, o bien a trabajadores capaces de adquirir a bajo costo las competencias que se revelarán necesarias más tarde. En ambos casos, se podría hablar de una «reserva de competencias» asociada al nivel de titulación y, eventualmente, a estudios específicos (Haas, 2000).

En lo referente a la organización y al *design of jobs*, la imperfección de la información conduce a teorías «constructivistas» de la organización, es decir, a la idea de que los problemas se descubren y se resuelven según van apareciendo. La empresa debe disponer, por lo tanto, de las competencias necesarias (competencias que necesariamente provienen de individuos o de grupos de individuos) para responder a estas cuestiones. El análisis de los costes de adaptación propuesto por Stankiewicz (2000) se refiere a este problema.

La imperfección de la información se refiere, finalmente, a las oportunidades de empleo y, de ahí, a la flexibilidad de la producción a corto plazo. Ser flexible tiene consecuencias sobre la organización y, por lo tanto, sobre los trabajos y las competencias que se requieren (Vincens, 2000).

Pero las empresas no constituyen un conjunto homogéneo, y los condicionantes temporales dependerán de muchos factores, pero, finalmente, un condicionante de primer orden es la evolución en cantidad y calidad de la oferta de trabajo potencial.

IV. Cambios en las instituciones implicadas en las relaciones entre educación y empleo y en los objetos de análisis

Para terminar este artículo con una reflexión hacia el futuro, en este apartado presento algunos de los cambios que, en mi opinión, están afectando actualmente (y que aumentarán su importancia en un futuro próximo) a la relación entre educación y empleo. A continuación, expongo lo que, en mi opinión, son los temas «de futuro», así como algunas de las líneas de investigación emergentes relacionadas con el análisis de dichas transformaciones.

El apartado anterior, con sus ocho puntos, se ha centrado en hacer un estado de la cuestión desde lo que hemos investigado en el pasado reciente, pero los cambios en curso en los procesos de producción de competencias, en sus bases institucionales y en su dimensión espacial, están requiriendo una redefinición de los «objetos de estudio» en la relación entre educación y empleo.

A pesar de que continúan existiendo políticas de educación y de empleo nacionales y de que los países continúan siendo las unidades de base en los estudios comparados sobre la relación entre educación y empleo, en realidad, nos hallamos ante un verdadero proceso de redefinición del «objeto de estudio», a nivel europeo y global, en las relaciones entre educación y empleo, así como de las funciones sociales de la educación, que inevitablemente condicionan e incluyen su función económica.

Como hemos indicado anteriormente, hay tres tipos de instituciones que intervienen principalmente en la relación entre educación y empleo: en primer lugar, los sistemas de educación y formación profesional; en segundo lugar, las empresas en sentido amplio, y, en tercer lugar, las instituciones de interfase que intervienen en la regulación del mercado de trabajo. Todas ellas están sufriendo transformaciones en su naturaleza, su dimensión y su función. Por una parte, los sistemas educativos nacionales se hallan bajo constricciones externas cada vez mayores, vinculadas a la dimensión internacional que inevi-

tablemente adquieren estos sistemas, aunque formalmente continúen siendo nacionales. Para no citar más que dos ejemplos, pensemos en el impacto en nuestros sistemas de educación: en primer lugar, de la construcción del Espacio Europeo de Educación y, en segundo lugar, del sistema de evaluaciones PISA. Pero, además, el espacio que ocupa la formación inicial formal en el proceso de adquisición de competencias y el peso de los títulos escolares en su «señalización», aunque continúa siendo determinante, disminuye a favor de procesos no formales e informales que se producen a lo largo de toda la vida.

Las empresas como instituciones también están transformando sus métodos de trabajo (Falzon, 2004), pero, sobre todo, están modificando las modalidades de gestión de mano de obra con la aparición, por ejemplo, de empresas prestadoras de trabajo, entre otras. Por otra parte, debemos considerar las nuevas estrategias de contratación a corto y largo plazo (Auer y Cazes, 2002) y los cambios en los motores de innovación, que están transformando las modalidades de utilización de la mano de obra por las empresas.

Por último, también observamos transformaciones importantes en las instituciones y en los mecanismos de regulación del mercado de trabajo y que actúan como interfase entre la educación y el empleo (Planas y Sala, 2001). Estas instituciones tienen como misión construir las normas de coordinación entre formación y empleo y, para ello, generar los mecanismos que tienen como función el reconocimiento de las capacidades productivas de las personas, independientemente de que las hayan adquirido por vías más o menos formales. Estos mecanismos se van institucionalizando y van adquiriendo progresivamente también dimensión internacional, puesto que trasladan su foco de las titulaciones escolares al reconocimiento de competencias para ser compatibles con sistemas de titulaciones de países muy diversos. Tomemos como ejemplo los esfuerzos por crear nuevos sistemas de referencia de dimensión europea basados en las competencias, como el cuadro europeo de cualificaciones profesionales y su relación con la creación de sus cuadros nacionales correspondientes (Young y Gordon, 2007).

En este marco de cambio, la incertidumbre conlleva que los distintos actores implicados modifiquen sus comportamientos, especialmente como respuesta a las incertidumbres que generan los cambios anteriormente referidos. Tiene particular importancia la creciente presencia de agentes (como la oferta de trabajo inmigrante), que, sin ser nuevos, adquieren nuevas dimensiones en la construcción de la oferta laboral y en su relación con la demanda. Pero no son únicamente los fenómenos migratorios, sino que los cambios demográficos en su conjunto también constituyen un factor de transformación en los actores con presencia en nuestros mercados de trabajo y en sus interacciones.

Desde el punto de vista teórico y metodológico, pasar de un modelo adecuacionista a un modelo basado en competencias, como se ha presentado en las páginas anteriores, significa un paso en la dirección adecuada para el análisis de estos cambios, pero este cambio teórico metodológico debería ir acompañado de una revisión de las bases institucionales en las que se fundamenta la relación entre educación y empleo y sobre las normas y los mecanismos de regulación en que se basan los intercambios.

Lógicamente, puesto que los cambios, aunque sean recientes, no son totalmente nuevos, existen algunas líneas de trabajo que ya van en esta dirección. Para terminar, y sin pretender llegar a ninguna exhaustividad, me referiré a algunos de ellos que me parecen de particular interés.

En primer lugar, aquellos trabajos que plantean el papel que desempeña o puede desempeñar la educación en una economía globalizada en la superación de la dicotomía entre productividad y equidad o solidaridad. En esta dirección, encontramos, por un lado, los trabajos de Green, Preston y Germen (2006) sobre educación y cohesión social, que, junto al valor de la educación como instrumento de desarrollo económico, recuperan su función «clásica» de factor de cohesión social¹³. Por otro lado, en esta línea, se sitúan los trabajos de Lassnigg (2006) sobre el papel de la educación en los «mercados transicionales», que tienen como finalidad elaborar propuestas para evitar que las transiciones entre las distintas situaciones de trabajo se traduzcan en exclusión laboral.

En segundo lugar, los estudios sobre el impacto de la dimensión europea y de nuevas modalidades de gestión de las políticas públicas en las relaciones entre educación y trabajo. En este ámbito, cabe destacar los trabajos de dos redes: una, la red GENIE (Globalisation and Europeanisation in Education), basada en la Universidad de Bristol y dirigida por Roger Dale y, otra, la red Foreduc, basada en la Universidad de Paris X y dirigida por Annie Vinokur.

Por último, cabe mencionar los estudios sobre las transformaciones en el comportamiento de los actores, como resultado de sus estrategias de gestión de la incertidumbre en las relaciones entre educación y trabajo (Leney et al., 2007). En este ámbito, cabe destacar, desde las características de los trabajadores, las referencias de Castells sobre los «trabajadores autorregulables» y los de Sen sobre las *capabilities* posteriormente desarrolladas por Salais (2003 y 2005) en referencia a la Unión Europea¹⁴. (En este número de PAPERS, ver el artículo de J.F. Germe sobre el tema.)

Referencias bibliográficas

- ARROW, Kenneth J. (1973), «Higher education as a filter». *Journal of Public Economics*, 2, 193-216.
- AUER, Peter y CAZES, Sandrine (eds.) (2002). *Employment stability in an age of flexibility: Evidence from industrialised countries*. Ginebra: ILO.
- BARNETT, Ronald (2000). «Supercomplexity and the curriculum». *Studies in Higher Education*, 25 (3), 255-265.
- BECKER, Gary S. (1964). *Human capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Nueva York: Columbia University Press.

13. Recientemente, en 2008, los trabajos de estos autores han constituido la base de la creación del Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies (LLAKES), dirigido por Andy Green en el seno del IOE de la Universidad de Londres.

14. En este número de PAPERS, ver el artículo de J.F. Germe sobre el tema.

- BÉDUWÉ, Catherine; ESPINASSE, Jean Michel y VINCENS, Jean (2005). *Spécialité de formation, spécialité d'emploi et performance d'insertion*. Documento de trabajo para las XII Journées d'Étude sur les Données Longitudinales. Toulouse: Lirhe.
- BÉDUWÉ, Catherine y PLANAS, Jordi (2003). *Educational Expansion and Labour Market: EDEX*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- BLAUG, Mark (1970). *Economics of Education*. Harmondsworth: Penguin.
- BRUNIAUX, Christine (2001). «Evolution de l'emploi et des qualifications dans le secteur bancaire en Espagne, Italie, Royaume-Uni, Allemagne, France». *Rapport de synthèse établi à partir des rapports nationaux (EDEX - WP3) pour le Zentrum für Sozialforschung*. Universidad de Halle.
- BRUNO, Sergio (1998). «Le gens perdu: Le facteur de la qualité». *Formation Professionnelle Revue Européenne*, 13.
- BRUYÈRE, Mireille y LEMISTRE, Philippe (2005). «Trouver un emploi en rapport avec sa formation: une situation rentable?». En: GIRET, Jean-François; LOPEZ, Alberto y ROSE, José. *Quelles formations pour quels emplois?* Paris: La Découverte.
- CARNOY, Martin (1982). «Education, economy and the State». En: APPLE, M.W. (ed.). *Cultural and Economic Contradictions in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. Nueva York / Londres: Routledge and Keagan.
- FALZON, Pierre (2004). *Ergonomie*. Paris: PUF.
- FREY, Luigi; GERME, Jean-François y GHIGNONI, Emanuela (2001). «Rapport de synthèse sur la prospective dans EDEX». *Rapport international de synthèse pour EDEX, Work Package 4*. Roma: CERES, octubre.
- GAMEL, C. (2000). «Le diplôme, un "signal" en voie de dépréciation?: Le modèle de Spence réexaminé». *Revue d'Économie Politique*, 110 (1), enero-febrero, 54-84.
- GERME, Jean-François y PLANAS, Jordi (2001): *Diplôme, compétence, élévation des niveaux de formation*. Documento de trabajo. Red Europea EDEX, 6 de diciembre.
- GREEN, Andy; PRESTON, John y GERMEN, Jaarmat (2006). *Education, Equality and Social Cohesion: A Comparative Analysis*. Hampshire y Nueva York: Palgrave Mac-Millan.
- HAAS, J. (2000). «Changes in employer's recruitment practices in West Germany since the seventies. Part I: A survey of pertinent literature», *rapport national EDEX, WP3*, Zentrum für Sozialforschung, Halle, January.
- HAAS, Joachim y TAHAR, Gabriel (2001). «Expansion de l'éducation et rémunération». *Rapport de synthèse EDEX (contribution WP2)*. Toulouse.
- HARTOG, J. (2000). «Over-Education and earnings: where are we, where should we go?». *Economics of Education Review*, 19 (2), 131-147.
- HASS, Joachim (2000). «Changes in employer's recruitment practices in West Germany since the seventies. Part 1: A survey of pertinent literature». *Rapport national EDEX, WP3*. Halle: Zentrum für Sozialforschung, enero.
- HEIJKE, Hans; MATHEEUWSEN, Astrid y WILLEMS (ed.) (2003). «Clustering Educational Categories in a Heterogeneous Labor Market». *Education Economics*, 11 (1), 89-108.
- IRIBARNE, Alain d' e IRIBARNE, Philippe d' (1993). «Le système éducatif français: Regulatory framework and institutional setting». Contribución a la conferencia internacional *Human capital investments and economic performance*. Santa Barbara (California), 17-19 de noviembre. Aparecido también en la *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 1999, 17, 27-39.
- (1999). «Le système éducatif comme expression d'une autre politique». *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 17, 27-39.

- LASSNIGG, Lorenz (2006). «Aprendizaje permanente, de la escuela al trabajo y las transiciones del mercado de trabajo». En: TOHARIA, Luis (ed.). *Los mercados de trabajo transicionales: Nuevos enfoques y políticas sobre los mercados de trabajo europeo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 261-324.
- LENEY, Tom et al. (2007). «New and Emerging issues in vocational education and training research beyond 2010». En: DESCY, P. y TESSARING, M. *Modernising Education and Training. Fourth Report on Vocational training research in Europe*. CEDEFOP. Volumen 2. http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/ResearchLab/forthcoming.asp#
- MALLET, Louis et al. (1997). «Diplômes, compétence et marchés du travail en Europe». *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 12.
- MAURICE, Marc; SELLIER François y SILVESTRE, Jean-Jacques (1987). *Políticas de educación y organización industrial en Francia y en Alemania*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- MCGUINNESS, Séamus (2006). «Overeducation in the labour market». *Journal of Economic Surveys*, 20 (3), 387-418.
- MERCADO, Abel y PLANAS, Jordi (2005). «Evolución del nivel de estudios de la oferta de trabajo en México: una comparación con la Unión Europea». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, X (25), 315-343.
- PARSONS, Talcot (1959). «The School Class a Social System: Some of its Functions in the American Society». *Harvard Educational Review*, XXI, 201-215.
- PLANAS, Jordi y PLASSARD, Jean Michel (2000). «L'investissement en formation initiale comme préalable aux investissements tout au long de la vie». En: AAVV. *Efficacité versus Équité en Economie Sociale*. XXèmes Journées de l'AES. L'Harmattan.
- PLANAS, Jordi y SALA, Guillem (2001). «Education/employment interfaces: Skills and statistical coverage». En: CEIES-EUROSTAT. *Education and training statistics and the functioning of labour markets*. Office for Official Publications of the European Communities, 163-172.
- PLANAS, Jordi; SALA, Guillem y VAN ROMPAEY, Erika (2009). *Especialidad de formación, especialidad de empleo y resultados de inserción. ¿Trabajan los jóvenes dónde «deberían»? Informe ESFOREM*, mimeo, pendiente de publicación.
- PLANAS, Jordi; SALA, Guillem y VIVAS, Jesús (2002a). «Nuevas estrategias formativas ante el freno de la expansión educativa en España». *Revista de Educación*, 333.
- (2002b). «Escenarios de futuro para la educación en Europa». *Revista de Educación*, 332.
- PSACHAROPOULOS, G. (1991). «From manpower planning to labour market analysis». *International Labour Review*, 130 (4), 459-74.
- SALA, Guillem (2007). *Approaches to skills mismatch: a literature review*. SKOPE, University of Oxford (working paper).
- SALAS, Robert (2005). *Social Europe and the capability approach*. Mimeo.
- SALAS, Robert y VILLENEUVE, R. (2003). *Europe and the politics of capabilities*. Mimeo.
- SHAVIT, Yossi y MULLER, Walter (1998). *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- SLOANE, Peter James (2003). «Much ado about nothing? What does the overeducation literature really tell us?». En: BÜCHEL, F.; DE GRIP, A. y MERTENS, A. *Overeducation in Europe*. Cheltenham: Edward Elgar, 11-45.
- SPENCE, Michael (1973). «Job Market Signaling». *Quarterly Journal of Economics*, 87 (3), 355-374.

- STANKIEWICZ, François (2000). «Future prospects of graduates and qualifications in the labour market». *Working paper. Séminaire Education expansion, employment and labour markets*, Tolosa, 9 y 10 de noviembre.
- VINCENS, Jean (2000). «Pour faire avancer WP3». Working Paper, LIRHE. U. Toulouse.
- VINOKUR, Annie (1998). «Global and Local Tendencies in the Restructuring of Educational Systems». TACIS. EDRUS. *Education Management in Russia*. Seminario de investigación. Moscú, 15-19 de diciembre.
- YOUNG, Michael y GORDON, Jean (2007). «National Qualifications Frameworks: Research and policy implications of an increasingly global development». *European Journal of Education: Research, Development and Policy*, 42 (4), diciembre.

