

EXPANSIÓN EDUCATIVA Y MERCADO DE TRABAJO



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO
GENERAL DE
FORMACIÓN

Fondo
Social
Europeo



Colección Estudios

INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES

EDEX

EXPANSIÓN EDUCATIVA Y MERCADO DE TRABAJO

EDUCATION EXPANSION AND LABOUR MARKET

ESTUDIOS COMPARATIVO REALIZADO EN CINCO
PAÍSES EUROPEOS: ALEMANIA, ESPAÑA, FRANCIA, ITALIA,
REINO UNIDO, CON REFERENCIA A LOS ESTADOS UNIDOS

<http://edex.univ-tlse1.fr/edex/>

CATHERINE BÉDUWÉ & JORDI PLANAS

MARZO 2002

Informe final de un proyecto financiado por el 4º Programa Marco de
Investigaciones y Desarrollo (pcrd) de la Unión Europea



Promueve:
Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
Instituto Nacional de las Cualificaciones
Rafael Calvo, 18 - 28010 Madrid

Edita:
INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (INEM)
Condesa de Venadito, 9 - 28027 Madrid

NIPO: 210-02-039-8
Depósito Legal: M. 16.566-2003

Imprime: GRAFFOFFSET, S.L.
C/ Los Herreros, 14. Pol. Ind. Los Angeles.
28906 GETAFE (Madrid).

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta publicación, siempre que se cite la fuente de la cual proviene. La responsabilidad de las opiniones expresadas en esta publicación incumbe exclusivamente a sus autores y su publicación no significa que el Instituto Nacional de las Cualificaciones se identifique con las mismas.

I. PRESENTACIÓN

El presente texto corresponde al estudio comparativo realizado en cinco países europeos (Alemania, Francia, Italia, Reino Unido y España, haciendo, igualmente, referencia a los Estados Unidos), sobre la relación existente entre la Expansión Educativa y el Mercado de Trabajo (EDEX), siendo resultado de un proyecto europeo financiado por el 4º Programa Marco de Investigación y Desarrollo de la Unión Europea.

Varios han sido los motivos que han impulsado a la difusión del informe final de este proyecto, pero el fundamental ha sido que en EDEX la relación que se establece entre las necesidades de la economía y la evolución educativa se basa en la noción de competencia, elemento clave en la formulación de las políticas formativas actuales en el seno de la Unión Europea.

La competencia de un individuo se define en el informe como el conjunto de saberes y capacidades que adquieren las personas en cualquier momento de su ciclo vital y en diversos lugares, los más importantes de los cuales se sitúan en la escuela y en la empresa.

Este informe presenta las conclusiones sobre la influencia que han ejercido en el aumento del nivel educativo de las poblaciones alemana, inglesa, española, francesa e italiana, los principales actores del cambio desde el final de la guerra: gobierno, familia y empresa, a través de una comparativa inter e intrageneracional. Recoge, así, que los Estados han jugado el papel fundamental de productores de normas legales que regulan la educación y la formación y de financiación de dichos cambios, las familias han ejercido un papel fundamental en el impulso de la elevación del nivel educativo, a veces más allá de lo esperado, en cuanto a inversión de recursos y motor de desarrollo intergeneracional, fenómeno que en España ha tenido y está teniendo una incidencia muy especial, y, por último, las empresas han intervenido de forma decisiva en la formación profesional, ya sea de forma implícita o explícita, fundamentalmente a través de las prácticas formativas desarrolladas en su seno.

Dicho informe presenta, igualmente, las relaciones existentes entre los sistemas de formación y empleo, indicándose en el mismo que la empresa "compra" las competencias iniciales de los trabajadores para hacerlas evolucionar a posteriori, de forma implícita favoreciendo que los individuos adquieran experiencia profesional en su puesto de trabajo y, de forma explícita, a través del desarrollo de acciones de formación continua. Por tanto, los dos sistemas, aunque dotados de identidad propia, convergen en dos puntos de interés: la producción y la disposición de competencias social y económicamente útiles.

Por último, recoge una primera prospectiva en cuanto a los retos futuros de formación a lo largo de la vida, realizando propuestas y recomendaciones interesantes al respecto, incidiendo en las evidencias de que al aumentarse las tasas de nivel educativo en la población y la formación inicial acumulada por los individuos, mayor será la demanda de formación continuada por parte de los mismos, mejor capacitados, por otra parte, para seguir progresando en la misma y menor será la inversión necesaria para realizar acciones de formación continua y el coste de adaptar las competencias potenciales a las necesidades de un entorno productivo cambiante, con requerimientos progresivos de adaptabilidad y flexibilidad. Como elementos bisagras de la confluencia formación-empresa y de dichas necesidades de adaptación se erigen las Cualificaciones Profesionales.

Por otra parte, la demanda creciente de formación se ve impulsada, además, por la tendencia mantenida de contratación de titulados por parte de las empresas, que consideran la titulación como requisito previo de selección, pero que expresan la elegibilidad de los posibles candidatos y las necesidades de perfiles productivos en términos de competencias.

La idea fundamental que ha presidido los trabajos de EDEX es que la competencia que se precisa para ejercer una profesión se debe a diversos componentes, que se adquieren a través de múltiples vías, formación inicial, experiencia laboral, formación continua y aspectos de relación e inmersión sociales. Es de esperar que este informe ayude a esclarecer la relación existente entre empleo, cualificación y educación-formación y ayude avanzar en la definición de los nuevos perfiles profesionales.

Es necesario agradecer al Profesor Jordi Planas el poner a disposición del Instituto el informe para su publicación en la Colección Estudios. Así mismo, cabe destacar el trabajo desarrollado, junto al grupo responsable del proyecto, así como sus decisivas contribuciones en pro de la formación profesional, así como las realizadas, entre otras, durante el período en el que ejerció como Presidente del Consejo de redacción de la revista europea "Formación Profesional", publicada por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP).

Madrid, noviembre de 2002

La Directora del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL)
Francisca M^a Arbizu Echávarri

II. ÍNDICE

I.	PRESENTACIÓN.....	III
II	ÍNDICE.....	V
III	PRESENTACIÓN DE LOS EQUIPOS.....	IX
IV	OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA	11
	1. SITUACIÓN DEL TEMA	11
	2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	13
	3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	15
	3.1. CRITERIOS METODOLÓGICOS: LA GENERACIÓN COMO CLAVE DE ACCESO.....	15
	3.2. UNA INVESTIGACIÓN COMPARATIVA Y MULTIDISCIPLINAR.....	15
	3.3. DESARROLLO DE LOS TRABAJOS.....	16
	4. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	17
	4.1. ¿CUÁL ES LA NATURALEZA Y, SOBRE TODO, EL ORIGEN DE LOS BIENES INTERCAMBIADOS EN EL MERCADO LABORAL?.....	17
	4.2. LA COMPETENCIA ES LA BASE DEL INTERCAMBIO EN EL MERCADO LABORAL.....	17
	4.3. LA COMPETENCIA COMO VECTOR DE CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES.....	18
	4.4. COMPETENCIA Y UMBRAL DE ELEGIBILIDAD PARA EL EMPLEO.....	19
	4.5. LA COMPETENCIA SE COPRODUCE EN LOS DIFERENTES SISTEMAS EN LOS QUE SE ADQUIERE.....	19
	4.6. EL TÍTULO COMO INPUT DE LA FUNCIÓN DE PRODUCCIÓN DE COMPETENCIAS.....	20
V.	DESARROLLO CIENTÍFICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
	1. PRODUCCIÓN CURRICULAR, CONSTRUCCIÓN DE CUALIFICACIONES, DESARROLLO DE COMPETENCIAS: DINÁMICA COMPARADA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS....	21
	1.1. COMPARAR LOS PROCESOS NACIONALES QUE LLEVAN A UN AUMENTO DE LA EDUCACIÓN.....	22
	1.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE EXPANSIÓN Y AUMENTO DE LOS NIVELES EDUCATIVOS.....	34
	2. DIFUSIÓN DEL AUMENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL EMPLEO, REMUNERACIÓN Y POSICIÓN SOCIAL DE LAS GENERACIONES CON MÁS TÍTULOS: ANÁLISIS COMPARATIVO	40
	2.1. EL MARCO DE ANÁLISIS	40
	2.2. “EL EFECTO DE OFERTA”: BREVE RESUMEN DE LOS TRABAJOS DE LA RED “TÍTULO Y MERCADO LABORAL”	42
	2.3. LA REMUNERACIÓN DE LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	48

2.4. EL ACCESO DE LAS GENERACIONES A LAS POSICIONES DE CARGOS DIRECTIVOS.....	55
2.5. PRIMERAS CONCLUSIONES DE LOS EFECTOS MACRO DEL CRECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN	58
3. AUMENTO DE LA EDUCACIÓN, DEMANDA PRODUCTIVA Y COMPORTAMIENTO DEL EMPRESARIADO.....	60
3.1. OBJETIVO Y MÉTODO.....	60
3.2. AUMENTO DE EDUCACIÓN Y COMPORTAMIENTO DEL EMPRESARIADO	62
3.3. LE SECTOR DE LA BANCA: ESTUDIO DE CASO Y COMPARACIÓN INTERNACIONAL	68
3.4. DEMANDA DE COMPETENCIAS Y PRODUCCIÓN DE TITULADOS	76
3.5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.....	83
VI. ELEMENTOS PARA UNA PROSPECTIVA DE LOS SISTEMAS DE RELACIÓN FORMACIÓN-EMPLEO.	87
1. ¿ESTABILIZACIÓN O CONTINUACIÓN DEL CRECIMIENTO DE LOS NIVELES DE EDUCACIÓN?	87
1.1. ESTUDIO DE LOS HECHOS: HACIA UNA ESTABILIZACIÓN DE LA TASA DE ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR.....	87
1.2. ELEMENTOS DE INCERTIDUMBRE: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y COMPORTAMIENTOS DE LOS JÓVENES	90
2. LA DEMANDA DE COMPETENCIAS	96
2.1. HACIA UNA NECESIDAD MAYOR DE COMPETENCIAS... ..	97
2.2. ... MÁS DIFÍCIL DE SATISFACER MEDIANTE LA CONTRATACIÓN DE TITULADOS JÓVENES.....	98
2.3. PUNTOS DE TENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE COMPETENCIAS	99
3. ¿HACIA UN MAYOR PAPEL DE LA FORMACIÓN CONTINUA?.....	102
VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES POLÍTICAS.....	105
1. 40 AÑOS DE EXPANSIÓN EDUCATIVA EN LOS CINCO PAÍSES DEL PROYECTO	106
2. CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS DE LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN	107
3. LA IRREVERSIBILIDAD DEL INCREMENTO DE LA EDUCACIÓN	109
3.1. LAS ESTRATEGIAS CON RESPECTO A LA ENSEÑANZA.....	110
3.2. LA FUNCIÓN SIMBÓLICA DE LA ENSEÑANZA Y DE LOS TÍTULOS.....	111
3.3. LOS TÍTULOS COMO INDICADOR EN EL MERCADO DE TRABAJO.....	112
3.4. LA EDUCACIÓN Y LOS TÍTULOS COMO INVERSIÓN	112
4. ¿DEL CONSENSO SOBRE LA ENSEÑANZA INICIAL AL CONSENSO SOBRE LA COMPETENCIA?.	113
4.1. PROSPECTIVA SOBRE EL COMPORTAMIENTO DE LOS DIFERENTES ACTORES.....	113
4.2. HACIA UN MAYOR PAPEL DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA PRODUCCIÓN DE COMPETENCIAS.....	116
5. IDENTIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y PRODUCCIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA ECONOMÍA.....	117
5.1. LA DEMANDA SIGUE A LA OFERTA: LOS RESULTADOS DE UN ENFOQUE MACRO-ESTADÍSTICO BASADO EN LAS COMPETENCIAS.	118
5.2. LAS TEMPORALIDADES DE LA FABRICACIÓN DE COMPETENCIAS.....	119

5.3. LAS NECESIDADES DE LAS EMPRESAS Y LAS NECESIDADES DE LA ECONOMÍA	121
5.4. REFORZAR LA IDENTIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS RESPONDIENDO A LAS NECESIDADES DE LA ECONOMÍA.....	122
VIII BIBLIOGRAFÍA.....	125
1. INFORMES DE INVESTIGACIÓN PRODUCIDOS EN EL MARCO DE EDEX	125
1.1. INFORMES NACIONALES.....	125
1.2. INFORMES INTERNACIONALES.....	127
2. BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	127
IX ANEXOS	133
ANEXO 1.1. CUADRO ADOPTADO PARA LA COMPARACIÓN DE LAS NOMENCLATURAS DE TÍTULO NACIONALES.....	133
ANEXO 2.1. CUATRO MODELOS.....	140
ANEXO 2.2. DOS FORMAS DE LEER EL MODELO DE OFERTA	141
ANEXO 2.3. CUADRO DE SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS INTERNACIONALES SOBRE EL EFECTO DE OFERTA	142
ANEXO 2.4. DATOS Y VARIABLES QUE UTILIZAN LOS PAÍSES PARA EL ANÁLISIS DE SALARIOS	143
ANEXO 2.5. CUADRO DE LOS RESULTADOS DEL MONDELO DE FUNCIÓN DE GANANCIA ...	144
ANEXO 2.6. PROLONGACIONES Y TRABAJOS COMPLEMENTARIOS SOBRE EL EFECTO DE OFERTA.....	145
ANEXO 4.1. EVOLUCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS CURRICULARES PARA LAS GENERACIONES POSTERIORES A 1970.....	147

IV. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

1. SITUACIÓN DEL TEMA

Todos los países europeos presentan dos características en común: por una parte, la mejora en la educación general de sus poblaciones, lo que conlleva una oferta de trabajo que exige cada vez mayor titulación y, por otra parte, una evolución económica y tecnológica que demanda nuevas competencias. Estas evoluciones educativas y económicas, aun congruentes, no pueden inferirse con claridad la una de la otra: la difusión, en cuanto a empleo se refiere, de nuevas generaciones mejor formadas o, en todo caso, formadas durante más tiempo, tiene una influencia más que probable sobre la productividad, la capacidad de innovación y, por lo tanto, sobre la evolución tecnológica de nuestras economías. Simétricamente, la evolución tecnológica y el aumento de la competencia en el plano mundial necesitan, para los países desarrollados que quieran seguir siéndolo, una oferta de trabajo cada vez más cualificada, competente, flexible, muy adaptable... Dicha coherencia global permite pensar que existen grandes interacciones entre la evolución de la oferta de formación y la de la demanda de nuevas competencias, es decir, entre la producción de titulados por los sistemas de formación y la demanda de mano de obra cualificada por parte de las empresas. Pero, ¿cuáles son? Y, sobre todo, ¿son previsibles?, ¿a partir de qué informaciones?

Que se amplíe la duración de la formación depende, en cada país europeo, de un amplio consenso. Si se analizan por separado sus posibles estrategias, a cada grupo de actores (empresas, Estado, jóvenes y sus familias) le interesa tal ampliación (BÉDUWÉ, ESPINASSE, 1995). Las empresas disponen así de una mano de obra más cualificada y menos rara (y, según toda hipótesis, menos cara) y de recursos humanos que se adaptan más fácilmente y con mayor rapidez a las evoluciones económicas del mercado y a unos imperativos de flexibilidad que no hacen sino aumentar. El Estado cumple con la misión de garantizar la formación de los trabajadores y de los ciudadanos, responde positivamente a la demanda social de educación (lo que parece a menudo políticamente rentable) y es fiel a la opinión de los medios políticos, quienes ven en la educación un factor de crecimiento económico y de competitividad (BUECHTEMANN, SOLOFF, 1996). En cuanto a los jóvenes se refiere, les interesa obtener la titulación más alta posible para poder competir con garantías en el mercado de trabajo. Además, para estos tres grupos de actores, la formación representa una forma de prevenirse contra lo obsoleto de las cualificaciones y, sobre todo, contra la incertidumbre que planea sobre su evolución a largo plazo.

Este consenso se traduce en una estrategia común: desarrollar una formación inicial que, sin embargo, puede corresponder a intereses a veces contradictorios. Por ejemplo, la presión sobre los sueldos que da pie a una mayor disponibilidad de titulados es un foco potencial de conflictos entre los que dan empleo y los asalariados, igual que las expectativas profesionales frustradas de individuos sin cualificación para el empleo. El desempleo de jóvenes titulados es un revés para los gobiernos acusados de gestionar incorrectamente la formación inicial. Hasta ahora, tales contradicciones no son más que potenciales: el desarrollo de la formación se ha llevado hasta el momento sin desequilibrios graves en ningún país europeo, no se ha acusado ni descualificación masiva, ni descenso dramático de los salarios, el Estado sigue financiando los presupuestos de educación, las empresas continúan invirtiendo en el desarrollo de la formación profesional y la demanda de formación por parte de las familias sigue siendo muy elevada.

De este modo, la frase "Fórmese, todo irá bien" sigue siendo actual y constituye una apuesta de las políticas europeas. "Es un lugar común, escribe la OCDE en sus perspectivas de empleo 1999 (OCDE, 1999), subrayar la importancia fundamental de una mano de obra altamente cualificada en una economía cada vez más 'mundializada' e 'informatizada'. La formación del capital humano supone una condición determinante para el éxito de las empresas y de las economías nacionales". Sin embargo, sigue siendo difícil probar los méritos evidentes de la formación: (GAURON, 2000, p. 13): "... el mismo estudio de la OCDE insiste en la dificultad de establecer una relación entre formación y competitividad, al no poder lograrse ni una medida ni un análisis comparable del esfuerzo de formación". Esta falta de pruebas acerca de la eficacia de la inversión educativa sobre el desarrollo económico no es, bajo ningún concepto, el indicio de que la formación dispensada se haya malgastado. El discurso más

reciente insiste, de hecho, más en la escasez de competencias que en su excedente o sobreeducación. Todo ello pone de manifiesto que la difusión de la formación en la economía es un tema de complejo estudio y evaluación.

No obstante, existen disfunciones, ya que se puede constatar que el índice de desempleo también es elevado entre los jóvenes con mayor educación mientras que —incluso— se denuncia en todas partes la escasez de mano de obra cualificada. Tales disfunciones son algo más que meros accidentes coyunturales. BUECHTEMANN y SOLOFF escribían en 1996: “Specifically, the pervasive slowdown in economic growth dynamics since the mid-1970s, persistent high unemployment, growing skills mismatches in the labor market as manifested in widening education-specific wage differentials, and last, but not least, frequent business complaints about shortages in technical and operative workforce skills have raised concerns among policy makers and scholars alike about whether the highly industrialized, high-wage economies are adequately equipped to fully exploit the efficiency advantages and growth potential inherent in new technologies and to meet the intensified competitive challenges arising from global economic integration and the rise of the newly industrialized nations”.

No es, pues, suficiente formar *masivamente*, a unos niveles muy elevados, sino que también hay que formar *bien* para evitar problemas de desclasificación o de sobreeducación, de inadecuación del sistema de cualificaciones por obsoleto... y sobre todo no hay que perder de vista, a pesar de que no se disponga de un sistema de cualificación adecuado, las posibilidades de riqueza y de crecimiento que el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información debería aportar. También sería necesario formar *a todo el mundo* y tener muy en cuenta la separación que inexorablemente se va dando con el aumento de educación entre los *titulados* (sea cuales sean) y los *no titulados*.

Las cuestiones de cantidad de titulados y de cualidad de las políticas de formación presentan un doble problema de anticipación de las necesidades de formación a medio y largo plazo: formar a una persona, sea cual sea la manera en que se realice, lleva tiempo; las necesidades de competencias que hay que satisfacer son, sin embargo, inmediatas. La formación explícita, el título, no puede consistir en la única respuesta a las necesidades en competencias a corto plazo que manifiestan las empresas. Estos dos sistemas discurren por horizontes temporales radicalmente diferentes, aspecto este que pone en tela de juicio la idea, defendida en los análisis del tipo manpower approach, de que el sistema educativo y el sistema productivo se relacionan como el cliente y el proveedor (PLANAS y *alii*, 2000). Queda claro que no se puede esperar que el sistema educativo ponga en práctica políticas educativas apropiadas que satisfagan necesidades todavía desconocidas porque todavía no existen. Sin embargo, será sobre la base de lo que aprendieron en la escuela sobre la cual los futuros empleados construirán, más o menos deprisa y con mayor o menor eficacia, sus competencias. Este desajuste de horizontes temporales es, en cualquier caso, un dato de contexto fundamental a la hora de comprender las relaciones formación-empleo y de analizar su evolución.

La formación a lo largo de la vida guarda estrecha relación con el crecimiento de los niveles educativos, aunque claramente aún de manera superficial en todos los países estudiados, y raramente desemboca en una certificación formal. Sin embargo, sí se la considera un elemento capital a la hora de conquistar el pleno empleo y de (re)insertar a los asalariados poco formados, jóvenes o menos jóvenes, en el mercado laboral (Livre blanc sur l'éducation, GAURON, 2000). Y tanto más fácil y eficaz resulta cuando se articula sobre una formación inicial de base “exitosa”.

Si el aumento de la formación parece —globalmente— coherente con las necesidades de la economía, ¿existe una lógica más o menos flexible de adecuación entre estos dos sistemas? El crecimiento de la educación, que a menudo se traduce por el hecho de alargar la duración de la formación, general o profesional, ¿es la mejor manera (¿la única?) de preparar a las jóvenes generaciones, los activos del mañana, para una evolución en continuo progreso de las nuevas tecnologías, para la presión de la competencia y los movimientos del mercado? ¿Es esta la mejor respuesta a “las exigencias globales en términos de competencias (complejidades de relación y organización, adaptación a contextos más amplios, crecimiento considerable de los tratamientos de la información) y de flexibilidad (transformaciones de los trabajos, disminución de las estructuras funcionales a favor de sistemas más flexibles,

trayectorias profesionales más reactivas con los contenidos evolutivos de actividades)” (LOUART 2001, p. 4), aspectos comunes a todas nuestras economías?

Dichos elementos de contexto plantean la pregunta política del futuro de la construcción social que representa la evolución de los sistemas educativos europeos, que han optado por la perspectiva de ampliar el periodo de escolarización y, por lo tanto, por producir cada vez más titulados de niveles cada vez más altos. Sería necesario que el aumento de la educación, si perdura, fuera globalmente coherente —es decir, sin que se dieran desequilibrios graves— con las necesidades de la economía y las posibilidades de absorción por parte del mercado del incremento de competencias que dicho aumento conlleva. El consenso que parece darse hasta aquí, ¿es lo suficientemente estable como para que no aparezcan puntos de ruptura?, y, en caso de que se dieran, ¿cuáles serían las consecuencias?

La pregunta se plantea en todos los países europeos en los que se observa un auge de la educación. ¿La respuesta es la misma para todos los países? ¿Convergen los Estados sobre la estabilidad del consenso o se observan puntos de ruptura específicos? ¿Qué influencia podría tener sobre las probables evoluciones de “las trayectorias formación-empleo” de los países europeos?

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objeto de la investigación es analizar las consecuencias económicas y sociales del aumento de la educación en el funcionamiento del mercado laboral. Estudiar, en un primer momento, los hechos, mediante un estudio comparativo realizado en cinco países de la Unión, para luego producir un análisis que evidencie los paralelismos y las divergencias en las evoluciones nacionales, y finalmente sacar conclusiones que sean útiles para nuestros sistemas de relaciones entre formación y empleo, tales son los objetivos (ambiciosos) que han presidido la investigación

EDEX, Educational Expansion and Labour Markets, es una investigación conducida paralelamente en cinco países europeos, Francia, Alemania, España, Italia y Reino Unido, y Estados Unidos, país este que debería, en algunos aspectos², servirnos como punto de referencia, puesto que la educación allí, más que en Europa, viene regulada por el coste de los estudios. Persigue como objetivo el comparar no ya las realidades nacionales entre sí, sino posiciones nacionales referidas a modelos de evolución —trends— comunes a los diferentes países. Así, por ejemplo, el aumento de la educación es un fenómeno general que se ha producido en los cinco países del proyecto, los cuales, sin embargo, disponen de sistemas de formación intrínsecamente diferentes y de mercados de trabajo que no otorgan al título ni el mismo papel ni la misma importancia a la hora de acceder a un empleo y a la movilidad profesional. La comparación se refiere a la manera en que cada país actúa para “producir” este aumento de la educación y procura poner de relieve las convergencias y divergencias con relación a las etapas clave de evolución comunes a los países (por ejemplo, a qué edad termina la escolaridad obligatoria). Tras poner de manifiesto los factores explicativos de tal aumento comunes a cada uno de los países, se ha comparado qué peso tienen en cada uno de ellos.

El incremento de la educación es el eje de la investigación, no tanto como objeto central de estudio, sino como referencia de contexto determinante para el análisis. Después de analizar este contexto en cada país, se ha tratado de buscar el impacto de este fenómeno sobre el acceso de las generaciones a un puesto de trabajo y sobre las prácticas de contratación de personal y de gestión de las carreras por parte de las empresas. El objeto de estudio es, por tanto, el rendimiento de las personas en un empleo. Se trata de saber si el aumento de la educación modifica tales prestaciones y de ser así, cómo.

Para responder a esta pregunta hemos procedido en cuatro etapas, en realidad cuatro maneras complementarias de abordar el tema.

² La comparación con los EE.UU. se basa en dos puntos esenciales: la difusión de los titulados en el marco del empleo (efecto de oferta) y el estudio del comportamiento del empresariado en el sector de la banca.

- a) La primera etapa consistió, en un primer momento, en encontrar un lenguaje común para hablar del aumento de la educación y, después, en relacionar dicho aumento con la construcción de las cualificaciones/títulos de los activos presentes en el mercado de trabajo. Los trabajos se organizaron alrededor de dos grandes cuestiones: ¿cómo hacen los sistemas de formación europeos para desarrollar la educación y producir generaciones que tienen cada vez más títulos? ¿Cuáles son, en cada país, los procesos que llevan a ello? ¿Se pueden identificar los factores que influyen?
- b) La segunda etapa se refiere a las consecuencias —en términos macroeconómicos— de tal aumento de la educación, contempladas desde tres ángulos bien particulares: la progresión de estos titulados en los puestos de trabajo y la evolución del rendimiento, en términos de salario y de posición social, del título. Se trata de análisis basados en modelos estadísticos a partir de datos nacionales
- c) La tercera etapa cambia radicalmente de nivel de análisis y se interesa por las consecuencias que tiene para la organización de la empresa y la gestión de los recursos humanos que exista cada vez mayor número de titulados. Se han realizado encuestas a responsables de recursos humanos y a expertos en los distintos países y en diversos sectores de actividad. Este incremento de la educación, ¿cómo es percibido y utilizado en la empresa?, ¿está o no integrado, ¿se ha rebatido o no?, ¿lo contemplan los empresarios como una oportunidad táctica y estratégica, o no?, ¿qué relaciones se establecen entre título y competencia?
- d) Para finalizar, la última etapa pretende, a partir de los resultados de las etapas anteriores, proponer una visión prospectiva a corto o medio plazo. ¿Qué implicaciones se pueden prever en la evolución de nuestros sistemas nacionales de relación formación-empleo?

Estas cuestiones se contemplan desde una doble temporalidad: por una parte, la de la producción, por parte de los sistemas de formación explícita, de generaciones que tienen cada vez mayor cantidad de títulos y que acceden al mercado de trabajo y, por otra parte, la que necesitan las personas para la construcción (adquisición) de competencias y que vienen a completar o a sustituir su título inicial. Por eso la investigación articula tiempo colectivo y tiempo individual, tiempo histórico y tiempo longitudinal, datos de stock y datos de panel. Los sistemas educativos organizan escalonadamente los estudios, sobre todo los generales, y los individuos entran en la vida profesional provistos de un capital escolar cada vez más consecuente que van a utilizar para adquirir competencias profesionales.

Los individuos activos hoy, que constituyen el stock de competencia actual, pueden haber sido formados hace 40 años en sistemas de formación que poco tienen que ver con los actuales; además, cualquier decisión sobre educación que se tomara en un momento dado, susceptible de tener un impacto sobre la estructura y el número de titulados de una generación dada se propagará por el mercado de trabajo durante los 40 años de vida profesional de dicha generación. Así "40 años de historia del sistema educativo" recorren el mercado laboral. Cada nueva medida que se tome modifica el juego de concurrencias entre activos, a corto, medio o largo plazo, porque modifica las cantidades relativas de titulados de diferentes niveles en el conjunto de la población activa también indirectamente, ya que un individuo con más títulos adquirirá más pronto o más fácilmente saberes profesionales en situación de trabajo y se transformará así en un competidor para los activos que ya hay.

Estudiar el aumento de la educación exige tratar esta doble temporalidad dentro de una dinámica de aceleración: las tecnologías se renuevan cada vez más deprisa, los individuos tienen que evolucionar e incluso adquirir nuevas competencias con mayor rapidez para seguir al cambio y las empresas deben continuamente acelerar su anticipación.

Así, el estudio del impacto del incremento del nivel de educación sobre el acceso a un puesto de trabajo es un problema que va más allá de la inserción profesional de los principiantes más titulados. Que en el trabajo progresen generaciones que disponen cada vez de más títulos modifica las posiciones relativas de cada cual en el mercado de trabajo y no sólo la de los principiantes entre sí: la rivalidad para acceder al empleo es intergeneracional.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. CRITERIOS METODOLÓGICOS: LA GENERACIÓN COMO CLAVE DE ACCESO

Un objetivo de la investigación, transversal a las diferentes etapas, ha sido el poner a punto una metodología que permita clarificar y simplificar los problemas. El enfoque generacional, desde esta perspectiva, ha resultado ser particularmente fecundo a la hora de tratar los datos estadísticos. Consiste en tomar la generación, i.e. las personas nacidas el mismo año, elemento central. Por una parte, ello ha permitido seguir el recorrido de la formación de cada generación desde su acceso a la escuela primaria hasta la jubilación, en el caso de los activos, para observar así cómo y en qué nivel estabiliza su estructura curricular (intrageneracional). Por otra parte, ello permite, si se comparan las generaciones entre sí, calcular el aumento de la educación y las evoluciones más significativas del sistema educativo (intergeneracional). El concepto de generación permite tanto un análisis institucional de la evolución de los sistemas de formación, análisis cualitativo de los estudios, como un análisis de la producción cuantitativa en términos de duración de la formación o de cantidad de titulados de tales sistemas. Permite, en definitiva, abordar simultáneamente el análisis histórico y el longitudinal.

Por otra parte, también se observará que es una forma de relacionar producción curricular de los sistemas de formación y absorción de competencias de los mercados de trabajo. En efecto, la fecha de nacimiento de una persona es un dato que proporciona dos tipos de información esencial para nuestro estudio: por una parte, designa a la generación a la cual pertenece y, por lo tanto, “el estado” del sistema educativo que ha conocido y, por otra parte, la edad, en una fecha concreta, es un indicador de la antigüedad en el mercado laboral. Así, la noción de generación permite, en todos los países, relacionar título y antigüedad, dos elementos importantes para el estudio del acceso de las personas al empleo. La noción de “estado” del sistema educativo es importante ya que cada generación no sólo lleva la marca del sistema que ha conocido sino que la lleva durante toda la vida: terminar la universidad en el año 2001 no significa lo mismo que haberlo hecho en 1945.

Proceder así ha permitido trabajar mejor sobre la estructura de los títulos de una generación —i.e. sobre la variedad de niveles del título, generales y profesionales— que sobre indicadores añadidos de duración de estudios como el capital humano. El aumento de la educación es estudiado a través de la evolución de los diferentes estudios —generales y profesionales— y de los diferentes niveles de formación (primaria, secundaria, superior). Este punto permite afinar las comparaciones internacionales y tomar en cuenta la realidad de los diferentes sistemas de formación europeos. Todos los países no han optado por desarrollar los mismos tramos de su sistema educativo, lo cual se pone de manifiesto cuando se observan las estructuras de nivel de los títulos.

Otro criterio metodológico ha sido el dar prioridad al uso de las nomenclaturas nacionales. En cuanto a formación se refiere, cada país ha trabajado a partir de su propia nomenclatura jerarquizada de los niveles de formación, dando así cuenta de las particularidades educativas nacionales. La comparación final de las evoluciones nacionales se ha llevado a cabo sobre la base de una nomenclatura internacional ad hoc (Cf. anexo 1.1) construida después de las nomenclaturas nacionales y respetando siempre los diferentes niveles de formación. Por lo que respecta al empleo, cada país ha trabajado también con su propia nomenclatura profesional, garantizando así la coherencia en la relación Nivel de Título/Categoría profesional que preside el conjunto de la investigación.

Para concluir, recordemos que este trabajo ha requerido la realización de investigaciones cuantitativas y cualitativas y, sin duda lo más llamativo, la relación de estos dos tipos de resultado.

3.2. UNA INVESTIGACIÓN COMPARATIVA Y MULTIDISCIPLINAR

La investigación es al tiempo multidisciplinaria y comparativa. El carácter multidisciplinario, que se decidió desde el mismo instante en que se formaron los equipos, corresponde a las problemáticas de las

distintas fases: la fase dedicada al sistema educativo requería de la participación de especialistas en el estudio de los sistemas de formación, sociólogos y economistas, la segunda contó con estadísticos especialistas en la relación formación-empleo, la tercera, con expertos en gestión de recursos humanos y con sociólogos y economistas del trabajo, y la fase de prospectiva ha visto cómo cada especialista proyectaba su maestría hacia el futuro. La participación de cada cual en cada una de las fases ha permitido intercambiar los enfoques y dirimir sobre las diferentes concepciones propias de cada disciplina.

La comparación entre los distintos países fue un aspecto central de la investigación. Como ya hemos mencionado, no pretendimos comparar paso a paso las evoluciones que describían los distintos países, ni la estructura de sus sistemas de formación, ni sus nomenclaturas de títulos y de empleo, ni sus cuadros de clasificación. Sí que quisimos, en cambio, presentar, para cada fase de la investigación, un abanico de explicaciones basadas en los análisis nacionales que se habían hecho y con relación a las cuales los cinco países se pronunciaron. Ello conlleva un trabajo de comprensión recíproco de los diferentes sistemas de formación, del funcionamiento de los mercados de trabajo nacionales, del estatus del título y de su papel económico y social. A partir de este mínimo de cultura común pudimos comparar las diferencias de comportamiento de las instituciones educativas, de las personas, de los que dan trabajo de cada país con relación a modelos generales. EDEX es la constatación de que, a menudo, procesos nacionales diferentes conducen a evoluciones convergentes. El aumento de la educación es un buen ejemplo de ello: "la actualización (de los niveles educativos en los países menos desarrollados en 1940) no se llevó a cabo por imitación de los países más desarrollados al principio del periodo. En materia educativa, cada país ha seguido su propio camino" (VINCENS, 2001).

Dicho trabajo de apropiación de las realidades nacionales ha constituido una parte importante de la investigación, una clara apuesta individual que queremos manifestar aquí. Tal aprendizaje es uno de los aspectos extremadamente positivos de un proyecto como este y ha permitido a los investigadores salir de su modelo de idea nacional para enriquecerse con el de los otros. Todo ello repercutirá en nuestros trabajos de investigación incluso cuando haya finalizado EDEX.

Resulta evidente que, cuanto más tiempo pasa, la distancia que se adquiere con relación a ciertos resultados más pie da a madurar su interpretación. La cronología de la investigación hace que la primera fase, acerca de los procesos que conducen al desarrollo de la educación, se hubiera acabado formalmente hace dos años. Por ello pudo contar con la aportación conceptual de los trabajos de las otras fases, prueba de lo cual son las distintas publicaciones "secundarias" que ya han aparecido. De igual modo, una parte de los resultados macroeconómicos (efecto de oferta) ya se habían expuesto en trabajos anteriores del grupo (BÉDUWÉ ESPINASSE 1995 y 1996, MALLET y *alii* 1997, BÉDUWÉ GIRET 1999), lo que permitió reflexionar ampliamente sobre su interpretación. Al revés, el trabajo efectuado a partir de las encuestas en empresas ha terminado recientemente y los trabajos comparativos que de él deriven podrán desarrollarse y prolongarse. En lo que al trabajo de prospectiva se refiere, piedra angular de la investigación, se está concluyendo.

3.3. DESARROLLO DE LOS TRABAJOS

Las cuatro fases estructuran completamente la investigación. Cada fase ha contado con enfoques metodológicos propios aunque elaborados en común por los equipos. Los trabajos de las diferentes fases se llevaron a cabo sucesivamente y de manera sincrónica en los cinco países. Cada fase fue realizada por los cinco equipos y —recíprocamente— los miembros de los cinco equipos participaron en el conjunto de las cuatro fases. Finalmente, cada fase ha propiciado la aparición de informes nacionales y de un informe de síntesis que compara los resultados nacionales. La responsabilidad y el informe de síntesis fueron confiados, para que se diera una comparación internacional, a un binomio compuesto por un miembro del equipo francés, coordinador, y un miembro de un equipo participante.

Se trata, pues, tanto de una investigación armonizada, en la que los equipos han intentado dar respuesta a las mismas preguntas partiendo de esquemas de análisis comunes, como de un trabajo des-

centralizado que da una gran libertad a los equipos en cuanto a medios de producción de resultados se refiere. Esta organización respeta al mismo tiempo las derivaciones nacionales de una problemática común y permite realizar el objetivo de comparación.

El presente informe pretende poner de manifiesto el conjunto de resultados que se han acumulado a lo largo de tres años de investigación. Toma como punto de partida los informes nacionales, sobre todo los informes de síntesis y de ellos intenta extraer los elementos de respuesta más significativos. Da importancia a los elementos de convergencia que los diferentes países han establecido. Las respuestas nacionales a las preguntas de EDEX están ampliamente expuestas en los informes nacionales.

4. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Las diferentes fases de la investigación no son de la misma naturaleza, ni por el tipo de información que movilizan (datos estadísticos, encuestas en empresas), ni por las temporalidades que tienen en cuenta (pasado para las dos primeras, presente para la tercera y futuro para la última), ni por los instrumentos teóricos que ponen en juego para interpretar los resultados (economía/sociología de la educación, macroeconomía, gestión de recursos humanos y economía del trabajo). Pero tienen en común que abordan los bienes intercambiados en el mercado laboral y el impacto de una mayor producción de aumento de educación sobre la naturaleza y el origen de estos bienes.

4.1. ¿CUÁL ES LA NATURALEZA Y, SOBRE TODO, EL ORIGEN DE LOS BIENES INTERCAMBIADOS EN EL MERCADO LABORAL?

En numerosos estudios macroeconómicos (PLASSARD, PLUCHARD, 1998, TESSARING 1998, HARTOG, 1999) el capital humano de las personas habitualmente se relaciona con el título que tengan o con el tiempo que han estudiado, refiriéndose así sólo a la formación explícita inicial o postinicial que proporciona el aparato educativo.

Nosotros, por el contrario, hemos partido del concepto de competencia, más cercano a las teorías sociológicas, microeconómicas o de gestión, lo que permite relacionar la definición del capital humano que tienen las personas con el uso que le dan en situación de trabajo, contando también las adquisiciones extraescolares y, ante todo, las que se deben a la experiencia profesional y a la aportación de la vida social. Situar la noción de competencia en el centro de las relaciones entre formación y empleo constituye no sólo una hipótesis de trabajo transversal en las diferentes fases de la investigación sino también el hilo conductor por la manera en que hemos llevado los trabajos.

El aumento de la educación corresponde a un tiempo de formación individual cada vez más largo que conduce a las generaciones a disponer de titulaciones cada vez más elevadas. El crecimiento de la educación es, pues, al menos en un primer momento, un problema de título e incluso un problema de cantidad de títulos producidos. Pero el estudio de la inserción en la economía de esta creciente y acelerada producción de títulos sólo cobra sentido si se la relaciona con las necesidades de la misma, y las necesidades de la economía se expresan básicamente en términos de competencias. Si partimos de la base de que lo que realmente se intercambia en el mercado laboral son las competencias, el objeto de la investigación es entonces relacionar producción de educación con necesidad y producción de competencias.

4.2. LA COMPETENCIA ES LA BASE DEL INTERCAMBIO EN EL MERCADO LABORAL

Un individuo es apto para tener un empleo si es competente, es decir, si posee un conjunto de características que le son específicas y que prueban y dirigen su capacidad productiva en un contexto dado

(titulación, experiencia profesional, capacidad de relación, de aprendizaje, de adaptación...)(LANCASTER 1966 retomado por PLANAS y *alii*, 2000). Recíprocamente, quien va a contratarlo determina su elección entre diversos individuos en función de un conjunto de criterios, entre los cuales está el título que tiene o el nivel del título, aunque no es el único. La experiencia profesional es otro criterio determinante.

Nuestro objetivo no es proponer una definición precisa, exhaustiva e internacional, es decir, consensuada, de lo que es la competencia, ni tampoco referirnos a una definición vigente en el debate social. Ponemos de manifiesto algunos aspectos clave de este concepto que nos parecen útiles para esta investigación y que han sido desarrollados por los miembros de la red (PLANAS y *alii*, 2000). La competencia se basa en cuatro características que nos parecen consensuadas: es vectorial, se adquiere por vías diferentes y en lugares diferentes, se valora de manera específica en cada empleo o situación de trabajo, y no se puede calibrar *ex ante*.

Una consecuencia inmediata de este enfoque es que permite integrar las diferencias nacionales en materia de maneras de formarse y del papel que juega el título en el acceso a un puesto de trabajo dentro de un concepto que va más allá de los marcos institucionales de análisis de las relaciones formación-empleo: el mismo tipo de competencia corresponde a procesos de adquisición y de certificación que difieren de un país a otro, de una generación a otra. Por ello se encuentran, en todos los países, distintas composiciones de edad y de título dentro de la misma categoría laboral.

Tomar dicha hipótesis como hipótesis de base significa decir que la capacidad productiva de las personas no puede ser fruto de una descripción unidimensional y, más exactamente, que no puede simplificarse en una cuestión de título ni resumirse en un indicador de capital humano basado en los años de estudio. Estudiar la distribución de las personas en los empleos pasa por un análisis previo de la relación entre competencia individual y empleo, relación que no puede limitarse a una relación entre título y puesto de trabajo. Al ser más rica, esta noción también da mayor complejidad al estudio de las relaciones entre producción y consumo de saberes y de aptitudes.

4.3. LA COMPETENCIA COMO VECTOR DE CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES

La competencia de una persona es **vectorial**, es la conjunción de series de competencias (saber, hacer, saber estar) elementales. Cada persona dispone de un vector que le es específico y que probablemente es único si se pudiera definir con todo lujo de detalles. No se puede resumir en un único componente de titulación o de cualificación, según la terminología británica.

Aprehender la competencia como un vector de características individuales nos lleva a constatar que se puede adquirir de diferentes maneras y en múltiples lugares. **Cada componente del vector se puede adquirir por vías distintas.** Alguno, mediante formación explícita (título), formación implícita (experiencia, training on the job, learning by doing...), en la vida social extraprofesional, incluso hasta puede que sean innatos (o que se hayan adquirido tempranamente en la primo socialización). Todos estos componentes se pueden adquirir por cualquier vía, aunque hay algunas más naturales, más fáciles, más clásicas a la hora de optar por unas u otras, dependiendo de la organización de los sistemas de formación. Algunas competencias, en fin, pueden ser adquiridas de manera alternativa a través de cualquier combinación de estos medios. Así, a un mismo nivel de competencias se puede llegar por vías múltiples y pueden disponer de él individuos con recorridos profesionales y de formación. Diferencias que se basan en el momento en que se obtienen algunos elementos de competencia (desde el inicio de la vida profesional o durante la carrera), en la manera de obtenerlos (FI *formación implícita*, FE *formación explícita*), en la duración necesaria para adquirirlos y, cómo no, en la coyuntura en la que se da el proceso (diferentes generaciones).

Por regla general, el trabajador no utiliza en su trabajo la totalidad de los elementos de competencia de los que dispone. Dicha totalidad **cobra un valor específico en cada empleo**, e incluso en cada situación laboral. Según esta situación, pondrá en marcha un elemento u otro de su competencia.

No existen competencias intrínsecas (absolutas). La competencia útil (productiva) depende de las condiciones de ejercicio de la profesión. Algunos autores, DE TERSSAC por ejemplo, incluso dudan de que exista en realidad una competencia individual o, al menos, que pueda materializarse fuera de un contexto colectivo.

Por último, la dimensión vectorial de la competencia, la combinatoria de los valores de los componentes, la multiplicidad de situaciones de trabajo en las que se van a poner de manifiesto, hace que sea **muy difícil determinar *ex ante*** los resultados productivos. En todo proceso de reclutamiento, el empresario busca, en un primer momento, indicios de la productividad potencial de los candidatos. Esta información en parte le viene dada por la titulación (ARROW, 1973), una medida imperfecta de las facultades productivas. En cambio, un examen de las diferentes competencias que posea la persona sería un “indicio” (en el sentido de SPENCE, 1974) mucho más fiable de la productividad de los individuos (en cada puesto de trabajo). Para quien contrata el problema se multiplica. Por una parte, se trata de identificar las competencias que tiene la persona y, por otra parte, de asociarlas a un nivel de productividad potencial para cada trabajo.

4.4. COMPETENCIA Y UMBRAL DE ELEGIBILIDAD PARA EL EMPLEO

Enfocado de esta manera, parece evidente que ciertos elementos de la competencia pueden ser sustituibles y los individuos correspondientes volverse equivalentes para acceder a un trabajo determinado. Ello conduce a proponer la noción de elegibilidad para acceder a un empleo dado (BÉDUWÉ ESPINASSE 95a), noción que utilizaremos durante la investigación: un individuo es elegible para ostentar un puesto de trabajo si posee la competencia para ocuparlo, es decir, si dispone de una serie de elementos de competencia que le permitan manifestar su capacidad productiva (o su probabilidad de existencia). Los elegibles forman la oferta virtual para un trabajo determinado y todas las personas que posean las competencias necesarias son elegibles para ese empleo, aunque hayan sido adquiridas por itinerarios de formación-empleo diferentes. Ello nos lleva a postular que la competitividad para acceder a un puesto de trabajo no es, en ningún caso, intrageneracional sino, al contrario, intergeneracional. Personas de generaciones diferentes, es decir, formadas en sistemas de formación y en contextos en los que las orientaciones educativas son diferentes, que disponen de certificados de nivel distintos, pueden desempeñar labores similares con niveles de producción muy parecidos. En este caso, los estudios de larga duración de un individuo, coronados por un certificado de nivel elevado, podrían ser comparables a la experiencia profesional acumulada por otro aun con un certificado de nivel inferior.

Así, puede apreciarse que el tema de incrementar el nivel educativo tiene que ver con el conjunto del mercado laboral. No se trata sólo de un problema de inserción profesional, ni siquiera de un problema tan sólo referido a los principiantes. El aumento de la educación viene dado por el acceso al trabajo de nuevas generaciones cada vez mejor formadas y, en todos los casos, con más titulación. Esta difusión no sólo modifica las posiciones relativas de los jóvenes entre sí, puesto que al redefinir las condiciones de elegibilidad también redefine la población de elegibles para cada empleo.

4.5. LA COMPETENCIA SE COPRODUCE EN LOS DIFERENTES SISTEMAS EN LOS QUE SE ADQUIERE

La escuela, las instituciones de formación inicial y continua son lugares esenciales a la hora de adquirir ciertos componentes de la competencia que pueden, incluso, lograrse sólo mediante formación explícita. Incluso hasta pueden determinar aprendizajes posteriores. En el caso opuesto, algunas competencias son el atributo de la empresa porque sólo pueden adquirirse en situación real de trabajo. De hecho, en la mayoría de los casos, los distintos elementos pueden adquirirse por una u otra vía de aprendizaje, en momentos de la vida y con duraciones variables según los individuos, lo que lleva a decir que la competencia —globalmente— es coproducida por los distintos sistemas (escuela, empresa, familia, sociedad), más allá incluso de las cooperaciones que puedan suscitar. Para la per-

sona, la empresa es un lugar importante de adquisición de competencias y también un sistema productor de competencias, para ella misma y para el mercado.

4.6. EL TÍTULO COMO INPUT DE LA FUNCIÓN DE PRODUCCIÓN DE COMPETENCIAS

Las personas, a lo largo de su vida activa, van a ir haciendo evolucionar su stock de saberes y a incrementar o modificar, según sus actividades profesionales sucesivas, su competencia “inicial”. El título, probablemente adquirido en el inicio de la vida activa, es uno de esos elementos iniciales decisivos, aunque sólo sea porque puede determinar el acceso a ciertos tipos de trabajo —o a ciertos tipos de aprendizaje— y, por lo tanto, a ciertas experiencias profesionales. “El interés de aplicar el modelo del productor/consumidor de Lancaster (1966) estriba en proporcionar una explicación dinámica e individual de la producción de competencias, a partir de saberes que son considerados como inputs”. El título inicial puede, en algunos casos y en algunos países, considerarse un input totalmente determinante (por ejemplo, para acceder a profesiones reglamentadas).

Recíprocamente, la empresa genera las competencias que necesita para satisfacer sus objetivos. Para ello dispone de una función de producción en la que los diferentes saberes constituyen inputs (learning by doing, saberes generales transferibles, saberes técnicos,...) que pueden ser aportados y modificados por el aprendizaje en situación de trabajo, la formación continua, la opción de la formación inicial a través del título. Para satisfacer su necesidad de competencias la empresa dispone, pues, de diversas opciones y estrategias. Recurrir a la formación inicial es una, promocionarse vía mercado interno o ir a parar a empresas de la competencia son otras. No cuestan lo mismo.

¿Qué papel juega el aumento de la educación en esta función de producción? Globalmente, el aumento de la educación modifica uno de los input de la función de producción de las competencias en la empresa disponiendo más títulos —a más titulados— en la organización; al tener más títulos, los individuos producen más deprisa y de manera distinta ciertos elementos de competencia, se adaptan con mayor rapidez a las nuevas exigencias de la tecnicidad. Cuantos más títulos tengan, más adaptables son las personas. En un modelo en que la escuela y la empresa coproducen la competencia, el aumento de la educación repercute sobre los márgenes de ajuste de las necesidades en competencias, por una parte, y sobre los costes de “fabricación” de la competencia, por otra.

V. DESARROLLO CIENTÍFICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3 PRODUCCIÓN DE TITULADOS, CONSTRUCCIÓN DE CUALIFICACIONES, DESARROLLO DE COMPETENCIAS: DINÁMICA COMPARADA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS

Promover el desarrollo de la educación es una preocupación constante, por no decir una prioridad, de los gobiernos europeos, quienes ven en ello una condición necesaria para garantizar el crecimiento económico y también para que se respete el principio democrático fundamental del derecho al conocimiento y, en consecuencia, de igualdad de posibilidades para acceder a la educación⁴. También viene siendo en este tiempo una de las respuestas institucionales que se aportan para el desempleo, sobre todo cuando repercute especialmente en los jóvenes, como en Francia, España o Italia. El presupuesto para educación del que disponen nuestros países europeos da cuenta de la voluntad efectiva de poner en práctica dichos principios. ¿A qué dinámicas educativas corresponde eso?

El desarrollo de la educación corresponde a un incremento de la duración de la escolaridad y de la formación. Conduce, sea cuales sean los caminos nacionales que se tomen, a una producción creciente de títulos, de diplomas, de certificados, de calificaciones, e —in fine— a un desarrollo de competencias, adquiridas o potenciales, sociales y profesionales a corto, medio y más largo plazo. En el marco de EDEX únicamente nos hemos interesado por el aspecto “producción curricular” del desarrollo de la educación, sin juzgar el nivel de conocimientos adquirido⁵.

Nos ha parecido importante, para asentar la investigación EDEX, empezar por un análisis de las dinámicas educativas de cada país. Es un hecho consumado y reconocido que el nivel educativo, gracias a la ampliación de la escolarización, no ha dejado de aumentar en todos los países europeos. Pero, ¿este fenómeno se produjo en todas partes de la misma manera, con la misma intensidad y al mismo ritmo? De no ser así, ¿cómo explicar las diferencias observadas? Esta primera etapa presentaba, pues, un doble objetivo: comparar los procesos nacionales que llevan a un aumento de la educación (1.), e identificar los factores que influyen en este proceso y qué peso tienen en cada uno de los países (2.).

Utilizaremos la expresión de sistema educativo para designar el conjunto de instituciones y de establecimientos que dispensan la educación y la formación que habilita para títulos o certificados reconocidos de ámbito nacional, ya sean de formación inicial y/o continua. Estas instituciones no siempre dependen del Estado. En Alemania, y también en Inglaterra, las empresas desempeñan un papel capital en la organización de la formación profesional y la concesión de títulos. En cada país, sin embargo, existe un mínimo de coherencia interna en la organización de la formación profesional, que resulta de la interdependencia que se da entre los distintos tipos de enseñanza y de la responsabilidad única del Estado en materia de formación obligatoria. De ahí la idea de sistema.

Esta amplia definición del sistema educativo resulta del enfoque inicial de esta investigación, basado en la evolución y la transformación de la estructura curricular de las poblaciones activas. Los títulos que otorga la formación continua y que pueden aumentar el nivel de titulación de un individuo son

³ Este capítulo es un resumen del informe de síntesis realizado por H. STEEDMAN y J. VINCENS a partir de los informes nacionales (Cf. bibliografía). A veces retomamos largos pasajes.

⁴ Es un hecho en Francia: “las desigualdades sociales ante la escuela siguen siendo considerables; sin embargo, han disminuido desde hace algunos decenios, no sólo por el ampliación general de los estudios, sino yendo más lejos, de manera cualitativa” (i.e. porque se han reducido las distancias de destino escolar entre jóvenes de distintos medios sociales) (THELOT, VALLET, 2000, p. 31).

⁵ Evidentemente, este es otro debate. En Francia (JOUTARD, THELOT, 1999) muestran que el nivel de conocimientos relacionado con el nivel de estudios no ha descendido.

tomados en cuenta. Pero este impacto es relativamente débil en todos los países (Cf. más abajo párrafo 1.1), lo que justifica que la definición del sistema educativo que adopta la investigación se reduzca a la de sistema de formación inicial.

1.1. COMPARAR LOS PROCESOS NACIONALES QUE LLEVAN A UN AUMENTO DE LA EDUCACIÓN

El aumento de la educación es un fenómeno que resulta de fuerzas económicas y sociales complejas. El término de proceso nos parece que resume a la perfección la idea de causas múltiples, interactivas y en continua evolución, ligadas a la historia económica y social de los países, causas que concurren a la hora de que se produzca un desarrollo de la educación. Este capítulo persigue describir el resultado de estos procesos nacionales para esclarecer y definir los factores comunes que conducen a él.

“Cada sistema educativo y de formación inicial asume una función social particular, producto de un ambiente social, económico y político propio de cada Estado. La naturaleza de los saberes que se enseñan, el lugar que ocupa la preparación de los alumnos para las realidades del universo de trabajo e incluso el grado de proximidad de los contenidos de formación y de saberes profesionales son algunas de las dimensiones que diferencian a los sistemas educativos nacionales” (CEDEFOP 2001, p. 21). Por más distintos que sean, estos sistemas tienen en común el hecho de producir certificaciones, títulos, cualificaciones, sobre los que reposan las discriminaciones que se observan en términos de desempleo, de clasificación profesional, de salarios, incluso de carreras en algunos países.

También comparten el haber producido cada vez más titulaciones y diplomas a lo largo de los años, dotando así a las generaciones que los han vivido de niveles cada vez más elevados que dan lugar a un aumento de la educación en nuestros países europeos. Hemos querido comparar los procesos que les han llevado a ello, respetando y asumiendo su diversidad.

En el terreno estadístico, el aumento de la educación corresponde a diversos hechos, todos ellos relacionados entre sí de manera más o menos explícita. Algunos se pueden cuantificar gracias a estadísticas nacionales: incremento de la participación de los jóvenes en los distintos modos de formación (escolar, prácticas) sobre todo a tiempo completo (Reino Unido), ampliación de la escolaridad y de la formación, aumento del número de titulados al finalizar la formación inicial y expansión de la formación continua. Otros no son tan fácilmente cuantificables: desarrollo del talento, de las aptitudes, de las capacidades, de las competencias sociales, etc. ... En este capítulo y generalmente en el marco de EDEX sólo tendremos en cuenta los títulos adquiridos en formación explícita. Como ya hemos mencionado, consideraremos el nivel más alto del título en cuestión, partiendo de la hipótesis de que los conocimientos que certifica a lo largo del tiempo son de idéntico nivel.

Cada país ha utilizado una nomenclatura de título nacional cuya naturaleza (nacional/regional, general/profesional, nivel/especialidad...) y el nivel de detalle dependen de la elección del país y hacen referencia a contextos nacionales. La única obligación era la de utilizar una nomenclatura jerarquizada por niveles, en el bien entendido que el nivel de título superior tiene un tiempo de formación más largo. Cada persona es tomada en cuenta por el título de mayor nivel en esta nomenclatura. Para acabar, era necesario que esta nomenclatura se pudiera utilizar durante todo el periodo estudiado, es decir, desde 1945 hasta nuestros días.

1.1.1. UN AUMENTO DE LA EDUCACIÓN CONDUCIDO POR LA FORMACIÓN INICIAL

Hemos querido dar prioridad al enfoque generacional para relacionar el aspecto histórico del aumento de la educación (evolución de los sistemas educativos) y el recorrido de una generación dentro del sistema (adquisición y competencia).

La idea de partida es simple: Los individuos que hayan nacido en un mismo año van a recorrer el “mismo” sistema educativo, es decir, que se van a encontrar frente a las mismas posibilidades (estructura-

les) de proseguir los estudios o de entrar en la vida activa. Los títulos que obtengan son característicos de la arquitectura del sistema educativo "de esa época". Cada generación, una vez ya en el mercado de trabajo, se verá posteriormente confrontada al "mismo" sistema de formación continua que va a evolucionar, y, por qué no, a desarrollarse de la misma manera y al mismo tiempo para todos los individuos de la generación. De este modo, cada generación adquiere una titulación que le es propia, primero recorriendo el sistema de formación inicial y luego consiguiendo títulos suplementarios vía formación continua.

La dificultad estriba, por una parte, en que el sistema evoluciona continuamente y en que la generación va a tardar entre 15 y 25 años en recorrerlo. Nada es estático y la noción de "estado" del sistema educativo es relativa. Para "fijar" un poco las épocas hemos estudiado el itinerario educativo y la estructura curricular de generaciones separadas por 10 años, nacidas hacia 1940, 1950, 1960 y 1970⁶.

Dos análisis son entonces posibles: un seguimiento en el tiempo de la estructura curricular de cada generación (análisis intrageneracional) y una comparación de las generaciones entre ellas (análisis intergeneracional). El primero pone de relieve los respectivos papeles de los sistemas de formación inicial y continua en la concesión de títulos a lo largo del ciclo de vida de una generación; la segunda ofrece una evaluación precisa del ascenso de la educación a través de la evolución de las diferentes categorías de títulos obtenidos por generaciones sucesivas.

El periodo de observación de los sistemas de formación abarca desde 1945 hasta nuestros días, aunque hay también que tener en cuenta grosso modo las generaciones nacidas entre 1935 y 1985: la generación de 1935, que tiene hoy 65 años, ha recorrido el sistema educativo de la posguerra y acaba de jubilarse. Su trayectoria formación-empleo es globalmente conocida; la de 1985 acaba de finalizar el periodo de escolaridad obligatoria, está a punto de entrar en la enseñanza secundaria y después, la mayoría, entrará en la superior a partir de 2000 y conocerá el mercado laboral en los años 2005-2010: aparte de la formación obligatoria, poco se sabe aún de su trayectoria formación-empleo, pero es la primera generación para la que se puedan establecer previsiones a medio plazo. La generación de 1975, que tiene 25 años, ha conocido la enseñanza posobligatoria de los años 90, y ha accedido al mercado de trabajo en los años 90-2000. Es la última cuya estructura curricular, al menos inicial, se conoce con alguna certeza.

El análisis intrageneracional ha puesto de manifiesto que una generación adquiere sus títulos básicos antes de los 30 años, en el marco de la formación inicial o en los años que preceden inmediatamente el final de la formación inicial. Este resultado es válido para todos los países europeos estudiados, aunque hay matices: Italia es el país que más se distancia de este modelo; allí los títulos universitarios se obtienen más tarde, ya que los estudiantes compaginan estudios y vida profesional, y tampoco existe ningún título intermedio entre el título de acceso a la universidad y la "laurea" con la que finaliza el 5º año universitario. En Alemania, la formación continua concede títulos de Meister y de Técnico a lo largo de la vida profesional, aunque más bien en proporciones marginales si se las compara con los títulos que se consiguen antes de los 30 años en la formación inicial. Dicho de otro modo, la estructura curricular de una generación se estabiliza hacia los 30 años y permanece prácticamente intacta a lo largo de la vida.

Así, la formación a lo largo de la vida no representa —o no lo ha hecho hasta ahora— ningún cambio significativo en la dotación curricular de las poblaciones activas francesa, española, inglesa y, con algún que otro matiz, alemana e italiana. El aumento de titulación en la población activa se realiza básicamente por la renovación de las generaciones. Generaciones con más cantidad de títulos vienen

⁶ Este enfoque difiere de los análisis tradicionales sobre la producción curricular, quienes con frecuencia se ciñen a la noción de "saliente" del sistema educativo y que incluso describen la producción de la formación inicial estricto sensu, es decir, antes de entrar a formar parte de la vida activa. Un conjunto de "salientes" está formado por jóvenes de 10 generaciones diferentes. Efectivamente, aproximadamente 10 años pueden separar la salida de un joven al término de la formación obligatoria de la de un joven de la misma generación que haya terminado un PHD, y el joven sin titulación puede durante esos 10 años retomar su formación (post inicial o continua). Utilizar la noción de generación es como ampliar el campo de la formación inicial a las formaciones que un joven pudiera seguir en los años siguientes al término de su escolaridad. Este inconveniente se ve ampliamente compensado, en el marco de una investigación internacional, por el hecho de que la noción de generación permite trascender el tema de trabajar mientras se realizan los estudios iniciales, lo que en algunos países como el Reino Unido, Italia y Alemania puede tomarse como el entrar en la vida activa. Así, la noción de formación inicial engloba, en EDEX, la de formación post inicial, siempre y cuando se efectúe antes de los 30 años de una persona.

a sustituir a generaciones poco formadas en edad de jubilación, mecanismo este que constituye la base casi exclusiva del aumento de nivel de títulos medios de la población activa. Este aumento se va extendiendo de manera progresiva: cada nuevo tipo de título se propaga durante 40 años (lo que dura la vida activa) a medida que va envejeciendo la primera generación que lo tenga.

Este fenómeno pone de manifiesto la importancia capital de los sistemas de formación inicial en la producción de los títulos y de los diplomas presentes en el mercado laboral y, por lo tanto, en el aumento de la educación. Este resultado es totalmente coherente con la idea de que la formación inicial tiene una importancia determinante en la adquisición de capital humano a lo largo de la vida y que las inversiones en formación post inicial (formación continua, aprendizaje, experiencia que cualifica) mantienen más bien relaciones de complementariedad que de sustitución con la formación. “El medio social y las condiciones psicobiológicas convergen a la hora de hacer de la formación inicial una inversión en capital humano irreversible cuya falta puede constituir un verdadero factor de exclusión”. (PLANAS, PLASSARD, 2000, p.11).

1.1.2. EVOLUCIÓN COMPARADA DE LAS DISTINTAS CATEGORÍAS DE TÍTULOS A LO LARGO DE LAS GENERACIONES

Todos los sistemas educativos de los países que participan en el proyecto se articulan alrededor de 3 grandes tramos educativos: la escuela obligatoria, la enseñanza posobligatoria y la enseñanza superior. Estos tramos suelen terminar en una elección de orientación: o proseguir los estudios (de ser así, cuáles) o iniciarse en la vida activa. En 40 años, de 1950 a 1990, ha habido cambios en cada tramo que han modificado las condiciones para elegir la orientación. Las generaciones nacidas entre 1940 y 1980 se han movido cada vez más tiempo por “tuberías educativas”, aumentando los flujos que circulan por cada tramo y provocando así salidas definitivas en niveles cada vez más altos del sistema.

La evolución comparada de los sistemas se ha realizado en función de los cambios acontecidos en los tres tramos. Para ello ha sido necesario estudiar simultáneamente la producción de los sistemas en cada segmento (salidas del sistema) y su funcionamiento, es decir, los procesos que conducen a esta producción (flujos que transitan por cada nivel). Únicamente la combinación de datos de estoc (acumulación de títulos/ cualificaciones en una generación) y de flujos (comportamiento en términos de proseguir los estudios o de dejarlos en cada nivel) da una comprensión de los diferentes procesos de funcionamiento de los sistemas, procesos que han llevado a la acumulación de cualificaciones que se observa en las poblaciones activas.

1.1.2.1. DATOS DE BASE Y METODOLOGÍA

Los resultados observados en el capítulo 1.1 permiten afirmar que la estructura por nivel de titulación y de grupo de edad⁷ de una población activa refleja muy fielmente la evolución de la producción de los sistemas educativos a lo largo de los años. Sólo observando la estructura por edad y titulación de la población activa en el 2000, por ejemplo, ya se encuentra la marca, en términos de títulos otorgados, de las políticas educativas que se han llevado a cabo desde 1945 en las generaciones nacidas entre 1940 y 1980... La generación nacida en 1970, que tiene hoy 30 años, es la última cuya estructura curricular puede considerarse estabilizada (anexo 1.2.). El análisis de la estructura curricular de las generaciones nacidas después de 1970 es fruto de la prospectiva (capítulo 4).

Los *estocs de activos titulados* que se observan en las diferentes generaciones en presencia en el mercado laboral resultan de los *flujos de alumnos* que han transitado por cada nivel de formación del sistema de formación y que, en cada nivel, han tenido que elegir entre interrumpir su formación e incorporarse al mercado de trabajo o, por el contrario, proseguir sus estudios en un nivel superior. Según los sistemas educativos se dará prioridad a una u otra alternativa. Se ha elaborado, para cada

⁷ Algunos países (RU, It, AI), al no disponer de datos suficientemente fiables por edad detallada, han utilizado grupos de 5 generaciones.

país, una técnica original de gráfica que indica el recorrido educativo de 4 generaciones sucesivas, espaciadas 10 años, 1940-1950-1960 y 1970. Las gráficas muestran los flujos de paso por los diferentes segmentos de orientación del sistema y los flujos de salida hacia el mercado laboral. Estos cuadros se pueden comparar a "la destilación progresiva de la generación por los diferentes conductos de la refinería educativa". Esta gráfica, común a los 5 países, proporciona una base para analizar la transformación de los flujos debidos a cambios de comportamiento de los alumnos durante generaciones modulo evoluciones estructurales del sistema (Cf. Anexo 1.4).

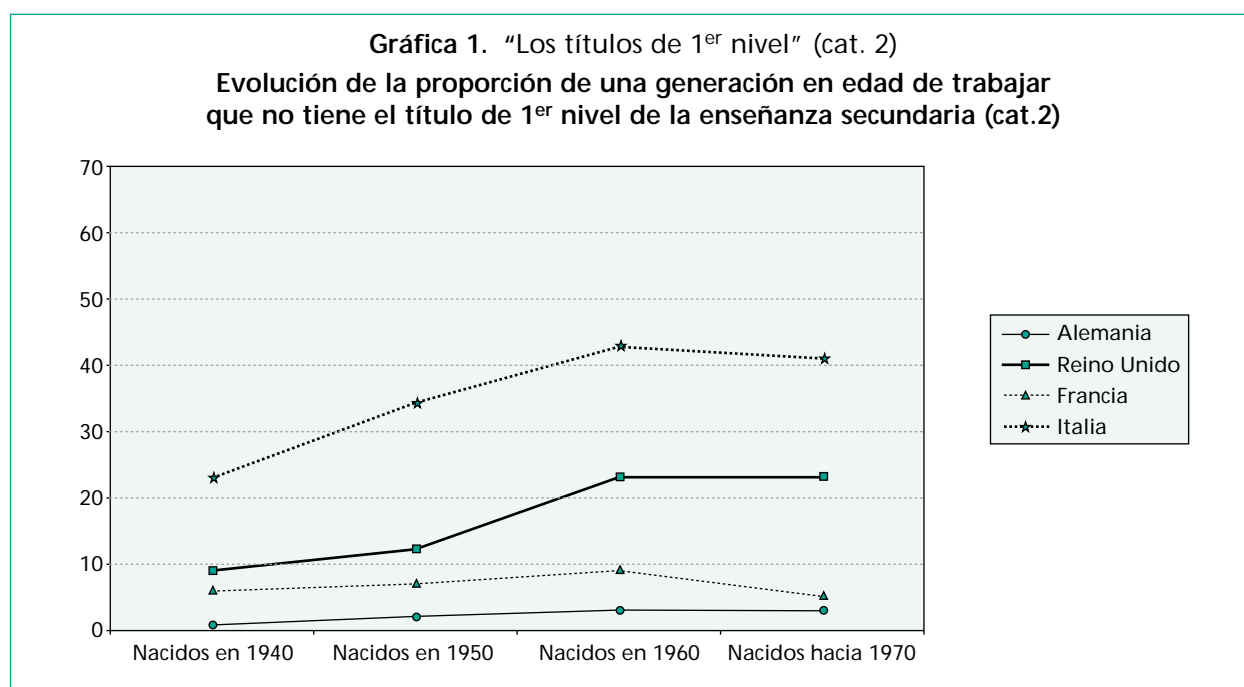
En cada país se ha recurrido a dos tipos de información: la estructura por nivel de titulación o cualificación de las generaciones nacidas entre 1940 y 1970 (encuestas de trabajo, Labor Force Survey,...) y el recorrido de estas generaciones por el sistema tal cual estaba cuando lo conocieron (estadísticas administrativas). Los análisis que se han elaborado son muy interesantes desde el punto de vista comparativo.

Al concluir el trabajo realizado en cada país, las nomenclaturas nacionales han sido transcritas en una gráfica internacional en seis niveles de cualificación (anexo 1.1) para así "mostrar" las evoluciones comparadas. Esta gráfica propone una clasificación más fina que la ISCED, International Standard Classification of Education, actualmente en vigor. Las mismas cuatro generaciones, 1940-1950-1960-1970, nacidas con un intervalo de 10 años, han servido como punto de comparación en los cinco países.

1.1.2.2. AMPLIACIÓN GENERALIZADA DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

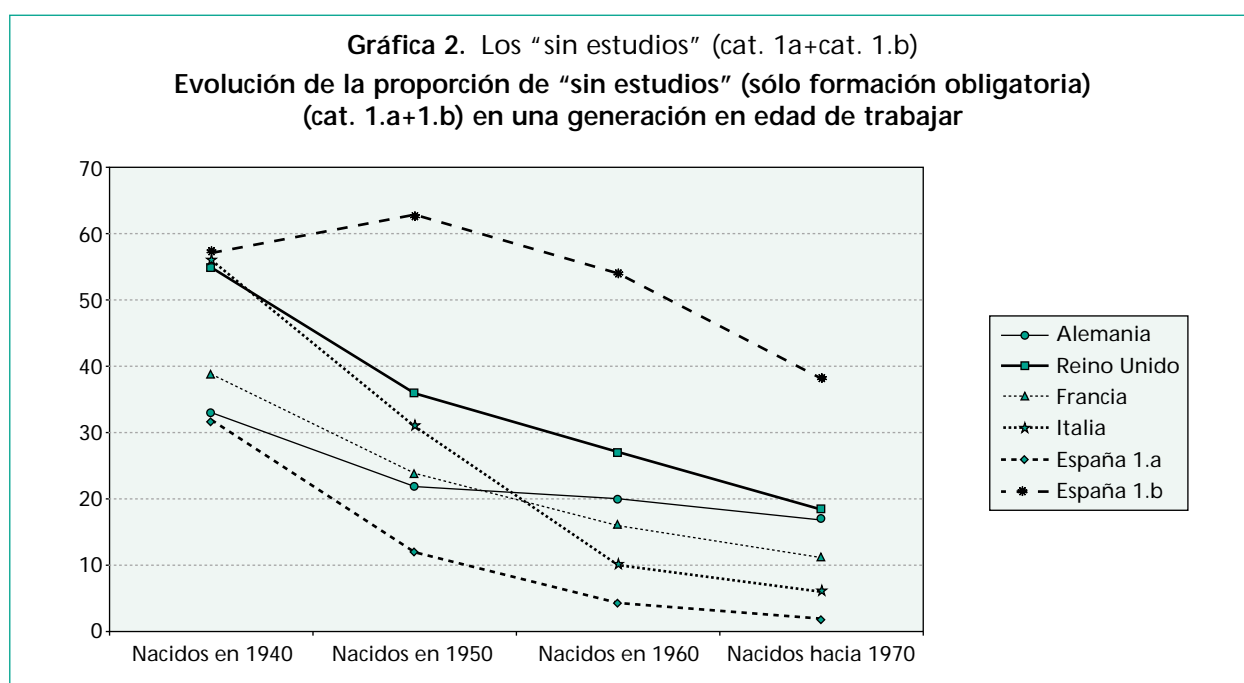
El aumento progresivo de la edad en que finaliza la escolaridad obligatoria es un rasgo común en todos los países. La edad con la que concluyen los estudios obligatorios ha pasado de los 14 años hacia 1945 hasta los 15 o 16 en todos los países. Esta decisión que han tomado los países en momentos diferentes es un factor de desarrollo de la educación porque ha reforzado la formación general de base alargando su duración y porque viene acompañada por un esfuerzo para que una gran proporción de niños pueda adquirir un título básico (gráfica 1).

Por otra parte, también ha desplazado el momento de incorporarse al mundo laboral hacia edades más altas y, por lo tanto, de más madurez. Así, el final de la escuela obligatoria se acerca a la edad de entrada en la enseñanza superior. Todos estos elementos han contribuido al descenso significativo de los individuos "sin estudios" de las generaciones de todos los países (gráfica 2).



Cat 2. incluye: en el RU, los O-level, los CSE, los GCSE; en Francia los BEPC; en Alemania los Realschule, Fachhochschulreife y Abitur (sin título de formación profesional, muy raro); en Italia el título de la Scuola Media; en España el Bachillerato Elemental, EGB ciclo superior; (anexo 1.1)

Los títulos de primer nivel de la escuela secundaria⁸ (cat. 2.) se otorgan, en todos los países representados, al finalizar los estudios obligatorios. Se le puede considerar un título de transición hacia el siguiente nivel de la educación secundaria. La evolución de la tasa de titulados en este nivel pone de manifiesto la opción de generaciones sucesivas, en los cinco países, entre continuar con la enseñanza posobligatoria o iniciarse en el mercado laboral. En Italia y en el Reino Unido, hasta los años 70-80, una creciente proporción de jóvenes terminaba sus estudios en este nivel, aunque hubieran podido —en teoría— continuar (si bien la selectividad de este examen en el Reino Unido (O-level, luego GCSE), indispensable para proseguir estudios secundarios largos, es muy disuasoria). El ligero descenso observado a partir de la generación de 1960 corresponde a una modificación de tales comportamientos hacia proseguir los estudios. En cambio, ni en Francia (BEPC) ni en Alemania (Hauptschule) nunca este nivel ha constituido un verdadero punto de salida del sistema educativo.



Cat. 1a incluye: en el RU los 'no qualifications', en Francia los 'sans diplôme'; en Italia los 'título escuela primaria o sin estudios (aparecen juntos en la estadística); en Alemania los 'sin estudios' y los no contestan (relativamente numerosos a partir de 1991, ver <HAAS/LUTZ 1999>, en España los sin estudios.

Cat 1b incluye: en Francia los CEP, en España los Primarios; en Alemania los Hauptschule;

Consecuencia inmediata del aumento de títulos de 1^{er} nivel (cat 2.) es que la categoría de los "sin estudios" ha descendido considerablemente a lo largo de las generaciones en los cinco países. La generación de 1938 incluía porcentajes de "sin estudios" muy distintos entre los países, que iban del 33% en Alemania al 90% en España. En 30 años, esta proporción ha ido convergiendo hacia porcentajes inferiores al 20% en todos los países (incluida España si se considera la categoría de los 'sin estudios' y no la de 'primarios'(1.b)). En esta categoría, la más elemental, se reflejan entre los países diferencias de amplitud máxima al principio del periodo y mínima al final. De existir una tendencia generalizada en materia educativa entre los países, donde se manifestaría con más claridad sería en este descenso absoluto de los "sin estudios".

⁸ Los datos de España no permiten distinguir este nivel de titulación en la población activa. España, pues, no aparece representada en este gráfico.

Esta ampliación de la escolaridad obligatoria se ha traducido, excepto en Alemania, que ha mantenido su enseñanza general en tres tramos, en una tendencia a homogeneizar las estructuras de la enseñanza obligatoria. Así, el primer segmento de orientación, que tenía lugar a los 11 años en 1945, 3 años antes del fin de la escolaridad obligatoria, ha pasado progresivamente a 14, 15 o 16 años, es decir, a después del fin de la escolaridad obligatoria. Las diferencias de las generaciones en el sistema educativo son cada vez más tardías. Francia fue quien más lejos llevó el proceso instaurando el “collège unique” en los años 70, con el fin de proporcionar a los jóvenes la misma educación hasta los 15 años. En los otros países, la idea fue más bien que cada cual pudiera optar a una formación obligatoria y general más larga para tener tiempo de que se revelaran sus capacidades, lo que implicaba reducir los obstáculos basados en el origen social o en los recursos.

Sin embargo, esta fase del proceso educativo “es, al mismo tiempo, un ciclo de estudios y una fase de selección, aunque no se admita oficialmente en todos los países” (VINCENS, 2001). En efecto, la evaluación de los alumnos se realiza en todas partes a partir de criterios académicos y sirve, de una u otra forma, para distinguir a aquellos que son capaces de proseguir estudios secundarios generales de aquellos otros que harán la formación profesional, ya sea bajo tutela escolar o con prácticas. Incluso en Alemania, donde la formación profesional está ampliamente reconocida y valorada (un 70% de una generación prefiere aún hoy las prácticas, 60% sale con un título dual, 10% continúa hacia la *formación en Meister, Técnico o hacia la superior*), el título que se consigue con la enseñanza general sirve cada vez más como instrumento de selección para acceder a los estudios más solicitados. En el Reino Unido, pese a los esfuerzos por conducir a los alumnos a la obtención de un título de primer nivel (O-Level, GCSE), la selectividad sigue siendo muy dura y apenas el 50% de una generación obtiene la nota suficiente para proseguir sus estudios en la enseñanza secundaria.

Llevada por una evidente voluntad de equidad social y la preocupación de promover la igualdad de posibilidades entre los niños de todos los medios sociales, la ampliación de la escolaridad obligatoria viene acompañada de una fuerte noción de meritocracia que no borra, sino todo lo contrario, las diferencias sociales que tradicionalmente se relacionan con los resultados escolares desde que se entra en la escuela primaria.

1.1.2.3. DESPUÉS DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA Y LA ESCUELA MEDIA

a) La diferencia educativa esencial de una generación se da, pues, tras la enseñanza obligatoria. Tales diferencias son propias de cada país y dependen de la representación que la sociedad se haga del papel de la educación y, ante todo, de su papel económico. El Estado y las empresas son los principales responsables de la oferta de formación posobligatoria. El Estado juega un papel capital en la formación académica y general, y las empresas intervienen —a menudo demasiado— en la formación profesional. Cada país distribuye estas labores de manera tan diferente que se trata, in fine, de una organización original.

Después de la escuela obligatoria se trata de que los individuos —si pueden— elijan entre las distintas posibilidades que se les ofrecen, y la primera es la de proseguir los estudios, generales o profesionales, o abrirse paso en el mercado laboral. De la serie de aspectos de los que depende tal elección, la utilización que las empresas hacen de los titulados que se presentan va a resultar significativa. Las particularidades nacionales de los sistemas de formación reposan, por lo tanto, sobre cómo se organizan (todo escolar, aprendizaje, mixto escuela/empresa) y sobre qué relaciones se dan entre nivel de formación (profesional) y acceso al empleo. La percepción que los jóvenes tienen de estas relaciones, incitándolos, por ejemplo, a seguir en la enseñanza general o, por el contrario, a dirigirse hacia una formación profesional (cat. 3), influirá posteriormente sobre los porcentajes de acceso a la enseñanza superior.

En 40 años todos los países conocerán una fuerte evolución de su enseñanza secundaria posobligatoria marcada por las relaciones entre formación general y formación profesional, por una parte, y entre formación profesional y acceso al empleo, por otra. No trataremos aquí de hacer una descripción de tales particularidades, sino más bien de comparar la manera en que han evolucionado, suscitando una demanda de educación o respondiendo a ella.

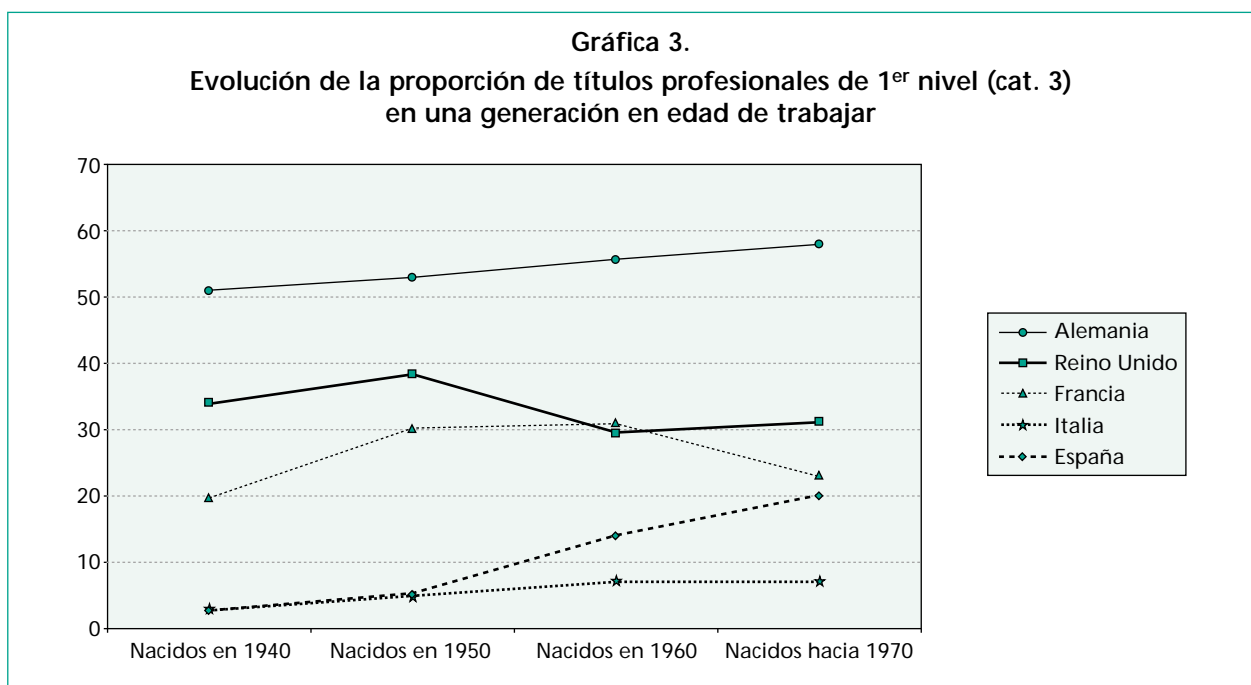
b) El lugar que ocupan los títulos de formación profesional secundaria (cat. 3, gráfica 3) en los diferentes sistemas de formación y la evolución de los flujos que transitan por este nivel o que lo abandonan constituye un dato importante para entender las relaciones entre formación y empleo en los distintos países. Creados para el acceso a la vida profesional (incluso escolar) o como reconocimiento de una primera cualificación profesional (aprendizaje o formación post escolar), su progresión a lo largo del tiempo prueba que el mercado laboral los valora, lo cual incita a los jóvenes a salir en este nivel y a no continuar estudiando. La situación difiere según el país (gráfica 3).

Se da, sin embargo, una tendencia común para continuar estudiando y alcanzando títulos que den acceso a la enseñanza superior. Estos títulos raramente son de salida (cat. 4, gráfica 4) y su progresión se aprecia sobre todo a través de la evolución del porcentaje de titulados en post secundaria (cat. 4. y cat.5, gráfica 5)

c) En los años 50 y en los 5 países, la generación nacida hacia 1938-40 llega al final de la enseñanza obligatoria y dispone de dos alternativas: poner fin a los estudios y encontrar trabajo, seguir eventualmente una formación profesional corta (gran mayoría) o proseguir los estudios secundarios para acceder después a la enseñanza superior (pequeña minoría). La evolución de esta alternativa para las generaciones siguientes dependerá en gran medida de la manera en que esté organizada la formación profesional en los sistemas educativos. Desde 1960 es específica para cada país.

“Alemania es el único país (del grupo EDEX) en haber organizado una formación profesional no escolar y fuertemente institucionalizada que casi no deja espacio para la formación en situación de trabajo y es reconocida por las empresas. En el Reino Unido, la formación profesional está bastante extendida, la proponen gran número de organismos diversos y se realiza tras haber entrado en el mundo laboral. Deja un amplio lugar a la formación en situación real de trabajo, que no está avallada con ningún tipo de titulación. Francia combina la formación en el marco escolar antes de entrar en la vida activa con una formación por aprendizaje y una formación en situación de trabajo, sin título”. (VINCENS, 2001). Tres países, Alemania, Reino Unido e Italia mantendrán esta organización, mientras que Francia y España jugarán la carta de la formación profesional bajo supervisión escolar.

Los resultados, en términos de cualificación de la población de estas organizaciones diferentes, se reflejan en la gráfica 3 (formación profesional) y en la 4 (título al terminar la secundaria y que da acceso a la Universidad)d) **Gráfica 3, “Los títulos profesionales de 1^{er} nivel”**(cat. 3.)



Cat 3. comprende: en el RU los "others'", el Trade Apprenticeship, los City&Guilds, los ONC/OND, los NVQ 2/3; en Francia los CAP, BEP; en Alemania los aprendizajes, y Berufsfachschule BFS; En Italia los títulos de la scuola professionale; en España la FP.

A pesar de su extrema diversidad, de la complejidad de su organización (varios miles de cualificaciones distintas, herencia de la "tradición" del siglo XIX y de la voluntad no intervencionista del Estado) y de la falta de transparencia en lo referente a las competencias que se garantizan, la formación profesional ocupa un lugar importante en la cualificación de la población del **Reino Unido**. Esta importancia se incrementó ligeramente a principios de los 60, periodo en el que el paro entre los jóvenes era escaso, y se redujo después a favor de la prosecución de los estudios generales (gráfica 4), aunque en proporciones que no se estabilizaron después.

En Italia, la FP en este nivel (cat.3 que no da acceso a la universidad) nunca ha sido demasiado valorada y siempre ha representado un porcentaje de salida del sistema inferior al 10%. Los jóvenes prefieren seguir con estudios profesionales largos en institutos de formación técnica y profesional que, desde 1969, les permiten acceder a la universidad sin condiciones. Estos titulados representan una población estable de aproximadamente un 75% de los titulados por las escuelas secundarias superiores (gráfica 4), que abren a la vida activa y no cierran el acceso a la Universidad. En el contexto social de la Italia de los años 60-70 es probable que esta estructura facilitara el acceso de los jóvenes de las clases medias y populares a la Universidad.

Dentro de esta categoría, la estabilidad y la importancia de la proporción de una generación que disponga de un título de formación profesional en **Alemania** no tiene equivalente en los otros países. Este modelo de sistema de formación profesional que valoriza y que es valorado, original en Europa y muy citado como ejemplo, ha experimentado sin embargo fuertes cambios, en términos de aumento de la educación, aunque invisibles para los datos de estoc: cada vez más jóvenes se acogen al aprendizaje después del examen de la *Realschule* (16 años) o de la *Abitur* (18/19 años) en detrimento de la *Hauptschule* (14 -15 años). Este incremento del nivel de los que acceden al sistema profesional muestra que este tipo de formación es una alternativa positiva aunque se disponga de un nivel de formación general elevado que permita acceder a la enseñanza universitaria. Este fenómeno, propio de Alemania, explica por qué en este país hay menos demanda social para realizar estudios universitarios.

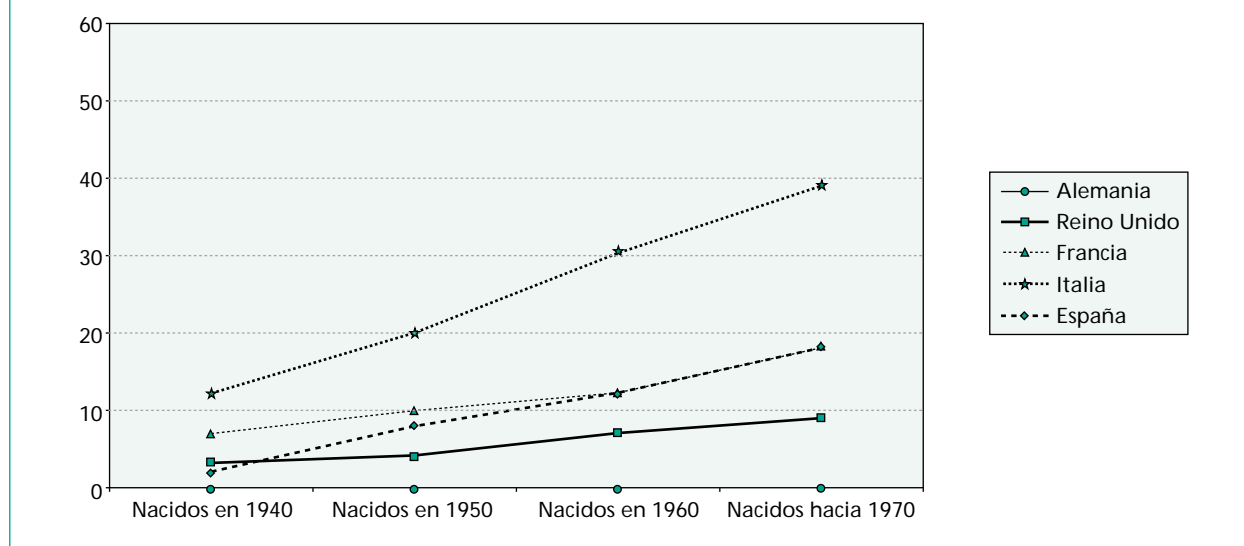
En España, el auge de la FP fue muy fuerte y constante a partir de la generación de 1950 (efecto de la Ley de 1970 (LGE)), y sigue representando un título de salida para algo menos de la mitad de los jóvenes que optan por esta vía. Los otros continúan en la Universidad, donde se les reservan algunas plazas en estudios profesionales superiores cortos. Una de las características del sistema español es que ha conocido un fuerte incremento de sus efectivos en todos los niveles del sistema de formación, incremento a la medida de su "retraso educativo" con relación a los otros países del proyecto (gráfica 4 y 5).

En Francia, la FP secundaria ha supuesto durante mucho tiempo el principal título de salida de una generación y por ello constituye el nivel de titulación mejor representado entre la población activa y en todos los casos de los trabajos de obrero y de empleado. A partir de las generaciones nacidas en los años 70, los jóvenes que dispusieran de una titulación profesional secundaria (BEP) han tenido la posibilidad de proseguir sus estudios hacia un *Bac* profesional (cat. 4), lo que ha contribuido al incremento de las tasas de acceso al *Bac* en Francia a partir de los años 90, y de ahí, a que se reduzcan las salidas de la formación profesional en el nivel secundario (gráfica 3). Esta disminución se ve compensada por las salidas en el nivel 4 (gráfica 4), ya que el *Bac* profesional viene a "sustituir" a los BEP.

e) La categoría 4 (gráfica 4) representa los títulos que se conceden al final de secundaria y cuyo papel principal es el de dar acceso a la enseñanza superior.

Cat 4. comprende: en el RU los A-level; en Francia los baccalauréats; en Alemania los Abitur y Fachhochschulreife; en Italia los Maturita, títulos de Magistero, de Scuola Tecnica; en España el Bachillerato Superior, el BUP, el COU.

Gráfica 4. "Los títulos de acceso a la enseñanza superior" (cat. 4)
Evolución de la proporción de una generación en edad de trabajar con,
como mucho, un título de acceso a la Universidad (cat. 4)



Los flujos que transitan por este nivel han aumentado en todos los países, incluso mucho, y son los que alimentan básicamente las entradas en la enseñanza superior. Los abandonos en este nivel también han aumentado (gráfica 4), sobre todo en Italia, país donde la enseñanza universitaria otorga relativamente pocos títulos, pero también en Francia y en España, sobre todo en las generaciones nacidas después de 1960 (que, por lo tanto, han salido en 1980). En el Reino Unido los porcentajes de abandono son muy bajos y su evolución escasa, pero cabe decir que quienes han obtenido este título de acceso a la universidad (A-level) han sido en general seleccionados y la gran mayoría va a seguir con los estudios superiores en los que, contrariamente a lo que pasa con los jóvenes italianos, obtendrán un título universitario. En Alemania, el porcentaje de abandono con el único Abitur es tan raro que no se contempla en las estadísticas⁹.

Hay dos posibilidades que explican el abandono en este nivel: lo atractivo que resulta el mercado laboral, que reconoce en ellos cualidades capaces de disuadirlos a la hora de emprender estudios superiores o incluso de que los terminen si ya han empezado, o el fracaso tras algunos años de universidad y de no haber obtenido ningún título superior. Tal es el caso de los jóvenes italianos, que se matriculan mayoritariamente en la universidad, pero que apenas obtienen el título de laurea (+5 años), y que, por lo tanto, abandonan sin titulación superior. Ello da a entender que en el mercado laboral italiano se da un pleno reconocimiento a estos estudiantes que han pasado por la universidad. Por el contrario, los jóvenes ingleses, que han pasado una selección muy dura para entrar en la Universidad, consiguen licenciarse. En España, las matrículas universitarias son menos numerosas que en Italia y algunos jóvenes abandonan tras el bachillerato, pero el acceso a la Universidad sigue siendo más selectivo que en Francia (y más complicado), lo que provoca que algunos jóvenes ni siquiera se matriculen a pesar de que en algunas carreras, poco seleccionadas en general, siga habiendo plazas vacantes. En Francia, la oferta de formación en el nivel superior está muy diversificada y queda abierta a todos los bachilleres, aunque en carreras más o menos selectivas (el sistema de las *Grandes Écoles*, muy selectivo, es específicamente francés), lo que los anima a proseguir los estudios. Sin embargo, a los bachille-

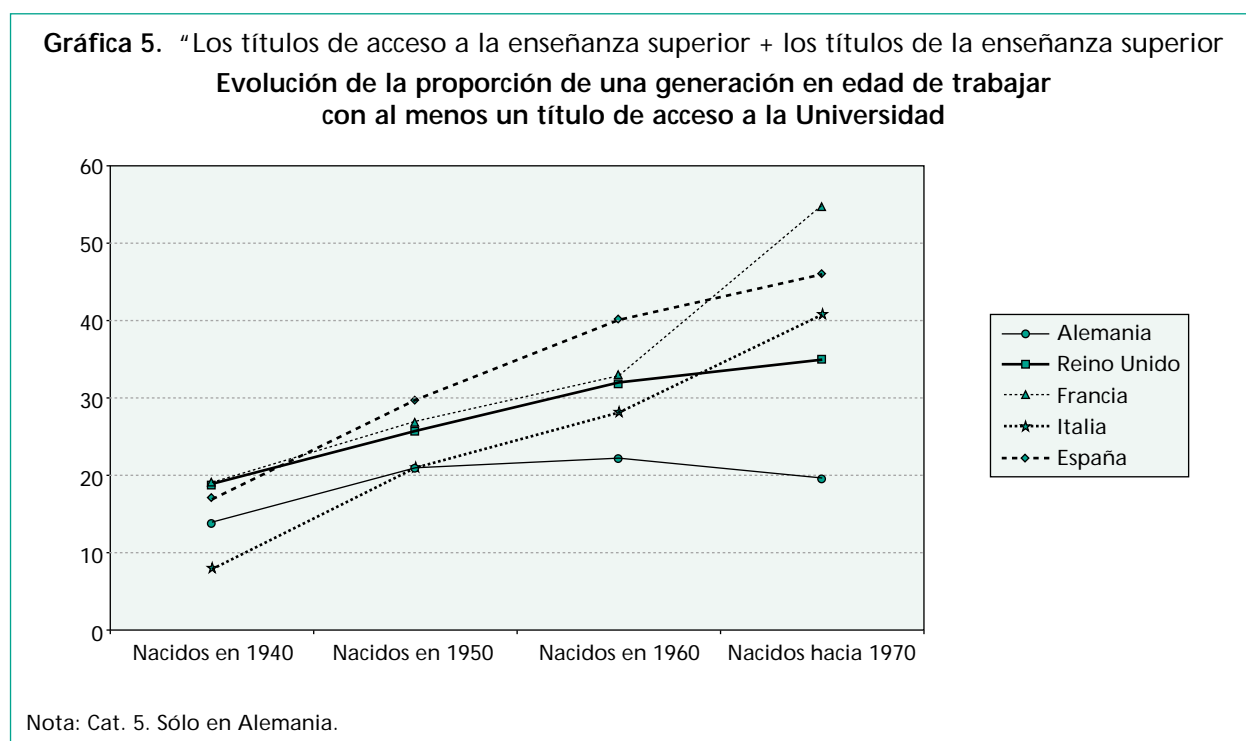
⁹ Alemania no participa de estos datos porque los titulados por el Abitur que no realizan formación profesional o estudios superiores son escasos y, por lo tanto, han sido reagrupados con los títulos de la Realschule. Ello plantea, sin embargo, el problema del "nivel de la formación profesional en Alemania": en términos de años de estudio, los jóvenes que han pasado por estudios profesionales después del Abitur tienen un "nivel" que corresponde más a la cat. 5 que a la 3.

res profesionales se les incita a entrar en la vida activa, por lo que, mal preparados para realizar estudios más académicos, acaban dejando la Universidad antes de haber podido obtener ninguna titulación superior.

1.1.2.4. LA ENSEÑANZA SUPERIOR

En la evolución del porcentaje de titulados superiores es donde se observan las diferencias más marcadas entre los países. En todos ellos, excepto en Alemania¹⁰, el acceso a la universidad está condicionado por la obtención de un título al finalizar los estudios secundarios (cat. 4). Bajo este título, que conduce hacia la universidad, se han reagrupado los titulados de dos categorías (cat. 4.+cat. 5., Gráfica 5). Es un indicador del aumento de la educación de nivel superior.

El incremento de titulación superior ha sido continuo en todos los países excepto en Alemania¹¹ y globalmente mayor en Francia y en España. Ello se debe a que se ha producido una aceleración en las generaciones nacidas después de 1960, inscritas en la enseñanza superior en los años 80.



(Cat. 4.y cat. 5.) la enseñanza superior (Cat. 4.y cat. 5.)

Cat. 4. comprende: en el RU los A-level; en Francia los baccalauréats; en Alemania los Abitur y Fachhochschulreife; en Italia los Maturita, títulos de Magistero, de Scuola Tecnica; en España el Bachillerato Superior, le BUP, le COU.

¹⁰ Buena parte de los títulos que otorga la enseñanza superior se obtienen en formación continua, sin el Abitur (pero generalmente antes de los 30 años ...)

¹¹ N.B.: Los datos alemanes (mikrozensus 95) no permiten dar cuenta de las generaciones nacidas después de 1965-66, lo que provoca un desajuste de unos 7 años con respecto a los otros países. Pero eso parece no justificar que exista un porcentaje de titulados superiores tan bajo: según los datos de que se dispone, este débil porcentaje debería continuar en las siguientes generaciones, ya que los jóvenes de Alemania del Este no parecen, de momento, muy decididos a emprender estudios superiores.

Cat 5. comprende: en el RU los “degrees”, los HNC/HND, el “teaching and nursing”; en Francia las licencias y, sobre todo, las formaciones superiores Bac + 2; en Alemania los títulos universitarios, Fachhochschule, los Meister y Técnicos, en Italia los títulos universitarios; en España los estudios universitarios cortos y largos.

El incremento en Italia se debe esencialmente a los títulos que dan acceso a la Universidad (cat.4), aunque los abandonos por fracaso universitario son muy numerosos (7% de los titulados superiores en la última generación observada, mientras que el 46% tiene un título que permite acceder a la Universidad). Por otra parte, la titulación se puede lograr tarde (con más de 30 años), lo que significa que las últimas generaciones observadas (nacidas en 1968-72 y que, por lo tanto, tienen entre 25 y 29 años) no han obtenido el “tope” de títulos superiores. El aumento en el Reino Unido es más moderado, debido a que no conoce el auge de los años 80, el de Alemania no sólo es débil, sino más bien nulo en las últimas generaciones. Pero tanto en el Reino Unido como en Alemania la demografía tiene mucho que decir: las generaciones nacidas entre los años 60 y 70 son las más numerosas, de ahí que, sobre todo Inglaterra, aplique un *numerus clausus* global en los estudios superiores. Así se restringe el acceso a la Universidad¹². En consecuencia, los gobiernos no se han visto obligados, como en otros países, a responder a la demanda de estudios superiores. En Alemania, el auge del porcentaje de acceso al Abitur tiene lugar entre los jóvenes de ambientes modestos, los cuales prefieren aprender una profesión con salida a la relativa incertidumbre que conllevan los estudios universitarios.

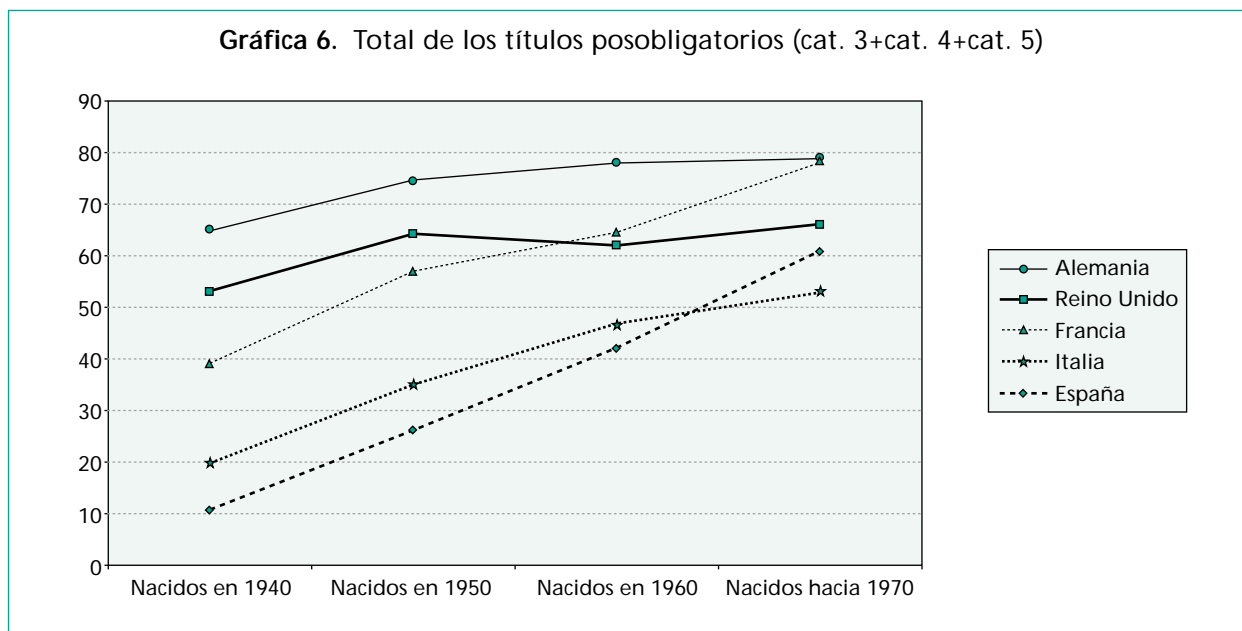
1.1.2.5. AUMENTO DE LA EDUCACIÓN: ENTRE CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS

En definitiva, la dinámica educativa de cada uno de los cinco países viene dominada por una característica que lo diferencia claramente de los otros y que se podría resumir así:

Alemania cuenta con un *sistema de formación profesional por aprendizaje* que, en 40 años y a pesar de las evoluciones que se acaban de mencionar, sigue formando (titulando) al 60% de una generación. El aumento de la educación se ha manifestado en el nivel de educación general de los jóvenes que entran en el sistema profesional y que no hace sino incrementarse. **Italia** se desmarca por la espectacular evolución de su porcentaje de titulados de la enseñanza secundaria “a secas” (Maturita) (39% al final del ciclo, es decir, el doble que Francia o España), lo que lleva al país a tener una tasa de titulados superiores demasiado baja (7%, el equivalente a la de España 30 años antes). Aunque haya razones estructurales que expliquen este fenómeno, ello coloca a Italia en una posición bastante singular con relación a los otros países europeos. Por el contrario, **Francia** se distingue por el *porcentaje de titulados superiores*, que la coloca en una posición muy avanzada si la comparamos con los otros países, incluido el RU, con quien luchaba “codo a codo” hasta el principio de los 90. **Inglaterra** se caracteriza por el porcentaje de *titulados de formación profesional*, lo que puede sorprender y no corresponder a la imagen que se tiene de la educación en ese país. Los efectivos que suministra la formación profesional son considerables, y ello a pesar de la falta total de institucionalización y de la poca transparencia de los títulos que se conceden. También es un país en el que, desde hace bastante, se ha desarrollado la enseñanza superior, a pesar de la dura selección que se realiza en la enseñanza secundaria. Para acabar, **España** se distingue por el *aumento espectacular de títulos que se han concedido en 30 años*, en todos los niveles de su sistema formativo.

Sea cual sea la manera de calcularlo, el aumento de la educación es efectivo en los cinco países del proyecto. Los procesos que conducen al mismo son propios de cada país. Dos puntos de convergencia son evidentes: el descenso de la categoría de los “sin estudios” que, aunque no desaparece, sí que desciende considerablemente en todos los países (gráfica 2 anterior) y, consecuencia inmediata de ello, el incremento del porcentaje de una generación que obtiene un título de la enseñanza posobligatoria (gráfica 6).

¹² Los *numerus clausus* de Alemania son más complejos y tienen más matices: son parciales en lo referente a la Universidad y globales para las Fachhochschulen. En la Universidad, cierto número de carreras —Medicina, Farmacia, Arquitectura, Psicología, localmente Derecho— aplican los *numerus clausus*. Pero aún así hay dos posibilidades de emprender los estudios en la Fachhochschule y en la Universidad: a) aceptar la movilidad de larga distancia, y b) inscribirse en una lista de espera cuya duración da más puntos.

Gráfica 6. Total de los títulos posobligatorios (cat. 3+cat. 4+cat. 5)

Además de la convergencia de los porcentajes de titulados por generación, estas gráficas muestran que la posición de los países se ha acercado en 30 años en lo referente a estos dos indicadores, mientras que estaba muy alejada al principio del periodo. Según estos criterios, el aumento de la educación es común a los cinco países y tiende a acercarlos en términos de producción global de títulos.

En cambio, la evolución del porcentaje global de titulados de la enseñanza superior (cat. 4.+5., gráfica 5) lleva más bien a constatar divergencias entre los países: porcentajes dispares y ritmos de progresión diferentes. En un contexto de aumento general de la educación, la producción de titulación superior marca la diferencia entre países. La producción de los países se diferencia en este tramo educativo, aunque no se puede olvidar que es producto de las etapas anteriores.

En 40 años se ha pasado de una situación de marcada divergencia entre los países, en cuanto a porcentaje de no titulados (entre 33% y 89%) se refiere, y de convergencia en los de titulados superiores (menos del 16%), a una situación completamente inversa: convergencia en los porcentajes de no titulados (menos del 15%) y divergencia en los de titulados superiores (de 7% a 37%). Hace 40 años pocos eran los titulados (superiores) y los que no tenían estudios, muchos. Basaban la diversidad de sus carreras en las oportunidades que creaba el funcionamiento del mercado laboral, oportunidades que sabían aprovechar. Hoy en día los titulados son más numerosos y muy diferentes según los sistemas educativos. En este sentido, en todos los países su posición profesional y social parece ya condicionada por su éxito en materia educativa.

La inserción profesional no es más que un momento de la carrera profesional, pero se observa, en los cinco países estudiados "la identificación de un proceso de desclasificación" (FONDEUR, LEFRESNE 1999, p. 15) en este instante del ciclo de vida. El tema que se plantea es la continuidad del recorrido, cuestión que será tratada en el capítulo 2.3 (Posibilidades de acceso a cargos directivos).

"Las opciones políticas en materia educativa han sido irreversibles en los países estudiados y los cambios de mayoría política no las han variado sustancialmente. También cabe decir que cada país presenta un sistema educativo cuyos rasgos son reconocibles entre 1950 y 2000, excepto tal vez España, que ha construido su sistema educativo partiendo de un nivel muy bajo (y que ha tenido que esperar hasta 1970 para promulgar la primera ley que permitía generalizar la educación y recuperar el retraso en la materia). Así, pues, es fácil contextualizar el desarrollo de la educación, pero es muy difícil dar con tendencias comunes. Sin embargo, la política de todos los países ha perseguido desarrollar la educación, objetivo tanto más ambicioso si se tiene en cuenta el bajo nivel del cual se partía".

Hay consenso en cuanto a la equidad como motor de este desarrollo, pero la noción de meritocracia, que aparece cuando se pone en práctica la igualdad de posibilidades, no resuelve el problema del todo. En cambio, el acuerdo es menor en cuanto a que “el desarrollo económico exige una movilización de los talentos y un desarrollo de la educación, que es así considerada como una condición permisiva del crecimiento económico e incluso, a veces, como una causa, desempeñando el papel de una variable independiente en el proceso de crecimiento” (VINCENS, 2001).

1.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE EXPANSIÓN Y AUMENTO DE LOS NIVELES EDUCATIVOS

Las transformaciones estructurales de los sistemas educativos que originan el aumento de la educación son, a menudo, el resultado de decisiones principalmente políticas, ya sean decisiones políticas generales (escolaridad obligatoria, leyes de orientación educativa...), o bien decisiones más “técnicas” que intervienen en la creación de nuevas filiales, de numerosas titulaciones, en la modificación de los segmentos de orientación o incluso en la afectación de medios. La idea originaria del proyecto consistía en relacionar, en cada país, estas decisiones de política educativa con las modificaciones estructurales de los sistemas y, por lo tanto, de los porcentajes de alumnos a lo largo del tiempo.

Además de que ha resultado difícil proporcionar una definición satisfactoria de lo que puede ser una decisión de política educativa, la relación entre éstas y la evolución al alza de la producción de titulaciones por parte de los sistemas queda no sólo patente, sino que también es manifiestamente compleja. “Las políticas educativas combinan acciones sobre la estructura y sobre el funcionamiento del sistema, pero la resultante sobre el aumento de titulaciones no es ni automática ni inmediatamente previsible por el simple hecho de que la reacción de los agentes y de los usuarios, o si se prefiere, los actores, introduzca inflexiones específicas y tenga una fuerza mayor” (BÉDUWÉ, FOURCADE 1999, p. 27).

Se ha optado así (STEEDMAN, VINCENS, 2000) por analizar el desarrollo de la educación de los distintos países en función del papel que desempeñan los principales grupos de actores que intervienen en el proceso de producción educativo (2.1). Este análisis ha permitido avanzar hipótesis acerca de las razones de divergencia de comportamiento entre ellos (2.2).

1.2.1. EL PAPEL DE LOS ACTORES: LA OFERTA Y LA DEMANDA EDUCATIVA¹³

La educación pone en juego todos los actores de la vida social, los Poderes Públicos, las familias y los jóvenes, las empresas, las organizaciones sindicales. Desde ese momento, el resultado de la educación será producto de una serie de interacciones entre la oferta de formación que emana del Estado, de las colectividades territoriales y de las empresas en cuanto a la formación profesional en algunos países, y la demanda que proviene de los jóvenes y de sus familias. Esta demanda consiste en sacar el mejor partido de las posibilidades que ofrece el sistema educativo, sin perder de vista las perspectivas que ofrece el mercado de trabajo.

- En todos los países, la educación —al menos en cuanto al componente de formación general— está ampliamente financiada por los **Poderes Públicos**. Aspecto privilegiado de la socialización de los jóvenes, el desarrollo de la educación responde a una voluntad de equidad y de igualdad de posibilidades sobre el que se muestran de acuerdo todos los países. Pero este objetivo genérico se traduce de diversas maneras según se represente el papel de la educación en la sociedad y, sobre todo, el papel económico.

Los Poderes Públicos juegan un papel preponderante en la elaboración de la arquitectura del sistema educativo, al menos en lo referente a la formación obligatoria, la formación secundaria general y lo esencial de la enseñanza superior en los cinco países: definición de los diferentes pro-

¹³ Este aspecto ha sido ampliamente desarrollado por J. VINCENS (2000, 2001).

gramas y de su articulación, condiciones generales de admisión, regulación de los flujos, *numerus clausus* para algunos estudios.

- **Las empresas** siempre han intervenido en la formación profesional, ya sea mediante las prácticas (forma institucional particularmente extendida en Alemania), o interviniendo en el marco de una formación profesional bajo supervisión escolar con diversas modalidades: estadías, tribunal en un examen, participación en la elaboración de los programas (Francia), o bien mediante la formación en situación real de trabajo, el learning by doing, que cada vez se combina más con una formación de tipo escolar (Italia, España), o incluso enviando a los jóvenes, al terminar la enseñanza obligatoria y una vez contratados, a realizar formaciones que ofrecen múltiples organismos profesionales (Inglaterra). La influencia indirecta, dicho sea de paso, también desempeña su papel: se manifiesta por el uso que hacen de los títulos en el mercado laboral y la importancia que le conceden al título.
- **Los jóvenes y sus familias** constituyen la demanda de educación que depende de sus expectativas sociales. Está influenciada por la organización del sistema educativo (en su sentido más amplio) y las perspectivas que ofrece el mercado de trabajo. La organización del sistema educativo pesa mucho en el proceso de elección al que se enfrenta el joven (y su familia) y condiciona las probabilidades de obtención del título y las condiciones de acceso entre los ciclos. El tipo de formación que haya seguido influirá sobre la posibilidad de obtener un trabajo o un determinado estatus social y las ganancias que de él deriven. También el mercado laboral interviene a la hora de elegir, siempre y cuando ofrezca posibilidades interesantes si no se sigue estudiando, como parece ser el caso en el Reino Unido y en Italia.

1.2.2. LOS PROCESOS QUE INFLUYEN EN EL AUMENTO DE LA EDUCACIÓN

El papel de los actores permite entender cómo, en cada país, gracias a la interacción entre la oferta y la demanda educativa, se desarrolla o no tal tipo de enseñanza, tal especialidad que lleva a un aumento de los programas y a una producción creciente de titulados. Las diferencias observadas en los países en la manera de conducir el aumento de la educación pueden entonces comprenderse mejor, gracias al papel predominante que toma cada actor o grupo de actores. El grupo ha planteado diversas hipótesis.

1.2.2.1. EL GRADO DE RESPONSABILIDAD ASUMIDO POR EL ESTADO PARA LA FINANCIACIÓN, LA ADMINISTRACIÓN Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS (SINGLE/MULTIPLE PROVIDER RESPONSIBILITY)¹⁴

En tres de los cinco países (Fr, Es, It) el Estado aparece como la única institución responsable de la práctica totalidad de la producción educativa, general y profesional, y también de la enseñanza superior. La financia completamente, decide su organización interna y gestiona el sistema, sobre todo profesorado y titulaciones. Estos países pueden ser considerados "single-provider", contrariamente a lo que sucede en el Reino Unido y Alemania, en los que la responsabilidad del Estado es menor y en los que las empresas se implican menos en la formación profesional, que está sin embargo más desarrollada.

En los tres países en los que el Estado juega un papel preponderante y central se observa una gran coherencia en la organización interna de la enseñanza, que se manifiesta por la variedad de estudios que se ofrecen para alcanzar el nivel de formación superior y por las múltiples posibilidades de pasar de una carrera a otra. Ello conduce a aumentar las posibilidades de cada cual de salir titulado del sistema e invita a seguir estudiando. Paralelamente, también se constata en estos países una elevada tasa de paro entre los jóvenes.

¹⁴ Desarrollado por HILARY STEEDMAN (2000).

La situación es relativamente inversa en Alemania y en el Reino Unido donde, como ya se ha visto, la opción de seguir estudiando es menor *porque* las salidas hacia el mercado laboral (el aprendizaje se considera entonces una situación laboral) son más frecuentes. Esta opción parece que penaliza menos (RU) en términos de desempleo y resulta rentable a largo plazo (Alemania). No se fomenta sistemáticamente el seguir estudiando ni siquiera en la enseñanza superior, sino más bien al contrario.

Así, el papel preponderante del Estado en la organización de la educación aparece como un factor de desarrollo de la misma, sobre todo cuando las posibilidades del mercado laboral son poco favorables para los jóvenes, como sucede en Francia, España e Italia. Que el Estado sea quien controle lo básico en materia educativa pone aún más de relieve la voluntad popular que se manifiesta en las elecciones políticas o incluso en manifestaciones en la calle (1968 en Francia). Toda medida que pretenda ampliar la selectividad para acceder a la enseñanza superior representa un obstáculo en la demanda educativa y es objeto de manifestaciones políticas que reducen mucho las posibilidades de prosperar.

También hay que tener en cuenta, en esta clase de organización, que existen en el sistema presiones corporatistas internas que pretenden defender intereses profesionales y que, de hecho, contribuyen a la hora de reforzar el sistema (sindicatos de profesores, por ejemplo). De este modo, que el Estado esté tan involucrado en la educación contribuye a que ésta se desarrolle. Francia, país cuyo Estado es el más implicado en la producción educativa, ha conocido un espectacular aumento de los porcentajes de titulados tras el bachillerato.

1.2.2.2. LÓGICAS INSTITUCIONALES Y AUGE DE LOS NIVELES DE FORMACIÓN¹⁵

Siguiendo con la misma lógica, JF Germe va incluso más lejos al proponer la noción de unidad de un aparato educativo y desarrolla su reflexión a partir del ejemplo francés. “El punto culminante (de un sistema unificado como lo es el francés) es que la formación general y la formación profesional son simples componentes de un mismo aparato de formación. Todos estos componentes están gestionados bajo una única tutela, la del Estado, y en lo esencial, bajo un único departamento ministerial, el Ministerio de Educación Nacional”. Esta unidad es fruto de una voluntad política explícita que se ha construido con el tiempo.

La idea se une a la del párrafo anterior en la medida en que “el ejercicio de la tutela del Estado sobre el sistema educativo es la garantía de tal unidad. Las organizaciones profesionales o sindicales no tienen responsabilidad directa alguna sobre la gestión del aparato educativo”.

La idea de unidad se suma, en el caso francés, a la de continuidad: la unidad del sistema de formación creada por el Estado a través de la gestión única de todas sus componentes se acompaña con la interrelación de los estudios generales y profesionales, en el sentido de que es posible pasar de unos a otros (siempre y cuando se apruebe y en una relación —de hecho— asimétrica). Esta continuidad reposa sobre la existencia de una nomenclatura de formaciones —generales y profesionales— por “niveles”, que establece una jerarquía general entre ellas: los títulos de formación profesional y los títulos de formación general se piensan, se construyen y se articulan en función de estos niveles, y se ordenan siguiendo una escala a lo largo de la que los alumnos, estudiantes más tarde, van progresando. Por otra parte, los niveles de formación se construyen en relación directa con los niveles de empleo, lo que les confiere una dimensión económica y social que va más allá de una gestión técnica interna del Ministerio de Educación.

“Para los jóvenes y sus familias el aparato educativo es percibido como un camino único por el que se puede transitar por vías distintas, aunque tengan en común que son escolares y parecidas, al menos, en cuanto a principios. Se puede transitar en educación por la vía general o por la profesional. El mismo nivel de formación puede adquirirse por un camino o por otro. Este nivel educativo da,

¹⁵ Desarrollado por J.F. GERME (2001).

en conjunto, los mismos derechos, en términos de proseguir con los estudios, bien se haya seguido una carrera general o una profesional y, en principio, las mismas esperanzas, en cuanto al acceso a un cierto nivel laboral". Cabe mencionar el ejemplo del *Baccalauréat* que, una vez obtenido, permite cursar una enseñanza superior, ya sea un *Bac* profesional o un *Bac* general.

"Los niveles de formación son, pues, un elemento clave de esta unidad. Permiten ordenar el conjunto del sistema sobre un modo transversal a los oficios y profesiones, a las formaciones profesionales y a las formaciones generales" (...) "El acceso a un nivel de formación es la condición de acceso al nivel de formación siguiente y a un nivel de empleo superior".

Estas nociones de unidad y continuidad de los sistemas educativos no son compartidas por todos los sistemas educativos de los países europeos. "En el caso de Alemania, el aparato educativo no está unificado, ya que la formación profesional está, constitucionalmente hablando, bajo la responsabilidad principal de los agentes sociales. El componente esencial de este sistema de formación profesional, distinto del sistema de formación general, es el aprendizaje. Como resultado de esta falta de unidad del aparato educativo, cada componente del mismo puede evolucionar de forma distinta. Si el aparato de formación profesional es diferente del aparato de formación general, se presuponen ya no sólo dos formas de funcionar distintas, sino también y, sobre todo, mayor claridad en las finalidades de educación y de preparación para el ejercicio de una profesión. Las alternativas que se presentan a los jóvenes (que dependen evidentemente de formas de orientación) tienen un carácter, a priori, más irreversible: optar (o verse dirigido hacia) una carrera de formación profesional implica abandonar las carreras de formación generales, para así acogerse a un empleo y a una profesión determinada".

La unidad de un sistema de formación facilita, e incluso permite, que exista una continuidad entre sus componentes. Y esta continuidad fomenta el aumento de la educación porque "la coherencia (para garantizar su continuidad) del aparato educativo limita los obstáculos de fondo (contenido de la formación, nivel de formación general obtenido) y de forma (condiciones de matriculación, conocimiento de los centros). La distinción entre carreras profesionales/ carreras generales desempeña un papel, aunque no decisivo. La unidad implica que una carrera de formación profesional también sea un medio para proseguir los estudios. Esta situación estructural no puede sino favorecer globalmente que se continúe estudiando, aunque se incremente el número de fracasos (entre los que estudian y hacen formación profesional) y permite salir en todos los niveles de formación, tanto general como profesional. Tal vez eso pueda explicar el aumento particularmente rápido de los niveles de formación en el caso francés (y español)".

A la inversa, la falta de unidad conduce a la falta de continuidad y, por lo tanto — in fine —, a que no se siga estudiando con tanta frecuencia en niveles superiores, al darse una "competencia" entre los componentes del sistema de formación (o con el mercado laboral, como en Italia). Así, en Alemania, la implicación de las empresas en la formación, también en el nivel superior¹⁶, es una de las razones que explica la debilidad de la enseñanza universitaria, puesto que las posibilidades de acceder a un empleo que satisfaga socialmente, pasando por el dual, son mayores y, en cualquier caso, más seguras. Además, como en Inglaterra, el acceso relativamente selectivo a la Universidad provoca que no haya una continuidad real entre la enseñanza secundaria y la superior, con el freno que ello supone en la producción de titulados superiores, al menos en lo que concierne a Francia o España. En el caso alemán dicha producción llega incluso a disminuir¹⁷.

¹⁶ El aprendizaje dual en las carreras más solicitadas, como Banca o Seguros, se ha abierto ampliamente a los titulares del Abitur. Por otra parte, a las Fachhochschulen, enseñanza superior más breve, que se crearon hace unos treinta años, se puede acceder directamente con el Abitur y también por la vía dual. También se está desarrollando en la actualidad una formación dual dirigida a los que tienen el Abitur para obtener el título de la Fachhochschule (HAAS, 2001). De manera que, a pesar del aumento de la proporción de titulados de la secundaria general, la proporción de titulados superiores aumenta poco.

¹⁷ Con todo, no entramos en la cuestión de saber si es necesario o no producir más titulaciones superiores.

1.2.2.3. NIVEL DE TÍTULO Y NIVEL DE EMPLEO

El aumento de los niveles de educación, que, como acabamos de observar, se ve favorecido en aquellos países en los que el Estado es casi el total responsable de los sistemas educativos, tiene como consecuencia inmediata una mayor producción de titulados. Ello sucede en mercados de trabajo en los que el papel del título para acceder a un empleo es decisivo. Se opta por seguir estudiando si el mercado laboral resulta poco atractivo y las oportunidades son escasas. “La jerarquización unificada del empleo y la norma de correspondencia entre formación y empleo, el papel (real) decisivo del título y de los diferentes niveles de titulación en esta jerarquía socioprofesional obligan necesariamente a proseguir los estudios, a condiciones iguales, tanto más si se tiene en cuenta que la formación es gratuita y que, por lo tanto, lo único que cuesta es la oportunidad. La jerarquización de los sueldos y del desempleo según el nivel en el que se abandone la formación va en la misma línea. La información de que se dispone es que el acceso a un puesto de trabajo y la remuneración dependen más bien del nivel de formación que de la especialidad profesional que se haya elegido” (GERME 2001, p. 8).

Desde ese momento, el aumento de los niveles de formación tiene algo de inflacionista, ya que la solución individual con relación al paro o a la jerarquía del empleo se busca en la jerarquía de las formaciones y, por lo tanto, lo que se intenta es obtener el título más alto posible. En el caso de Francia, la formación profesional que conducía a los trabajos de obrero y de empleado ha pasado, por simple sustitución, del nivel V (formación secundaria corta) al nivel VI (formación secundaria larga tras la que se obtiene un *Baccalauréat* que da acceso a la enseñanza superior).

Al contrario, “cuando la formación profesional y la general no están unificadas se introduce un grado de flexibilidad importante en el sistema (...). Salen personas que tienen niveles de formación general más altos pero que han recibido la misma formación profesional que antes. El aumento de los niveles de formación no pone en tela de juicio una eventual coherencia entre nivel de formación profesional y nivel de empleo, coherencia que puede así mantenerse con más facilidad” (GERME, 2001, p. 9).

Para terminar, que no haya formación continua que cualifique y dé titulados, provoca que las opciones que se realizan durante la formación inicial sean irreversibles. Dicho de otro modo, se anima a proseguir los estudios en el marco del sistema escolar y universitario porque “un título es para siempre”. Se sabe, sin embargo (PLANAS, 1996), que globalmente las formaciones inicial y continua mantienen más bien relaciones de complementariedad que de sustitución, y que la formación continua va mejor a la formación inicial. Es decir, que le es más útil a las categorías profesionales más altas que, por otra parte, son las que poseen más titulación. Resultaría, pues, interesante en este tipo de organización, invertir fuerte en formación inicial.

1.2.2.4. LA OPCIÓN DE LOS JÓVENES Y DE SUS FAMILIAS¹⁸

El auge general de los niveles educativos se ha producido, en todos los países, gracias a una mayor apertura de los sistemas educativos, la reducción o la supresión de las barreras para seguir estudiando, al menos en lo referente a la educación primaria y secundaria. Las posibilidades que tienen los jóvenes de proseguir o no los estudios más allá de la enseñanza obligatoria se han visto reforzadas. Dicho de otro modo: el papel de la demanda de educación ha aumentado por el mayor número de posibilidades que se ofrecen.

Estas opciones de los jóvenes y de sus familias de seguir estudiando en la enseñanza secundaria y después en la superior se realizan sobre la base de un análisis en términos de costes/ventajas. Los elementos que van a influir en la elección y, por lo tanto, la decisión final, son múltiples y complejos. Ya hemos visto que las posibilidades de obtener el título y la esperanza de beneficios que se le asocian están entre los factores que cuentan, pero también hay otros que no son estrictamente monetarios,

¹⁸ Desarrollado por H. STEEDMAN (2000).

como el estatus social, la valía profesional... Sea como fuere, la evolución diferenciada de los porcentajes de titulados por categoría de título en los últimos 40 años y en los cinco países muestra que los jóvenes no se han visto confrontados a las mismas opciones ni han decidido bajo los mismos imperativos. Sus análisis, en términos de costes-ventajas, no se basan en los mismos elementos y no han sacado las mismas conclusiones en cuanto a seguir estudiando la enseñanza posobligatoria. De ahí la idea de hacer una recensión de los diferentes elementos que sostienen este análisis para mostrar que varían de un país a otro y que ello puede tal vez explicar las diferencias de ritmo en el incremento de los niveles educativos entre países.

Los diferentes elementos de un análisis en términos de costes/ventajas se resumen en el siguiente cuadro.

COSTE-BENEFICIO DE LA EDUCACIÓN POST-OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO 16-19 Y EN EDUCACIÓN SUPERIOR (HE)								
	Coste de oportunidad	Coste directo (cuota, inscripción, libros y material escolar)		Subsidio directo universal a los padres/estudiantes		Transparencia de los títulos en el mercado de trabajo		Relación entre trabajo realizado y titulación (reconocimiento de los títulos en los convenios colectivos)
		16-19	HE	16-19	HE	16-19	HE	
Italia	Bajo/medio	Bajo	Bajo	Sí	No	Medio	Medio	No
España	Bajo	Bajo	Bajo	Sí	No	Medio	Alto	Yes
Alemania	Medio/alto	Bajo	Bajo	Sí	No	Alto	Alto	Yes
Reino Unido	Medio/alto	Nulo	Medio	Sí	No	Bajo	Medio	No

Los costes directos (costes directos menos ayudas directas de carácter universal) que pesan sobre estas opciones son mínimos en todos los países analizados para los estudiantes a tiempo completo entre los 16 y los 19 años. También son mínimos para los estudios superiores (aunque las ayudas disminuyen), excepto en el Reino Unido. La intervención de los Estados rebajando los costes directos (excepto para la enseñanza superior en el RU) suprime así una barrera esencial a la hora de proseguir los estudios: la capacidad de financiación de los estudios de los jóvenes y de sus familias. Gracias a la financiación pública de la educación posobligatoria los Estados han impulsado que se siga estudiando en este nivel.

En un análisis en términos de costes-beneficios, las expectativas gananciales relacionadas con la obtención de un título deberían ser un elemento esencial que presidiera la decisión de los jóvenes y de sus familias. El marco institucional de las relaciones entre los títulos y su reconocimiento en el mercado laboral influenciará las opciones de los individuos en la medida en que condicionará las expectativas racionales de los beneficios relacionados con los títulos. La transparencia de los títulos en el mercado laboral y la institucionalización del reconocimiento de tales títulos a través de acuerdos colectivos son indicadores de las relaciones institucionales entre título y empleo. Así, hemos constatado que el marco institucional que preside este informe diverge mucho de un país a otro: más transparente y exigente en el caso de países como Francia y Alemania, menos fuerte en el Reino Unido, en posición intermedia en Italia y en España. Tal constatación nos impide establecer una relación biunívoca entre la institucionalización de las relaciones entre títulos y empleo y el ritmo del aumento de la educación; otros aspectos, como la capacidad de atracción del sistema dual para la formación profesional en Alemania, condicionarán este informe.

Finalmente, según las conclusiones de estos primeros trabajos, el factor regulador del aumento de la educación que podría tener un impacto directo sobre la demanda de educación sería (STEEDMAN, 2001) el coste de oportunidades de la educación posobligatoria. El principal componente de este coste de oportunidades está relacionado con las oportunidades que tienen los jóvenes de trabajar en esta edad escolar y con sus expectativas de retribución. Ello conduce a un fenómeno paradójico, ya que

la disminución de la demanda global de mano de obra (aumento de la tasa de desempleo entre los jóvenes) provoca, a condiciones iguales, un aumento de los que deciden seguir estudiando y, por lo tanto, del nivel de oferta, y viceversa. La oferta y la demanda de formación inicial dependerían así de fenómenos cíclicos con fases invertidas. En los períodos en que el paro entre los jóvenes aumenta y el coste de oportunidades disminuye también aumenta la tendencia a seguir estudiando después del ciclo obligatorio y viceversa.

Sin embargo, y a pesar de todo, los resultados de EDEX a largo plazo muestran ante todo que la producción de titulados se muestra poco sensible con la coyuntura económica y con sus ciclos. El aumento de la producción de títulos se produjo después de la guerra sin que se observen las discontinuidades propias de los ciclos económicos.

2. DIFUSIÓN DEL AUMENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL EMPLEO, REMUNERACIÓN Y POSICIÓN SOCIAL DE LAS GENERACIONES CON MÁS TÍTULOS: ANÁLISIS COMPARATIVO

El proyecto EDEX ha sido organizado por la red "Títulos y mercados laborales" sobre la base de trabajos anteriores (MALLETT *y alii* 1997) financiados por el CEDEFOP entre 1995 y 1998¹⁹. Estos trabajos han puesto de manifiesto que la distribución de los titulados, generación tras generación, por las diferentes categorías de empleo derivaba esencialmente de un "efecto de oferta" educativa, más que de un efecto de demanda de las empresas. Este resultado, que enseguida mencionaremos, se evidenció en seis países europeos A, F, E, I, H y RU, y más tarde se consolidó y confirmó durante contratos de investigación sucesivos con el CEDEFOP (BEDUWE GIRET 99, ESPINASSE VINCENS 98, informes nacionales para el CEDEFOP, 97-98).

En el plano macroeconómico, EDEX ha permitido ampliar la investigación a los EE.UU. y enriquecer así los resultados iniciales: después de haber definido el marco de análisis utilizado en este capítulo (1.), recordaremos brevemente las interpretaciones que proporciona la red (2.) acerca de los resultados referidos al "efecto de oferta" para luego exponer los nuevos resultados que EDEX ha obtenido, remuneración de la expansión de la educación (3.), acceso a los cargos directivos (4.).

2.1. EL MARCO DE ANÁLISIS

Poner la competencia en el centro de la relación formación-empleo nos ha llevado a proponer un modelo de acceso al mundo laboral que la tenga en cuenta. Concretamente, en los macroanálisis que se basan en un modelo así, consideramos una visión simplificada del vector de competencia reduciéndolo a dos componentes esenciales: un componente que se adquiere con la formación explícita y que se caracteriza por el título, y un componente adquirido a través de la formación implícita, la experiencia profesional, cuyo proxy es la edad del individuo o su antigüedad en el mercado laboral.

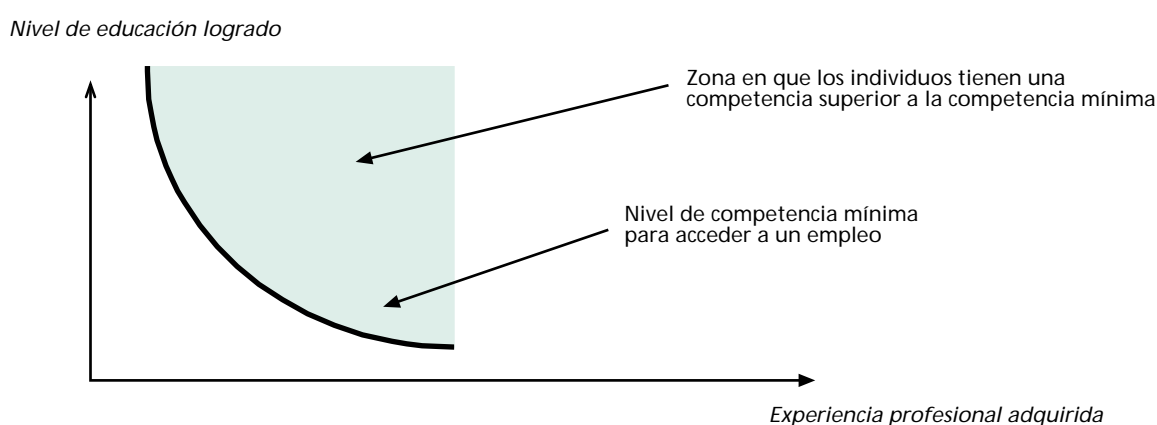
Acceder a un trabajo dado, P, es posible desde el momento en que un individuo tenga la competencia mínima por debajo de la cual no podría ser contratado. Cada profesión P dispone así de un umbral de competencia mínima que determina que se pueda desempeñar y que le es propio. Esta competencia está formada por diversos componentes, pero el título y la experiencia profesional son elementos clave. El umbral de competencias para un trabajo P puede lograrse mediante combinaciones diversas de título y de experiencia profesional y, por lo tanto, pueden alcanzarlo individuos de titulación y de experiencias diferentes. La propia experiencia profesional dependerá del título (nivel, especialidad), del recorrido profesional anterior y de la personalidad del individuo.

¹⁹ El Lirhe (Fr), el Gret (Es), el Zsh (Alemania) y el CEP (UK) forman parte de la red desde 1995; en 1997 el CERES (It) sustituyó al ISFOL (It); en 1998 nuestro socio holandés de la Universidad de Amsterdam (NL) no pudo proseguir los trabajos y un equipo americano, el CRIS (USA) se sumó a nosotros para el proyecto TSER.

Empíricamente se puede observar, en la mayoría de las profesiones y en varios países, una relación inversa entre el nivel del título medio mínimo y la edad de los individuos que desempeñan un trabajo P: cuanto mayor es la edad, más bajo es el nivel del título medio y a la inversa. En estos resultados empíricos encontramos la huella de la relación de complementariedad y de sustitución entre título y experiencia profesional que ya postulamos en la introducción.

Todo individuo que tenga una competencia superior al umbral de competencia mínimo de una profesión P puede ser elegido para esa profesión. La competencia mínima para cada profesión P viene dada por la relación de complementariedad entre "Título" y "experiencia profesional", siempre y cuando la experiencia profesional sea significativa para el empleo en cuestión, es decir, siempre que se haya adquirido en una carrera profesional determinada. Esta relación puede esquematizarse de la siguiente manera:

2.1.1. FRONTERA²⁰ DE COMPETENCIA PARA UN TRABAJO DADO



Así, individuos de generaciones muy separadas pueden ser elegidos para el mismo empleo, mientras su competencia sea superior a la competencia mínima exigida para dicho trabajo. Un joven, a pesar de tener un título de grado alto, puede no ser elegido para un cierto tipo de trabajo si le falta la experiencia adecuada.

Este modelo de acceso a un puesto de trabajo existe al margen de la evolución del sistema de formación. Se basa en la idea de que la competencia de un individuo se transforma a lo largo de su carrera profesional gracias a la experiencia y a los conocimientos que adquiere en sus diferentes situaciones de trabajo o en su vida social. Esta idea es independiente de la evolución de los sistemas educativos, y sería válida si estuviéramos en el caso de una producción de títulos estacionaria, pero no es así.

En cambio, sí que habría que preguntarse cuál es el impacto del aumento de la educación sobre este modelo de acceso al mundo laboral. El aumento de la educación corresponde a un crecimiento continuo, cuantitativo y cualitativo de la educación producida. Se da esencialmente a través de una formación inicial más larga que desemboca en mayores cantidades de títulos de nivel más alto y que modifica las cantidades relativas de titulados dentro de la oferta laboral. Así modifica también las relaciones de complementariedad entre título y experiencia profesional que cada empleo requiere y, por lo tanto, el juego de la competencia para acceder a dicho empleo, primero aumentando, para

²⁰ La noción de frontera reposa in fine sobre la hipótesis de que existe un modelo jerárquico de trabajos con carrera: debe existir más o menos una jerarquía de profesiones, una jerarquía de títulos y un acceso posible en todas las edades a diferentes profesiones para que se den diferentes maneras de adquirir o de revelar competencias y, por lo tanto, una posible sustitución entre formación inicial y experiencia profesional. Evidenciar tales fronteras depende entonces de la nomenclatura de empleo nacional.

cada edad, el nivel de titulación mínima que se requiere para un trabajo determinado y después modificando las condiciones de adquisición (la velocidad sobre todo) de la experiencia profesional significativa para ser elegido para el puesto.

El aumento de la educación actúa como una perturbación que modifica todos los inputs de este modelo de acceso a un puesto de trabajo. El componente título se incrementa y, al hacerlo, modifica el contexto en el que se logra (se construye) el componente experiencia. Aquí está toda la complejidad del estudio: el aumento de la educación no es más que una modificación estructural del número de títulos presentes en la oferta de trabajo y disponibles para las empresas. Actúa sobre el desplazamiento de las fronteras de competencia para cada trabajo, deformándolas: una titulación más alta reduce el tiempo de adquirir una "experiencia mínima", o más exactamente el tiempo de aprendizaje posterior. O lo que es lo mismo, los dos componentes no son independientes y el aumento de la educación tiene como efecto primero el modificar las condiciones de esta dependencia. Actúa profundamente sobre las condiciones de competencia, sobre todo, intergeneracionales, para acceder al puesto de trabajo.

Es posible observar el desplazamiento —continuo— de las fronteras mínimas de competencia para cada trabajo trazando, por ejemplo, las fronteras de competencia mínima de cada profesión en fechas distintas (ESPINASSE, 2002). Es una consecuencia del aumento de la educación, pero el análisis de este movimiento y su descomposición son de complejo análisis.

2.2. EL EFECTO DE OFERTA": BREVE RESUMEN DE LOS TRABAJOS DE LA RED "TÍTULO Y MERCADO LABORAL"

El modelo elegido en (MALLET y *alii*, 1997) es una simplificación del ejercicio. Consiste en comparar la evolución de las estructuras título-edad de las profesiones (que representan las curvas frontera) entre dos fechas (y no seguidas) y en "fijar" el componente experiencia (aquí la edad). El problema se reduce entonces a un desplazamiento, a una edad determinada, de la estructura curricular para cada profesión y lo que se pretende es extraer lo que puede ser atribuible a la evolución de la estructura curricular global de la oferta, por una parte, y a la evolución de las estructuras profesionales, por otra.

2.2.1. EL MÉTODO

El método utilizado pretende concretamente comparar entre sí las matrices (Profesión-Edad-Título) del conjunto de los activos (incluidos los parados) observados en dos momentos distintos. Estas matrices dan cuenta de dos estados sucesivos del equilibrio inmediato oferta/demanda de competencias en el mercado laboral. Se compara, para cada profesión, la estructura por título de cada franja de edad en las dos fechas (espaciadas unos 10 años según los países y los datos de que se dispone).

Se han podido definir cuatro modelos (anexo 2.1) según se suponga que el incremento de título, por franja de edad, intraprofesión en t depende de:

- M1. La estructura en t_0 (modelo llamado de variación observada)
- M2. La estructura en t_0 y la evolución de la oferta de titulados en la población activa entre t y t_0 (modelo de oferta)
- M3. La estructura en t_0 y la evolución del efectivo de las profesiones (modelo de demanda)
- M4. La estructura en t_0 y la oferta y la demanda (modelo simultáneo)

Estos cuatro modelos han sido testados sobre los *efectivos* de las matrices (Profesión-Edad-Título) y sobre las *estructuras* Edad_Título por profesión. En efecto, nos interesa la estructura título_edad

porque representa la estructura de competencia de la profesión (con los proxys de lenguaje utilizados).

Estos cuatro modelos encajan parcialmente (excepto M2 y M3), los tres últimos (M1, M2 y M3) son mejores que el que se basa en la observación bruta (M0), el último (M4) es el mejor por su R^2 , aunque sorprendentemente no lo es mucho más que el segundo (M2). Lo que lleva a poder afirmar:

- Que tiene sentido contemplar la evolución generacional de educación para explicar el aumento de titulación en las profesiones (M2 mejor que M0)
- Que la evolución de la estructura edad-título de las profesiones es (ampliamente) proporcional a la evolución generacional de los niveles de educación e incluso a la oferta de titulados.
- Que tener en cuenta simultáneamente ambos factores aporta —relativamente— poca información suplementaria, o lo que es lo mismo, que tener en cuenta la demanda (i.e. de la variación de efectivo de las profesiones) no mejora realmente el modelo que contempla el crecimiento de la oferta (i.e. de la evolución generacional de los niveles de educación)(M4 es casi tan bueno como M2 y mejor que M3).

Estos modelos han permitido mostrar que la cantidad de títulos que produce el sistema educativo —entre dos fechas— es muy superior a la que habría sido necesaria para simplemente “mantener” la misma composición curricular de cada categoría laboral —entre las mismas fechas— (MALLETT *y alii*, 97). La estructura curricular de cada categoría ha aumentado ostensiblemente, lo que prueba de manera muy simple que la evolución al alza de las estructuras profesionales de nuestras economías (i.e. un aumento de los empleos cualificados, es decir, de trabajos que requieren de mano de obra titulada) no ha sido suficiente para absorber el plus de educación. Este excedente se ha extendido a TODOS los trabajos por un efecto de traslación de las estructuras curriculares iniciales, al ritmo de las generaciones. **A este último resultado macroestadístico y macroeconómico le hemos llamado “efecto de oferta”**: TODOS los empleos han mejorado con el aumento de la educación que se ha producido generación tras generación, según una regla de proporcionalidad muy fuerte e idéntica en cada país.

También es posible leer los resultados del modelo de oferta de otra manera (Anexo 2.2). Afirmar que existe un efecto fuerte de oferta en la evolución de las estructuras de competencia de las categorías de trabajo (la evolución de los coeficientes b es proporcional a la oferta) equivale a decir que el recorte en competencias de la oferta global para cada categoría de trabajo es constante (proporcionalidad de los coeficientes a). Lo que puede querer decir que, para alimentar la profesión P , las empresas han mantenido sus recortes iniciales en cada una de las franjas edad_título pero que, como éstas han cambiado porque el nivel de titulación de cada franja se ha modificado, el número de titulados que se había recortado aumenta (VINCENS 1999).

2.2.2. LOS RESULTADOS: UN EFECTO DE OFERTA

Los resultados obtenidos (6 países europeos y los EE.UU. en varios periodos) quedan sintetizados en el cuadro (anexo 2.3). Muestran que la evolución de la estructura curricular y la edad de los activos en una profesión se modifica de manera homogénea en todas las profesiones. Se puede predecir con bastante fiabilidad la estructura curricular de una profesión por la simple traslación de las preferencias iniciales desde el preciso momento en que se conocen los cambios que acontecen en la oferta en periodos de entre 5 y 10 años. Para predecir correctamente estas estructuras de competencia no es necesario conocer la evolución de los efectivos de la profesión.

Ello no significa que la demanda no tenga efectos sobre las estructuras de competencia para cada profesión: son el resultado de la negociación, en el mercado, del trabajo entre individuos y empresarios. Pero cada profesión tiene su estructura específica y la conserva bien diferenciada de las otras. Nuestros resultados muestran que la evolución general de tales estructuras se realiza simultánea-

mente para el conjunto de las profesiones, proporcionalmente a la producción de educación (de títulos), y que no depende, o depende poco, de la evolución de los efectivos de las profesiones en el intervalo que se observa. Este resultado, aplicado a las estructuras (que también puede ser considerado como las distribuciones de competencias condicionalmente a la profesión P) es, sin lugar a dudas, un **efecto de la oferta educativa** (ESPINASSE, junio 2000).

Así, el análisis macro estadístico de la difusión de generaciones sucesivas de titulados por la economía de los países europeos ha dado dos resultados esenciales:

- La evolución de las estructuras muestra, en todos los países y en varios periodos, una gran inercia que la estabilidad de las personas solo no puede explicar. Ello significa que las empresas han seguido reproduciendo sus esquemas de contratación/ascenso, combinando la contratación de jóvenes (y, por lo tanto, de titulados) y el ascenso de activos experimentados (a veces, con menos titulación).
- Por otra parte, el aumento de la educación se ha propagado al conjunto de las profesiones de manera bastante homogénea y no sólo, como hubiera sido de esperar, a aquellas profesiones que más destacan por su desarrollo tecnológico u organizacional.

Estos resultados sorprenden bastante a los que insisten en que el desarrollo de la formación inicial responde a evoluciones de la demanda de las empresas, o que este desarrollo lo utilizan las profesiones en función de sus propias dinámicas. Tal idea es evidentemente poco compatible con una difusión homogénea de los titulados en todas las profesiones.

El mismo modelo de análisis aplicado a los datos americanos muestra resultados parecidos a los obtenidos en los países de la UE. Contrariamente a las hipótesis iniciales, que preveían resultados más sensibles a la demanda porque el acceso a la educación está más regulado que en Europa en lo referente al coste de los estudios, los EE.UU. se comportan como los países europeos.

El efecto de oferta observado en los EE.UU. (anexo 2.3) es incluso lo suficientemente fuerte como para que los socios americanos concluyan que: "The results thus strongly support the notion that supply-side effects have dominated the allocation of skills to jobs in the time-period under investigation. These findings closely resemble those of the earlier CEDEFOP project for several European countries."

Estos resultados confirman la robustez de lo que se ha dado en llamar el efecto de oferta²¹. Aumentan el interés por interpretarlos y a ello debería ayudarnos el conjunto de trabajos realizados en el marco del proyecto EDEX.

2.2.3. LOS IMPEDIMENTOS QUE NOS IMPONEN LOS DATOS DISPONIBLES Y LOS LÍMITES EN LA INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El método utilizado y los resultados obtenidos tienen las virtudes y los defectos propios de los análisis macroestadísticos. Algunos pueden interferir en la interpretación.

- *Calidad de los proxys utilizados.* Cualquier enfoque macroestadístico de la noción de competencia se ve obligado a utilizar proxys: el nivel de título como proxy de la formación explícita y la edad como proxy de la experiencia profesional o formación implícita. Incluso aunque ello suponga una mejora de las informaciones que se utilizan tradicionalmente (título solo, años de estudio) aún estamos lejos de los datos óptimos para realizar un análisis de base de las competencias individuales.

²¹ Trabajos complementarios han sido llevados a cabo por algunos equipos, introduciendo básicamente el género o el sector de actividad (Cf. anexo 2.6). Casi siempre confirman la importancia de este efecto de oferta.

- *La hipótesis de estabilidad de las nomenclaturas* esconde cambios evidentes en el seno de las profesiones y de los niveles de titulación. Es obligado el uso de nomenclaturas estables (homologadas) en el tiempo para poder comparar, pero se encubren en consecuencia las diferencias debidas al cambio de significado de las modalidades de cada nomenclatura. La evolución del contenido de las nomenclaturas utilizadas sigue siendo una “caja negra”: el trabajo de una secretaria ha evolucionado mucho en 20 años, por lo que las competencias que se le exijan a los individuos que accedan a este trabajo no pueden ser las mismas. También el contenido de las formaciones —sobre todo profesionales— ha variado.

Estamos ante una simplificación que obliga a utilizar datos estadísticos. Sólo se trata de recordarlos para evitar interpretaciones abusivas.

2.2.4. VARIAS INTERPRETACIONES POSIBLES

Los resultados obtenidos han sido a la vez esclarecedores y preocupantes. Han constituido el punto de partida del proyecto EDEX, pero interpretarlos ha supuesto múltiples debates, internos y externos a la red, que han conducido a interpretaciones opuestas algunas veces, contradictorias otras. Los resultados que se desprenden de las diferentes fases de EDEX han aportado más claridad. Se han desarrollado tres enfoques para interpretar los resultados, enfoques que no son contradictorios y que merecen ser recordados.

2.2.4.1. LA EXPLICACIÓN POR LA OFERTA

La primera interpretación del “efecto de oferta” deriva directamente de la observación de los resultados. (MALLEY y *alii* 97), refiriéndose al enfoque credencialista, han observado una manifestación del comportamiento de los empresarios quienes “ante una mano de obra cada vez con más títulos, no hacen sino aumentar el nivel de exigencia para cada profesión. El auge en la contratación de titulados proviene de que son muy numerosos y no de las exigencias intrínsecas de cada profesión”. En una versión más severa de esta teoría incluso se puede pensar que el título no es más que un indicio para detectar algunas capacidades individuales del candidato al puesto que no incrementa su productividad. Ello justifica que el aumento general del nivel del título no aumente la productividad individual, aunque sí modifica la escala de correspondencia entre título y productividad. La creciente contratación de titulados en las profesiones proviene de su presencia mayoritaria en el mercado laboral: las empresas que deseen contratar las mismas capacidades individuales se ven obligadas a contratar a jóvenes con cada vez más títulos. Así la oferta de titulados presente en el mercado estructura mucho los comportamientos de contratación y, por lo tanto, la demanda de competencias.

Pero el efecto de oferta conlleva un resultado más fuerte: los empresarios han mantenido constantes sus retenciones de titulados en cada franja de edad, pero como la composición global de la oferta se modifica, el resultado de estas retenciones constantes (en porcentaje) varían. Ha sido propuesto por (ESPINASSE, VINCENS, 1996) y se basa en la noción de umbral de elegibilidad para un empleo. La contratación para un empleo P dado se realiza entre un conjunto de individuos que satisfacen las condiciones mínimas de competencia para ese empleo y que por ello son candidatos para ocupar P en las condiciones de productividad normal. Que la manera de contratación sea constante o, lo que es lo mismo, que el aumento de una competencia dada en una profesión sea proporcional al crecimiento de esta competencia en el marco de la oferta se interpreta entre los candidatos como una lotería (ESPINASSE, 1999). Las categorías edad-título se suponen lo suficientemente amplias como para que esta lotería no se vea marcada por cuestiones de rareza relativa.

Esta interpretación estadística, irrefutable *a priori*, planteaba algunas preguntas, ya que enseguida era cuestionada por las observaciones de campo: los empresarios no contratan al azar. Esta contradicción aparente nos ha llevado a cambiar el nivel de análisis y a recurrir a encuestas de campo (capítulo 3 siguiente). Sólo analizando los comportamientos de los empresarios en un contexto de aumento de la educación se puede comprender el aspecto contra-intuitivo de esta interpretación mediante la oferta.

2.2.4.2. LA EXPLICACIÓN POR LA DEMANDA

Por simetría, se ha desarrollado una interpretación de los resultados que deriva básicamente de la demanda de competencias y, más concretamente, de la progresiva homogeneidad en la demanda de competencias para acceder al conjunto de profesiones. La interpretación de los resultados se puede contemplar desde diversos ángulos:

- efecto derivado de la presencia generalizada de los NTI en todas las profesiones: todas las profesiones están tocadas por una evolución de las competencias suscitada por la difusión, también homogénea, de los NTI (BUECHTEMAN, 1998, p. 19-23)
- efecto de cambio en el contenido del trabajo que deriva de la presencia de titulados en profesiones tradicionalmente desempeñadas por no titulados. Ello convierte a los trabajadores en más productivos y competitivos para las nuevas tecnologías y las nuevas exigencias con respecto a los procesos de producción (STEEDMAN, 1998, BUECHTEMAN, 1998).
- efecto de terciarización progresiva de nuestras economías (FREY, 1998 p. 31)

efecto de imperativos de competitividad para las empresas en los mercados internacionales relacionados con la mundialización (STEEDMAN, 1998, p. 26).

Estas interpretaciones de una difusión homogénea de los titulados en todas las profesiones (respecto a la demanda) nos sitúan en el marco de la pérdida o, en todo caso, de la disminución de la especificidad de la demanda de profesiones en términos de titulación. Ello tendría importantes consecuencias sobre el análisis de la demanda de competencias y también sobre el papel y las características de la formación inicial.

2.2.4.3. LA EXPLICACIÓN POR LOS JUEGOS DE INTERACCIÓN ENTRE OFERTA Y DEMANDA

Progresivamente, durante el trabajo realizado por EDEX, la red ha tenido que desarrollar análisis basados en la interacción entre oferta y demanda.

Para J. VINCENS (1999) el problema importante es, ante todo, el de los cambios acontecidos durante un largo periodo en la manera de alimentar las profesiones.

El incremento de los titulados que se observa se realiza de dos formas:

- “Hay más titulados en todas aquellas profesiones en las que desde hace tiempo ciertos títulos permiten entrar en una carrera. Son los más frecuentes. **En este caso se mezclan mucho los fenómenos de oferta y demanda...** En cuanto a la oferta se refiere, la mayor disponibilidad de titulados hace que se recurra a ellos con más asiduidad; en cuanto a la demanda, hay varias razones <...> estos titulados se conformaban con un sueldo más bajo, los cambios del contenido de los trabajos obligaban a contratar titulados, los recursos de los mercados internos eran insuficientes en cantidad y en cualidad...”
- “La segunda manera de repartir a los titulados de un nivel determinado ha sido en profesiones en las que ese título no existía <...> Es posible que se trate de un efecto de oferta, tomando la expresión como sinónimo de descualificación. Puede ser una conclusión provisional, y habría que buscar si la oferta es homogénea, si los sueldos de los que tienen más titulación no es superior a los de los otros...”

J.M. MASJUAN (1999) recuerda que el nivel de educación cambia más deprisa que la estructura de las profesiones porque el aumento de la educación es producto de mecanismos sociales, aunque ello no implica que oferta y demanda queden desconectadas. En el caso español, por ejemplo, la expansión del sector público, que ha permitido absorber una buena parte de los titulados que han dejado el sistema educativo entre 1970 y 1990 ha influido positivamente en las decisiones de los jóvenes y de sus familias a la hora de seguir estudiando.

2.2.5. UNA INTERPRETACIÓN CON LOS RESULTADOS DEL CONJUNTO DE EDEX

Hay que precisar primero el vocabulario y, sobre todo, lo que significa la palabra "demanda" pronunciada por las empresas. (ESPINASSE, 2000, p. 1): "Observamos que los individuos se distribuyen en los empleos según el título que tengan o la edad. Esta distribución es un equilibrio ex post. Parece claro que este equilibrio proviene solidariamente del conjunto de ofertas y del conjunto de demandas. Tratarlas por separado sería como intentar resolver el problema del huevo y la gallina (...) Sabemos perfectamente que la estructura de los trabajos por profesión se modifica: más ejecutivos, más profesiones intermedias, menos obreros. Es inconcebible que estas modificaciones no incidan en la distribución de las personas en los empleos".

La demanda juega así un papel que queda por determinar. Por otra parte, los resultados macroestadísticos obtenidos permiten afirmar que (p.3) "conocer la evolución de los efectivos por profesión es útil para conocer la cantidad de individuos con una 'competencia' determinada que tienen una profesión (...) En cambio, también hay que reconocer que es inútil para conocer la estructura (la proporción) de las competencias en una profesión (...), puesto que:

- ✓ La nueva estructura puede ser conocida satisfactoriamente sólo tomando en cuenta las modificaciones de la oferta (M2 en estructura).
- ✓ Añadir una información suplementaria acerca de la demanda (el efectivo) no mejora la estimación (M4).

Este resultado, considerado sobre las estructuras, es indudablemente un efecto de oferta.

La demanda se expresa mediante el volumen de titulados contratados y no por la preferencia de una categoría de mano de obra y no de otra (en el nivel macroestadístico) (retenciones proporcionales).

Viendo estos resultados sería plausible considerar que:

- Las competencias necesarias para ejercer una profesión pueden adquirirse siguiendo combinaciones diferentes de educación y experiencia (también, aunque no se tengan informaciones estadísticas, gracias a la vida social)
- Como no hay escasez de títulos, la especificidad de la demanda no se expresa en términos de nivel de título.
- Por eso el nivel del título es un indicio insuficiente, aunque no inútil, y la cuestión que hoy se plantea es la de la naturaleza de los otros indicadores (aparentemente numerosos) pertinentes o significativos en nuestros mercados laborales para que las empresas sean capaces de captar las competencias de los individuos.
- La teoría que mejor interpretaría las constataciones anteriores es la del filtro (J. PLANAS).

Efectivamente, estos resultados serían coherentes con el marco de referencia propuesto por la teoría del filtro, que atribuye a los títulos un papel de preselección o, si se prefiere, de selección negativa (excluyendo a quienes no tienen titulación alguna). La elección definitiva de la empresa se basa en otros indicios más sutiles de competencias. Esta teoría no disminuye el valor de los títulos, cambia su naturaleza incrementando su valor "de umbral", ya que son una condición "sine qua non" de acceso a la profesión. Pero introduce otros signos complementarios en los que se basan los empresarios a la hora de elegir al no haber escasez de títulos. "...el título desempeña un doble papel de filtro indicando a la vez las cualidades personales (requeridas para obtenerlo) y las competencias proporcionadas por la carrera. Dada la variedad de títulos posibles, individuos que tengan títulos diferentes pueden tener competencias parecidas y competir en un mismo tipo de trabajo" (LOUART, 2001).

Esta visión de las cosas es totalmente compatible con la interpretación probabilista del efecto de oferta y despeja el lado paradójico del resultado inicial obtenido. Finalmente, "el efecto oferta nos muestra más claramente lo que no sucede que lo que sucede" (J. PLANAS).

Afirmar que la especificidad de la demanda sobre nuestros mercados laborales no se plasma, en el nivel macro, a través de la jerarquía de los niveles de título implica decir que la evolución de la demanda no puede utilizarse para proporcionar pistas finas de orientación de la producción de títulos a nuestros sistemas escolares. Afirmarlo tiene considerables consecuencias sobre el análisis de las relaciones entre educación, formación y empleo.

2.3. LA REMUNERACIÓN DE LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN

La red ya había obtenido unos primeros resultados sobre la cuestión de los salarios en un contexto de expansión de la educación en el transcurso de trabajos exploratorios realizados por el CEDEFOP (ESPINASSE, VINCENS, 1998). Los mencionaremos brevemente (1.) antes de presentar los resultados obtenidos en el marco de EDEX (HAAS TAHAR 2001) sobre la base de una metodología iniciada por G. TAHAR (TAHAR, 2000) que se reproduce en los cinco países (2.).

2.3.1. DIFUSIÓN DE LOS TÍTULOS EN LOS EMPLEOS Y SALARIOS MEDIOS (RECORDATORIOS)

Nuestros primeros trabajos sobre los salarios estaban directamente relacionados con el resultado referente al efecto de oferta. Se trataba, por una parte, de buscar las consecuencias de este efecto sobre los sueldos y su evolución y, por otra, de acotar mejor el papel de los salarios en la explicación del efecto de oferta.

Los dos objetivos reclamaban un análisis que se ha realizado más o menos completamente en los países que han participado en el proyecto (problemas de datos). Este análisis ha permitido poner de relieve algunos hechos que merecen ser recordados porque sirven para encuadrar futuros resultados.

- El sueldo aumenta con la edad y la titulación. El aumento debido a la edad es mayor cuanto más elevado es el título y el individuo trabaja en una profesión con sueldos elevados.
- El salario está relacionado con el empleo desempeñado

Estos dos fenómenos estructurales se dan en los cinco países. En cambio, los hechos de evolución se acotan con mayor dificultad, sobre todo porque no todos los periodos considerados tienen la misma duración: 5 años en Francia, 12 en Alemania, 10 en España, etc. ...Se manifiestan evoluciones convergentes en los siguientes puntos:

- No ha habido cambios considerables en la jerarquía de empleos clasificados según los salarios medios. Las variaciones fuertes de efectivos que se han dado en algunas profesiones al alza o a la baja no han acarreado movimientos correlativos de los salarios.
- Como los salarios difieren según la edad y el título en cada trabajo, el aumento del nivel de la titulación que se constata en casi todos los empleos conlleva un efecto de composición. Más exactamente la variación de sueldo de las profesiones puede descomponerse en dos efectos, un efecto "precio" relacionado con la variación del salario de cada competencia (cada categoría edad*nivel de titulación) para una estructura de competencias fija y un efecto "cantidad" relacionado con la variación de las estructuras de competencias a precio constante.
- Los efectos "cantidad" son siempre positivos. Es la contrapartida a la presencia más abundante de titulados en la población activa y es válido para todas las profesiones (efecto de oferta).

➤ Los efectos “precio” son variables según las profesiones.

Este efecto de composición tiene un efecto positivo sobre la evolución del salario medio de cada categoría laboral (Fr., Es, It). De ello resulta que el salario medio de un empleo puede permanecer estable o aumentar ligeramente mientras que los sueldos de las diversas categorías edad-títulos pueden disminuir.

Las conclusiones alertaban contra toda interpretación precipitada de estos resultados que revelaban, a pesar de los resultados convergentes antes descritos, una evidente diversidad de evoluciones. El efecto de oferta resulta finalmente de la diversidad de maneras de adquisición y de la revelación de las competencias requeridas por las ocupaciones. El cambio de los contenidos de los trabajos provocado por los progresos técnicos no ha sido lo suficientemente fuerte como para perturbar este mecanismo de difusión. Dicho de otro modo, las disponibilidades en competencias provocadas por el crecimiento del nivel de educación han permitido responder a las exigencias del progreso en los límites del efecto de oferta.

Estos mecanismos del efecto de oferta tienden, en una economía sin progreso de productividad, a acarrear un descenso de los sueldos reales. No es el caso en una economía que crece con progreso técnico y sabemos que la predicción que se hizo a principios de los años 60 sobre la igualdad de ganancias gracias al desarrollo de la educación no se ha confirmado de manera general.

En cuanto al papel de los sueldos en la realización del efecto de oferta, es posible que las economías de los países estudiados hayan estado sometidas a un régimen intermedio que combine varias características de los distintos casos antes mencionados.

La mayor parte de las fuerzas que actúan sobre el volumen del empleo en las distintas ocupaciones se deben a la coyuntura y al crecimiento. Ello no quita que el precio relativo de las competencias influya. Podríamos preguntarnos, por ejemplo, si el gran incremento de utilización de titulados de nivel *Bac + 3* en Francia, en la categoría de los cargos directivos administrativos y comerciales, no está relacionado con la abundancia de la oferta y a la tendencia a la baja de los salarios relativos.

Esta posibilidad parece reforzarse si se tiene en cuenta que, en Francia, casi la mitad de los asalariados del sector productivo que entran en la categoría de los ejecutivos no ejercen una función jerárquica, pero le deben su posición en esta categoría al nivel de experiencia que justifica su elevada remuneración²². Estas condiciones permiten entender mejor que las empresas se vean incitadas a contratar esta clase de competencias cuando son abundantes en el mercado y su precio relativo tiende a bajar (SPINASSE, VINCENS, 1998).

2.3.2. EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SALARIOS

Estos primeros resultados ante todo han mostrado la importancia de la profesión (en el sentido de categoría de empleo) en la determinación de los sueldos y ha confirmado el interés de tener en cuenta la noción de competencia, aunque sea de manera aproximada, en las categorías edad*nivel de título para analizar su evolución. La siguiente etapa ha consistido en volver a introducir datos individuales para ir más allá de los efectos de composición de las categorías edad*título y las lógicas de recuento anterior. La introducción de curvas de elegibilidad en las funciones de ganancia tradicionales era una solución coherente con la problemática general del proyecto y, a la vez, permitía comparar los análisis de salarios clásicos.

Retomamos aquí las principales conclusiones del informe (HAAS TAHAR 2001) realizado a partir de los análisis nacionales (VIGNOLES A., WALKER J., 2000, GHIGNONI E., 2000, TAHAR G., 2000).

²² Según la última encuesta europea de l'Association pour l'emploi des Cadres (APEC). *Le Monde*, suplemento Initiatives, 9-12-1998

2.3.2.1. FRONTERA DE COMPETENCIA Y REMUNERACIÓN

Nuestra hipótesis es que la profesión, por una parte, y las condiciones de acceso a cada profesión, por otra, juegan un papel primordial en la determinación de las remuneraciones en la profesión. La hipótesis parece ampliamente fundada para los análisis estadísticos pero queda por demostrar en dinámica.

Así, pues, hemos utilizado el modelo de acceso al empleo presentado al principio de este capítulo (2.1), basado en la observación de que la experiencia profesional puede ser una sustituta relativa del título. Hasta ahora, los elegidos para una profesión P tenían todos el mismo sueldo. La idea siguiente consiste en diferenciar este sueldo en función del nivel educativo y de la antigüedad. La relación entre los dos viene dada, para cada profesión P , por la curva de elegibilidad.

Hay que tener presente que, en las aplicaciones numéricas, la frontera es una condición necesaria pero no suficiente para acceder a P porque la sustitución no sólo se realiza por título o por edad (sino por la experiencia profesional, variable infinitamente más compleja que la edad e incluso que la antigüedad en el mercado laboral). De cualquier manera, ello nos permite abordar la cuestión de los sueldos con un modelo que contemple la profesión, mediatizada por su frontera de competencia, lo que constituye un avance evidente con relación a las funciones de ganancia clásicas.

Partiendo de las curvas “envolventes” que definen una frontera de competencia en el ámbito antigüedad-título (i.e. años de estudio) para una profesión dada, se estima una frontera sobre los datos individuales utilizando la técnica econométrica de las fronteras de producción estocástica (o de coste, en nuestro caso)²³. Para tener en cuenta la forma empírica aproximadamente hiperbólica de las fronteras, vamos a estimar un modelo lineal que ajusta el contrario de los años de estudio (INVDIP) con la antigüedad de los individuos²⁴ (ANC).

La existencia de las fronteras de competencia significa que se puede descomponer la formación explícita de un individuo (DIP) en dos partes (ver esquema siguiente): una parte (DF) corresponde al nivel de educación ajustado en la frontera de competencia (la llamaremos nivel de educación “frontera” y otra (RD) al residuo del ajuste (la llamaremos nivel de educación “suplementaria”).

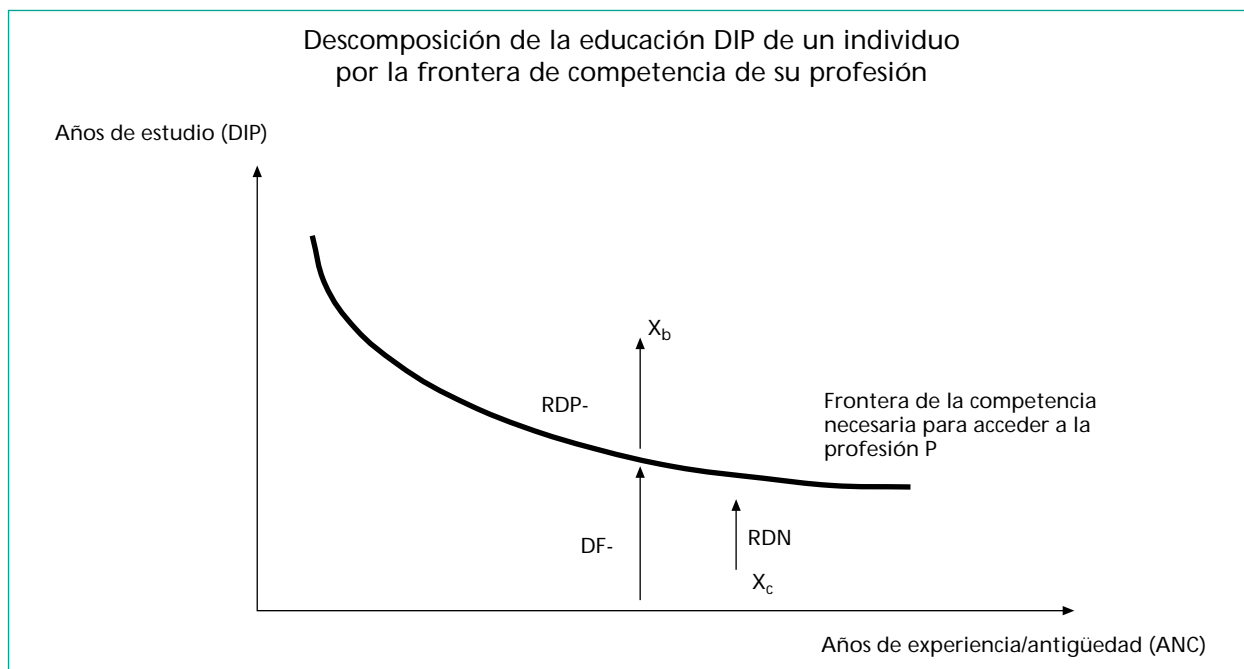
- La variable DF, calculada en años de estudio, corresponde al nivel de educación ajustado en la frontera de competencia de la profesión que se ejerce. Este nivel está considerado como un nivel mínimo (en un sentido probabilista), si tenemos en cuenta la experiencia adquirida.
- La variable RDP, calculada en años de estudio, corresponde al nivel de educación suplementaria. Se la considera proxy de la “sobreeducación” con relación al nivel de educación “frontera” de la profesión (a experiencia dada).

El modelo econométrico deja a una parte de los individuos que ejercen una profesión determinada por debajo de la frontera estimada (“infra educación”). El individuo x_c sería un ejemplo de ello. Esta especie de residuo negativo RDN, también calculado en años de estudio, será integrado en ciertos modelos de función de la ganancia.

Hemos optado por ajustar la frontera restando el nivel de educación de la antigüedad, que juega entonces un papel exógeno. Ello permite conservar un vínculo con el concepto de sobreeducación.

²³ Recordemos que consiste en introducir un error compuesto asimétrico, suma del residuo habitual norma centrado y de un residuo exponencial siempre positivo en la regresión. Así, el ajuste de la nube de puntos se desplaza hacia abajo para dejarlo casi siempre por encima de la curva estimada. La frontera estocástica como proxy de la curva sobre mínima no tiene el defecto de la curva determinista (proporcionada, por ejemplo, por la técnica DEA de “data envelopment analysis”), demasiado sensible a los puntos aberrantes (“outliers”) y que no toma en cuenta los errores de medida.

²⁴ Definida someramente por la edad, a la que se le resta los años de estudio DIP.



En efecto, se puede establecer un paralelismo evidente entre el nivel de educación suplementario y lo que se denomina en la literatura "sobreeducación"²⁵. Nuestra educación suplementaria RD es una forma de sobreeducación con relación a un mínimo que contempla dos aspectos:

- la sobreeducación, tal y como nosotros la entendemos, no está ligada a una norma por profesión fijada a priori (¡más o menos bien!) sino a un nivel de educación frontera tanto más bajo cuanto mayor es la antigüedad del trabajador.
- El nivel de educación frontera no es una norma que provenga de la demanda, sino una constatación empírica.

Podríamos haber optado, al contrario, por ajustar la frontera restándole la antigüedad al nivel de educación, otorgando así al título el papel de la variable exógena. Para conservar un vínculo con el

²⁵ La literatura referida a sobreeducación es abundante (también se habla de "surplus schooling", educación suplementaria). En esta literatura se utilizan tres definiciones del nivel de educación requerido (cf. por ejemplo Hartog, 1997, y el ORU land):

el análisis de los empleos (JA: job analysis), que da, a decir de los expertos en la materia, el tipo y el nivel de formación necesarios para cada uno de los empleos de una nomenclatura dada. El ejemplo más conocido es el DOT (dictionary of occupational titles) americano.

La autoevaluación (WA: worker self-assessment) realizada por el propio encuestado, que indica el nivel que le parece necesario para ocupar su puesto de trabajo.

La adecuación observada (RM: realized matches), que corresponde a la media (o al modo) de los diferentes niveles de formación observados en los titulares de trabajos pertenecientes a una profesión dada.

En un artículo tan conocido como polémico VERDUGO y VERDUGO (1989) establecen que los trabajadores sobreeducados ganan menos en condiciones iguales. Utilizan la definición RM de la sobreeducación y emiten tres hipótesis: un efecto de composición en los grupos profesionales estudiados (los sobreeducados están en subconjuntos particulares), una productividad relativa más débil en los sobreeducados, una productividad relativa mayor en los infraeducados.

RUMBERGER (1987) ha establecido desde hace tiempo que el rendimiento del plus de educación era positivo pero menos elevado que el rendimiento de la educación requerida (calculada a partir del DOT).

SICHERMAN (1991) sugiere que los trabajadores con sobreeducación son más jóvenes, han recibido más formación en el trabajo y han sido más móviles. A partir de ahí da una interpretación relacionada con la heterogeneidad mal controlada de las funciones de ganancia. GROOT (1993) confirma este punto de vista demostrando toda la importancia de la formación continua que ofrecen las empresas.

concepto de sobreeducación y dejar así la discusión abierta hemos optado por la primera solución. Sin embargo, la idea de considerar el nivel de la formación inicial como dato ex ante (el modelo de frontera determina entonces una antigüedad necesaria para el acceso a la profesión) no le es extraña a la problemática EDEX, para quien título y antigüedad son los componentes del vector de las competencias requeridas y para el que el mercado laboral es un mercado de competencias-empleo que no se reduce al único mercado títulos-empleo.

2.3.2.2. RESULTADOS

La demanda de competencias evoluciona evidentemente con la tecnología, que necesita, al menos globalmente, un aumento general, más o menos marcado según los sectores de actividad, de los niveles de cualificación requeridos (es la famosa línea tecnológica). La tesis de la sobreeducación tiene su origen en la presunción de disfunciones que pueden existir entre nivel de formación inicial logrado y cualificación que se necesita para el puesto de trabajo. Esta tesis se centra en la idea de norma de ajuste entre formación y empleo, que nuestro modelo basado en las fronteras de competencia pone parcialmente en entredicho. Sin embargo, nos ha parecido interesante participar en este debate relacionando nuestros resultados con la parte tradicional de las investigaciones sobre las funciones de ganancias.

En lo que a nuestro análisis se refiere, podemos esperar un crecimiento de nuestros indicadores DF y RD en fase con el auge de DIP. La evolución relativa de DF y RD dará cuenta de la eventual superabundancia de la oferta: una parte de la expansión de la educación se encuentra en el nivel de educación frontera DF.

Sin embargo, en materia de remuneración, los rendimientos de DF y RD tienen que ser diferentes ya que los trabajadores “mejor educados” deberían de ser más productivos y más capaces de adaptarse que los otros. Esta competencia más amplia, ¿está remunerada? En la práctica, podemos esperar así rendimientos de la educación suplementaria inferiores a los de la educación frontera.

La diferencia de la formación DIP en sus componentes DF y RD ha permitido abordar tres cuestiones:

- ¿Cómo se han desplazado las fronteras de competencia durante estos últimos años (estudio de la evolución de los valores medios de DF)?
- ¿Cómo ha evolucionado la educación suplementaria (estudio de los valores medios de RDP)?
- ¿Cómo han evolucionado los rendimientos de los distintos tipos de educación inicial (DIP, DF, RDP) (estimación de funciones de ganancia con 2 componentes de educación)?
 - a) Los datos provienen de fuentes propias de cada país (anexo 2.4). Los análisis se han realizado por separado, a partir de un modelo común, y la comparación trata de los resultados obtenidos.
 - b) Para el conjunto de las profesiones y para el conjunto de países, excepto Inglaterra²⁶, el aumento de la educación tiene lugar principalmente en el nivel frontera, mientras que el nivel de educación suplementaria es secundario e incluso marginal en Francia e Italia, incluso aunque también aumente ligeramente.
 - c) Tres países (Alemania, Italia, Reino Unido) tienen una variación de la educación suplementaria (RDP) comparable entre las profesiones, lo que significa que no hay profesiones que se distingan por disponer de mano de obra “sobreeducada”. Esta observación es coherente con los resultados referidos al efecto de oferta.

²⁶ Las evoluciones en el Reino Unido se caracterizan por el escaso crecimiento del nivel de la educación y por un descenso, de media, de los niveles frontera.

- d) Los análisis econométricos del rendimiento de la educación global (DIP, Anexo 2.5) muestran que, por regla general, el rendimiento de un año suplementario de estudios se ha mantenido constante. En la mayoría de países el aumento del nivel de educación de los activos ocupados no ha modificado en las profesiones ni los sistemas ni las prácticas de remuneración de los diferentes niveles de titulación.

No obstante, Alemania es una excepción a esta regla general ya que el rendimiento de la educación ha descendido. Tres aspectos distinguen a Alemania de los otros países y contribuyen a explicar este "desvío" con relación al modelo general:

- Hasta los años 80 el rendimiento de los estudios era claramente más alto en Alemania que en otras economías (Cf. por ejemplo los resultados del proyecto TSER "PURE").
 - Esta especificidad alemana se ha ido erosionando y Alemania se ha acercado a las condiciones de remuneración medias en Europa. Nuestro análisis mostrará que este descenso del valor del título se concentra en la reducción del rendimiento de la educación suplementaria.
 - Alemania es un país en el que la experiencia se valora menos que en otros lugares: mientras que la influencia del nivel de titulación sobre la remuneración sigue siendo notable, la variación "que explican" las funciones de ganancia sigue siendo, en cambio, relativamente débil (Cf. Anexo 2.5), confirmando así el hecho de que la experiencia tiene menos valor en el mercado.
- e) La descomposición del título en sus dos componentes muestra que el incremento del nivel frontera ha sido remunerado (anexo 2.6): el aumento de exigencias de nivel mínimo de elegibilidad viene acompañado por un aumento en la remuneración.
- El rendimiento de la educación suplementaria se ha mantenido aunque sigue siendo claramente más flojo que el de la educación frontera. "La pequeña prima" que se le concede a la educación suplementaria no ha sido cuestionada por el aumento de la cantidad de "sobreeducados" en las profesiones. Alemania, cuyo descenso del rendimiento global de la educación ya había sido mencionado, se lo debe al descenso neto de este componente educativo.
- f) Esta posición divergente de Alemania suscita algunos comentarios, más aún si se tiene en cuenta que análisis empíricos han mostrado que los empresarios alemanes justificaban plenamente recurrir a niveles de educación más elevados con consideraciones como la evolución de las cualificaciones. Si esta "demanda" no está remunerada, es una paradoja que no se observa en los otros países. Se puede pensar en algunas hipótesis:
- El retroceso de la remuneración de la educación en Alemania se concentra ampliamente en los sectores jóvenes que han entrado en el mercado laboral a partir de mediados los años 80 (BOOCKMANN, STEINER (2000)), periodo del análisis. El retroceso del rendimiento de educación observado en Alemania parece relacionado con lo que podría dar en llamarse un proceso de "inclusión" de los jóvenes en el mercado laboral, por oposición a los procesos de exclusión de los jóvenes que se observan en los otros países europeos del proyecto y que, al contrario, se asocia con la casi estabilidad del rendimiento de la educación suplementaria. En el caso de Alemania, la contratación privilegiada de los jóvenes que acaban de dejar el sistema educativo se asocia con una pérdida de sueldo, mientras que en otros lugares los jóvenes desempleados no cuentan en el cálculo del rendimiento de la educación.
 - El aumento de la educación en Alemania es resultado de un fuerte incremento del nivel de formación general de los jóvenes en prácticas²⁷ y constituye una buena parte del creci-

²⁷ Esta especificidad ha sido tomada en cuenta por la clasificación del nivel de educación global DIP. Los títulos de la formación profesional se han dividido en cuatro niveles de bagage escolar (sin título de instrucción general, Hauptschule, Mittlere Reife, Abitur).

miento de la educación suplementaria. Estos resultados plasman que no está remunerada como tal²⁸.

Los jóvenes titulados universitarios se orientan más bien hacia el sector privado, donde las plazas son relativamente más numerosas y el sueldo más modesto que en el sector público. Los títulos universitarios están considerados un componente suplementario de educación para *todos* los trabajos (por la nomenclatura utilizada) lo que justifica el retroceso de rendimiento que se les asocia.

Estos comentarios sobre la excepción alemana tiene como colofón que el descenso del rendimiento de la educación suplementaria que se observa en Alemania no se basa en un “efecto ganga”. Los empresarios de las PME dicen remunerar correctamente a los jóvenes titulados superiores. Diferenciar los sueldos de los que provienen de la formación profesional en función de una formación general más amplia pondría en tela de juicio la legitimidad del título profesional²⁹.

g) Hemos querido confrontar nuestros resultados con los de otro proyecto TSER europeo “Public Funding and Returns to Education (PURE)”, que también trataba de la evolución del rendimiento de la educación. Comparándolo con nuestro enfoque, los periodos de observación son más largos, los momentos de observación más numerosos y, sobre todo, la función de ganancia sólo se calculaba partiendo de la educación global (DIP).

Estos análisis confirman que el rendimiento del título se ha mantenido grosso modo constante en España, Francia y en el Reino Unido. Confirman la remuneración relativamente importante del nivel de titulación en Alemania y también el descenso significativo allí de este rendimiento con relación a los otros países europeos.

2.3.2.3. CONCLUSIÓN

En materia de salarios, podría decirse que la expansión de la educación no ha modificado sustancialmente ni los sistemas ni las prácticas de remuneración de los diferentes niveles de titulación. No se observan descensos significativos del rendimiento de la educación. La educación global se descompone en este modelo en dos partes que actúan como la educación frontera (nivel mínimo que permite, según la edad, acceder a un puesto de trabajo) y la educación suplementaria con relación a esta educación frontera (diferencial). El sensible aumento del nivel de titulación frontera que permite acceder al empleo ha sido remunerado y, en menor medida y con alguna que otra excepción, también el de la educación suplementaria. Pero el rendimiento de la educación suplementaria, aunque ostensible, es claramente más bajo que el de la educación frontera. Ello explica que, por efecto de composición, el rendimiento de la educación global sea incierto y que incluso conozca un ligero descenso.

Por otra parte, la educación suplementaria se ve remunerada, aunque con un rendimiento flojo, prueba de que no hay un efecto de ganga sistemático.

Al poner la función de ganancia como una condición de acceso a un puesto de trabajo se manifiesta un rendimiento de la educación que no sólo depende del nivel de educación global. Nuestros resultados muestran que desciende de manera menos significativa de lo que indican los modelos más clásicos (GOUX y MAURIN, 1994, LEMISTRE, 2000). Esta conclusión ilustra la tesis según la cual el aumento del nivel de educación en las profesiones está remunerado, aunque según complejas dinámicas en las

²⁸ Efectivamente, los títulos de nivel “bachillerato + prácticas” y los universitarios son los más afectados por un retroceso en las ganancias (BOOCKMANN, STEINER, 2000)

²⁹ Pero este efecto de igualdad comienza a erosionarse a favor del *Bac*. Cf. J. HAAS, (2000): Special Report on the Banking Sector. Discussion paper, Halle.

que se combinan las exigencias y las necesidades de los empresarios. Precisamente el posicionamiento de nuestras fronteras de competencias (condición mínima de acceso a una profesión) da cuenta del resultado.

2.4. EL ACCESO DE LAS GENERACIONES A LAS POSICIONES DE CARGOS DIRECTIVOS³⁰

En todos los países el acceso a los puestos de dirección está fuertemente condicionado por el nivel de titulación que se tenga (SHAVIT & MÜLLER, 1998, p. 19-20). Cuanto más alto sea este nivel, más posibilidades tendrá un individuo de acceder a categorías profesionales superiores, con relación a otros individuos de su generación con menos titulación. Este resultado se verifica de generación en generación en todos los países que dispongan de encuestas longitudinales de inserción profesional. De momento, el aumento de la educación no lo pone en tela de juicio. En un nivel intrageneracional, el título es una garantía contra el desempleo, la precariedad, y una condición necesaria, aunque cada vez más insuficiente, para tener una cualificación.

Por el contrario, podríamos preguntarnos si la distinción de las generaciones entre sí provocada por el aumento de la educación mantiene este valor del capital escolar. Dicho de otro modo, la facilidad que da el título para acceder a una posición social superior, ¿se mantiene de generación en generación?

Para abordar esta cuestión nos hemos inspirado en trabajos franceses recientes realizados por (CHAUVEL, 1998). Estos trabajos nos han llamado la atención ya que abordan tanto enfoque generacional como mecanismos —simplificados, bien es verdad— de acceso al empleo, por lo que se inscriben en una problemática cercana a la de EDEX. Chauvel se basa en el análisis de las relaciones entre generaciones, títulos y mercado laboral, “inscribiéndose así en la perspectiva de trabajos punteros de la literatura sociológica (sobre todo BAUDELLOT, ESTABLET, 2000) que se alejan del análisis tradicional de la persistente (o creciente) desigualdad de éxito escolar según el origen social. Este análisis, heredado de (BOURDIEU, PASSERON, 1964, 1970), ha sido prolongado, bajo formas distintas, por numerosos autores (por ejemplo GALLAND, ROUAULT). Retomando antiguas ideas de (MANNHEIM, 1990), los autores cambian una concepción en la que el vínculo generacional queda resumido al origen social (la herencia) por una visión en la que la generación aporta una comunidad de destino relacionada con la concomitancia de los efectos de momento, el principal de los cuales es la travesía común del sistema educativo” (ESPINASSE, 2000 in Process report, EDEX, n° 4).

Esta visión se suma al esfuerzo de conceptualización que hemos realizado a lo largo de esta investigación para alejarnos de los análisis “formación empleo” que colocan al título como único factor de competencia intra e intergeneracional. Al considerar a la población activa (capítulo 1) como una pila de generaciones claramente diferenciadas —en términos de estructura curricular— por su paso por el sistema educativo, dotadas por ello de características específicas para acceder a un empleo, consideramos también que las generaciones tienen una comunidad de destino que influirá en las condiciones de su vida profesional. La vida de una generación se puede modelizar en un doble “recorrido”.

Recorrido del sistema educativo en el mismo momento. Hereda del recorrido una estructura curricular específica que la caracterizará a lo largo de toda la vida.

Recorrido de la vida activa i.e. de las sucesivas estructuras de empleo características del estado del mercado (y, por lo tanto, de la tecnología y del desarrollo económico).

Estas características propias de la generación, proporcionadas por la educación y las condiciones del mercado, influirán en las condiciones de la competencia interna de los miembros de la generación, y

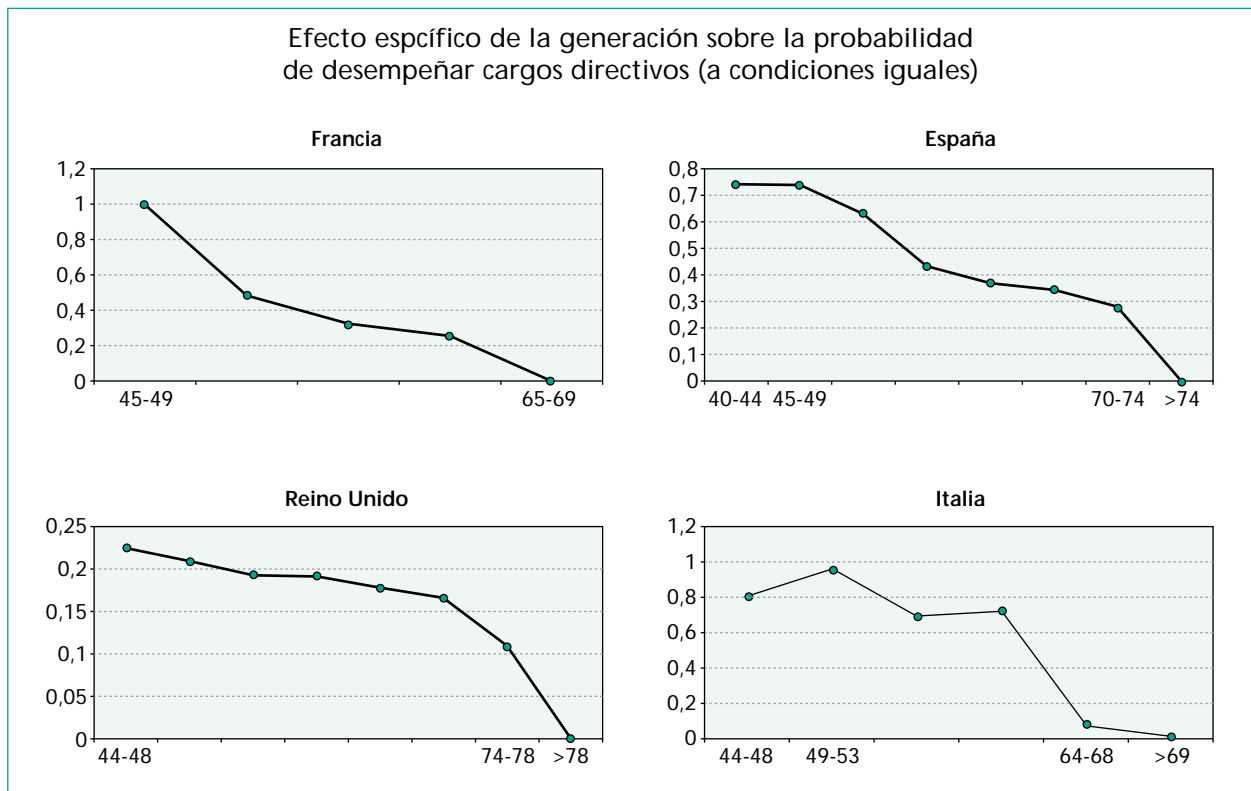
³⁰ i.e. categorías de empleados que provienen, en FR, en ES y en It del “estatus” Ejecutivo.

sobre las de la competencia intrageneracional para acceder a un empleo, en general, y a posiciones sociales superiores, en particular.

Los trabajos consistieron, en un primer momento, en extrapolar el análisis propuesto por Chauvel para el caso francés a los otros países (3.1)³¹ y, más tarde, en profundizar en estos primeros resultados sustituyendo variables económicas por la noción de generación (3.2).

2.4.1. UN “EFECTO DE GENERACIÓN”

El modelo propuesto por (CHAUVEL, 1998) ha sido estimado en los cuatro países (F,E,I,RU). Los resultados (SPINASSE & FOURCADE, 2000, VIVAS, 2000, GHIGNONI, 2000) muestran la existencia de un “efecto de generación” en la modelización de las posibilidades de acceso a un cargo directivo. Según estos resultados, la probabilidad de desempeñar cargos directivos (condicionada por la edad y el título) decrece en todas las generaciones posteriores al periodo 1945-1949 (Cf. gráficas siguientes). Esta constatación es común para los cuatro países. Los modelos son estadísticamente significativos.



En el caso francés, CHAUVEL explica estas diferencias de “rendimiento” intergeneracionales (que pueden asemejarse a “rentas educativas”) mediante “la interacción entre un estado del sistema educativo y el estado de empleo correspondiente”. Concretamente, la renta de la que se benefician las generaciones del baby-boom se debe a la conjunción de tres factores: un desarrollo de la enseñanza (sobre todo la superior) rápido pero numéricamente todavía bastante limitado, un fuerte desarrollo económico y tecnológico que estimula la demanda de titulados y una situación de competencia favo-

³¹ El equipo alemán, por razones de disponibilidad de datos ad hoc, no ha podido producir los mismos resultados. (J. HAAS 2001), en cambio, ha publicado una síntesis partiendo de estudios que ya existían “L'accès aux positions supérieures et carrières des générations. Rapport sur le changement des mobilités professionnelles en Allemagne de l'Ouest”, enero 2001. Estos estudios, aunque cercanos a la problemática que nos ocupa, por desgracia se distancian mucho en cuanto a metodología y a los conceptos que baraja, de ahí que no se puedan comparar con los resultados de los modelos considerados en los otros países. Como este capítulo hace referencia a la comparación internacional, no lo mencionaremos aquí.

rable por la escasa demografía durante la guerra y por el bajo nivel de estudios de las generaciones anteriores a la misma. Asimismo, las dificultades de las generaciones nacidas a finales de los 60 o justo después proceden, al mismo tiempo, de la ampliación masiva de la duración de la formación, que intensificaba la competencia intrageneracional entre los titulados, de un mercado globalmente racionado en el que el crecimiento de los empleos muy cualificados progresa con relativa lentitud y de una competencia fuerte en las generaciones anteriores, más numerosas, relativamente bien formadas, y que tuvieron tiempo de estabilizar su posición socioprofesional.

CHAUVEL observa en estos resultados la existencia de un “efecto de generación” en el asalariado superior e intermedio. Explica dicho efecto por “las variaciones sucesivas del SE que los grupos han encontrado durante su juventud” y, sobre todo, por “las variaciones de coyuntura en el momento de contratar a estos grupos”. Eso lo lleva a considerar la generación como “una clave de lectura y, en cierto modo, un vector de cambio”.

Nos ha parecido interesante ampliar el método tomando en cuenta, más que la variable generacional, variables estructurales que describen el funcionamiento del mercado laboral.

2.4.2. UN EFECTO DE COMPETENCIAS MAYORES

El modelo propuesto por Chauvel se basa implícitamente en una relación de la forma $P = f(A, D, G)^{32}$, según la cual la ocupación de un trabajo por parte de un individuo depende de su edad, de su titulación y de su año de nacimiento, aunque este último dato no es significativo en una óptica de análisis económico del funcionamiento del mercado laboral. En cambio, y en la lógica de las hipótesis que presiden nuestro proyecto de investigación, dicha ocupación depende, además de las características individuales útilmente representadas por la edad (proxy de antigüedad y/o de la experiencia) y del título, de la demanda de puestos directivos y de las condiciones de competencia del mercado para acceder a dichos puestos.

Cuanto más cargos directivos necesite un empleo, mayores posibilidades habrá de acceder a ellos, a condiciones iguales. Caracterizar las condiciones de competencia a las que se someten los individuos para acceder a estos puestos es más complejo. Se puede hablar de competencia intrageneracional (cuanto más titulados tenga una generación, menor será la posibilidad de desempeñar un cargo directivo, si hablamos de titulación) e intergeneracional, ya que un individuo también se enfrenta a la competencia de todos los “elegibles” para un puesto directivo, sea cual sea la generación en que hayan nacido.

Utilizando la noción de elegible definida al principio de este capítulo, se observa que existen al menos dos maneras de ser elegible para las funciones directivas. La primera es obtener un título de la enseñanza superior. La segunda, si se parte de niveles medios de formación, haber adquirido competencias necesarias mediante el ejercicio de funciones cualificadas (en general, profesiones intermedias o mandos medios).

Con el transcurso del tiempo y, por lo tanto, a lo largo de las generaciones, la explosión de la enseñanza superior, la generalización del acceso a la secundaria y el desarrollo de las Profesiones intermedias, ha servido para incrementar ostensiblemente el número de elegibles a cargos directivos y, por lo tanto, a condiciones iguales, las posibilidades de ser elegido.

Hemos propuesto, pues, una forma estructural del modelo de acceso a las funciones directivas del tipo: $P = f(A, D, DEMANDA, INTRA, ELEGIBLES)^{33}$. La probabilidad de convertirse en cargo directivo ha sido estimada³⁴ en tres países (Fr It, Es). Estos son los resultados:

³² Con P = probabilidad de acceder a puestos de dirección, A antigüedad en el mercado, D el título, G el año de nacimiento.

³³ Con $DEMANDA$ = Proporción de cargos directivos en la población activa en el momento t ; $INTRA$ = Proporción de titulados superiores (cat. 5) en la generación; $ELEGIBLES$ = Proporción total de titulados superiores en la población activa.

³⁴ Modelo Logit simple. Cf. los informes nacionales para las configuraciones exactas y la elaboración de las bases de datos.

<i>Variables</i>	<i>Francia</i>	<i>Italia</i>	<i>España</i>
Título.....	> 0 creciente con el nivel de título	> 0 creciente con el nivel de título	> 0 creciente con el nivel de título
Edad.....	> 0 creciente con la edad	> 0 creciente con la edad hasta los 54 años, decreciente después	> 0 creciente con la edad hasta los 60 años, decreciente después
Demanda.....	> 0 creciente con el porcentaje de cargos en la PA	> 0 (creciente con el número de cargos)	> 0 creciente con el porcentaje de cargos en la PA
Competencia intra generacional.....	< 0 decreciente con el porcentaje de dip. sup. de la generación	< 0 decreciente con el porcentaje de dip. sup. de la generación	No significativo en un 5%
Competencia inter generacional.....	< 0 decreciente con el porcentaje de dip. sup. en la PA	< 0 decreciente con el porcentaje de dip. sup. en la PA	< 0 decreciente con el porcentaje de dip. sup. en la PA

Datos: Francia (Enquêtes Emploi 76-98) España (EPA 77, 82, 87, 90, 96, 98) Italia (LFS 93, 98).

Aunque los datos sean poco consistentes (sólo 2 encuestas en Italia), los resultados sí son significativos y la conclusión parece ser la misma en todas partes: la probabilidad de acceder a un cargo directivo aumenta con la edad y el título (a condiciones iguales), y también cuando aumenta el número de empleos que hay que cubrir. Disminuye con la cantidad de elegibles presentes en la población activa.

Según se desprende de estos resultados parece que, a lo largo de las generaciones, el número de “elegibles” a cargos de dirección ha aumentado más deprisa que la cantidad de empleos disponibles. La variable generación, de poca consideración para los economistas, esconde una explicación simple en términos de mecanismos de acceso a un puesto de trabajo.

Esta es, por lo tanto, la explicación que vamos a proporcionar —en estos tres países—, el hecho de que la probabilidad de acceder a un cargo directivo —con una edad y un título determinados— disminuye generación tras generación. Dicho de otro modo, el crecimiento de la educación, al multiplicar la cantidad de elegibles, ha hecho que disminuya para ellos esta posibilidad (ser mando) de valorar sus resultados escolares.

2.5. PRIMERAS CONCLUSIONES DE LOS EFECTOS MACRO DEL CRECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Se han obtenido tres resultados comunes a los participantes en el estudio:

- El aumento de 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 de educación, como condición para acceder a un puesto de trabajo, se ha visto, globalmente, remunerado.
- Al incrementarse los elegibles a las funciones directivas, la probabilidad de formar parte de los elegidos tiende a disminuir en las generaciones nacidas después de 1940.

Estos resultados provienen de tres tipos de análisis que se basan en metodologías y problemáticas bastante diferentes. Algunos son frágiles, sin duda, y necesitarían volverse a producir y consolidarse. Sin embargo, tienen la fuerza de ser comunes a todos los países. Se pueden esbozar las siguientes relaciones y comentarios:

La disminución de las posibilidades de acceder a un cargo directivo para las nuevas generaciones es compatible con el efecto de oferta o, al menos, con el hecho de que el crecimiento de la educación implique que existan activos más titulados en todas las categorías laborales. De hecho, existen cada vez más titulados superiores en todas las categorías, incluso en las que no son de dirección, y de todas las edades, es decir, también cuando finaliza la carrera profesional. Ello significa que cada vez hay más titulados superiores que no alcanzan cargos directivos. El título es, en este caso, menos valorado en términos de posición social

Ello tampoco es incompatible, como manifiesta J. HAAS (2000), con el hecho de que titulados superiores de las nuevas generaciones accedan a dichos cargos al *principio* de la carrera profesional (cada vez más frecuente en Alemania y en ligero aumento en Francia (MARTINELLI, 2000)). En efecto, se trata, si no de un descenso, al menos sí de un freno del acceso sobre el *conjunto* de la carrera profesional. En cambio, estos resultados parecen indicar que, de generación en generación, cada vez será más difícil —es decir, menos probable— que titulados superiores que no hayan accedido a puestos directivos al principio de su carrera profesional lo hagan durante la misma.

Ello tendería a mostrar que las posibilidades crecientes de movilidad profesional serían menores para las jóvenes generaciones. No lo hemos comprobado en el proyecto, pero sería una pista de investigación a seguir. Tales resultados confirmarían, en el nivel macro, lo que un estudio reciente ha podido mostrar analizando las políticas de contratación de las empresas (proyecto CALL (LEONARDO, DGXXII, 2000): la renovación de los mandos intermedios en Alemania, Gran Bretaña y Francia se hace cada vez con más frecuencia —en las grandes empresas consultadas— contratando a titulados de la enseñanza superior, mientras que hasta ahora se realizaba por promoción de sus trabajadores. El lugar que se les deja a unos —necesariamente más jóvenes— limita poder recurrir a los otros, menos titulados pero con más experiencia. Estas nuevas prácticas tienen todavía poca repercusión, según los autores, sobre los efectivos, pero son totalmente coherentes con el auge masivo de educación, por una parte, y el efecto de oferta, por otro³⁵.

Estas prácticas difieren, en cuanto a amplitud, en los tres países, y los autores insisten en la necesidad de situarlas en su contexto para poder identificar la naturaleza de la inflexión de las formas de contratación. Están ligadas, entre otras cosas, a las evoluciones relativas de los efectivos que salen de la enseñanza superior con relación a la cualificación tradicional. Volvemos a encontrar en este punto una consecuencia directa de las distintas manifestaciones del aumento de educación en los tres países, tal y como se han descrito en el capítulo 1: “el contexto británico parece el más dispuesto a recurrir a titulados superiores: (...) la oferta de cualificación obrera está en retroceso, mientras que el número de jóvenes que terminan la enseñanza superior ha aumentado considerablemente; las formas de regulación negociada de la relación formación-empleo se han debilitado e incluso desaparecido (...). Por el contrario, la situación alemana tiende a limitar el tener que recurrir masivamente a los titulados superiores; (...) se mantiene el acceso a un puesto de trabajo sobre la base convencional”. Finalmente, “si la coexistencia de empleados que han sido ascendidos y de titulados superiores entre los mandos intermedios de las empresas parece viable (de hecho, estadísticamente es más importante que en otros lugares), los mecanismos de selección y de competencia entre estas dos categorías juegan, sin embargo, en contra de la vía promocional” (MöBUS, 2000).

Todo esto no es incompatible con el mantenimiento —global— de las remuneraciones que condicionan el empleo, tal y como se ha dicho en el capítulo 2. “El crecimiento del nivel de formación en las profesiones está remunerado, aunque según complejas dinámicas en las que se combinan el efecto de oferta y el aumento de exigencias de los empresarios”. Se contrata a personas con más titulación

³⁵ La justificación que dan las empresas para recurrir a titulados superiores en lugar de a empleados que asciendan deriva de la problemática del capítulo anterior, por lo que no lo abordaremos aquí. Sin embargo, es interesante, mediante este ejemplo, mostrar una explicación del “efecto de oferta” (presencia de titulados superiores jóvenes en una categoría laboral en la que no estaban representados) por la demanda o por un juego de interacción oferta-demanda (punto 2.4 de este capítulo): “las argumentaciones descansan en gran parte sobre las competencias asociadas al papel (que las empresas) atribuyen a los mandos intermedios”. Se avanzan tres argumentos: “tener conocimientos más formalizados, practicar otro estilo de dirección y poner en práctica nuevas competencias comerciales y de relación” (MöBUS, 2000, p. 2).

(porque no se puede hacer de otro modo, globalmente, si se tiene en cuenta la evolución de la oferta), lo que tiene su utilidad, puesto que el capital humano suplementario está, en un trabajo determinado, globalmente remunerado. La cuestión que se plantea es, pues, la del comportamiento del empresariado con relación a la disponibilidad de una mano de obra más titulada (en todas las edades), la justificación que dan para contratarla y el uso que de ella hacen. De ello hablaremos en el capítulo siguiente.

3. AUMENTO DE LA EDUCACIÓN, DEMANDA PRODUCTIVA Y COMPORTAMIENTO DEL EMPRESARIADO

Los dos capítulos anteriores han estudiado el crecimiento de la educación como proceso demográfico que se construye en el seno del sistema educativo y se propaga por la economía. Los análisis son macrosociales y se basan, esencialmente, en un modelo de oferta: la demanda de trabajo es tratada implícitamente recurriendo a la nociones de empleo, de evolución de las estructuras profesionales y de salario, que se asocian con el crecimiento de la educación.

En este tercer capítulo³⁶ el nivel de observación es microeconómico. Se observan los comportamientos de los empresarios y su demanda de competencias en un contexto de aumento de educación. Se analizan en detalle las relaciones entre la intensificación de la formación inicial (y su corolario, el aumento del volumen de títulos) y la gestión de las competencias en la empresa.

Esta gestión de las competencias abarca dos aspectos que, para nuestro propósito, deben acotarse a la perfección, aunque su optimización sea conjunta. El primero es el de la ocupación de los puestos de trabajo (contratación, ascenso, movilidad interna, despido...). El título es una pista para otorgar estos puestos. Algunas veces esta pista es fundamental (para los jóvenes y los principiantes), otras forma parte de un conjunto de informaciones más complejo. El segundo aspecto es el de la propia producción de competencias en el interior del sistema productivo para responder al contexto cambiante en el que la empresa inscribe su acción. La formación inicial es entonces un input (uno de ellos) sobre el cual la empresa construye su competencia colectiva y encuentra los medios para su supervivencia.

¿Cómo han hecho las empresas para destacar el recurso humano accionando sus dos palancas principales (elegir y/o adaptar a las personas) y siendo coherentes con la valoración de otros recursos de la firma y con sus objetivos estratégicos (el binomio mercado-producto)?, ¿Qué papel ha desempeñado el cambio de la escasez relativa de diferentes tipos de titulación en esta valoración?, ¿Qué papel (directo o indirecto) ha jugado el aumento tendencial a largo plazo de los niveles educativos sobre la disponibilidad de competencias y, de ahí, sobre la capacidad de las firmas para sobrevivir y desarrollarse?

3.1. OBJETIVO Y MÉTODO

Históricamente, el primer resultado que obtuvo el grupo fue el referido al “efecto de oferta”; se trata de un resultado macroeconómico, basado en un modelo de oferta, que ha resultado ser muy estable en el tiempo (25 años de observación) y en el espacio (6 países europeos y los EE.UU.). La primera interpretación que se propuso fue la llamada “explicación por la oferta” (capítulo 2.4), que se basaba en la noción de elegibilidad al empleo en función de dos características esenciales (en todos los casos cuantificables con proxys estadísticos): el título y la experiencia profesional. Todo acontece estadísticamente, observando globalmente el mercado, como si las empresas procedieran a una “lotería” entre los elegibles para el trabajo, es decir, entre los que tienen la competencia mínima para ejercerlo. Más tarde, como la composición de los elegibles evoluciona según el crecimiento

³⁶ Agradecemos a J. M. Espinasse sus aportaciones a este capítulo.

general de titulados (i.e. en todas las generaciones), el resultado de esta lotería refleja la evolución de la composición de la oferta. “Esta interpretación, finalmente clásica para los economistas, se apoya sobre la idea de doble adquisición del capital humano (en la escuela y en la empresa) y la hipótesis del sorteo es sólo una variante del “standard random matching”, origen de buena parte de la literatura académica sobre el mercado laboral. Nuestra única originalidad consiste en restringir el sorteo a un subconjunto de los activos (los elegibles)” (SPINASSE, 1999).

3.1.1. CAMBIAR DE NIVEL DE ANÁLISIS

Esta interpretación del efecto de oferta conducida en el marco de un ejercicio macro carece de sentido en lo referente a la empresa: gestionar a los hombres no es producto de la casualidad, ni para otorgarles un puesto de trabajo o una tarea cualquiera, ni para construir (adaptar) sus competencias. Obligados, de todas formas, a elegir la mano de obra entre una oferta de trabajo con más titulación cada vez, los empresarios tienen otras tantas estrategias y prácticas en materia de contratación. Una empresa no puede permanecer neutra ante los cambios de su entorno. La mayor disponibilidad de titulados (i.e. de personas que se han formado durante más tiempo, mejor y de otra manera) es, sin lugar a dudas, una modificación del contexto en el que las empresas deben gestionar los recursos humanos.

Una enseñanza obvia que se puede extraer de este trabajo es que todas las empresas son claramente conscientes de esta modificación de contexto que va más allá de la diversidad de sus actitudes y de sus juicios.

Han ajustado sus políticas de distribución, y poseer un nivel mínimo de titulación se presenta cada vez como una condición necesaria, aunque no suficiente, para poder acceder a un empleo.

También han ajustado su política de construcción de la competencia para responder a las modificaciones del contexto “técnico-organizativo” de acuerdo con su estrategia y su necesidad de crecimiento. Para ello transforman continuamente los elementos de competencias existentes (que se han adquirido en la escuela y/o en el pasado profesional de los individuos) en competencias productivas directamente utilizables en el contexto en que evolucionan las empresas. Esto es así tanto para los jóvenes que salen de la escuela como también para la totalidad de los activos, que tienen que contribuir en la producción en condiciones de productividad económicamente rentables.

Ya hemos visto (cap.1) que la distribución de los titulados está condicionada por contingencias demográficas y se produce al ritmo en que se suceden las generaciones. La adaptación de la mano de obra a los cambios técnicos y de organización se hace —recurriendo o no a la formación continua explícita— en “flujos-tensos” en el marco y bajo el control de la empresa. En efecto, ella es la única que dispone de informaciones acerca de la competencia disponible y requerida. Esta adaptación, que se puede describir como un proceso de producción de competencias, se realiza en los sistemas educativos —en el tiempo— partiendo de individuos formados durante más tiempo, probablemente mejor y en todo caso de manera distinta, generación tras generación.

Así, pues, hemos intentado saber “cómo interpretan los empresarios la expansión de educación, integrada o no, rebatida o no, tomada o no como una oportunidad táctica y estratégica (por convergencia con necesidades objetivas)” (LOUART, 2001, p. 2).

La previsible diversidad —plasmada como hipótesis— de estos comportamientos es una manera de conciliar nuestras observaciones macroestadísticas y la realidad de la gestión de los individuos. En este sentido, el análisis de campo que aquí reflejamos es un elemento clave de la arquitectura del conjunto del proyecto. Permite volver a introducir en el análisis general de la construcción de la competencia la demanda de bienes y de servicios y las formas de producción (tecnología y organización), cosa que no hemos podido (sabido) hacer en el plano macroeconómico.

3.1.2. METODOLOGÍA

Se han elaborado encuestas en empresas en los cinco países para recoger elementos de información sobre los comportamientos de los empresarios. El principio ha consistido en encuestar al menos una empresa de tres sectores de actividad diferentes, elegidos en común en los 6 países: la Banca, la Función pública y territorial, y una empresa industrial cualquiera (agroalimentaria para 4 países). Tras encuadrar la amplia bibliografía existente, se procedió a encuestar a DRH y/o expertos del sector. La coordinación de los instrumentos de encuesta se redujo voluntariamente al mínimo y la coherencia fue gestionada en términos de objetivos.

Cada país elaboró un informe por sector encuestado (*Cf.* Bibliografía), de los cuales se redactó un informe de síntesis sobre el sector de la banca (BRUNIAUX, 2001) y un informe de síntesis general (LOUART, 2001). Los resultados que aquí presentamos proceden, en su mayoría, de estos dos informes.

El objetivo de recabar información no era, evidentemente, el elaborar un inventario exhaustivo de los comportamientos de los empresarios o de las transformaciones de los sistemas productivos de las diferentes economías. Tampoco lo fue el buscar una interpretación global de las diferencias observadas (según los países, los sectores de actividades o los tipos de empleo). La recogida de datos se organizó simplemente en torno a la confrontación de tres preguntas sencillas:

- los factores convergentes (los motores económicos, las transformaciones organizacionales, las mayores necesidades de competencias, la lógica empresarial), ¿son lo suficientemente importantes como para esbozar un discurso general sobre nuestro tema?
- ¿cuáles son las principales especificidades de la sociedad y de los sectores (mercados de trabajo, categorización de los empleos, negociaciones profesionales) que pueden explicar la diversidad de comportamientos?
- la convergencia de las empresas y de los sectores más expuestos a la mundialización, ¿constituye un modelo relativamente homogéneo opuesto a la heterogeneidad de las empresas y de los sectores de fuerte reglamentación (función pública, por ejemplo) o de marcada territorialización (PME de mercados locales)?

3.1.3. ESQUEMA DEL CAPÍTULO

Más allá de los problemas técnicos que plantea la envergadura del campo de estudio, que no son pocos (exigencia de comparabilidad, elección de los sectores-profesiones estudiados, tipo de interlocutor elegido (empleado, DRH, experto...), “se trata de integrar en el análisis las prácticas de gestión y la microeconomía de la competencia para ilustrar de qué manera los empresarios, en su búsqueda de competencias, con su racionalidad forzosamente limitada, se adaptan a la oferta de títulos que hay en el mercado, según los contextos nacionales, y ajustan su gestión de los recursos humanos en consecuencia” (BRUNIAUX 2001, p. 2).

El enfoque pluridisciplinar (Economía, Gestión, Sociología) que deliberadamente hemos elegido para abordar esta fase es de una gran riqueza, ya que cada uno moviliza los conceptos propios de su disciplina para dar cuenta de una observación común. Conservaremos, sin embargo, un enfoque ampliamente disciplinar para dar cuenta de los trabajos realizados. Después de examinar la visión de gestión de las respuestas del empresariado frente al cambio de contexto que provoca el aumento de educación (2.), propondremos una síntesis disciplinaria limitada al sector de la banca (3.) Para acabar, esbozaremos un análisis de la relación título-competencia, tal y como la aprecia un economista preocupado por formalizar las articulaciones entre sistema productivo y sistema educativo.

3.2. AUMENTO DE EDUCACIÓN Y COMPORTAMIENTO DEL EMPRESARIADO

La evolución económica sigue la línea de una mayor exigencia de competencias y de flexibilidad. Este aspecto es común a los diferentes países y para cada uno en los distintos sectores de actividad. Pero

“entre educación y competencias, las relaciones son a veces distendidas³⁷, indirectas y las convenciones sociales las fomentan de múltiples maneras. Los comportamientos de los empresarios tienen que pasar por diversas mediaciones, relacionadas, básicamente, con características ‘societales’, sectoriales y de organización, así como con las racionalidades locales” (LOUART, 2001, p. 4).

Retomamos extractos significativos referidos al efecto “societal”, tal y como lo define Louart, así como los efectos sectoriales y profesionales sobre el comportamiento de los empresarios. Daremos después algunos ejemplos de sus “comportamientos tácticos”, fruto de cómo interpretan el entorno económico, profesional, social, coyuntural..., y de las influencias a las que están sometidos.

3.2.1. UN PRIMER FACTOR DE MEDIACIÓN: EL EFECTO “SOCIETAL”

3.2.1.1. LOS EFECTOS “SOCIETALES”

Los efectos “societales” están relacionados con las estructuraciones socioeconómicas, las regulaciones y los hábitos culturales que caracterizan a cada país. Por ejemplo, las culturas nacionales tienen lógicas relacionadas con la historia, con las convenciones sociales y con los arbitrajes políticos. Interpretando los efectos “societales” se pueden entender mejor las intermediaciones entre sistemas educativos y sistemas productivos. (...) Estos son algunos ejemplos de efectos “societales”, diferenciados según el país de la encuesta:

	Alemania	España	Francia	Italia	Reino Unido
Impacto del liberalismo		+		+	++
Responsabilidad individual.....			+	+	++
Peso de los corporatismos profesionales.....	++	+	+	+	
Imposición del aparato educativo.....	++	+	++		
Implicación del Estado en la economía	+		++	+	

N.B.: Sólo se han mencionado los factores más explícitos.

Por ejemplo, el Reino Unido está muy marcado por el liberalismo económico, en un contexto en que la autonomía individual es muy valorada³⁸. Las empresas formalizan la contratación directamente en el mercado laboral, sin encontrar siempre las competencias que necesitan. En cuanto al aparato educativo se refiere, le faltan recursos. El Estado es poco intervencionista, incluso en el marco del New Labor. Los corporatismos profesionales no tienen contrapoderes significativos para contrarrestar las fuerzas del mercado. Excepto en los servicios públicos y en las profesiones con titulación, los juegos de empleo se negocian en función de las probables competencias, con relaciones de fuerza muy heterogéneas (desde los poor workers hasta los actores financieros de Londres).

Alemania está muy marcada por los corporatismos profesionales que la formación dual se trae entre manos. La formación profesional todavía está muy integrada en la economía. Después de Francia, es el país que más regulaciones públicas impone. Hasta ahora, lo que caracterizaba al país eran las relaciones de confianza entre socios en un juego económico basado en alianzas y en comunidades. La emergencia de un capitalismo anglosajón choca con los hábitos conciliadores.

Italia y España están muy expuestas a la mundialización, a través de instituciones públicas proclives a aprovechar las oportunidades. Italia acelera la feminización de sus empleos y recupera el retraso en

³⁷ Para las empresas, el “loose linking” es un recurso estratégico ante las necesidades de adaptabilidad. Para los activos humanos, equivale a la “liquidez” de los activos financieros.

³⁸ Incluso, por ejemplo, en la tolerancia para con el trabajo de los niños (500 000 trabajan a tiempo parcial mientras siguen estudiando).

ese terreno. España ha conocido el mayor auge educativo de estos últimos años. Los dos países están marcados por tensiones estructurales entre aparatos productivos, con algunos sectores muy modernos y muy abiertos a la competencia, y otros todavía muy tradicionales. Italia es más individualista y su sistema educativo está más al margen de las necesidades profesionales.

Francia es el país más obsesionado por los títulos y los niveles educativos, y también el más controlado, en cuanto a forma se refiere, por una administración centralizadora y de pesadas reglamentaciones. Pero el Estado desarrolla incitaciones compensatorias y deja, en el fondo, amplias libertades a las empresas.

3.2.1.2. EN CADA PAÍS SE PUEDEN ANALIZAR LOS EMPLEOS DE LA SIGUIENTE MANERA:

- a) algunos están **más bien controlados por el sistema educativo** (empleos públicos, funciones que exigen títulos concretos, trayectorias profesionales para las que las empresas ni se pronuncian, ni tienen problemas de gestión, ni mirada estratégica).
- b) algunos están **más bien controlados por el sistema productivo** (empleos en los que el potencial es más importante que el título inicial, en los que las características personales son determinantes, en los que la evolución de la carrera profesional depende de la capacidad para construir y hacer valer competencias en continua renovación);
- c) algunos están **más bien regidos por acuerdos profesionales** entre organizaciones patronales, sindicatos, poderes públicos o colectividades territoriales (trabajos en los que las competencias se construyen progresivamente en carreras de profesionalización, como en el sistema dual alemán).

La repartición entre (a), (b) y (c) también depende de los efectos “societales”. Para H. Slomp³⁹, Europa sigue siendo un “patchwork de Estados” a cuyas relaciones profesionales les cuesta integrarse en un solo modelo. Comparando **los sistemas europeos de relaciones profesionales** se constata un tipología ternaria:

- el modelo británico presenta una gran libertad de negociación (la empresa es el nivel pertinente de confrontación);
- el modelo alemán da un lugar preponderante a la negociación de sector;
- los modelos latinos dejan al Estado un papel central en la estructuración de las relaciones laborales.

Toda la gama de observaciones puede ser ilustrada con el cuadro siguiente, sabiendo que cada país puede tener empresas en las diferentes casillas.

Clasificación de los trabajos	Relaciones profesionales		
	Ideal-tipo inglés	Ideal-tipo alemán	Ideal-tipo latino
Trabajos en el mercado libre...	la competencia se evalúa según los criterios de los productores (calificación, experiencia)	Liberalización del modelo	Título considerado necesario pero no suficiente
Trabajos convencionalizados (acuerdos sectoriales, mercados internos)	Titulaciones internas	la competencia se negocia en las lógicas de los socios (prácticas profesionalizadas)	equivalencias con el título se valoran conocimientos profesionales
Empleos públicos.....	Título considerado necesario pero no suficiente	Título considerado necesario pero no suficiente	la competencia viene establecida según los criterios de los formadores (títulos)

³⁹ H. SLOMP, Les relations professionnelles en Europe, Paris, L'Atelier, 2000.

3.2.2. UN SEGUNDO FACTOR DE MEDIACIÓN: LOS EFECTOS SECTORIALES Y PROFESIONALES

3.2.2.1.

Las variaciones observadas se explican por la influencia de factores de orden técnico o profesional. También dependen de la configuración de los mercados de trabajo, más externos o más internos según las organizaciones.

Los empleos se estructuran en las empresas a partir de parrillas de clasificación <...> que obedecen a diversos objetivos; cada uno está relacionado con la representación de las competencias que esperan los empleados.

3.2.2.2.

Las posturas sectoriales cruzan, contaminan y perturban los efectos “societales”.

3.2.2.3.

Según las posturas sectoriales y los tipos de mercado, las estrategias de recursos humanos disponen de esquemas de decisión variados (GAZIER, 1993, DESREUMAUX y LOUART, 1995). Las posibles opciones dependen de las características de la mano de obra y de la evolución de las competencias, como ponen de manifiesto los siguientes cuadros. Sin embargo, la proporción de las situaciones de mano de obra con estudios o de competencias evolutivas está en aumento.

COMPETENCIAS NECESARIAS DE EVOLUCIÓN DÉBIL O LENTA		
<i>Mano de obra necesaria para competencias más bien estables</i>		
	<i>Mano de obra elemental</i>	<i>Mano de obra con estudios</i>
Opción clave: conseguir mano de obra.....	Estar en el lugar apropiado (localización)	Ofrecer un buen sueldo (ventajas salariales)
Opción clave: fijar la mano de obra.....	Fidelizar a la gente (fordismo, paternalismo) el nivel de formación se caracteriza desde el momento de la contratación y se completa con aprendizajes puntuales	habilitar las carreras (interés del trabajo) la educación adquirida requiere un mantenimiento de los conocimientos y una movilización activa de las competencias

COMPETENCIAS NECESARIAS DE EVOLUCIÓN RÁPIDA O QUE PUEDEN SUPONER RUPTURAS PROFESIONALES		
<i>Mano de obra necesaria para competencias evolutivas</i>		
	<i>Énfasis sobre los individuos</i>	<i>Énfasis sobre el colectivo</i>
Opción clave: intervenir en las trayectorias profesionales internas-externas.....	especializar y reciclar preservar el empleo	priorizar las redes de profesionalización
Opción clave: gestionar las trayectorias profesionales internas.....	mantener o hacer que evolucionen las competencias se persigue un nivel de educación que permita el autoaprendizaje y la flexibilidad profesional	desarrollar la adaptación colectiva y el aprendizaje organizacional se persigue un nivel de educación que permita el autoaprendizaje y la flexibilidad profesional

3.2.3. LOS COMPORTAMIENTOS TÁCTICOS DEL EMPRESARIADO

3.2.3.1.

Los empresarios tienen una racionalidad limitada en cuanto a procedimiento. Están influenciados por representaciones y apuestas personales, estrechamente relacionadas con sus grupos de pertenencia o de referencia, sus costumbres, la presión de la urgencia, etc.

Interpretan su entorno partiendo de los objetivos que se marcan, de los intereses que quieren lograr y de los valores que impulsan sus acciones. Su relación con el contexto es siempre parcial y coyuntural, dependiendo de los efectos macroeconómicos que quieran (re)producir o hacer evolucionar.

3.2.3.2.

En conjunto, los empresarios participan en el proceso global de crecimiento de la educación (lo estructuran, lo refuerzan o contribuyen a su evolución). Pero esta aparente congruencia responde a razones más o menos alejadas de las de los sistemas educativos. Como ya hemos visto, pasa por la necesidad de competencias.

Los empresarios están más o menos sensibilizados con las competencias, según sus sectores de actividad, los trabajos que gestionan o la presión que reciben. El tipo de implicación depende también de la forma en que abordan o no la gestión de personal.

Sus conductas están ante todo relacionadas con razonamientos económicos tradicionales (mayores ventajas a menor costo, control de los recursos y de los comportamientos, equilibrios a corto y medio plazo).

Para ellos (o sus representantes), los títulos de los sistemas educativos son variables de ajuste. Pueden incluso delegar en expertos su apreciación o su gestión (por ejemplo, educadores, consultores, actores o estructuras intermediarias⁴⁰).

En general, las formaciones (y los títulos) son poco conocidas, y lo que puedan saber de ellas, bastante estereotípico.

Además, cada vez aparece con más claridad que la concepción del título (como distintivo) es bastante heterogénea:

- una concepción social de base; se centran entonces en la producción interna de competencias apropiadas a sus necesidades;
- un contraste de los potenciales (en función de las características de elaboración y de duración de las carreras; consideran entonces la titulación como indicios que dan seguridad con relación a los contenidos de las profesiones o de los niveles de contratación);
- un conjunto de aptitudes (que explotar, que combinar o que fomentar); intentan entonces comprender los contenidos para evaluarlos o completarlos según su relación con los objetivos de resultados o de flexibilidad (productiva, organizacional o profesional).

Titulación diversa (con sus matices) puede conducir a una misma forma de competencia y, al contrario, un mismo título puede caracterizar a individuos con competencias muy diversas (a complejidad

⁴⁰ Existen numerosas becas (forums, encuentros, etc.) para el empleo, cuya finalidad es la de poner en contacto a los productores de títulos (los que ofrecen educación) con los creadores de empleo (los que ofrecen trabajo). No son mercados de oferta-demanda, sino de dobles intercambios de oferta-oferta y demanda-demanda.

cognitiva, aprendizajes paralelos y caminos vitales distintos). Por eso los títulos siempre se han utilizado como distintivos imperfectos.

Aunque no cuestionan el peso fundamental de la escuela (lo que se ha adquirido en el pasado), los empresarios (o sus representantes) buscan ante todo contribuciones que están por llegar (potenciales por demostrar). Lo hacen combinando los títulos, los certificados, las experiencias, los comportamientos, los capitales de relación o las promesas. Si se les pide que se expliquen, hablan sobre todo de lo que les plantea más problemas (las esperanzas de comportamientos), o de lo que más discrimina (las aptitudes diferenciales). Ello no significa que nieguen el resto. Lo consideran más bien como un logro (o como algo que no plantea dificultad alguna para la contratación o la trayectoria profesional).

3.2.3.3. JUEGOS TÁCTICOS

Juegos tácticos se mezclan con estas consideraciones generales.

Por ejemplo, algunos empresarios pueden intentar protegerse, reproducir su propia trayectoria profesional (exigiéndoles a los demás títulos o formaciones que para ellos son importantes), acogerse a oportunidades locales, aprovechar gangas en materia financiera, fiscal o social, etc.

Numerosas empresas han visto como las aportaciones de la educación se esfumaban por no tener necesidades técnicas concretas, porque al presentarse la ocasión esta decisión fomentaba el potencial de recursos internos (en complejidad o en flexibilidad) sin gastos marginales suplementarios (gracias a la atonía del mercado laboral). Era básicamente cierto para el crecimiento de educación:

- poco profesionalizado (y, por lo tanto, sin vínculo obligado con los compromisos del empleo),
- que funciona como sistema de ajuste (en periodo de crisis) y de desarrollo productivo (en periodos de reactivación)
- relativamente disociado de una expectativa de carrera o de nivel profesional; el proceso se veía entonces favorecido por las coyunturas recientes, que asociaban crisis laboral, exigencia de competitividad y renovación de los modelos de organización.

Algunas veces los comportamientos de los empresarios son innovadores. Pueden traducirse en adaptaciones organizativas que buscan dar el mejor uso posible al aporte educativo (estructura menos jerarquizada, gestión más participativa, mercado laboral interno, etc.).

3.2.3.4.

En todos los países se observan desajustes entre el auge de la educación y la necesidad de competencias. Es particularmente cierto para Gran Bretaña e Italia, por razones diferentes.

En Gran Bretaña el tradicional equilibrio de competencias escasas derivaba de un conjunto convergente de razones, entre ellas la poca importancia del título para acceder a un puesto de trabajo (excepto para categorías con manifiestas competencias técnicas). La evolución a favor de la titulación no ha transformado todas las prácticas. Se traduce en una mejor contratación de los más cualificados, aunque la educación sigue sin interesarse por las expectativas profesionales. Sigue habiendo, en consecuencia, penurias crónicas en algunas competencias aunque se denuncien los efectos de la sobreeducación. Igual que antes, muchas empresas se quedan en mercados o en tecnologías que requieren de poca cualificación. El sistema público educativo, por su parte, no tiene medios y se ve desbordado por instituciones independientes.

En Italia, el sistema escolar (y universitario) es demasiado generalista, incluso aunque contribuya a educar en los lenguajes formales que necesitan más las empresas. Se da, por lo tanto, un pacto reco-

nocido que permite contratar a personas con buen nivel aún siendo críticos con relación al valor de la titulación. Muchos empresarios se aprovechan de esta circunstancia para fomentar ellos mismos ciertas habilidades técnicas o profesionales, considerándolas específicas de su sector de actividad (incluso de su empresa). Ello fomenta la fidelidad de sus empleados.

En Alemania, (HAAS, 2001, p. 22-23) observa, sin embargo, que: “el establecimiento de una serie de desequilibrios en el mercado laboral es consecuencia de la expansión educativa, desequilibrios que provienen de una sobreoferta y/o de una infraoferta. Así, ha aparecido un fenómeno de ciclo cobweb al menos en profesiones de ingenieros y de docentes cuyo número es significativo... lo que repercute en las capas sociales que invierten en formación superior y que reaccionan de manera sensible a los signos emitidos por el mercado laboral... Otra consecuencia de la expansión educativa es la aparición de restricciones en materia de relevo generacional. Tales restricciones — que se manifiestan en las dificultades a la hora de encontrar “jóvenes talentos del pueblo” — influyen en el artesanado, que forma a un 33% de los aprendices y que da trabajo a un 25% de sus activos en Alemania. Una parte considerable de la reserva tradicional de jóvenes con talento se ha desplazado hacia los grupos de titulación más elevada. Para remontar tales restricciones — para acceder al vivero que se ha perdido— el artesanado ha empezado a captar a jóvenes con más titulación”.

3.3. EL SECTOR DE LA BANCA: ESTUDIO DE CASO Y COMPARACIÓN INTERNACIONAL

El sector de la banca ha sido estudiado por todos los países que participan en el proyecto y ha sido objeto de un informe de síntesis europeo (BRUNIAUX, 2001) y americano (BOSCH y *alii*, 2000), del que aquí reproducimos largos pasajes. Este sector fue elegido porque concentraba el conjunto de evoluciones tecnológicas, competitivas y de organización a las que están más o menos sometidos los sectores de actividad. Ha pasado de una actividad caracterizada por una organización muy taylorista en casi todos los países y una gestión de tipo “burocrático” que intervenía en un marco reglamentado, a un nuevo tipo de organización —o en proceso de adaptación— en un paisaje competitivo global.

Los planteamientos fueron comunes a los distintos países, que se reservaron el derecho de tratar la información de la manera que les parecía más eficaz. Así, la información que se proporciona en los informes es muy rica, pero reposa sobre diferentes tipos de fuentes —datos estadísticos del sector, explotación de los informes de expertos a partir de otros planteamientos, entrevistas con expertos y, en algunos casos, encuestas ad hoc para los actores.

Abordaremos los rasgos comunes en la evolución de los sectores bancarios en los cinco países (3.1) y sus implicaciones, en términos de evolución de las necesidades en competencias (3.2), en gestión del empleo (3.3) y en estrategias de contratación (3.4), antes de extraer conclusiones (3.5).

3.3.1. LOS MOTORES DE TRANSFORMACIÓN «TRANSNACIONALES»

Los factores que llevan al sector de la banca a evolucionar en cada país son, globalmente, los mismos, con una diferencia de dosificación según los países.

En una fase anterior, a partir de los años 60, el crecimiento económico provocó una expansión sin precedentes de las redes de agencias bancarias para recaudar ahorros en periodos de prosperidad. Excepto en el Reino Unido, donde este fenómeno es más tardío, estos mercados conocieron una cierta saturación en los años 80, lo que obligó a los bancos a acercarse a su clientela de otra forma. Además, los clientes están cada vez mejor informados y se vuelven más exigentes, gracias al reparto de la información que permiten los servicios disponibles en Internet (comparación de precios y de prestaciones).

Actualmente, en el terreno económico, el incremento de la competencia provocado por la desreglamentación y la mundialización de los mercados de capitales es lo que lleva a los bancos a reestructurarse; sólo el sector bancario español parece todavía estar al margen de la competencia internacional. Pero la competencia se nota también en los mercados que siguen siendo nacionales: nuevos competidores que no son de la banca ofrecen ahora servicios o productos equivalentes (distribución a gran escala, redes especializadas en la venta de productos financieros).

Los progresos tecnológicos también han tenido un impacto masivo, tanto sobre la organización interna como sobre las modalidades que tienen los bancos de dar servicio a sus clientes, gracias a las tecnologías de la información y de la comunicación: informatización de las tareas administrativas de *back office*, bancos de datos de los clientes y elaboración de sistemas expertos en análisis de situación y de ayuda a la decisión para el *front office* en lo referente, por ejemplo, a la organización interna; tarjetas bancarias, autómatas, servicios a distancia por teléfono o Internet en lo tocante a la interfaz con los clientes. La elaboración de nuevos productos financieros también se basa en el uso de la informática.

Se van dibujando, sin embargo, especificidades nacionales que ya se pueden mencionar en este estadio, y que están en función del grado de internacionalización del sector bancario: a la cabeza, el Reino Unido, con un fuerte componente de bancos con negocios de actividad internacional, de diversas nacionalidades, lo que también puede indicar que algunas especificidades nacionales del país de origen se pueden encontrar en la gestión, en particular la de recursos humanos. En Alemania, una parte de los bancos, los privados, en general, tienen una marcada actividad internacional. Otra especificidad nacional son los tipos de sistemas de jubilación. El envejecimiento general de la población se traduce de manera distinta en el sector bancario en función de la importancia de los regímenes de jubilación por capitalización (factor citado por el Reino Unido).

Estos factores globales de cambio tienen un impacto muy parecido sobre las estrategias de los bancos de los diferentes países: asistimos globalmente a una **homogeneización de las actividades** y una **liberalización de los mercados** bancarios, favorecidas por la desreglamentación en materia de actividad y de estatus: las fronteras entre banca, seguros y los otros servicios financieros se atenúan, así como también entre las actividades de bancos de diferentes estatus: privado, público, mutualista. Sólo queda en el Reino Unido una división fuerte, en términos de actividad, entre bancos de asuntos internacionales y bancos de depósito o "al por menor", de envergadura nacional por lo general.

Las estrategias actuales están descritas bajo diferentes vocablos pero se reconocen de un país a otro. A partir de **buscar la rentabilidad y la reducción del riesgo**, objetivo último de las estrategias que se han puesto en marcha, se asiste a una mayor **atención al cliente**, una novedad relacionada con su mayor exigencia y volatilidad, e incluso al desarrollo de una "cultura de conquista" comercial (Francia); el préstamo supone ahora un débil retorno a la inversión; lo que ahora importa es vender servicio, para el que se facturan gastos y comisiones (Reino Unido). El mercado está segmentado, los productos diferenciados y dirigidos a un determinado sector (Alemania, Francia, Italia, Reino Unido, Estados Unidos). Esta diferenciación de los productos, asociada a una búsqueda constante de reducción de costos, da lugar a **reorganizaciones**: descentralización de la gestión, organización de las agencias en centros de aprovechamiento o, en general, mayor responsabilización de las agencias (Italia, Francia, Alemania, España), especialización de las agencias en función del público (Alemania), reducción del número de agencias asociado a un mayor crecimiento de los servicios a distancia, en particular gracias a los *call centers* (Reino Unido), concentración de ciertas actividades en la sede (Italia), externalización de actividades de soporte (Italia, España, Alemania), inversión en tecnologías de la información para mejorar la eficacia global (todos), búsqueda de economías a escala pasando por fusiones-adquisiciones (Alemania, Reino Unido, Italia, España, Estados Unidos) y/o la realización de redes integradas de empresas para fomentar actividades diferenciadas (Italia).

El informe de Boschyt alii (2000, p. 9) indica que hablar de la formación en el sector bancario debería ampliarse a: "**Learning by Banks, Business and Consumers**", por tres razones diferentes:

1. the educational attainment of individuals, on average, increased during the period under study;

2. the ever more competitive operation of the market and, in particular, the growing variety of prices and conditions, encouraged (gave an incentive to) the so-called “financial literacy” of customers;
3. companies were managed by people who, independently or as part of the company, were personal customers demanding financial services”

El informe sobre los EE.UU. recalca la importancia del desarrollo del e-banking y sostiene que: “In a way, the most innovative element of e-banking is the opportunity it provides for carrying out transactions through self-service; and as an information channel. Even here, it could be argued that what it offers in this sense, is simply an improvement on traditional paper brochures — a different medium that enables calculations and simulations (which also appeared, more clumsily, in brochures).

On the other hand, however, e-banking is no improvement on the reality of other channels for managing what is considered in this study as the most common case: that of a customer who does not know very well what products or services it would be good for them to buy, with what characteristics, how and when and through which channels, in order to take most advantage of their receipt and payment flows in relation to their wealth situation and prospects.

All in all, with the arrival of e-banking, the challenge faced by banking in attaining their customers’ financial consolidation continues, or rather becomes more complicated. Paradoxically, the more channels a customer has available, the more difficult relationship banking (suitably personalised) seems. This is the same as calling attention to the fact that the customer manager —the person who first gains the customer’s trust and then helps them to resolve their doubts and uncertainty about what to buy and how to use it— is, if anything, more important. This perspective, as we have suggested, unites sales and service into one single reality: being available to the customer to help them take their interdependent decisions on the purchase and use of products and access to channels.

There is one important reservation. The customer is gradually coming to expect a broader service than that provided by the branch office timetable and it is not always worth their while to make the journey there, whether or not they are e-banking users. This is where phone (home) banking emerges with its tremendous potential. It is as user-friendly a channel as any other (when it is used properly) and can be available at any time (although not for the whole range of services)” (Bosch et alii, 2000, p. 25).

En términos de evolución del empleo, el conjunto de los países (tal vez con la salvedad del Reino Unido, para quien no se menciona este problema) tiene que gestionar actualmente una pirámide de edades que envejece según la rareza de los empleos, asociada al envejecimiento del personal plétórico contratado en los años 70.

3.3.2. LAS NECESIDADES EN MATERIA DE COMPETENCIAS

Un rasgo común para todos los países es la evolución de los trabajos hacia:

- **mayor especialización**, por la demanda creciente de “profesionales” y de técnicos, para gestionar la adaptación a la innovación tecnológica y de organización, el desarrollo de nuevos servicios y productos más sofisticados, y la actividad de los mercados internacionales (informáticos, juristas, economistas, titulados en marketing),
- **más polivalencia**, sobre todo en las redes de agencias en las que la venta aumenta a costa del *middle* y del *back office*; es la mayor evolución desde un punto de vista cuantitativo.

Los dos fenómenos se traducen por un crecimiento del número de titulados en las correspondientes categorías socioprofesionales, tanto en lo alto como en lo bajo de la jerarquía. Este

aumento se observa a la vez en el interior de las categorías profesionales (empleados de banca, directivos) (por un efecto que puede llamarse de “competencia”) y porque se infla una categoría particular (*professionals*), generalmente la función de experto en los cargos directivos (por un efecto de “estructura profesional”). El efecto competencia es el que se intenta analizar en el marco de EDEX.

Globalmente, las evoluciones tecnológicas requieren **una capacidad de adaptación del personal** a útiles más complejos, una mayor capacidad de abstracción y la facultad de tomar más decisiones en tiempo real. Las categorías más bajas del escalafón laboral han visto, en los cinco países estudiados, cómo sus contenidos se adaptaban y aumentaban en términos de competencias; en cambio, las **modalidades de adaptación** del personal a las nuevas competencias varían según los países.

3.3.3. UNA GESTIÓN DEL EMPLEO QUE FOMENTA LA FI, CUESTIONA LAS MODALIDADES DE FC Y DEBILITA LOS MERCADOS INTERNOS

3.3.3.1. LA CONTRATACIÓN GENERALIZADA DE JÓVENES TITULADOS

En todas partes se observa la inserción de principiantes con más titulación de media en las contrataciones. Cuando existe un nivel previo mínimo para ser contratado, formalizado como tal (título universitario para los *professionals* en el Reino Unido, bac y después Bac+2 para los empleados de banca en Francia, contrataciones en prácticas de *Bank Klerk* para los titulares de un *Mittlere Reife* en Alemania, cada vez en mayor competencia con los titulares de un *Abitur* incluso si los empresarios lo niegan, intentos por imponer a los *Laureati* (título superior) en puestos intermedios y el título de secundaria larga al menos para entrar en el primer nivel profesional en Italia, muy frenados por la rigidez de la gestión del empleo en el sector), el nivel de estos estudios previos tiende a aumentar. Cuando no existe, se constata en los cinco países y en todas las categorías profesionales un aumento medio de los niveles de titulación para el empleo.

La contratación de principiantes más titulados choca así contra la organización tradicional: a menudo queman las primeras etapas, o bien desde el principio, al ser integrados en niveles más altos, o bien al beneficiarse de un ascenso más rápido en los primeros años (Francia, Alemania, España). Incluso el acceso a puestos directivos generales en la red, tradicionalmente reservados para promociones internas, comienza a abrirse a estos titulados superiores en Francia, por ejemplo. En todos los países, los directivos “de la casa” entran en competencia, para el mismo puesto, con jóvenes titulados.

En los EE.UU. (Bosch y *al.*, 2000 p 2-3): “The supply of the educational system has an influence on hiring policies beyond the extent that seems necessary from either the changes in banking jobs or the skills (or shortcomings) of the graduates. Banks have traditionally trained their own staff, in both general-type skills and typically banking skills, including behaviour patterns — predominantly bureaucratic until recently.

Post-secondary students now come to the labour market with general knowledge (e.g. accounting and financial). However, the educational system does not usually equip students with the social and communicational skills demanded by, among other activities, banking. Our exposé suggests that the educational system meets the demands for cognitive skills but not for social and communicational skills.

Perhaps it is possible to speak of a degree of “overqualification” in knowledge and “underqualification” in relationship behaviour or social skills among the graduates hired by banks, in the light of what is required nowadays in the jobs that have changed most, those involving relationships with customers. There are not enough data to assess whether banks hire too many graduates, in the sense that this policy involves an unnecessary additional cost and a negative repercussion on professional careers. Although the reality of the banking market also suggests that this hiring policy may be economically correct when the analysis is broadened to take account of:

- the selection policies and criteria for general management and human resources;
- sociological considerations relating to:
 - the growing supply of graduates
 - the preferences of a customer base with growing educational attainment.”

3.3.3.2. CUESTIONAMIENTO GENERAL DE LAS MODALIDADES DE ARTICULACIÓN FI/FC Y DE LOS DESARROLLOS DE LA CARRERA

Estas contrataciones de jóvenes titulados, de personas experimentadas incluso, vienen a perturbar los trámites tradicionales de ascenso, indicando la debilidad generalizada de unos mercados internos tradicionalmente fuertes en este sector. Efectivamente, la gestión del empleo se caracteriza por un mercado interno adaptado a las condiciones de funcionamiento del sector en su fase de expansión, con masivas contrataciones de principiantes de cualificación media,⁴¹ en los primeros niveles de empleo, y por la asimilación de una “cultura” (en el sentido de una mezcla de ética y de tecnicismo) bancaria, y de los mecanismos de promoción interna basados en la antigüedad, asociada o no a la formación continua.

La banca es, pues, un sector en el que las carreras profesionales son largas y están regidas por una combinación variable de antigüedad y de formación continua: Alemania integra básicamente vía aprendizaje, y luego condiciona el ascenso a la adquisición de cualificaciones internas del sector vía formación continua, con cada vez más rigor en el periodo; Francia y el Reino Unido obedecen a una lógica parecida de títulos sectoriales; sin embargo, la formación de partida es tomada en cuenta, y las formaciones post contratación son claramente más informales; España e Italia se caracterizan por una tradición de ascenso basada en la antigüedad.

Ello también pone en tela de juicio las modalidades existentes de intervención de la formación continua. En los países en los que está muy institucionalizada en el sector bancario, es decir, en Alemania, Francia y el Reino Unido, las formaciones son cuestionadas (contenidos inadaptados (Reino Unido, Francia)), demasiado costosas para una gestión de personal más distendida, más ahorradora en tiempo-empleado (Francia), inútiles, porque el mercado de los jóvenes titulados les permite a los bancos formar y promocionar más barato (Alemania, Francia). La preferencia en estos tres países parece ir, pues, hacia formaciones más cortas, modulares y acotadas, que no necesariamente proporcionan titulación y que sacan más provecho de un nivel formativo inicial más elevado.

En este sentido se ha podido observar que la formación general más elevada de los numerosos contratados facilita la labor de profesionalización, incluso en los países que no tienen mucha tradición de formación continua: los banqueros españoles consultados subrayan, por ejemplo, que el hecho de contratar titulados de la universidad hace que la formación continua sea más eficiente, por las mejores aptitudes cognitivas de los formados.

Cuando la formación continua no está institucionalizada, la toma de conciencia de la necesidad de un aumento del nivel de competencias le confiere una mayor legitimidad, al menos para los dirigentes, pero provoca grandes dificultades de organización relacionadas con las formas existentes de gestión del empleo.

Es como si la necesidad de reestructuraciones, junto con la explosión de la oferta de titulados, hubiera convertido a la formación continua en algo cada vez más necesario (para conservar el

⁴¹ Por ejemplo, en Alemania los titulares del *Mittlere Reife* (título de la enseñanza secundaria corta), en Francia los del Brevet y luego los del Baccalauréat; en el Reino Unido, según la tradición británica, no se pide ningún título específico pero sí se exige un cierto nivel de cultura general y de competencias sociales en el procedimiento de contratación.

empleo y/o para obtener un ascenso v/s para adaptar continuamente las competencias) y cada vez menos suficiente, debido a la debilidad de los mercados internos que abren la vía a la contratación de jóvenes principiantes con más titulación y a la búsqueda en el mercado de personal experimentado.

3.3.3.3. LAS MODALIDADES DE REESTRUCTURACIÓN DEPENDEN DE LOS CONTEXTOS NACIONALES

Parece obvio que, si bien las tendencias de fondo, referidas a la evolución del empleo y de su gestión, son las mismas, las modalidades de adaptación de los sectores bancarios a los factores de cambio dependen de sus contextos nacionales. Confrontados a reestructuraciones masivas o, en todo caso, a la imperiosa necesidad de obtener en productividad importantes beneficios, los sectores bancarios nacionales se han adaptado optando por salidas que les son específicas.

En Francia y en Alemania se evitan los despidos masivos de personal recurriendo a la **formación interna**, que se asocia a las salidas por jubilación y jubilación anticipada; estos dos países asocian un elevado grado de protección de los empleados con una fuerte tradición de formación interna, propia del país (Alemania) o del sector (Francia); los otros tres países no utilizan esta combinación de formación interna y de medidas de edad, incluso aunque pretendan, como dos de ellos, España e Italia, evitar los despidos; utilizan más la flexibilidad "numérica".

Las modalidades de contratación de jóvenes titulados (integración original en el sistema dual en Alemania, por ejemplo) difieren entre países, e incluso entre bancos del mismo país (Cf. Francia: la integración de la parte baja del escalafón, incluso aunque se acelere la trayectoria profesional más tarde, no es sistemática en todos los bancos). Italia utiliza en particular el "contrato de formación-empleo" para dar a los jóvenes principiantes una formación operacional que reduzca su coste para el empresario. En España la reciente flexibilización de la economía en materia de empleo autoriza la contratación de jóvenes en CDD así como recurrir a la subcontratación, que parece mayor que en otros países.

En países en los que el **mercado interno** es el más fuerte (Alemania, España, Francia, Italia), las reestructuraciones se han llevado a cabo sin tener que recurrir al despido de personal no cualificado; no es tan cierto en el Reino Unido, donde fusiones-compras más numerosas han dado lugar al despido del personal menos productivo y a que otros equipos adquieran competencias. En los países en los que el sistema de formación continua sectorial es más importante y en los que el mercado interno ha conservado su fuerza, la formación continua representa un importante medio de adaptar el personal disponible, evitando así los despidos (Alemania, Francia), incluso aunque también se haya recurrido a la jubilación anticipada y a la contratación de jóvenes titulados; en Italia, donde casi no existe sistema alguno de formación institucionalizado, las reestructuraciones se basan esencialmente sobre las salidas masivas en jubilación anticipada, con mayor flexibilidad en las contrataciones.

3.3.4. LAS ESTRATEGIAS DE CONTRATACIÓN: ADAPTACIÓN A LA EVOLUCIÓN DE LA OFERTA DE EDUCACIÓN Y A LAS ESTRATEGIAS DE LOS JÓVENES DIPLOMADOS

Después de haber descrito las implicaciones de las transformaciones del sector bancario sobre la gestión del empleo y, sobre todo, sobre las consecuencias del aumento de los niveles de contratación, se trata de mostrar de qué manera adaptan los sectores bancarios de cada país sus estrategias de contratación a la evolución de la oferta de formación, ya de por sí muy específica del contexto nacional y de las estrategias de los jóvenes. La importancia que se concede al título varía mucho según las culturas nacionales. Las contrataciones, es decir, el resultado de la interacción entre oferta de competencias, incluso de títulos en el mercado laboral, y estrategias de los empresarios y de los potenciales empleados, también interactúan con la organización interna del sector.

Estas observaciones son el eje de EDEX. Que existan, al lado de modelos de evolución comunes, diferencias provocadas por la propia naturaleza de la oferta y por el papel que juega el título en el acceso

al empleo, justifica en sí que se haya procedido a una comparación internacional sin embargo costosa y de difícil puesta en práctica. Estas diferencias responden a la manera en que el auge de la educación, en cada país, ha estructurado la titulación de una generación. Lo reflejamos en detalle, país por país:

La insistencia de los **bancos británicos** en contratar, hasta los años 90, a jóvenes recién salidos del sistema escolar con 16 años, con el nivel de cualificación más bajo, corresponde a la evolución del sistema de formación inicial y a las estrategias de los jóvenes. Tradicionalmente los jóvenes dejan masivamente el sistema de formación inicial al acabar la escolaridad obligatoria, ya que la formación profesional posterior está poco desarrollada y la formación general es selectiva y no asegura la salida profesional, ni siquiera para los que logran el nivel *degree*, por lo que resulta muy costosa en cuanto a oportunidades se refiere. Como la banca está considerada un empresario atractivo, recibe multitud de candidaturas y puede seleccionar. En los niveles superiores, la explosión de la cantidad de titulados de la enseñanza superior ha sido más tardía que en los otros países, pero la banca inmediatamente ha sacado partido de ello puesto que, por una parte, este sector es muy valorado por los estudiantes y, por otra, el mercado interno no puede resistir las contrataciones externas para puestos de responsabilidad, técnica o de personal. Los empresarios, en cambio, se quejan de las dificultades de contratación, en particular los comerciales: no existe formación inicial reconocida en la materia y el sector no dispone de capacidades de formación continua en este ámbito.

El pobre nivel de formación de los jóvenes británicos procedentes del sistema de formación inicial explica en parte la organización interna de los bancos: en seguida los bancos británicos convierten sus productos y sus modos de tratamiento en algo estándar, y segmentan la organización de los servicios dividiendo el trabajo de los empleados en ventanilla. También cabría preguntarse si el desarrollo precoz y masivo de los servicios a distancia (los *call centres* en particular) no podría ser interpretado, al menos parcialmente, como una estrategia de adaptación a este nivel bajo de cualificación del personal. En una comparación de las evoluciones de los sectores bancarios británico y francés realizada en los años 90, se indica que, además de un nivel de formación más alto, el personal francés muestra expectativas profesionales superiores. Como respuesta, los empleados franceses han intentado poner en práctica flexibilidad funcional al mismo tiempo que servicio integrado, gracias a un personal muy cualificado capaz de utilizar terminales informáticas; la política de los empleados británicos ha consistido más en subsanar la desaparición de tareas de bajo nivel por otro tipo de flexibilidad funcionalidad, con el único objetivo de cumplir el horario de los trabajadores, por ejemplo pasando de la ventanilla a los servicios de compensación cuando éstos están saturados.

En Francia, por otra parte, se ha puesto de manifiesto cómo el desarrollo de los títulos profesionales de nivel Bac+2 ha supuesto una sustitución de estas categorías para los antiguos empleados que tenían el bac en general; la mejor cualificación de estos trabajadores ha repercutido, a su vez, en la organización del trabajo (Cf. *supra*). Las condiciones de empleo en el sector (sueldos, condiciones laborales, ventajas diversas) atraen en particular a los jóvenes, que se decantan espontáneamente por la banca, incluso aquellos que no tienen titulación bancaria: BTS poder de venta, DUT acción comercial, e incluso escuelas de comercio (bac+4 ó 5): ello les permite a las empresas del sector seleccionar primero sobre las base del título.

En Alemania, el sistema dual, la modalidad tradicional de contratación, ha notado el mayor grado de titulación de los que terminan el sistema educativo, muy motivados por esta modalidad de contratación con salida casi segura y por el propio sector, ya atractivo de por sí. En consecuencia, los contratos de prácticas son más selectivos, incluso aunque el criterio de contratación general no sea necesariamente el título, sino los resultados de los test. Al elevarse el nivel de formación general de los jóvenes, la formación relacionada con las prácticas puede suavizarse; las prácticas tradicionales son más modulares y cada vez se va poniendo más en práctica una nueva fórmula de formación dual en la enseñanza superior.

En España, se observa una eclosión de las contrataciones universitarias, que coincide con el desarrollo de las correspondientes formaciones; estas contrataciones se ven facilitadas por la atracción que

ejerce el sector para los jóvenes. El título es la referencia principal. Aunque títulos universitarios especializados de tercer ciclo se consideran adaptados (productos financieros, comercio exterior...), para el otro tipo de necesidades actuales, cuantitativamente más importante (comunicación, técnicas de venta para el personal de la red), no hay formación superior adaptada; los conocimientos de los jóvenes contratados son el sustrato para una formación continua posterior. Con estos puestos intermedios que se van desarrollando se pretende sustituir a los antiguos empleados por otros más jóvenes y con más estudios, porque se considera que aprenden más deprisa y que le ahorran al banco el tener que invertir en formación general. El resultado es, entonces, el mismo que en Alemania, a pesar de que las modalidades sean diferentes: gracias al mayor nivel de formación de los jóvenes, combinado con lo atractivo que les resulta el sector, los empresarios invierten menos en formación continua. Sin embargo, el desarrollo tardío del sistema de formación profesional inicial podría tal vez modificar esta tendencia del "todo universitario", si los empresarios se dan cuenta de que la contratación masiva de universitarios podría plantear a medio plazo problemas generales de gestión de las carreras. En concreto, existe una carrera administrativa de formación profesional de tipo secundaria larga cuyos empresarios se preguntan ahora si no tendrían que aprovecharla más para los puestos más generales de nivel intermedio; su eventual participación en este tipo de formación no es, sin embargo, explícita.

En Italia, el sector de la banca parece haber aprovechado poco el desarrollo de la formación inicial superior debido, por una parte, al limitado número de contrataciones y, por otra, al escaso poder de atracción que ejercen los bancos sobre los jóvenes titulados superiores. No es lo que pasó en los años 70 con el desarrollo de la enseñanza secundaria larga, cuando el sector bancario estaba en plena expansión. Entonces las contrataciones eran más selectivas, a lo que supo adaptarse bien la gestión interna del empleo. En la actualidad, los titulados superiores están muy buscados, pero han esquivado el sector hasta hace bien poco, considerándolo demasiado rígido y poco tendente a ofrecer perspectivas interesantes. La situación va mejorando con cierta rapidez gracias a los esfuerzos del sector por cuestionarse los mecanismos de promoción, demasiado relacionados con la antigüedad (nueva negociación colectiva de 1999), y por las recientes reestructuraciones, con el desarrollo de actividades financieras controladas por bancos pero no condicionadas por sus convenciones colectivas.

En los **EE.UU.** (Bosch y *alii* p. 2): "In recent decades American banks have hired a growing percentage of graduates, and everything indicates that this trend will presumably continue in the coming years. The increase in the percentage of graduates is attributed both to the fact that:

- banks "need" more and more qualified people; the greater complexity of banking activity leads to a greater demand for economic and financial expertise and types of behaviour in which social skills occupy a more important place; and
- the growing supply of graduates, who are relatively cheap, start off with broad "general"-type training, and show good potential for a career in banking."

El informe concluye que (Bosch y *alii*, p. 26):

- "banking personnel, generally speaking, need more social and communicational skills than in the past, precisely because they are faced with a buyers' market and they must help these buyers to opt for what would be for them the advantages of financial consolidation (rather than providing them, with differing degrees of success, with a simple series of products);
- the educational system provides the generalist training (economic, financial and management) but does not transmit the social skills (behaviours) that are demanded;
- the challenge of financial consolidation is not easy, as demonstrated by the banks' lack of success in achieving it. The problem is not the cognitive component itself, but rather because the proper behaviours to generate trust in the customer, a key variable for financial consolidation, are not forthcoming (generally because the opportune procedures are not properly specified either).

- thus what remains pending is a better specification of the procedures that must guide the relationship between customer and bank. These procedures will combine different proportions, according to the different segments, of personalised attention and self-service. This same lack continues to be observed in e-banking.”

3.3.5. CONCLUSIONES

En general, la contratación de empleados con mayor titulación o más experimentados responde, por una parte, al **actual cambio de la estructura del empleo** y, por otra, a la necesidad de **anticipar las necesidades en competencias** a largo plazo. La segunda razón es la que más nos interesa en EDEX, ya que se refiere a un cambio en la práctica, cambio posible por la expansión de la educación. Anticipar necesidades en términos de competencias supone, no sólo contratar personas capaces de adaptarse a las evoluciones tecnológicas, sino también que vayan ampliando sus tareas si es el caso; también hay que decir que los empleados deberían de ser capaces de mantener su propia capacidad de empleo ante las inciertas evoluciones profesionales provocadas por la rapidez con que cambian las profesiones de la banca.

El título es uno de los elementos que permite filtrar estas aptitudes para la adaptación. Cuanto más alto sea, mayores serán juzgadas las aptitudes. En el caso de los principiantes, como el título es la única información de que se dispone, su papel será determinante. Cuando se trata de un empleado experimentado, el título se convierte en una información de menor importancia, al ser la experiencia profesional la que revele estas aptitudes en la situación laboral anterior. Cuanta más experiencia haya adquirido un individuo y/o más tiempo haga que tiene el título, más se buscarán los indicios de tales capacidades de aprendizaje en otras circunstancias que no en el título. Pero como el crecimiento de la educación se va propagando por el empleo a través de las generaciones, hay muchas posibilidades de que el empleado, a igual duración de experiencia, tenga también mayor titulación que las personas que ocupan el puesto. Ahí es donde interviene la naturaleza de la experiencia adquirida.

Minimizar los costes de formación interna no parece una justificación explícita del mayor nivel de titulación al entrar en el sector, sino más bien una consecuencia lógica, explotada como tal (Alemania, España, Francia).

A pesar de que se dé un mayor nivel de titulación en las contrataciones, no puede decirse que, en general, el auge de la educación discrimine cada vez más los niveles de contratación: todo depende de la importancia que se conceda al título en la tradición “cultural” de cada país, más que en la tradición del sector, ya que la mayor parte de los sectores consultados contratan tradicionalmente a personas con poca titulación en el nivel profesional de base. Los empresarios franceses, españoles e italianos, sin embargo, parecen haber incrementado los requisitos previos en términos de titulación para ser contratado, mientras que los alemanes y los ingleses se fían más de las pruebas de aptitud, incluso aunque parezca existir una correlación entre resultados de los test y nivel de formación inicial. De hecho, las carreras de los más titulados parecen también las más rápidas, sea cual sea la importancia que se le haya dado al título en el momento de la contratación.

3.4. DEMANDA DE COMPETENCIAS Y PRODUCCIÓN DE TITULADOS

Ya hemos hablado de congruencia entre la evolución de la economía, cada vez más demandante de mayores competencias, más amplias, más evolutivas, y la de los sistemas educativos, que forman a individuos con una titulación más elevada cada vez y que proponen un tiempo de formación general cada vez más largo. P. LOUART ha hablado de coalescencia entre la demanda productiva y la necesidad de competencias profesionales alimentada por la expansión de la educación. Como no hay relaciones de causalidad claras entre estas dos evoluciones simultáneas, ¿de qué informaciones disponemos para entender la naturaleza de las relaciones que tan fuertemente las unen?

3.4.1. LOS MOTORES DE TRANSFORMACIÓN DE LA ECONOMÍA

Los comportamientos del empresariado se inscriben claramente bajo **la acción de los motores de transformación** de la economía, puesto que son ellos mismos quienes generan necesidades en competencias. Estos motores de desarrollo se pueden sintetizar de la manera siguiente (DAUTY, AUBRY, OURTAU, 2001, p. 7):

El paso de una situación protegida a una presión fuerte de la competencia: en el año 75 los mercados eran básicamente nacionales y estaban protegidos, en el 98 se abrieron. La intensificación de la competencia, el buscar nuevos márgenes de productividad, todo ello está relacionado con lo que podría resumirse bajo el título de mundialización, desreglamentación, refuerzo de la lógica de mercado. Es el mayor fenómeno de estos últimos años.

La movilidad de productos-mercados o la mutación de los mercados: la variabilidad de los productos y servicios, las capacidades de innovación traen consigo nuevas exigencias de producción dirigidas a reducir los costes y a mejorar la calidad;

Las nuevas tecnologías y las evoluciones técnicas, esencialmente en los sistemas de información y de comunicación, repercuten ahora en todos los ámbitos de la economía y, sobre todo, en el terciario. Esta "nueva informática" da lugar a nuevas redes que funcionan en tiempo real. Es, a la vez, un factor de innovación, de diversificación y de personalización de los servicios y de los procesos. Influye al mismo tiempo sobre el producto y el proceso que sobre la relación con el cliente.

Estos tres factores resumen las grandes mutaciones que han conocido las empresas. En términos de organización, estas mutaciones traen consigo una mayor **flexibilidad técnica, organizativa y social, de adaptación** a una demanda de productos diversificados. La importancia del cliente, la reducción de los plazos y la mejora de la productividad mediante el desarrollo de los volúmenes producidos o de los servicios que se ofrecen, con efectivo constante e incluso decreciente, es lo que más preocupa. Las transformaciones que suscitan repercuten por igual en las estructuras de los "oficios" o de las categorías laborales que en lo que rodea a las actividades de los individuos y de las empresas .

3.4.2. UNA MAYOR NECESIDAD DE COMPETENCIAS

"Estos motores de la transformación obligan a (la mano de obra a poder gestionar) **más incertidumbre, más complejidad, más reactividad**" (LOUART, 2001, p.4). "Employers know that organizational, technical, and qualificational adaptation will reach the company; but they also know less and less about when, how, where, why, and who will be concerned." (HASS, 2000, p. 14-15.)

En las empresas, por ejemplo, se observa una diversificación de los criterios de prestaciones (la eficiencia productiva y también la calidad, los plazos, la variedad o la flexibilidad). Las herramientas son cada vez más sofisticadas. El trabajo individual y la acción colectiva exigen manejar cada vez más información, más capacidades de relación y mayor dominio instrumental.

Estos motores tienen consecuencias diferentes (fuerza de penetración, velocidad de difusión, consecuencias en la organización) según los sectores productivos, pero modifican el juego en términos:

- *de habilidades individuales* (complejidades de relación y de organización, adaptación a amplios contextos, crecimiento considerable del tratamiento de la información),
- *de estructura de organización* (transformación de los trabajos, intercambios entre trabajos, disminución de las estructuras funcionales a favor de sistemas de procesamiento más flexibles, trayectorias profesionales más reactivas con los contenidos evolutivos de las actividades).

Este cambio de configuración se traduce en un aumento de las necesidades en competencias, cualitativa o cuantitativamente. Globalmente, se las considera útiles a más o menos largo plazo (LOUART, 2001, p. 9):

- *de inmediato*, por una doble necesidad de tecnicidad (para los contenidos de los empleos) y de complejidad (para las condiciones para ejercerlos. Por ejemplo, para la comprensión de entornos más inestables, para la sociabilidad o el trabajo en equipo, para el dominio de instrumentos que requieren mayores exigencias cognitivas)
- *con el tiempo*, porque el aumento de las competencias permite anticipar evoluciones profesionales (modificación de los trabajos) u organizativas (reestructuraciones, conversión de empleos, etc.);

<i>Utilidad del incremento de competencias</i>	<i>Inmediatamente</i>	<i>A medio y largo plazo</i>
Competencias profesionales.....	Dictamen técnico	Ajuste o mutaciones tecnológicas
Competencias de organización.....	Adaptación a la complejidad	Cambios en la organización y conversión de empleo

Tras la aparente unidad de un contexto de conjunto muy relacionado con la propia naturaleza de las economías industrializadas, ¿se observan marcadas especificidades entre producción de titulación en los diferentes sistemas educativos y de puesta en práctica de competencias en las empresas?

3.4.2.1. LA INSERCIÓN PROFESIONAL

Si nos limitamos a la relación entre escuela y contratación de principiantes (o casi), la respuesta parece claramente afirmativa.

Según los países, la educación que proporcionan los estudios está más o menos adaptada a las necesidades de las empresas. Aun donde está muy profesionalizada (Alemania), el desnivel entre formación escolar y expectativa de las empresas se considera aceptable. Donde lo está menos (Italia) hay más desajustes. La escuela parece entonces incapaz de formar a jóvenes "listos para usar". En Francia y en España la situación es intermedia. El problema es otro en Gran Bretaña, porque las empresas expresan menos expectativas directas con relación a los títulos o a la educación en general (LOUART, 2001).

Incluso en el caso alemán (BOTTCHE, 2000): "En las empresas se asistió, durante los últimos 10 años, a notables cambios en la contratación según los distintos tipos de títulos de fin de estudios: los alumnos que habían concluido los estudios con el título de fin de escolaridad obligatoria (Hauptschulabschluss) y que habían o no adquirido una formación profesional salían perdiendo con relación a todos los otros niveles de cualificación. Los que salían más beneficiados eran los que terminaron los estudios superiores".

En Gran Bretaña, el tradicional equilibrio de pocas competencias derivaba de un conjunto de razones convergentes, entre otras, la escasa importancia de los títulos para acceder a un puesto de trabajo (excepto para las categorías en que se necesitan competencias técnicas). La evolución a favor de la formación no ha transformado todas las prácticas. Se ha traducido en una mejor contratación de los más cualificados, aunque la educación siga sin interesarse por las expectativas profesionales. Sigue habiendo, pues, escasez crónica de ciertas competencias, al tiempo que se denuncian los efectos del exceso de educación. Como pasaba antes, muchas empresas se quedan en mercados o con tecnología que demanda poca cualificación. En cuanto al sistema público de educación, le siguen faltando medios y se ve desbancado por instituciones independientes.

Como indican STEEDMAN & VIGNOLES (2000) para el Reino Unido "... The demand is greatest for particular kinds of graduates. Specifically, employers seem to want young graduates, with good A levels

and degrees from prestigious universities. However, the expansion of HE that took place in the late 1980s and early 1990s attracted an ever-widening range of people into HE. These non-traditional graduates appear to be less in demand. Whilst the strong demand for traditional graduates has kept relative average graduate salaries high, greater graduate diversity has ensured that there has also been a widening dispersion in the distribution of graduate salaries (CONNOR, 1997) "D'ailleurs elles soulignent que: "The incidence of unemployment amongs new graduates varies significantly by degree subject"

En Italia, el sistema escolar (y universitario) es considerado demasiado generalista, incluso aunque eduque a unos lenguajes formales que cada vez necesitan más las empresas. Se da así un reconocido empate, que permite contratar a personas con buen nivel y, al tiempo, seguir siendo críticos con el valor de los títulos. Muchos empresarios aprovechan la situación para formar ellos mismos en ciertas habilidades técnicas o profesionales, considerándolas específicas de su sector de actividad (incluso de su empresa). Ello juega a favor de la fidelidad de sus empleados.

En cuanto a Alemania, cuyo sistema de formación técnica y profesional ha sido tradicionalmente una referencia en Europa, los contenidos en competencias de los títulos están evolucionando. Por la modificación de las condiciones del mercado, las empresas están cada vez más interesadas en las competencias sociales de ingenieros y técnicos cualificados. Tales competencias sociales siguen siendo satisfechas, aún en la actualidad, por titulados universitarios. El titulado por la enseñanza superior desempeña la función de representante de la empresa y es el interlocutor válido de los clientes, tanto en el ámbito de la cualificación como en el terreno social (BOTTCHE, 2000).

3.4.2.2. LA NECESIDAD DE COMPETENCIAS

Cuando se considera el problema desde una perspectiva más amplia, es decir, más allá del simple aspecto de la integración de los principiantes, encontramos una gran homogeneidad espacial de los discursos.

Las empresas esperan que sus empleados tengan mayores cualificaciones, que aparentemente se caracterizan, sin embargo, por una formación más larga o por especializaciones muy concretas. La aceleración de los procesos de innovación en la empresa le exige al titulado superior mayor aptitud para adaptarse a las nuevas tecnologías y también un conocimiento más fino de las mismas, por la introducción de principios técnicos de un nuevo orden cuya evolución parece necesaria. Supuestamente, el titulado superior tiene que poder acceder a amplias fuentes de información y estar al corriente de los últimos avances científicos.

La importancia de las competencias sociales aumenta. Además de las demandas de mayor flexibilidad y movilidad (ya sea en un contexto regional o internacional), cada vez se exige más iniciativa personal en la formación profesional permanente y continua.

"Una formación profesional demasiado estándar al empezar la vida activa no corresponde al variable bagaje escolar de los candidatos a la formación, se ve ampliamente desfasada por la rápida mutación de las técnicas y de las estructuras y por las demandas persistentes en formación continua, y no está lo suficientemente adaptada a las demandas de formación "¡En Alemania! (BOTTCHE, 2000).

Lo que se observa en le Reino Unido es que (STEEDMANN & VIGNOLES, 2000): ".... jobs in the UK are becoming more skilled and complex. More detailed examination of the data also indicated an increasing use of computers, and at an increasingly higher level of complexity, and a rising importance of communication skills, social skills and problem-solving skills in 1997, compared to 1992"

"... the increase in the number of graduates doing non-graduate level jobs is not totally due to the massive increase in the supply of graduates. Employers appear to be actively recruiting graduates because of their personal qualities and characteristics even if these graduates are often technically

overqualified for such jobs..... some firms are experienced dramatic organisational change over recent years and the perception is that graduates are more capable of adapting to and managing such change”

“In other words, having a degree is no longer perceived, at least by many UK managers, as an automatic indicator of a person’s ability and employability. Indeed many firms reported recruitment decision problems, in terms of judging the value of particular degrees”.

3.4.3. LA RELACIÓN COMPETENCIAS-TÍTULOS

La problemática de la investigación reside en establecer la relación entre la acrecentada necesidad de competencias, individuales y colectivas, provocadas por las transformaciones de la economía, y el aumento de los niveles educativos producidos por los sistemas educativos.

Habría que retomar la noción de competencia tal y como ha sido desarrollada en el seno del grupo (PLANAS y *alii*, 2000, VINCENS, 1999, 2001) a partir de la literatura existente. La competencia es un conjunto de características propias de cada individuo, relacionadas entre sí e identificables, que ha podido adquirir en diversos lugares (escuela, empresa), en momentos y de maneras diferentes (formación inicial y continua, práctica de una actividad profesional). Además, ciertas competencias guardan relación con la personalidad del individuo, otras las pone de manifiesto el entorno de trabajo y la vida social extraprofesional y, por lo tanto, convierte en diferentes a individuos con la misma formación.

- La escuela (la formación inicial escolar y/o universitaria) es donde más competencias se adquieren o —más concretamente— ciertos componentes del vector de competencias individuales. El título es un indicador sintético de tales adquisiciones (acreditación de las adquisiciones fundamentales, por lo general definitiva, en los sistemas de formación explícita). En algunos casos (profesiones reglamentadas) constituye una condición necesaria para acceder al correspondiente empleo. También garantiza una cierta duración del aprendizaje.

3.4.3.1. TÍTULOS Y OCUPACIÓN

En términos de acceso a un puesto laboral (i.e. ocupación de una plaza por alguien), el título desempeña un claro papel en la contratación. Se modeliza como un problema de selección adverso cuya solución habitual depende de las técnicas y de la discriminación estadística. El título proporciona una indicación estadística de la capacidad productiva del candidato, que se expresa en términos de prestaciones medias y también en términos de variabilidad de tales prestaciones. La aversión al riesgo, en materia de contratación, que manifiesta el empresariado implica que el título tendrá más valor cuanto menor sea la dispersión.

“El papel de la titulación, muy claro en el caso de los títulos de la educación nacional francesa, es doble. Es un instrumento de filtración, de diferenciación de los individuos y un indicador de presuntas competencias. El papel de filtro se debe a la idea de que cuanto más alto sea el título, más cualidades tiene el sujeto, bien innatas o bien debidas al entorno, cualidades que se juzgan útiles para la eficacia en el trabajo y, ante todo, para adquirir nuevas competencias durante la vida activa. El papel de indicador de competencias adquiridas resulta del referencial de las carreras, que indica que un titular determinado supuestamente tiene conocimientos y habilidades. Los empresarios buscan competencias y los títulos sólo son elementos de identificación que simplifican la selección, sobre todo entre los principiantes” (VINCENS, 2001).

El título ve como su papel —de indicador— se reduce conforme se va construyendo y enriqueciendo la experiencia profesional de un individuo. Su papel es preponderante para acceder a un empleo en el caso de los principiantes, para quienes se convierte en el único indicio de competencias.

La adquisición y la revelación de competencias individuales es, sin embargo, un proceso que pone en juego, de manera a menudo imprevisible, complejas interacciones entre dos sistemas de productores de competencias: el sistema de formación y el sistema productivo. La competencia de un individuo evoluciona, se modifica, aumenta, en el transcurso de su vida profesional, en función del entorno y de las oportunidades laborales, que le ofrecen (o no) la posibilidad de mejorar sus competencias y de que le sean reconocidas las que tiene (VINCENS, 1999).

Para el gestor (LOUART 2001): “Los títulos son conocidos por lo que aportan, a saber **garantías de educación** (más o menos fiables) e **indicadores de posicionamiento a la salida del sistema educativo** (nivel, experiencia, orientación profesional)”. Las palabras cambian, pero tras los conceptos de filtro y de indicador se reconocen las ideas.

3.4.3.2. FORMACIÓN INICIAL Y CAPACIDADES PRODUCTIVAS

Una vez que se han tomado las decisiones de contratación y de ocupación del puesto, el problema, tanto para la empresa como para el empleado, consiste en convertir los elementos de competencia que se adquieren en la escuela y fuera de ella en capacidades productivas concretas o, si se prefiere, en prestaciones. Son “cuantificables”, en el sentido en que el empresario emite una opinión sobre ellas. Y penaliza una posible insuficiencia de las mismas.

Ya no estamos en un universo de selección adverso y de discriminación estadística, sino en uno de información concreta en el que cada elemento de la competencia de los individuos se puede observar “in situ” y en el que las posibles adaptaciones necesarias para que salga un “partido” bueno pueden ser evaluadas de manera realista. Lo que importa es el estado instantáneo de los conocimientos, habilidades y saber estar del individuo y las posibilidades que tiene para hacer que evolucionen, independientemente de cómo los haya adquirido.

Louart recalca que los empresarios sólo tienen “una representación indirecta y bastante vaga de la educación. Lo que les interesa ante todo son los potenciales de implicación, de competencias y de empleabilidad. Compran competencias o potenciales. Luego adaptan puntualmente, en función más de la reactividad que de la premeditación”. En cuanto se ha definido su papel, el título vuelve a ser un instrumento indispensable... pero inútil, o si no, del todo insuficiente.

“Partiendo de la necesidad de competencias, los empresarios se quedan con lo que encuentran menos caro y más adaptativo en el sector”. Para ello disponen de tres tipos de indicio: la educación, las cualidades personales y la experiencia. Según la oferta disponible, el empresariado consume más educación, recurriendo ampliamente a las salidas del sistema educativo” y a cualquier edad (Cf. capítulo 1), puesto que el crecimiento de la educación es un fenómeno continuo que se propaga de generación en generación. El consumo de más educación, ¿cómo les permite a los empresarios resolver el problema en términos de adaptabilidad y me menor coste? (LOUART, 2001).

Los empresarios pueden contratar nuevos recursos, adaptar los que tienen y también intentar contratar a los individuos más adaptables con el tiempo. Retomamos la definición de la noción de adaptación propuesta por (STANKIEWICZ, 1998, p. 17) porque engloba a la vez la adaptabilidad como objeto de referencia y la capacidad de adaptación como “función de producción de la adaptabilidad”: “por adaptabilidad o capacidad de adaptación se entiende en realidad la capacidad de respuesta a una situación problemática. Esta respuesta podrá ser “defensiva” y también “ofensiva”(…) La respuesta puede consistir, según el caso, en un ajuste al medio o en una transformación del entorno, que manifiesta un comportamiento creativo y es prueba de una libertad de acción”.

Según STANKIEWICZ, reclutar de la mejor manera posible equivale a minimizar los costes de adaptación a corto y largo plazo para responder a las ineludibles transformaciones del entorno debidas a los cambios técnicos y de organización. El objetivo final del sistema educativo es, pues, el de crear las condiciones de tal minimización. Pensar en estos términos simplifica considerablemente el problema de la información necesaria para gestionar el sistema educativo. El problema no reside en

preparar directamente a los alumnos para un empleo (i.e. al contexto técnico y de organización) que durará 5, 10 ó 30 años, sino en darles —en la medida de lo posible— las competencias cognitivas que permitan a las empresas realizar con y gracias a ellos —con el tiempo— las adaptaciones necesarias.

¿Cómo y por qué el aumento de la escolaridad fomenta la capacidad de adaptación?, ¿cómo rebaja los costes?

Más concretamente, la adaptabilidad es definida como “la capacidad de un individuo para adquirir (rápidamente) las competencias necesarias para realizar nuevas tareas. Los indicadores posibles siguen siendo la educación (título(s), formaciones diversas, aprendizajes particulares), la experiencia profesional (adquisición de competencias relacionadas con la práctica de cada una de las situaciones de trabajo que el individuo conoce) y las cualidades personales (reveladas en parte por los dos indicadores anteriores y por sus interrelaciones, aunque sólo en parte” (LOUART, 2001).

La idea de partida es que esta capacidad de adaptación será tanto mayor cuanto más amplias sean las competencias que tenga en el momento *t* un individuo. Desde esta óptica, la aportación de la experiencia profesional puede ser importante si le ha permitido al individuo mejorar y probar su capacidad para adaptarse al cambio (VINCENS, 2001). Para retomar la hipótesis que encontramos en numerosos trabajos (STANCKIEWICZ, 1995 por ej.), esta capacidad de reactividad y la adaptación de los individuos está —estadísticamente— positivamente relacionada con su nivel de estudios.

El aumento de educación se materializa en un desarrollo de la formación general y en una ampliación de la duración del aprendizaje. Las jóvenes generaciones disponen así de una formación general más importante a partir de periodos de aprendizaje más largos. Ello también significa que los conocimientos de los individuos son más amplios, más diversificados y más abiertos; incluso las formaciones profesionales, por definición más especializadas que las formaciones generales, ven como sus contenidos en formación general se van ampliando a medida que aumenta el nivel: los campos de especialidad se amplían conforme aumenta la duración de la formación⁴².

El título que se otorga al término de estas formaciones más largas es, por lo tanto, indicio también de una mayor capacidad, o en todo caso más sostenida, para aprender y, en consecuencia, de una mayor adaptabilidad en el trabajo. Así, para (LENÉ, 1998), “para una misma separación de competencias, el tiempo de adaptación necesaria será, pues, tanto más corto cuanto más amplio sea el estoc de competencias adquiridas por el individuo en un momento dado. A condiciones iguales, el individuo con más educación puede resultar una mejor inversión en un contexto en el que aumenta la incertidumbre en cuanto a la evolución del trabajo”.

Una formación más general es también la garantía de una transferencia de competencias más fácil, que también conduce a una adaptabilidad más grande. Para (LENÉ, 1998), la adaptabilidad de un individuo “viene ante todo condicionada por el carácter transferible de sus aprendizajes (pasados) a la producción de nuevas competencias”.

De este modo, el crecimiento de la educación, al aumentar la adaptabilidad, aumenta la capacidad de adaptación de los individuos, es decir, la producción de competencias. Influye con ello en los costes de adaptación de la mano de obra por parte de las empresas.

Esto es válido incluso aunque la empresa no tenga una política explícita de contratación. En efecto, los titulados van siendo cada vez más numerosos a lo largo del tiempo y no aumentar —a medio plazo— el nivel medio de titulación del personal de una empresa —paradójicamente— supondría una política activa de discriminación que no hemos observado.

⁴² En Alemania, los alumnos de la formación profesional ya tienen un mayor bagaje previo cuando empiezan las prácticas, lo que se corresponde con una duración de la escolaridad también cada vez más larga.

Sin embargo, contratar niveles de titulación más elevados supone también costes superiores en cuanto a salario, y trae consecuencias en términos de reconocimiento de cualificaciones, de gestión de las carreras individuales y de organización jerárquica de la empresa. Estas consecuencias influyen en la profunda modificación del funcionamiento de los mercados internos y de los arbitrajes de la empresa cuando recurre a mercados externos o profesionales.

La diversidad de prácticas de los empresarios y de sus formas de gestión y de arbitraje entre diferentes categorías de mano de obra es la que puede explicar que, globalmente, se esté asistiendo a un incremento de los niveles educativos en todos los empleos y en todas las edades. El efecto estructurador del sistema educativo deriva de esta diversidad de prácticas y de las infinitas combinaciones de contratación de competencias a que da lugar.

3.5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

3.5.1.

En los cinco países y en el conjunto de los sectores estudiados se constata que el aumento de los niveles de contratación es general. La mayoría de empresarios consumen más educación; en general —exceptuando configuraciones particulares—, parecen partidarios de que se incremente la producción del sistema educativo. Ello no impide, sin embargo, que se dé una gran variabilidad en los comportamientos del empresariado, fruto de múltiples mediaciones entre características “sociales”, sectores de actividad, profesiones, racionalidades locales y... comportamientos individuales.

Las empresas están sometidas a evoluciones tecnológicas y organizativas que desembocan, en términos de GRH, en una mayor necesidad de competencias y de flexibilidad. Se trata de contratar más competencias y competencias más adaptadas a las necesidades ya no sólo en evolución, sino también imprevisibles: la cantidad de trabajos cualificados ha aumentado, el contenido en la cualificación de los empleos se ha modificado al alza y la previsión de las cualificaciones, incluso a medio plazo, es escasa.

Las relaciones entre competencias y titulación existen, incluso aunque los empresarios sólo tengan a veces una percepción intuitiva de ello. Contratar empleados, de todas las edades, con más titulación, permite disponer de una mano de obra inmediatamente más docta, más capaz de adaptarse a la evolución de su situación laboral debido a una formación más larga, más general y más transferible. Aunque no haya aparecido como una finalidad explícita, contratar titulados supone, con el tiempo, disminuir los costes de adaptación: si está más formada, la gente también es más “formable” y con mayor rapidez. Se ha puesto de manifiesto que, en el caso de la Banca, ello repercutía sobre el funcionamiento de los mercados internos, por las nuevas articulaciones entre formación inicial y formación continua.

3.5.2.

El empresariado se ha visto beneficiado con el nivel de educación general de los empleados, de los jóvenes en particular, porque así ha podido contratar en el mercado externo una mano de obra más flexible y más adaptable que les ha permitido disminuir los costes de integración laboral, de manera que han podido concentrar los esfuerzos de formación para la adaptación continua de los empleados. Con el aumento de educación las acciones de formación continua son más ligeras y más cortas, lo que permite, sobre la base de mercados internos renovados, desarrollar nuevas formas de movilidad. Recíprocamente, el aumento del nivel educativo ha podido, de manera puntual, incitar a las empresas para que utilicen esta nueva disponibilidad de conocimientos, sobre todo técnicos, de los jóvenes, y para que modifiquen al alza sus criterios de contratación. En ambos casos, la empresa se procura capital humano comprando en el sistema educativo conocimientos inmediatamente utilizables o potenciales (DAUTY, 2001).

No se pueden descartar, sin embargo, los casos en que el título no es más que un indicio relativo que le permite a las empresas clasificar a los individuos según “niveles de exigencia que definen, para cada una de las tareas de la empresa, normas de acceso que son una expresión política de las necesidades en competencias, expresión necesaria porque las normas de acceso operacionales, las que permiten contratar, son demasiado contingentes de un entorno evolutivo particular” (OURLIAC, 1998). En este caso, las empresas siguen el “trend” de las producciones del sistema educativo porque quieren contratar al “mismo nivel” en una escala de valores (los mejores, los regulares, la formación mínima, etc.) que le confiere al título un valor totalmente relativo.

Finalmente, “para un cierto número de empleos, los empresarios se declaran indiferentes respecto al título y a su nivel, pero los mecanismos de selección —sobre todo cuando la contratación se realiza mediante intermediarios o bien se centra en las capacidades de expresión— siguen reproduciendo la jerarquía escolar en los jóvenes (lo que sucede en la venta)” (DAUTY, 2001).

También se observan, sobre todo en Alemania, país en que las empresas tienen un peso específico en la organización y el contenido de la formación profesional, discursos muy negativos respecto a la expansión del bagaje escolar al inicio de la formación. Estos comportamientos conciernen, en su mayoría, a las PME-PMI, muy numerosas, quienes dicen sufrir la expansión e intentan salvaguardar sus prácticas de renovación de mano de obra.

3.5.3.

El argumento que más a menudo se esgrime para “justificar” la contratación de empleados con más nivel educativo es, fundamentalmente, el de su mayor adaptabilidad a las evoluciones laborales en organizaciones sometidas a cambios “técnicos y de organización” importantes. Este argumento se basa en una definición de las nuevas necesidades muy similar en los tres países estudiados.

También se ha hablado (aunque con menos frecuencia) de aumentar el nivel de titulación en la contratación para que los empleados estén más en condiciones de *gestionar su propia carrera profesional*: es necesario también que los empleados sean capaces de mantener su propia capacidad de empleo frente a evoluciones profesionales inciertas por la rapidez del cambio. Se trata de un argumento de doble sentido que puede volverse contra la empresa, ya que, por un lado, el empleado se fideliza y, por otro, aumenta su potencial de movilidad voluntaria.

También hemos escuchado a veces que el nivel de educación que piden las empresas depende del *nivel de educación de sus clientes (incluso de sus dirigentes)*⁴³. Uno de los efectos de la feroz competencia a la que están sometidas las empresas es el desarrollo del “enfoque cliente”, que exige cada vez más que se contrate, para los puestos de contacto directo con el cliente, a personas con las que el cliente se pueda identificar.

El aumento del nivel del título a menudo se percibe como símbolo de *competencias sociales y cognitivas* más elevadas. Dichas competencias tienen una importancia determinante porque constituyen, por una parte, el sustrato sobre cuya base se dispensa la formación técnica, porque, por otra, las aptitudes sociales son un elemento imprescindible para que se consiga la interacción entre la empresa y su cliente y, finalmente, porque son las competencias que más cuesta transmitir en la formación continua.

⁴³ S. BRUNO (1998 p. 3): “En la mayoría de los países industrializados se aprecia una especie de orden secuencial por el que los progresos cognitivos de los directivos llevan a cambios tecnológicos y de organización que requieren también más conocimientos por la parte de los trabajadores, mientras que la evolución cultural en niveles inferiores de la empresa abre nuevas posibilidades que los dirigentes y los encargados de personal perciben y aplican más tarde. El proceso, por lo tanto, siempre está desequilibrado, de manera que la presencia de tales inadecuaciones es fácilmente explicable y, a la vez, imposible de evitar y habría que añadir que es deseable...”.

3.5.4.

La diversidad de expectativas, en términos de competencia con relación al título, permite in fine comprender mejor el “efecto de oferta”. Para J. HAAS, la compra de títulos más altos corresponde a una estrategia de “almacenaje preventivo de competencias culturales y cognitivas por parte de las empresas, de manera que así se protegen contra las malas acciones de su “miopía” en materia de previsión de la evolución futura de los mercados y de las nuevas necesidades en competencias que de ahí derivarían. Así, “... educational upgrading within the structures of employment (positions, occupations) was caused by the growth of a special kind of “demand.” At te core, it was not an interest in the utilization of certified know how that grew, but rather, an interest in a potential of efficient learning and of smooth communication that can be mobilized ... further examination of the idea of strategic skills reserve appears to offer the opportunity to make progress in explaining the intriguing phenomenon of “supply effect”. <...> The excellent statistical fit of the universalism model could be explained with another universalism: In the context of growing intensity of competition and waning ability to foresee the future, it is rational for every individual company to build up cognitive and cultural reserves for the purpose of ability for change”. (HAAS J., 2000, p. 14-15.)

El efecto de oferta puede interpretarse, pues, como el resultado de una demanda de garantías relacionada con la incapacidad de los hombres para predecir el futuro. Sin embargo, esta demanda de reservas de competencias, un tanto peculiar y sin relación directa con la certificación que otorga el título, sólo puede ser satisfecha si aumenta el nivel de educación, de una forma o de otra. Es decir, sólo si los jóvenes y los sistemas educativos, cada uno por su lado, han fomentado también la estrategia de un desarrollo educativo. Volvemos a encontrar la idea de interacción o de congruencia, tal y como se describe en la introducción, entre la evolución de los sistemas de formación y la de los sistemas productivos.

3.5.5.

El capítulo 1 ha puesto de relieve “la importancia de lo que ha dado en llamarse ‘las evoluciones nacionales’ en la expansión de la educación. Si la tendencia general —ampliación de la duración de los estudios y aumento del número de titulados de secundaria y de la enseñanza superior— es la misma en todos los países, las formas en que se lleva a cabo siguen estando muy marcadas por las tradiciones nacionales” (LUTZ, 2000).

Uno de los resultados que se han obtenido aquí es que los motores de cambio —tecnológicos, económicos, “sociales” y de organización— pueden ser considerados los mismos en nuestros países. Generan mayores necesidades en competencias —necesidades cualitativas y cuantitativas— que también son comparables de un país a otro. Bien es verdad que el comportamiento del empresario —en términos de elegir la manera de contratación y de consumo de títulos— está muy limitado por las oportunidades nacionales que resultan de la producción generacional de educación, de los sistemas de relaciones profesionales y, más generalmente, de las interacciones entre sistema educativo y sistema productivo. Y también es cierto que las empresas, con el fin de incrementar el conjunto de conocimientos y de competencias que necesitan, “recurren a la mano de obra que constituye la oferta en el mercado laboral, oferta cuya estructura da cuenta, sobre todo, de las tradiciones y de las evoluciones que constituyen la evolución nacional de los sistemas educativos” (LUTZ, 2000).

Pero, más fundamentalmente, para resolver sus problemas de adaptabilidad de las competencias en un universo técnico y de organización muy imprevisible, las empresas se conforman con la mano de obra disponible en el mercado de trabajo, que obtiene del sistema educativo o de los mercados externos, internos o profesionales. Si no hay escasez general de competencias es porque las empresas “construyen” la competencia que necesitan a partir de los inputs del sistema educativo. La competencia es una coproducción de los sistemas de formación y de empleo, ya que éste último está estructuralmente obligado, por razones de anticipación a medio y largo plazo, a adaptar las competencias que producen los sistemas educativos (ESPINASSE, 1999).

VI. ELEMENTOS PARA UNA PROSPECTIVA DE LOS SISTEMAS DE RELACIÓN FORMACIÓN-EMPLEO

Los resultados que se han obtenido acerca de la dinámica de los sistemas educativos (cap.1) y el comportamiento del empresariado (cap.3) se utilizaron después en un enfoque a medio plazo para alimentar una reflexión sobre la prospectiva de las relaciones formación-empleo en los países del proyecto.

La prospectiva educativa gira en torno a una pregunta simple: ¿la expansión de la educación va a continuar?, ¿seguirá la formación inicial alimentando el creciente flujo de titulados, sobre todo, superiores? Veremos que la respuesta a estas preguntas es negativa para los próximos 10 años, con el riesgo que ello supone de que se produzca un cambio de contexto bastante claro para las empresas con relación a años anteriores. En este orden de ideas, ¿cómo podrán los empresarios satisfacer sus necesidades en nuevas competencias, en buena parte satisfechas en un pasado reciente, como ya se ha visto, con el creciente flujo de jóvenes titulados?

Como sucediera en los otros capítulos, el trabajo que aquí se expone se basa en el informe de síntesis internacional elaborado por (L. FREY, J.F. GERME y E. GHIGNONI, 2001) del que retomamos amplios extractos.

1. ¿ESTABILIZACIÓN O CONTINUACIÓN DEL CRECIMIENTO DE LOS NIVELES DE EDUCACIÓN?

Una vez concluidos los trabajos sobre las dinámicas educativas que han conducido a los 5 países europeos que han participado en el proyecto (cap. 1.) a conocer una expansión educativa, iniciamos una reflexión prospectiva acerca de la prosecución de tales dinámicas. El aumento de educación que se ha constatado desde hace (al menos) 40 años, ¿va a seguir?, ¿existen divergencias entre los países sobre este tema si se tienen en cuenta las diferencias de ritmo y de modalidades que se han observado hasta el momento?

El enfoque que hemos seguido para abordar esta prospectiva ha consistido en proponer, en los cinco países, un **escenario de base** referido a la evolución del nivel de educación de las poblaciones en edad de trabajar. Este escenario reposa sobre una observación, una hipótesis y una consecuencia:

- una aceleración de los niveles de educación alcanzados por las generaciones 70-80,
- una disminución, o estabilización en todo caso, de los niveles de educación alcanzados en la generación de los 80 y siguientes,
- una disminución del aumento del nivel educativo medio de la población en edad laboral.

La síntesis de los análisis nacionales (GERME, 2001) se centró primeramente en verificar la mayor o menor pertinencia de este escenario para cada país considerado, teniendo en cuenta los regímenes democráticos propios de cada país (1.1) y, más tarde, se intentó poner de relieve las variables que podían modificarlo (1.2.). Para dar cuenta de lo esencial de estos resultados nos basamos ampliamente en el informe de síntesis que se ha elaborado y del que tomamos largos extractos.

1.1. ESTUDIO DE LOS HECHOS: HACIA UNA ESTABILIZACIÓN DE LA TASA DE ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Los análisis elaborados sobre la dinámica de los sistemas educativos europeos se basaban en el estudio del comportamiento de las generaciones nacidas antes de 1970, en materia de adquisición de

títulos. ¿Qué es de las generaciones posteriores a la de 1970? No es fácil responder a esta pregunta. La estructura curricular de una generación se estabiliza hacia los 30 años. La última generación sobre la que se pueda afirmar algo es, pues, la nacida en 1970, que tiene hoy 30 años. La estructura curricular de las generaciones posteriores a la generación de 1970 no está entonces totalmente cerrada, puesto que algunos siguen cursando estudios iniciales. Eso nos obliga a hacer hipótesis en cuanto a su comportamiento futuro. Sin embargo, hasta la generación de 1980, sí se conoce con cierta precisión el porcentaje de los que alcanzaron un nivel de final de secundaria larga (tienen ya 20 años). En cambio, sólo se pueden emitir hipótesis sobre su comportamiento en la enseñanza superior.

1.1.1. CAMBIOS DE RITMO EN LA EXPANSIÓN DE EDUCACIÓN

1.1.1.1. EXPANSIÓN DE EDUCACIÓN DE LAS GENERACIONES NACIDAS ANTES DE 1970 (RECORDATORIO)

El análisis retrospectivo de la formación posobligatoria que han seguido las generaciones entre 1940 y 1970 saca a la luz la gran progresión de los niveles de formación de una generación a otra en los diferentes países estudiados: Francia, Reino Unido, Italia, Alemania y España. Pero los ritmos son distintos de país a país. De la generación de 1940 a la de 1970, dos países, Alemania y el Reino Unido, conocen una progresión relativamente moderada de la formación posobligatoria si se los compara con los otros países en cuestión. Sin embargo, en estos dos países la formación posobligatoria ya era muy importante en la generación de 1940. Por otra parte, tres países conocen una rápida progresión de la formación posobligatoria, Francia, España e Italia, pero se trata de países que en esa generación tienen una formación obligatoria menos desarrollada. La proporción de la generación de los 70 que tiene un título de un nivel superior a la formación obligatoria es del 80% en Alemania y en Francia, del 66% en el Reino Unido, del 61% en España y del 53% en Italia.

1.1.1.2. ACELERACIÓN DEL AUMENTO DE EDUCACIÓN A PARTIR DE LAS GENERACIONES DE LOS AÑOS 1970-71⁴⁴

En la mayoría de los países consultados se constata una aceleración del incremento de los niveles de formación para la generación de 1970 y las siguientes, es decir, las que alcanzan un nivel de cat.4 (Bac) a finales de los 80 y durante los 90. Es el caso del RU (72-74), de FR (69-76), de ESP (67-78) y, parece ser, de IT (70-79). La situación no está tan clara en AL, que parece no conocer ningún incremento desde los años 50. Al contrario, las generaciones 70-79 parecerían experimentar una deceleración de la expansión. La generación de 1970 o las generaciones próximas parece, pues, decisiva en el aumento de educación, marcando el principio de una aceleración en la progresión del aumento de educación que durará más o menos hasta las generaciones 77-79 en FR, ES, GB e IT y de deceleración en AL.

1.1.1.3. ¿INFLEXIÓN DEL CRECIMIENTO PARA LAS GENERACIONES 80- ...?

Para Francia y Gran Bretaña claramente, el incremento particularmente rápido del nivel de educación que se observa en la generación de 1970 y en las siguientes se frena y luego se estabiliza paulatinamente en las generaciones de finales de los 70, a partir de la generación de 1976, es decir, en las generaciones que hacia 1945/46 tienen entre 18 y 19 años. Con las generaciones nacidas en los años 1976-1977 se habría alcanzado *un máximo* en el aumento de los niveles de formación si se toma como indicador *el porcentaje* de títulos de cat. 4 y más. La situación es más incierta para los otros países: cambio de ritmo menos claro en ES, continuación de la progresión de la cat.4. (?) pero estabilización de la cat.5 en IT. En estos dos países numerosos indicios permiten avanzar como sólida hipótesis el freno, por no hablar del estancamiento, del aumento de los niveles de educación para las

⁴⁴ Para una exposición detallada de estos resultados por país, consultar (GERME, 2001, 1.1 y 1.2).

generaciones de finales de los años 70 o de principio de los 80. Alemania presenta un perfil atípico, ya que el acceso al nivel 4 se frenó 10 años antes, a partir de la generación de 1970, pero prosiguió a ritmo más lento en las generaciones siguientes. Parece plausible considerar que estos países, excepto Alemania, entraron en un periodo de estabilidad de los niveles de educación en la generación de los 80.

1.1.2. ¿HACIA EL FIN DE LA ABUNDANCIA (RELATIVA) DE JÓVENES TITULADOS EN EL MERCADO LABORAL?

1.1.2.1. DEMOGRAFÍAS MÁS BIEN A LA BAJA

En los cinco países los regímenes demográficos son diferentes y, por regla general, el volumen de las generaciones disminuye según ritmos distintos y en fechas y periodos de distinta duración según los países (Cf. anexo 1.3, cap. 1). La caída prosigue con fuerza en Italia y en España en las generaciones posteriores a 1980. Francia y Gran Bretaña conocieron un descenso demográfico en los años 70 y una estabilización en la generación de 1980 y las siguientes, tras un ligero incremento entre finales de los 70 y principios de los 80. Alemania, por el contrario, vivió un incremento demográfico en las generaciones posteriores a 1980. Ello obliga a diferenciar la evolución de los porcentajes de titulados por generación y la evolución de los flujos que se incorporan al mercado laboral. El crecimiento fuerte de unos no presupone el crecimiento de otros. Por otra parte, según el volumen de las generaciones que se incorporan y el de las generaciones a las que van a sustituir (las que tienen más de 65 años), el aumento de educación no repercutirá de la misma manera en la estructura curricular global de las poblaciones activas ni, en consecuencia, en la disponibilidad en términos de mano de obra con titulación.

1.1.2.2. HACIA UN ESTANCAMIENTO, DISMINUCIÓN INCLUSO, DE LOS FLUJOS DE TITULADOS QUE SE INCORPORAN AL MERCADO LABORAL

Al menos para Francia y Gran Bretaña, y, sobre todo para Italia y España, la gran progresión de los niveles de formación que se observó en las generaciones 70-76 compensó ampliamente el descenso demográfico de las generaciones 70-80. La generación posterior a los 80, según la demografía y/o según la estabilización del aumento del nivel de educación, proporcionará en los próximos 10 años flujos de titulados con un nivel superior (cat.4+cat.5) en disminución (ESP) o, al menos, estables (¿FR, RU, IT?), si se compara con el periodo anterior. Para AL los flujos todavía pueden estar en aumento hasta el 2010, aunque deberían disminuir después. Por lo tanto, cabe esperar una *relativa disminución* de los flujos de titulados que se incorporan al mercado laboral a partir de los años 2000-2005, y 2010 en el caso de AL, durante (al menos) unos 10 años. Esta tendencia rompe con la del periodo anterior, que conoció más bien un incremento de los flujos producido por una aceleración del aumento de educación sin grandes precedentes.

1.1.2.3. MENOR PROGRESIÓN DEL NIVEL DE TITULACIÓN DE LA POBLACIÓN EN EDAD DE TRABAJAR

Esta disminución de la incorporación de titulados conlleva, por el juego de la renovación de las generaciones y por el escaso impacto de la formación continua (actualmente) en la evolución de las estructuras curriculares de la población, una progresión menor del nivel de formación de la población en edad de trabajar. Por el contrario, las generaciones que han entrado en el mercado laboral en los años 90-2000 han contribuido ampliamente a esta progresión, continua desde que terminó la guerra.

1.1.2.4. EN ESTE ESCENARIO ASISTIRÍAMOS A UN CAMBIO DE RÉGIMEN

En distinto grado y según formas también diferentes, el rápido aumento de los niveles de formación de la generación de los 60, y sobre todo de los 70, tuvo lugar en un contexto marcado, por una parte,

por la progresión de los empleos más cualificados y, por otra, por el ritmo de crecimiento relativamente bajo y el alto índice de desempleo. Por eso, las empresas se beneficiaron con un mercado laboral donde relativamente abundaba la mano de obra joven cada vez más cualificada.

Los nuevos datos hablarían de un crecimiento no tan rápido de los niveles de formación de la población activa, de un descenso de los flujos de jóvenes titulados que llegarían al mercado laboral, de un reducido nivel de desempleo y de una progresión más rápida del empleo. Las empresas que vivieron el aumento de titulados jóvenes se encontrarían progresivamente en una situación muy distinta, caracterizada por una menor incorporación de titulados, fenómeno cuyo impacto se acentuaría por la jubilación de las numerosas generaciones de los años 40 y siguientes, mucho más formadas que las generaciones anteriores. La percepción que tienen las de empresas esta "tendencia invertida" o "cambio de régimen" podría hacerlo más evidente si la coyuntura sigue siendo adecuada: tendrían que compartir una mano de obra joven y con estudios cada vez más escasa. Así tal vez tendrían que buscar recursos entre los empleados que ya tuvieran, sobre todo en las generaciones con 30-40 años, con bastante titulación y mucha experiencia.

Cabría esperar, pues, en este escenario, modificaciones en la manera en que las empresas se adaptan a esta nueva situación, que se traduce por modificaciones de los mercados internos de trabajo, básicamente moviéndose internas, políticas de vinculación de la mano de obra y de contratación diversificadas, y una evolución de las estructuras del empleo.

1.2. ELEMENTOS DE INCERTIDUMBRE: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y COMPORTAMIENTOS DE LOS JÓVENES

La hipótesis de una estabilización en la progresión de la estructura curricular de las generaciones post 80 es un elemento incierto de nuestro escenario de base. Se basa esencialmente en el estudio del porcentaje de estas generaciones en acceder al final de la secundaria larga (i.e. título de cat.4 del tipo "Baccalauréat") en los diferentes países. Este volumen condiciona el acceso a los estudios superiores. Esta hipótesis se muestra particularmente frágil porque se disponen de pocos datos acerca de los comportamientos de las generaciones posteriores a la de los 80 en los sistemas educativos. Sin embargo, ¿es plausible? "Las tendencias que se observan en la actualidad, ¿corresponden a una inflexión duradera de las evoluciones que se observaron en el pasado, o se trata solamente de una evolución coyuntural que las políticas y la evolución de los comportamientos pueden modificar de manera más o menos probable según los países? (GERME, 2001).

Se han examinado dos elementos para intentar responder a esta pregunta: la escolarización más allá de la escolaridad obligatoria y el acceso a estudios universitarios, puntos institucionales centrales de una política de desarrollo de la formación (inicial) por una parte, y el comportamiento de los jóvenes con relación a seguir estudiando, es decir, la demanda de educación, por otra.

1.2.1. LOS "UMBRALES" DE EDUCACIÓN EN CUESTIÓN: CONFIGURACIÓN INSTITUCIONAL

1.2.1.1. ESCASO IMPACTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

La aceleración del aumento de los niveles de educación ha resultado primeramente de las políticas educativas. La mayoría de países hicieron alarde de políticas voluntaristas de desarrollo de la educación que se pusieron en práctica en los años 80, cuando la generación de los 70 y las siguientes optaban por una enseñanza secundaria corta y, más tarde, larga. Así, Francia se dio un objetivo del 80% en una franja de edad en el nivel del "baccalauréat", Gran Bretaña, uno del 60% una franja de edad del mismo nivel o de nivel equivalente en formación profesional. Sin embargo, es difícil explicar esta aceleración partiendo sólo de las políticas educativas de cada país, ya que han sido de una eficacia relativa, como muestra la experiencia de estos dos países: los objetivos no se lograron ni en Francia ni en Gran Bretaña, incluso aunque Francia se acercara más a su objetivo que no Gran Bretaña.

1.2.1.2. SISTEMAS UNIFICADOS, SISTEMAS DIVERSIFICADOS

Hicimos la hipótesis (cap. 1, párrafo 2.2.2) de que el incremento, más o menos intenso, de los niveles de educación se basaba en características globales de cada uno de los sistemas educativos y marcaba diferencias entre dos grandes tipos: los sistemas unificados y los sistemas diversificados. Los primeros fomentan estructuralmente el aumento de los niveles de formación y los segundos, por el contrario, dejan más espacio al efecto de atracción del mercado laboral, sobre todo para quienes siguen la formación profesional

“Francia y España parecen dos países marcados por una fuerte unidad de sus sistemas educativos, en el sentido arriba mencionado. Esta unidad explicaría la capacidad de estos dos países en garantizar una progresión relativamente rápida de los niveles de formación de las generaciones recientes, lo que les permite recuperar el retraso observado con relación a otros países europeos (...). La existencia de estudios profesionales no unificados con las carreras generales en Alemania y en el Reino Unido serviría, pues, para explicar el menor incremento de sus niveles formativos con relación a Francia y España. Las carreras profesionales de la una y el acceso directo al empleo que proporciona la otra siguen siendo muy atractivos. El vivero de jóvenes que supuestamente seguirían estudiando, sobre todo en la enseñanza superior, se reduce, mientras que los jóvenes que participan en formaciones profesionales, particularmente en Francia, siguen siendo el vivero de los que deciden seguir cursando estudios posteriores”.

1.2.1.3. MÁRGENES DE JUEGO INSTITUCIONALES

El escenario de base alberga una auténtica incógnita: el porcentaje de acceso de una generación al final de la secundaria larga, ¿se va a estabilizar de verdad? Se trata hoy de una hipótesis realista que conduce automáticamente a la estabilización global de los niveles de educación superiores. Se da, pues, un margen de juego doble que puede modificar el escenario o cambiar su sentido y que se puede estudiar país por país. Las configuraciones institucionales específicas de los sistemas educativos de los distintos países pueden pesar en estos márgenes del juego. Así, el tema de la evolución de las carreras profesionales en países con sistemas educativos diversificados depende evidentemente de las políticas que se puedan seguir para incrementar la cantidad de jóvenes que alcanzan un nivel superior. De este modo, en Inglaterra “el gobierno está poniendo en práctica titulaciones más transparentes a tiempo completo y con prácticas que abrirán un itinerario más transparente hacia un NVQ de Nivel 3 (del tipo “bac professionnel”) o hacia un título reconocido equivalente. Este itinerario conducirá a quienes lo elijan hacia un título universitario del tipo BTS (FR), que se podrá cursar a tiempo completo o a tiempo parcial trabajando. El gobierno se ha marcado como objetivo añadir así el 20% de una franja de edad al 30% que actualmente se matricula en la universidad” (STEEDMANN, 2000).

1.2.1.4. LA ESTABILIZACIÓN DE LA TASA DE ACCESO DE UNA GENERACIÓN AL TÉRMINO DE LA SECUNDARIA, ¿SE VA A CONFIRMAR?

La cuestión se plantea de manera distinta según los países. En algunos, básicamente en Francia y en Italia, proporciones importantes de generaciones recientes (máximo resp. de 66% y 70%) ya han alcanzado este nivel, lo que conduce a pensar que sería difícil una nueva progresión. Así pues, a comportamientos constantes, se ha llegado a un tope. A la inversa, este porcentaje es un poco inferior en el caso del Reino Unido por ejemplo, que sigue estando lejos de su objetivo del 60%, o de España, con cerca del 50% (Cf. anexos 4.1). Los márgenes de juego no son, por lo tanto, los mismos.

En los sistemas unificados ya se ha hecho mucho para diversificar los itinerarios y conducir a quienes puedan hacia el nivel 4 por la vía larga o profesional. En los sistemas diversificados, por el contrario, lo atractivo de las carreras profesionales largas y cortas, incluso del mercado laboral, “frena” que se siga estudiando hacia el nivel 4. “En el caso de Alemania, esta atracción no es en sí misma un obstá-

culo para seguir hasta el nivel 4, ya que los jóvenes pueden iniciar las prácticas una vez alcanzado ese nivel. No sucede lo mismo en el Reino Unido, donde la ausencia de carreras profesionales largas y atractivas, que conduzcan al nivel 4, reduce las posibilidades de seguir estudiando”.

“... En total, si exceptuamos el Reino Unido, las configuraciones institucionales que existen no presentan márgenes importantes de juego que permitan actuar para fomentar que se siga estudiando más allá de la escolaridad obligatoria”. La evolución de la secundaria posobligatoria no puede poner en tela de juicio el escenario de base, al menos si se mantiene en la configuración actual. Evidentemente, existe una posibilidad de aumentar la tasa de acceso al nivel 4 si se aceptaran nuevos estudios y una heterogeneidad cada vez más grande de los públicos en este nivel. Pero no parece esta una opción que tengan en cuenta los diferentes países”.

1.2.1.5. REABSORBER LAS POBLACIONES CON DIFICULTADES AL FINALIZAR LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

En cambio, la evolución del porcentaje de acceso al nivel 4 podría depender, en los años venideros, de las condiciones en que se realiza el final de la escolaridad obligatoria. Efectivamente, en los países que tienen un sistema unificado como Francia, Italia o España, la progresión de un porcentaje ya muy elevado sólo podría venir de una nueva organización del primer nivel de la escuela secundaria, en el marco de la enseñanza obligatoria. Ello pasa por reducir la población que tiene dificultades al terminar la enseñanza obligatoria, lo que, como es sabido, tiene que ver con soluciones particularmente complejas.

“En los países con sistemas diversificados, la situación es eventualmente diferente. Como la tasa de acceso al nivel 4 es menos elevada, el primer nivel de la secundaria no tiene tanta tensión. Seguir incrementando los niveles de formación es más un problema de construcción de estudios atractivos para los que salen de la escolaridad obligatoria. Es lo que pasa en el Reino Unido, debido al escaso desarrollo de los estudios que valoren las formaciones profesionales después de la escolaridad obligatoria. En Alemania, la cuestión se plantearía en los mismos términos que los sistemas unificados, sobre todo en el caso de reequilibrio de las orientaciones hacia el Abitur y el sistema dual, lo que, sin embargo, no parece ser el caso”.

“Bajo la perspectiva de este análisis, podría considerarse que sólo el Reino Unido dispone de márgenes de juego importantes para permitir que se relance el aumento de los niveles de formación en un futuro próximo y, por lo tanto, para seguir un escenario alternativo al escenario de base”.

1.2.1.6. EVOLUCIÓN DEL ACCESO A LOS NIVELES DE FORMACIÓN POST NIVEL 4

“Proseguir los estudios en la enseñanza superior parece un factor determinante de la estabilización o del crecimiento de los niveles de educación”. El auge de la parte de una generación que accede a las puertas de la enseñanza superior viene acompañado por una fuerte heterogeneidad de los estudiantes. “Un incremento de los abandonos y de los suspendidos en la enseñanza superior y, a veces, una degradación de las condiciones de seguimiento de las formaciones por parte de los estudiantes son los primeros síntomas de unas dificultades que no cesan. Las respuestas a estas dificultades son bien conocidas: la gran diversificación de las carreras académicas y su profesionalización, el desarrollo de estudios de formaciones superiores cortas al margen de las universidades, la multiplicación de los niveles de título. La puesta en práctica de estas evoluciones institucionales no ha terminado. Su éxito determinará en gran medida las posibilidades efectivas de pasar del nivel 4 al nivel 5”.

El tema de la evolución de la enseñanza superior ya es en sí mismo un proyecto de investigación sobre el que se han interesado otros grupos TSER (SESI). Algunos países (Alemania sobre todo), han hecho importantes aportaciones, a las que remitimos (HAAS, 2001). Para la investigación EDEX sólo resulta importante el porcentaje de titulados al término de la enseñanza superior, lo que permite

separar la cat.4 y la cat.5. Dados los aleas, básicamente hemos estudiado en prospectiva los porcentajes de acceso a la enseñanza superior, representados por el porcentaje de titulados de cat.4.

“Sorprende constatar que, en algunos países, parece que asistimos a una estabilización del acceso a los estudios superiores. Es el caso del RU, AL, IT, y parece ser que de Francia. Las razones son probablemente complejas. En parte, tienen dimensión institucional, pero también se deben a la emergencia de nuevos comportamientos y de una inflexión en la demanda de educación en este nivel que convendría estudiar con detalle”.

1.2.2. LOS FACTORES COMPORTAMENTALES

La voluntad política y las evoluciones institucionales son condiciones necesarias para ampliar la duración de las formaciones y que evolucionen los niveles de educación de los grupos que se acogen a los sistemas educativos pero, como se ha puesto de manifiesto en el cap. 1, no son suficientes. Las decisiones de los jóvenes y de sus familias también desempeñan un papel esencial en la intensidad a la hora de proseguir los estudios, evidentemente bajo los condicionamientos de una determinada configuración institucional.

Los resultados anteriores muestran que en varios países (Reino Unido, Alemania, Italia y, parece ser, Francia) la hipótesis de una estabilización del acceso a los estudios superiores es plausible, siempre y cuando se tengan en cuenta las configuraciones institucionales y los escasos márgenes de juego. Se basa en la hipótesis —esta vez implícita— de los comportamientos relativamente constantes de los jóvenes en cuanto a demanda de educación y a sus modalidades de expresión. El grupo se ha volcado en el análisis de estos dos aspectos.

1.2.2.1. LA DECISIVA INFLUENCIA DE LA CONYUNTURA SOBRE LOS COMPORTAMIENTOS A LA HORA DE PROSEGUIR LOS ESTUDIOS

“Para explicar la aceleración del aumento de los niveles de educación en las generaciones de los años 70 podríamos partir de la idea común según la cual el comportamiento para proseguir los estudios se ha visto muy marcado por la situación del mercado laboral en los diferentes países en cuestión. El desempleo entre los jóvenes, considerable en la mayoría de los países de referencia a partir de 1974, podía incitar a los más jóvenes a retirarse del mercado, lo que hubiera sido posible por las políticas educativas que seguían los distintos países. Estas políticas podían estar motivadas ya no sólo por la preocupación de incrementar el nivel de competencias de la población activa, sino también por limitar el paro entre los jóvenes, aunque fuera mediante la retención de una parte considerable de cada generación en el sistema educativo. Para los jóvenes, no sólo se redujo el coste de oportunidades de seguir estudiando en función del riesgo de paro, sino también en función de un descenso relativo (incluso en valores absolutos) de sus salarios, pero adquirir una formación más importante podía suponer una manera más fácil de acceder al mundo laboral y a un nivel de remuneración más elevado”.

Así, se puede plantear la hipótesis de que el comportamiento de las generaciones nacidas en los años 70, que acaban la escolaridad obligatoria en los años 80-85, está influenciado por la difícil situación de sus mayores (generación 60-70) en el mercado laboral y de que, con la ayuda de un acuerdo sobre formación, deciden proseguir sus estudios lo más lejos posible. La aceleración de este fenómeno resultaría explicable mediante otro de “aprendizaje intergeneracional”: los cambios de comportamiento de una generación a otra no están “directamente relacionados con la situación instantánea del mercado laboral, sino con la situación del mercado de los mayores”. Estos comportamientos se han visto, por otra parte, favorecidos, o se han hecho posibles, gracias a políticas que han creado las condiciones institucionales necesarias y que sólo pudieron ponerse en práctica en los años 80 —su elaboración y puesta en marcha no podían ser instantáneas. Ello “podría probablemente explicar que es en la generación de los años 70 y de los siguientes donde más se aprecia una clara aceleración del crecimiento de los niveles de educación”.

La misma hipótesis de “aprendizaje intergeneracional”, permite, siempre según J.F. GERME, explicar la inflexión del aumento de los niveles de formación en las generaciones nacidas en los años 80 y siguientes. Efectivamente, “a las generaciones nacidas a finales de los años 70 y al principio de los 80 se les presentaron las alternativas de seguir estudiando a finales de los 80 y principios de los 90. La recesión de los años 92/93 repercute, por primera vez, en la degradación de la inserción profesional de todos los titulados, contrariamente a lo que sucedía en el pasado, cuando los titulados superiores estaban relativamente protegidos. Resultado de ello fueron los descensos de categoría, las rebajas de salario y el mayor tiempo de desempleo en todas las categorías. Al menos, se puede avanzar la hipótesis de que los beneficios o la protección que aportaba el título parecían ahora menos evidentes que en el pasado. Las generaciones de finales de los años 80 (la generación del 75 tiene 15 años en el 90) y las siguientes habrán tenido en cuenta de alguna manera la situación que encontraron sus mayores en el mercado laboral al principio de los años 90 y habrán modificado su comportamiento en materia de proseguir los estudios”.

Así, debido a la complicada situación de sus mayores y, sobre todo, a la creencia de que un elevado nivel de formación era la mejor garantía contra tales dificultades, los jóvenes nacidos en los años 70 han tendido a proseguir sus estudios, al menos en la medida en que lo permitían las configuraciones institucionales. Por el contrario, los jóvenes de los años 80, frente a dificultades todavía mayores encontradas por estas generaciones “sobretituladas” habrían cambiado una vez más de comportamiento y renunciado a seguir lo más lejos posible: “De esta manera (en el caso francés), proseguir los estudios no parece necesariamente una buena opción de principio sino una opción que puede procurar un beneficio fiable”.

Para refrendar tales hipótesis, las opciones en materia de orientación escolar de los alumnos han sido examinadas en los cinco países y sintetizadas por (GERME, 2001).

Estos análisis, aunque limitados a ciertos países, obligan a plantearse la cuestión del carácter coyuntural de la inflexión de los comportamientos a la hora de proseguir los estudios. ¿Seguirá siendo válida la hipótesis de una estabilización del aumento de la educación relacionada con comportamientos más prudentes en términos de consumo de educación, teniendo en cuenta la incertidumbre que predomina en los mercados laborales?, ¿la reducción del desempleo y la reactivación de la economía a finales de los 90 reactivarán también la continuación de los estudios?

“A priori los efectos son contradictorios. Por un lado, el crecimiento del empleo y el descenso del desempleo, y el aumento de salarios de los jóvenes incrementa el coste de las ocasiones para proseguir los estudios y todo ello tiende a reducir la intención de refugiarse en el sistema educativo; por otro, ello puede repercutir en que aumente el rendimiento de los estudios realizados. Al no conocer de manera más profunda las relaciones entre demanda de educación y situación del mercado laboral, es imposible aquí concluir sobre las evoluciones futuras. En el caso francés, parece que las opciones de las familias vuelven a evolucionar desde 1998: el desinterés por las carreras generales se ha paralizado y el deseo de los alumnos por orientarse hacia el sector profesional se estabiliza. En el caso de este país, podríamos estar asistiendo a una aceleración del aumento de los niveles de educación, lo que conduce a invalidar la hipótesis de la estabilización”.

“Una hipótesis relativamente sólida sería la de considerar que la demanda de educación va siendo más variable, más flexible y se ceñiría más a las evoluciones socioeconómicas. Sea como fuere, veríamos emerger una tensión que planterá un problema a los sistemas educativos, por un lado, entre una mayor flexibilidad de los comportamientos de los jóvenes y, por otro, la rigidez necesaria o escasa flexibilidad de los aparatos institucionales educativos, sobre todo cuando se organizan en estudios separados. Se corre efectivamente el riesgo de observar un excedente o una insuficiencia del número de alumnos, lo que supondría brutales variaciones de eficacia de los aparatos de formación e importantes cambios de condiciones de estudios según los años” (GERME, 2001).

Esta hipótesis de una mayor flexibilidad en la demanda de educación podría conducir a nuevas articulaciones entre formación inicial y continua, entre continuación y reanudación de los estudios.

1.2.2.2. CONTINUACIÓN V/S REANUDACIÓN DE LOS ESTUDIOS

“La opción de continuar estudiando no se puede reducir a las opciones de los jóvenes propias del sistema educativo en la continuidad de una formación inicial. Una variable importante en lo referente al aumento de los niveles de educación se basa en las mayores o menores posibilidades de retomar los estudios a lo largo de la vida que ofrece un sistema educativo y en el uso que de esos efectivos se pudiera hacer. Efectivamente, si se confirmara la hipótesis arriba planteada, la mayor flexibilidad de los comportamientos de los jóvenes en materia de continuación de sus estudios, se produciría una mayor variabilidad en el tiempo, en función de la situación del empleo y de la importancia que el sistema educativo acordara a proseguir los estudios. Otra consecuencia de esta evolución de los comportamientos puede ser una mayor demanda para retomar los estudios, sobre todo al principio de la vida activa”.

En el primer caso, se trataría de alargar los itinerarios de formación inicial —incluso a igual nivel de título—, ya que los jóvenes simplemente tardarían más en obtener un nivel determinado de formación, ya sea porque comparten su tiempo entre trabajo y estudios, o bien porque alternan periodos de formación y periodos de trabajo remunerado. Estos comportamientos vendrían determinados por la situación del empleo y las oportunidades que se ofrecen. También ello podría contribuir en el aumento del nivel de educación, sobre todo en la enseñanza superior, donde los jóvenes tendrían la posibilidad de adquirir mayor nivel de estudios gracias a las nuevas posibilidades de alternar formación y trabajo. Esto sólo sería posible en el caso de que los sistemas de formación inicial, sobre todo los sistemas unificados, adecuaran en consecuencia contenidos de la formación y titulaciones.

En el segundo caso, los jóvenes podrían, según la coyuntura y las oportunidades laborales que se les presentaran, optar por interrumpir momentáneamente sus estudios para reanudarlos más tarde, en el marco de la formación continua. Estaríamos así en situación de aplazar la formación “inicial” después de algunos años de vida activa. También en este caso sería preciso que los sistemas educativos se adaptaran a recibir un público de estudiantes particular, e incluso a reconocer y a dar validez a lo aprendido con la experiencia profesional.

Tres factores hacen probable estos escenarios y convierten este aspecto en un tema importante para el futuro. “El primero es que el incremento de los niveles de formación se traduce, en todos los países, en un mayor número de jóvenes que tiene un nivel de formación correspondiente al del final de secundaria larga”. Ello da mayores posibilidades y más fáciles de retomar los estudios al descansar sobre una base de formación general más importante. “El segundo factor tiene que ver con el contexto demográfico: si el aumento del nivel de formación de la población en edad de trabajar progresa menos rápidamente que en el pasado, sería de suponer que los activos fueran incitados por las empresas a retomar los estudios, según las tensiones en el mercado de trabajo en algunos oficios o actividades profesionales. El tercer factor es de índole política. El tema de la formación a lo largo de la vida podría encontrar uno de sus puntos de aplicación en las mayores posibilidades de proseguir los estudios”.

Tanto en un caso como en otro, se podría poner en tela de juicio el resultado obtenido en la primera fase de este proyecto (cap. 1), que afirmaba que una generación adquiere su titulación básica, en el sistema de formación inicial, antes de los treinta años. Ello se debería a que, por una parte, la adquisición de títulos con formación explícita sobrepasaría el marco de la formación inicial y, por otra, a que la estabilización de la estructura curricular de una generación podría rebasar ampliamente los 30 años, como en el ejemplo italiano. Ello traería consigo un cambio de modelo en las poblaciones activas en cuanto a la adquisición de títulos, al cobrar más importancia el sistema de formación continua y la formación a lo largo de la vida y perderla la formación inicial que dispensaban los sistemas educativos.

Para atenernos a una lógica mesurada de aumento de educación en términos de títulos haría falta que este modelo de formación, más orientado hacia la formación en el transcurso de la vida activa, fuera “titulante”. Tocamos aquí el siempre complejo tema de la validación de los conocimientos y de las competencias.

“Algunos índices parecen indicar que la situación está cambiando. (...) Asistimos a un desarrollo de los sistemas de cualificaciones de las competencias en varios países. El Reino Unido ha puesto en práctica los NVO. En Francia han emergido nuevas titulaciones y se contempla la posibilidad de aplicar un referencial nacional de cualificación. España contempla un dispositivo de naturaleza similar. Sólo Italia y Alemania se mantienen al margen de estas evoluciones. Hay que decir, sin embargo, que estos dispositivos o estas nuevas titulaciones, de existir, se desarrollan muy lentamente. El efecto que puedan tener sobre la frontera de los 30 años parece que seguirá siendo más bien escaso. La única variable que podría modificar la frontera de los 30 años sería la posibilidad de reanudar los estudios posteriores al nivel de bachillerato para una población de entre 25 y 35 años” (GERME, 2001)

Así, dos son los elementos capaces de poner en tela de juicio la hipótesis de una estabilización de la expansión de educación:

- una mayor flexibilidad de la demanda de formación,
- la posibilidad, para los jóvenes, de arbitrar entre seguir estudiando en formación inicial o hacerlo tras haber empezado a desempeñar una actividad profesional.

De este modo, el escenario que se basa en la hipótesis de una estabilización del aumento de educación parece realista en Francia y en el Reino Unido, verosímil en España y eventual en Italia y Alemania. Parece, sin embargo, frágil, sobre todo si se tienen en cuenta las preguntas acerca de los comportamientos de los jóvenes, por una parte y, por otra, la mayor o menor voluntad política de los países en seguir queriendo aumentar el nivel de los jóvenes, que parece poco significativa en Francia, Alemania y España y más acusada en el Reino Unido y en Italia hasta hace poco.

El comportamiento de los jóvenes en materia de demanda educativa depende mucho, por otra parte, de la situación del mercado de trabajo, lo que refuerza la duda sobre la estabilización del aumento de educación. “El comportamiento de las empresas puede jugar también un papel a la hora de incitar a mantener o estabilizar el aumento de los niveles de formación. En efecto, podrían, en función de la demografía y de las dificultades de contratación que encontraran, intentar contratar antes a los jóvenes, incitándolos a salir del sistema educativo o, al contrario, presionar a los gobiernos para que impulsaran el aumento de los niveles de formación para mantener la abundancia de titulados”.

2. LA DEMANDA DE COMPETENCIAS

Las empresas están sometidas a una evolución general de la economía que supone fuertes presiones de competitividad, nuevas exigencias de producción y de innovación y una adaptación acelerada de su organización y de su mano de obra debido a la evolución de las tecnologías, sobre todo de comunicación y de información. Según una opinión general, esta evolución se ha visto acelerada en estos últimos años, provocando cada vez más dudas en cuanto a la evolución de los mercados y ofreciendo una visibilidad muy reducida a largo plazo de las adaptaciones que serían necesarias.

Tales evoluciones condicionan en gran medida el comportamiento de los empresarios, sobre todo en su manera de definir, de procurarse y de gestionar los recursos humanos que necesitan.

Las encuestas realizadas al empresariado muestran (cap. 3) que, para hacer frente a este contexto, en su gran mayoría han sacado provecho de una oferta laboral cada vez más titulada. El nivel de formación de los asalariados ha aumentado globalmente por la llegada de jóvenes promociones cada vez con más titulación y por la jubilación de empleados ya mayores que formaban parte de generaciones en las que los títulos escolares eran aún escasos. Al consumir más titulación los empresarios compran más competencias. Las juzgan útiles a corto y/o largo plazo: a corto plazo porque los empleos exigen nuevas tecnicidades y porque se practican en condiciones más complejas que requieren de una mayor comprensión del entorno de trabajo, de una mayor sociabilidad relacionada con

las necesidades del trabajo en equipo... y, a la larga, porque el aumento de competencias permite anticipar evoluciones profesionales (modificación de los trabajos) o de organización (reestructuraciones, sustituciones de trabajos, etc.)

Así se podría afirmar que los empresarios, por el comportamiento positivo que han mantenido con relación al aumento de educación, han dado soporte a la evolución de los sistemas educativos básicamente impulsada por el Estado y las familias. Pero, por otro lado, también se ha mostrado (cap. 2) que estos comportamientos venían condicionados por el estado de la oferta de trabajo y su evolución: "...para resolver sus problemas de adaptabilidad de las competencias en un universo técnico y de organización muy imprevisible, las empresas se las arreglan con la mano de obra disponible en el mercado de trabajo, que obtienen de los recursos del sistema educativo o de los mercados externos, internos o profesionales. Si no hay escasez general de competencias es porque las empresas 'construyen' la competencia que necesitan a partir de los inputs del sistema educativo. La competencia es una coproducción de los sistemas de formación y de empleo, ya que éste último está estructuralmente obligado, por razones de anticipación a medio y largo plazo, a adaptar las competencias que producen los sistemas educativos" (cap. 3).

La acción de los motores de transformación de la economía ha traído consigo una mayor demanda de competencias y, sobre todo, una clase de competencia que los empresarios han asociado con el nivel de título. En cuanto al futuro, se plantean dos cuestiones que podrían ser contestadas en el marco de estos resultados. Esta creciente demanda de competencias, ¿va a seguir en el futuro?, ¿cómo será satisfecha y alimentada, si se tienen en cuenta las previsibles evoluciones de la oferta de titulados que salen del sistema educativo y la renovación de las poblaciones que de ahí derivan?

Las respuestas que aporta el grupo (Cf. Bibliografía) han sido sintetizadas por L.FREY y E. GHIGNONI en su informe internacional (FREY, GHIGNONI 2001).

2.1. HACIA UNA NECESIDAD MAYOR DE COMPETENCIAS...

La primera cuestión que se plantea es, por lo tanto, la de la evolución de los motores de transformación de la economía, los mismos que generan nuevas necesidades de competencias.

El más importante de todos es, sin duda, la apertura casi generalizada de los mercados nacionales, muy protegidos hasta ahora, a la **competencia internacional**. Ello provoca que se intensifique la competencia y que se busquen nuevos márgenes de productividad que influyen considerablemente en la organización de las empresas. Por ejemplo, en Italia "la fuerte proyección hacia el extranjero de algunos sectores de la economía ha obligado a las empresas a redefinir sus propias estrategias para mantener o incrementar la competitividad. Es el caso de importantes sectores industriales en los que los productos están particularmente sujetos a la creciente competencia de precios que ejercen los países que emergen. Como los márgenes de recuperación de la competitividad a través de la innovación, son, para la mayoría de producciones "tradicionales", muy cortos, las empresas han obligado a estos sectores a preferir estrategias de calidad del producto y del servicio y a perfeccionar con este fin sus propios modelos de organización (con éxito, por ejemplo, en el textil).

La **innovación tecnológica** de los sistemas productivos es otro motor en curso, cuya manifestación más "seductora" es la propagación de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. "Contrariamente a las anteriores olas de progreso que invirtieron básicamente en las actividades productivas, las nuevas tecnologías, a través de las funciones de control y de coordinación de los procesos productivos, se propagan en todos los sectores. Estas nuevas tecnologías se basan en una "codificación" del conocimiento que valoriza las capacidades y las funciones lógicas, simbólicas, de abstracción y de representación mental de los procesos productivos —es decir, *intellectual skills*— con relación a las manuales y ejecutivas".

Finalmente, como tercer motor de cambio, "la adopción de estrategias innovadoras que influyen de manera radical en la **organización de la empresa**. Los principales modelos de referencia serían los de

la “especialización flexible” (sobre el que se basan los distritos industriales italianos), el de la “automatización total” y el de la “producción sutil”, que procede de la experiencia japonesa” (FREY GERME, GHIGNONI, 2001, p. 85)

Todo parece indicar que estos motores de transformación no van a disminuir la presión que ejercen sobre la economía, sino todo lo contrario. Las indicaciones de los informes nacionales convergen en este sentido. Por lo tanto, las empresas verían como se acrecientan sus necesidades de competencias.

Así, “si hiciéramos la hipótesis, realista, de que el número de empresas y de sectores expuestos a la globalización de los mercados tenderá a aumentar en los próximos 10 años, y de que las innovaciones tecnológicas y las nuevas organizaciones se van a extender y van alcanzar a un número mayor de empresas y de sectores en los cinco países examinados (prueba de ello es el ejemplo de las empresas bancarias, estudiado en detalle), podríamos deducir que también van a aumentar en los años venideros tanto la demanda de profesionales y de administradores particularmente capaces de adaptarse a la gestión de los factores de cambio como la necesidad de competencias sociales y cognitivas de los mandos intermedios y los empleados en general (competencias que facilitan el acceso a la formación profesional continua)” (FREY, GERME, GHIGNONI, 2001 p. 109).

Si, además, se fomentan las políticas industriales de los cinco países (como sugieren los organismos internacionales) para mantener la competitividad internacional, para desarrollar sus capacidades de innovación y de control tecnológico, de investigación y de desarrollo, estas tendencias no harían sino aumentar. Parece lícito, por lo tanto, pensar que las necesidades en competencias de las empresas (cuantitativas y cualitativas) van a seguir extendiéndose y aumentando, lo que, a juzgar por los comportamientos de los empresarios que se han observado en este periodo, tendrá como consecuencia que se recurra más a los titulados, sobre todo a los jóvenes.

2.2. ...MÁS DIFÍCIL DE SATISFACER MEDIANTE LA CONTRATACIÓN DE TITULADOS JÓVENES

¿Es posible seguir recurriendo a los titulados, especialmente a los que acaban de terminar sus estudios?

Como ya hemos indicado ampliamente en este trabajo, las empresas expresan su demanda de nuevos recursos humanos en términos de competencias y no de títulos, y, de hecho, lo que aumenta es la necesidad, tanto cuantitativa como cualitativa, de competencias. Cabe decir que, para hacer frente a tales necesidades, las empresas dan prioridad a la contratación de jóvenes con más titulación y/o mejor formados antes que intentar adaptar sistemáticamente a los empleados de que ya disponen y/o ascenderlos a través de los mercados internos, como ha puesto de manifiesto el estudio del sector bancario. Ya hemos visto (cap.3) que existían razones económicas para tales opciones (mayor capacidad y menores costes de adaptación).

Sin embargo, no hay que subestimar el papel que desempeña el título en el proceso de contratación y el criterio de elección que representa para las empresas que buscan trabajadores competentes, experimentados incluso, en un mercado de trabajo muy orientado hacia el exterior. La utilización del título como indicio estándar de las competencias que buscan las empresas tiene tendencia a aumentar en este contexto.

La cuestión de la prospectiva que nuestros trabajos invitan a plantear es, pues, la de saber si la producción curricular de los sistemas educativos va a poder proporcionar a las empresas las competencias necesarias, habituadas como están a dar prioridad a la contratación de jóvenes titulados.

A juzgar por los estudios de prospectiva educativa llevados a cabo en cada uno de los cinco países participantes en el producto, parece que nos dirigimos, a comportamiento constante (de los sistemas educativos y de los jóvenes), hacia un descenso, relativo, bien es verdad, de la cantidad de jóvenes

titulados que entran en la vida profesional, debido a demografías desfavorables y/o a la probable estabilización de las tasas de acceso a las titulaciones de fin de secundaria (cat.4) (Cf. 1.1.2.2 de este capítulo). La presunción de los *flujos* de titulados (de nivel cat. 4 o superior), constantes en el mejor de los casos, queda muy de manifiesto y la hipótesis de continuar aumentando parece descartada para los años venideros, excepto tal vez en Alemania.

Así, la abundancia de flujos de jóvenes titulados que ha conocido el mercado laboral durante los años 90, de los que han podido (y sabido) sacar partido los encargados de gestionar los recursos humanos, no se puede contemplar para los próximos 10 años, lo que parece constituir un cambio claro de contexto.

Sin embargo, esta coyuntura desfavorable *a priori* para los que se incorporan al mercado de trabajo, no quita que siga aumentando el nivel de título medio de las poblaciones activas de los cinco países debido:

al envejecimiento de las generaciones que sucesivamente fueron entrando desde 1940 y que han ido aportando flujos crecientes de titulados (bajo la acción conjunta de una demografía más bien favorable y/o de tasas de educación en continua alza) y

a la jubilación de numerosas generaciones (explosión demográfica de después de la guerra), forzadamente con menos títulos.

Globalmente, las poblaciones activas de nuestros cinco países están, por lo tanto, cada vez más formadas, cuentan con mayor número de titulados y, ante todo, si tenemos en cuenta las estrategias de las empresas, cada vez tienden a acogerse más al marco de la formación continua. Limitadas en cuanto a la mayor escasez (relativa) de la categoría de mano de obra joven y titulada, las empresas podrían recurrir más a menudo a los empleados que ya tienen, para formarlos, cosa fácil si se tiene en cuenta que disponen de un nivel de formación inicial más elevado.

En general, como la competencia se puede adquirir en lugares diversos y mediante la combinación de múltiples aprendizajes, escuela, experiencia profesional, formación continua, vida social...), podríamos preguntarnos cuál será la combinación de medios más pertinente (eficaz y eficiente) para producir las competencias que necesitan las empresas en un futuro inmediato.

2.3. PUNTOS DE TENSION Y PRODUCCIÓN DE COMPETENCIAS

2.3.1. LAS ENSEÑANZAS DEL SECTOR BANCARIO

El análisis comparativo del sector de la banca ha permitido poner de relieve los posible "puntos de tensión" que generan las nuevas organizaciones y las políticas de gestión de recursos humanos orientadas hacia la contratación de jóvenes titulados. Estas tensiones se refieren a las contrataciones y repercuten sobre el conjunto de la gestión del empleo en las empresas. Retomamos aquí las principales según han sido expuestas por (BRUNIAUX, 2001).

- a) ¿cómo alimentar unas categorías emergentes de empleo poco o nada cualificado (como los servicios a distancia por teléfono para operaciones simples y estereotipadas, muy desarrolladas en el Reino Unido y ampliándose en Alemania, o el márketing directo en Francia), gestionadas fuera el mercado interno, con un fuerte turn over?
- b) ¿cómo articular competencias comerciales y conocimientos técnicos bancarios? Si se da prioridad a las competencias comerciales para los empleos de base, pierden una parte de su cualificación específicamente bancaria. Si la tendencia al "todo comercial" se confirma, ¿cómo se adquirirán la cultura bancaria y los conocimientos específicos que se necesitan para hacer carrera? Sin esta doble competencia, las posibilidades de evolución parecen problemáticas. "...Estas tendencias de

fondo pueden dar lugar a reorganizaciones como en Alemania, donde la estrategia del *focused banking* origina una nueva repartición de las funciones: el tratamiento de los “pequeños” clientes se hace más estándar gracias a expertos sistemas informáticos y el consejo “cualificado” queda concentrado en centros especializados, lo que permite contratar a comerciales no especializados procedentes de otros sectores y también privar de esta responsabilidad a los directores de agencias pequeñas <...> en los bancos franceses, con la contratación masiva de titulados bac+2 puramente comerciales, cuyo problema es saber si tendrán las competencias para sustituir, según el calendario fijado durante la contratación, a los directores de agencia que se jubilarán masivamente dentro de algunos años. La respuesta parece tan incierta que, en los bancos que hemos visitado, se habla de hacer evolucionar la organización de la red para dejarles sólo pequeñas entidades comerciales, reagrupándose la administración y el *back office* en centros de gestión” (BRUNIAUX, 2001, p. 22).

- c) finalmente, se dan riesgos de “choque de generaciones” que se observan en todos los países y en todos los empleos (excepto tal vez en los puestos de experto), ya que para las mismas plazas encontramos individuos de generaciones diferentes, los más jóvenes con más titulación que sus mayores. “Estas tensiones repercuten tanto sobre la manera de trabajar a diario como sobre las perspectivas de hacer carrera <...>. Los problemas de cohabitación de títulos de distintos niveles en los empleos de base no quedan, pues, muy lejos. En la medida en que la oferta de titulados con carreras superiores es abundante en todos los países estudiados y en que no todos consiguen directamente un puesto de experto o de dirección, las dificultades pueden aumentar, incluso donde la reflexión sobre las contrataciones y las trayectorias profesionales son más sofisticadas” (BRUNIAUX, 2001, p. 23).

Estos problemas, ¿se agudizarán o, por el contrario, se atenuarán si se invierte la tendencia, es decir, si la oferta de titulados es menos abundante? ¿En qué medida los empresarios darían marcha atrás en sus prácticas si faltaran titulados superiores, fuera más difícil reclutarlos, o fueran ellos más exigentes? La investigación EDEX no permite responder fácilmente a estas preguntas. Sin embargo, la cuestión de saber si los bancos pensaban seguir reclutando a un nivel más elevado sí se ha planteado” (BRUNIAUX, 2001 p. 24-25):

“En Francia..., se podría pensar que las adaptaciones posteriores a las evoluciones se harán cada vez más contratando a jóvenes titulados: numerosos directores de recursos humanos subrayan que todavía existe, para un cierto número de actividades clave y a pesar de los numerosos programas de formación, grandes diferencias entre los recursos humanos disponibles y su potencial de transformación, y los recursos humanos necesarios”, que tienen que conjugar competencias técnicas, nivel elevado de cultura general y competencias comportamentales). “Además, como son numerosas las jubilaciones previstas para después del 2005, es necesario utilizar el periodo en curso para realizar las contrataciones que reequilibren la pirámide de edad y que puedan sustituir a los que se van”. <...> Tanto en España como en Francia, los puestos de experto, en expansión, así como también los cargos directivos en los empleos generalistas en el ámbito del área comercial, o incluso los de futuros gestores de alto nivel, se les confían a titulados de carreras superiores, lo que rompe del todo con la tradición del mercado interno. <...> En Alemania, la tendencia a aumentar el nivel de los jóvenes contratados debería verse acentuada por la reciente tendencia general a reservar los nuevos empleos de tipo *profesional*, que se multiplican, a titulados superiores. <...> En estos países, <...> las modalidades de formación continua y de gestión de los estudios todavía tienen que mejorar con la definición de nuevas movi­lidades horizontales, la evolución de las clasificaciones bancarias, la posibilidad de separar, al menos parcialmente, salario y nivel de empleo, etc... para fidelizar en particular a los candidatos a “potencial”.

“Para acabar, en los países en los que coexisten mercados internos muy rígidos y un carácter muy informal, incluso una debilidad, de la formación interna del sector, la cuestión es saber si las modalidades de adaptación a las reestructuraciones adoptadas hasta aquí serán suficientes, en un contexto en el que la competencia internacional es cada vez más apremiante. Frente al elevado coste del trabajo generado por el envejecimiento de los empleados y el debilitamiento de los mercados internos, ¿no nos arriesgamos a que haya despidos? Y tanto más si se tiene en cuenta que la flexibilización de

las contrataciones que hasta ahora han adoptado Italia y España es poco propicia a que se ponga en práctica una política de formación continua, cuyo éxito depende de la fidelización de los empleados que se benefician de ella. Se podrá esgrimir que los empleados que la necesitan son justamente los que llevan más tiempo en la empresa y no han podido aumentar su nivel de competencias. Pero, en general, no son ellos los más receptivos a la posibilidad de formarse. Además, estos países en los que el aparato de formación continua está poco desarrollado son, junto con el Reino Unido, aquellos en los que parece menos rica la reflexión de los responsables operacionales acerca de las competencias necesarias en el futuro y de los medios necesarios para disponer de ellas. Es de suponer que el carácter más o menos violento de los ajustes todavía necesarios dependerá de la fuerza de la presión de la competencia" (BRUNIAUX, 2001).

Un cambio de contexto podría evidentemente hacer menos sensible la cuestión de los despidos. Pero los problemas internos de adaptación de los empleados, inevitables entonces, serían igual de graves.

2.3.2. LA DEMANDA DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

La interacción entre sistema educativo y sistema productivo en la producción de las competencias necesarias para el funcionamiento de las empresas es esencial. Esta coproducción es absolutamente necesaria por lo imprevisible de las necesidades a medio y, por supuesto, a largo plazo. "La radical imperfección de la información sobre el mercado de la competencia es intrínseca a la naturaleza del trabajo humano y a la evolución económica. La globalización, el progreso técnico, el desarrollo de la competencia monopolítica tienden a reducir el horizonte en el que estaría disponible una información fiable. <...> Esta dimensión caótica se aplica a la demanda de competencias. <...> También, idea esta menos extendida, a la oferta de competencias. <...> Estas interacciones (entre la formación inicial (escolar y social) y la serie de situaciones productivas ocupadas, n.d.l.r) son estrictamente individuales y, como tales, estrictamente imprevisibles. Tanto más cuanto los itinerarios profesionales conducirán, a largo plazo, a los individuos hacia empleos cuyo contenido no está tecnológicamente determinado durante la formación inicial" (PLANAS y *alii*, 2000, p. 74).

Contando con este resultado tan general "podemos oportunamente plantear la hipótesis de que en los cinco países y durante los próximos 10 años no habrá <...> escasez alguna de competencias generales, sino, en todo caso (faltas localizadas), de competencias específicas" (FREY, GHIGNONI, 2001).

"Los fenómenos de escasez de competencias específicas, ya presentes en los cinco países, deberían ir en aumento en los próximos 10 años en los trabajos que han sido descuidados por los sistemas de formación, y/o para los que la formación continua parece demasiado costosa <...>. No podemos plantear la hipótesis de que estos fenómenos de escasez de competencias específicas supongan una presión eficaz del sistema productivo sobre el sistema de formación en los próximos diez años, ya que muchos empresarios (sobre todo en Alemania) consideran que las actuales transformaciones de los sistemas de formación (con la expansión escolar como consecuencia) son las responsables de los fenómenos de escasez y que los intentos de reforma de la formación profesional (como la que se está llevando a cabo en el Reino Unido) están encontrando muchos obstáculos...

... Al contrario, podríamos partir de la hipótesis de que estos fenómenos, con crecientes problemas de selección y de valoración profesional de los jóvenes y de los jóvenes/adultos de mayor nivel de titulación cada vez, traerán consigo, en un futuro próximo, una mayor continuidad entre formación inicial y formación continua. Sin embargo, el problema de los costes (aminorados por una formación inicial más elevada) de la formación continua para la adaptación del personal a las nuevas tecnologías, procedimientos y productos, llevarán cada vez más a las empresas (como ya sucede en Francia, España e Italia) a concentrar sus estrategias de formación continua en los empleados más interesados por la innovación, normalmente los que han recibido una formación inicial más recientemente", o lo que es lo mismo, en los jóvenes con más formación en detrimento de los empleados adultos menos formados.

3. ¿HACIA UN MAYOR PAPEL DE LA FORMACIÓN CONTINUA?

Recordemos las conclusiones del capítulo 3: “Las empresas están sometidas a evoluciones tecnológicas y organizativas que desembocan, en términos de GRH, en una mayor necesidad de competencias y de flexibilidad. Se trata de contratar más competencias y competencias más adaptadas a las necesidades ya no sólo en evolución, sino también imprevisibles: la cantidad de trabajos cualificados ha aumentado, el contenido en la cualificación de los empleos se ha modificado al alza y la previsión de las cualificaciones, incluso a medio plazo, es escasa”.

Estas evoluciones y las necesidades que de ellas derivan parece ser que tenderán a reforzarse.

En este periodo actual, contratar empleados con mayor titulación ha permitido a las empresas disponer de una mano de obra a la que se ha calificado de más ilustrada de inmediato, y más capaz de adaptarse más tarde a la evolución de su situación de trabajo por el hecho de haber recibido una formación más larga, más general y más transferible. Incluso aunque no se haya planteado como una finalidad explícita, contratar titulados debería también permitir, con el tiempo, rebajar los costes de adaptación: al estar más formada, la gente también puede, más rápidamente y con mayor facilidad, aprovechar las acciones de formación profesional que se ofrecen en el marco de la formación continua. Ya hemos visto que, en el caso de la Banca, ello repercutía en el funcionamiento de los mercados internos debido a las nuevas articulaciones entre formación inicial y formación continua.

La disminución de los flujos de los que salen de los sistemas de formación inicial no permite plantearse un escenario a medio plazo basado en la inercia de los comportamientos del empresariado. Sus crecientes necesidades en competencias ya no podrán ser alimentadas recurriendo tanto a jóvenes titulados como en el pasado. Satisfacer tales necesidades va a requerir que se desplace el abastecimiento de competencias hacia otras fuentes que no sea la formación inicial, incluso aunque siga jugando un papel esencial en la renovación de la población activa.

“La respuesta que ofrezcan los sistemas de formación inicial será importante en términos cuantitativos y cualitativos. El sistema educativo da titulados cuyo nivel de titulación puede asociarse con las competencias presentes y/o con la probabilidad de adquirir con el tiempo y en situación real de trabajo las competencias que solicita un sistema productivo en transformación” (FREY, GERME, GHIGNONI, 2001).

Desde el punto de vista cuantitativo, ya hemos visto que la oferta de titulados corre el riesgo de ser más limitada que antes si no tiene en cuenta cambios socioinstitucionales importantes o evoluciones de comportamiento de los jóvenes. Estas evoluciones no son improbables, pero suponen “...profundas evoluciones de los sistemas de formación, de manera que éstos faciliten arbitrajes temporales en la formación. Sin embargo, ello tiene su fundamento y se puede apreciar la emergencia de tales arbitrajes. Los cambios de comportamiento en materia de elección de orientación y de prosecución de los estudios corresponden a una realidad en varios países. Se observa el desarrollo de entradas diferidas en la enseñanza superior en algunos de ellos”.

Desde el punto de vista cualitativo, las evoluciones en la demanda de competencias “pueden reclamar una diversificación de los estudios en la enseñanza superior, que puede determinar la progresión o no de los niveles educativos. En este ámbito, se ha observado que los cinco países se posicionan de diferente manera en cuanto a la voluntad de desarrollar el nivel de formación de las nuevas generaciones: poco marcada en Francia, Alemania y España; más fuerte en el Reino Unido y en Italia, que está poniendo en práctica una política de diversificación de los estudios universitarios” (FREY, GERME, GHIGNONI, 2001. p. 111).

Pero, ante todo, tales evoluciones corren el riesgo de conducir a una demanda mucho más fuerte de acciones de formación continua para paliar las dificultades con que se topan. Éstas se verán favorecidas por el elevado nivel de formación de los asalariados recientemente reclutados, el reducido coste de formación y adaptación provocado por este aumento de formación inicial y, por último, por la necesidad de gestionar las tensiones creadas por la competencia en el seno de la empresa entre las

diferentes generaciones de empleados. "...Si aumenta la presión de la competencia (en el sector bancario) y no se planifican las modalidades de regulación de los mercados (reconocimiento de las competencias y de los esfuerzos de formación, progresión de los estudios), estas características pueden provocar fuertes tensiones" (BRUNIAUX, 2001, p. 26)

En consecuencia, podríamos plantearnos en un futuro próximo una coproducción de las competencias necesarias para las empresas que recurra ahora más a la formación continua que otorga cualificaciones y/o a la certificación de los conocimientos profesionales que antes. Este nuevo escenario estaría apoyado, por una parte, por la población activa, en su conjunto cada vez más formada y con más titulación y, por lo tanto, más adaptada a sacar un provecho rápido de la formación continua y a menor costo y, por otra, por la progresión menor de los flujos de los jóvenes titulados, incluso por su estabilización. Así se daría un reequilibrio entre la formación inicial y la formación continua (que otorgaría títulos), es decir, no inicial, en el sentido estricto del término.

Cabría entonces esperar cambios en el seno de las empresas, que se traducirían en modificaciones de los mercados internos de trabajo, sobre todo en las movilidades internas, en políticas de adhesión de la mano de obra y de reclutamiento diversificadas.

La hipótesis de un cambio de actitud por parte de los jóvenes en su demanda educativa también puede hacer que sean plausibles estas evoluciones. Si se contempla como elemento que puede poner en tela de juicio la estabilización de los niveles de educación, una mayor flexibilidad de la demanda de educación también puede tener como consecuencia que los jóvenes aplacen hasta más tarde, durante la vida profesional, la adquisición de su "título de nivel más alto".

En estas posibles evoluciones se está gestando, por lo tanto, un escenario de coproducción de las competencias que recurriría a la titulación producida por la formación continua o formación a lo largo de la vida, que iría sustituyendo, evidentemente de manera muy parcial, a las titulaciones que producen los sistemas de formación inicial. Se basaría en:

- a) una mayor flexibilidad de la demanda de formación,
- b) posibles arbitrajes entre proseguir los estudios de formación inicial o reaudarlos tras un primer periodo de actividad profesional,
- c) un papel cada vez mayor de la formación continua para distribuir estos títulos y/o para adaptar los que tengan los individuos en formación inicial a las competencias que exigen las empresas/administraciones públicas.

Insistimos en que un escenario así es muy hipotético. "Probablemente exige transformaciones muy profundas del empleo, del mercado de trabajo y de los sistemas de formación que necesitan de un tiempo largo" (GERME, 2001).

Este nuevo escenario, ¿puede poner en tela de juicio los acuerdos acerca de la formación que se han mencionado en la introducción y que parecen prevalecer hasta la fecha? No, en la medida en que no es la formación de los individuos la que se cuestiona, ni en términos de titulación, ni en términos de la duración global del aprendizaje, ya que a cada actor le continúa interesando que siga aumentando la expansión educativa. Sin embargo, las modalidades de la construcción social de esta expansión de educación sí que podrían cambiarse. La formación continua podría ganar más importancia de la que tiene hoy, ya sea viniendo a completar la formación inicial, o bien porque acabe sustituyéndola en parte. Tampoco así se garantizaría que volviera a aumentar la expansión de la educación tal y como la hemos definido a lo largo del trabajo, es decir, en términos de *estructura curricular* de las poblaciones. Pero sí se manifestaría a través de una ampliación de la *duración de la formación*, a la que habría entonces que dar validez.

"... Las reflexiones y las políticas que se siguen en algunos países, sobre todo en el Reino Unido, y también en España y en Francia, sobre la construcción de referenciales de competencias y de nuevos

sistemas de titulación, revelan tanto una cierta degradación del título como distintivo en el mercado de trabajo, como la progresión del papel de la formación profesional durante la vida activa. La cuestión de un arbitraje entre formación inicial y formación continua en la construcción de las competencias es un problema complejo. La propia posibilidad de un arbitraje supone ya que la formación continua y la formación inicial son sustituibles, lo que raramente es el caso hoy en día (GUARÁN, 2000, PLANAS, 2001), y también supone que las formaciones continuas desemboquen en titulaciones que tengan valor en el mercado de trabajo, algo también bastante excepcional a pesar de las políticas que se han puesto en práctica y la emergencia de sistemas de titulación más fácilmente accesibles para adultos y formaciones continuas" (GERME, 2001).

VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES POLÍTICAS

El aumento del nivel de educación de las poblaciones alemana, inglesa, española, francesa e italiana es un proceso continuo, que se inscribe en la historia económica y social de estos países desarrollados. Contemplado desde el final de la guerra, parece basado en una convergencia de estrategias del Estado, de las familias y de las empresas, cada uno con intereses que, aunque puedan, sin embargo, ser contradictorios, han conducido al desarrollo de la educación.

De estos tres protagonistas, los Estados han jugado un papel esencial: son los principales financiadores del aumento de educación y los productores de las normas legales que lo han regulado. Las familias han reforzado esta tendencia, a veces más allá de lo que habían previsto los Estados, incluso en periodos en que los titulados tuvieron que acogerse al desempleo y cuando se dieron dificultades de inserción profesional.

Aunque sin desempeñar explícitamente un papel de actor principal en el desarrollo de la educación, las empresas siempre han intervenido en la formación profesional y han dado soporte a la expansión educativa, aunque sólo fuera gracias a las prácticas de contratación integradas en el título. El Estado, en su papel de empresario, al utilizar el título como criterio fundamental de contratación en el sector público, también ha tenido un papel crucial, por la absorción masiva de nuevos titulados (servicios públicos de salud y educación, principalmente).

Las estrategias de cada uno de los protagonistas ha influido sobre las de los otros dos: los Estados han intentado interpretar las necesidades de las empresas e incorporarlas al desarrollo de los sistemas de formación, sobre todo profesional. Las familias también se han dado cuenta de las señales que emitían las empresas y las han tenido en cuenta en su comportamiento a la hora de seguir estudiando. Las empresas, al participar globalmente en el proceso de expansión de la educación mediante las especializaciones que solicitan y las señales que envían, tienen estrategias que conducen básicamente a la formación continua, implícita y explícita, cuyas modalidades, intensidad y costes dependen de las características de la oferta de trabajo, es decir, de las decisiones que antes hayan tomado tanto los estados como las familias.

En EDEX, la relación entre evolución educativa y necesidades de la economía se basa en la noción de competencia. La competencia de un individuo ha sido definida como el conjunto de saberes y de capacidades que adquiere y que va a ir modificando en cualquier momento de su ciclo de vida y en diversos lugares, los más importantes de los cuales son, sin duda, la escuela y la empresa. Cuanto más elevada sea la formación continua de un individuo, más capacidades tendrá para aprender, en términos de rapidez, de eficacia y de eficiencia. La empresa compra estas competencias individuales y luego hace que evolucionen, implícitamente, por la experiencia profesional que les permite adquirir a los individuos, y explícitamente, por sus acciones de formación continua. Esta evolución de las competencias en las empresas, aunque se base en la función de aprendizaje de cada empleado, está supeeditada a los objetivos de adaptación de los recursos propios de la empresa. Tales hipótesis han resultado no sólo útiles, sino que se han comprobado ampliamente a lo largo del trabajo.

Analizar las consecuencias de la expansión de educación por medio del aumento individual y colectivo de la competencia presente en el mercado laboral nos ha permitido escapar de la problemática clásica, basada en la relación título-empleo. Es un enfoque más coherente del análisis de las interacciones que existen entre evolución educativa y evolución económica. Las dos se basan en sistemas, sistema educativo y sistema de empleo, que tienen que transformarse. Aunque son relativamente autónomos, en el sentido de que obedecen a motores que les son propios, convergen en cuanto a intereses sobre dos puntos: para uno, producir; para otro, disponer, y coproducir juntos competencias social y económicamente útiles, fomentar sus relaciones (su coproducción) para prevenirse lo mejor posible, salvaguardando sus propios intereses contra lo imprevisibles que resultan las evoluciones del trabajo a largo plazo.

De todos los resultados de esta investigación (1.) nos hemos quedado con algunas ideas fundamentales que tienen implicaciones políticas: sobre la convergencia de los sistemas educativos (2.), sobre

los aspectos irreversibles de la expansión de educación (3.), sobre el desplazamiento de los acuerdos (4.), sobre el lugar que ocupan los sistemas educativos en la producción de competencias (5.).

1. 40 AÑOS DE EXPANSIÓN EDUCATIVA EN LOS CINCO PAÍSES DEL PROYECTO

El proyecto EDEX ha insistido en que salieran a la luz las dinámicas educativas que, en los cinco países europeos, han conducido al desarrollo masivo de la educación. Se han analizado, comparado y relacionado con las políticas educativas que siguen los Estados los itinerarios educativos y el comportamiento de las generaciones nacidas entre 1940 y 1980. También hemos tenido en cuenta el papel de las empresas en el desarrollo de la formación profesional, explícita o implícita. Para acabar, hemos analizado y debatido, país por país, la cuestión de la continuación de estas dinámicas. Las conclusiones de los trabajos podrían resumirse en los siguientes puntos:

- Todos los países considerados han conocido un incremento considerable de los niveles de formación en las generaciones de 1940 a 1980. En la mayoría de ellos, este incremento aceleró en las generaciones de 1970, y luego pareció aminorar en las de principios de los 80.
- En los cinco países, el aumento de educación tuvo lugar básicamente en la formación inicial de las generaciones. Este resultado, que habría que matizar según los países, pone en evidencia el papel (todavía) secundario de la formación continua (life long learning) en la construcción de las estructuras curriculares de las poblaciones actualmente activas. La formación inicial le proporciona a cada generación una marca indeleble que se adquiere durante la juventud.
- El proceso de adquisición de titulación por parte de una generación se amplía conforme se desarrolla la educación y cesa, en general, antes de los 30 años. Ese periodo de la vida incluye la formación inicial, antes de entrar en la vida activa, la formación profesional y diversas combinaciones de periodos de trabajo y de estudios. La distinción entre fase de formación y fase de trabajo es cada vez menos clara, incluso para países procedentes de modelos “todo escolar”, como Francia y España. Así, los diez o doce años que vienen después de finalizar la escolaridad obligatoria son, para numerosas personas, periodos en los que se busca una identidad y un posicionamiento social mediante la formación y el trabajo, pero en un orden que dista mucho de ser inmutable, con solapamientos y según distintas combinaciones.
- Los sistemas educativos nacionales conocen una evolución convergente sobre dos puntos básicos: la reducción de la categoría de los “sin estudios”, que no desaparece pero que disminuye considerablemente en todos los países, y el incremento del porcentaje de una generación que, al concluir el segundo ciclo de formación, obtiene un título de acceso a la universidad. Así, en cada uno de los países, asistimos a un aumento considerable del nivel medio de educación de la oferta de trabajo, debido al hecho de entrar en actividad y de la “propagación”, en el empleo, de estas generaciones más formadas y con más titulación. Ello no debería ocultar que, en cada país y en las nuevas generaciones, existe una cifra considerable de “sin estudios”, lo que en un contexto de expansión educativa es un indicio particularmente negativo y un factor, incluso, de exclusión del mundo laboral.
- Estas semejanzas en la evolución no han borrado todas las diferencias estructurales entre los países, sino todo lo contrario. En 40 años se ha pasado de una situación de gran desnivel, entre países, en los porcentajes de no titulados (entre 33% y 89%) y de poca desigualdad en las tasas de titulados de la enseñanza superior (menos del 16%), a una situación completamente inversa: se han acercado los porcentajes de no titulados (menos del 15%) y se ha incrementado la diferencia en el porcentaje de titulados superiores (entre 7% y 37%). Los países en los que la educación estaba poco desarrollada recuperan así el tiempo perdido. Más concretamente, este resultado significa que los distintos países, a pesar de haber fomentado la educación, han mantenido o acentuado su especificidad en materia de opciones educativas. Los caminos que han conducido a un aumento de educación —fenómeno internacional—, tienen versiones nacionales.

- Estas grandes diferencias iniciales, en las generaciones nacidas en los años 1930-40, entre niveles de educación explícita, es decir, de una educación de la que dan fe los títulos, venían acompañadas de diferencias no menos acentuadas de desarrollo económico. La reducción de estas distancias económicas y educativas es hoy efectiva, aunque en el marco de este estudio no sea posible extraer una relación de causalidad simple.
- El principal motor de desarrollo educativo se basa, en todos los países, en la idea de equidad. Pero la noción de “meritocracia”, en la que reposa generalmente la igualdad de posibilidades en el sistema escolar, no resuelve el problema del todo. Para mantener por más tiempo la igualdad de posibilidades, los sistemas educativos europeos han retrasado el momento en que se aprecia la primera diferencia de las generaciones: el término de la escolaridad obligatoria. Sólo Alemania sigue manteniendo jerarquizadas sus tres escuelas.
- En todos los países, el aumento de educación es el producto conjunto de a) la prolongación de la escolaridad obligatoria que, de hecho, se va acercando al momento de entrar en la enseñanza secundaria y de b) el aumento de la enseñanza posobligatoria. El nivel medio de educación de las nuevas generaciones se ha desplazado del secundario hacia el nivel superior, universitario y/o profesional; la identificación de la formación profesional se ha modificado mucho. Asistimos, en todos los países, a un desplazamiento de las opciones de la educación hacia el nivel superior.
- La referencia al sistema educativo es una variable cada vez más importante en la caracterización de las trayectorias de los jóvenes (educativas, trabajo, paso hacia la vida adulta, inserción social y profesional).
- Tras un crecimiento más bien continuo que ha durado casi 30 años, el aumento de educación se ha acelerado en todos los países de referencia, excepto en Alemania, en las generaciones de los 70 y en las siguientes.

En prospectiva:

- La hipótesis más probable para el futuro, si tenemos en cuenta el comportamiento de las generaciones actualmente en formación inicial (generación de los 80...), parece ser la de la estabilización del aumento de educación en los próximos 10 años. Ya parece efectiva en Francia y en el Reino Unido, aplicable en España y eventual en Alemania y en Italia.
- Excepto en el Reino Unido, las configuraciones institucionales que existen no presentan márgenes de juego importantes que permitan actuar a la hora de fomentar que se siga estudiando más allá de la escolaridad obligatoria.
- Proseguir con los estudios al término de la secundaria (tipo Bac) es un factor determinante para la estabilización o el aumento de los niveles de educación. Dependen en gran medida de las políticas nacionales de desarrollo y de diversificación de la enseñanza superior.

2. CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS DE LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN

EDEX expone resultados sobre la manera en que los países han gestionado el aumento de la educación, que pueden articularse en convergencias y divergencias. Pero, ¿se puede hablar de una convergencia de los propios sistemas educativos? ¿Los sistemas, al evolucionar, se están acercando, estructuralmente hablando?

Las particularidades nacionales de los sistemas educativos dependen en gran medida de la manera como integran —o no— la formación profesional en el seno de un sistema unificado y bajo la tutela del Estado: Alemania reserva a la formación profesional un lugar central dentro de un sistema “dual”

gestionado con la participación de agentes sociales; el Reino Unido no tiene un sistema de formación profesional unificado después de la enseñanza obligatoria; Francia, España e Italia han integrado la formación profesional inicial en un sistema de formación unificado, bajo la tutela del Estado, aunque la responsabilidad puede ser compartida en distintos niveles de la administración pública, especialmente las regiones.

El aumento de los niveles de formación es ciertamente un fenómeno característico del último cuarto del siglo XX, común a las diferentes sociedades europeas, cuyos determinantes no se pueden situar únicamente ni en la acción de los Estados o de los individuos, ni en las necesidades de la economía. El aumento de los niveles de formación es uno de los componentes esenciales de la transformación global de las sociedades occidentales. Esta transformación constituye evidentemente un punto en común de los distintos países europeos.

Sin embargo, hay que constatar que la evolución de los niveles de formación ha tenido lugar 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. Los sistemas educativos siguen siendo muy diferentes entre sí y mantienen su coherencia nacional propia. Han seguido su propia evolución en la gestión del aumento de los niveles de formación.

Con todo, los sistemas educativos han experimentado fuertes evoluciones internas y estructurales. Los más centralizados han intentado flexibilizarse, los más descentralizados han intentado introducir elementos de referencia de ámbito nacional o reglas colectivas más precisas. Cada país encuentra en los sistemas de los demás países ejemplos o ideas que contribuyen a impulsar estas evoluciones. Existe asimismo una cierta permeabilidad entre los sistemas educativos, entre los sistemas de formación. Pero no basta, ni muchos menos, para dar lugar a una convergencia de sistemas.

Por una parte, 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 del trabajo, 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, unos estudios menos rígidos y más diversificados. 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. Sin embargo, las respuestas a estas necesidades de evolución se dieron en el pasado y siguen siendo todavía hoy diferentes según los países. Sería inexacto hablar de uniformización de los sistemas educativos.

El poder alcanzar un nivel más o menos equivalente de competencias para responder a unas necesidades económicas similares en todos los países y a partir de sistemas educativos bastante diferentes es consubstancial al concepto mismo de la competencia. Su carácter vectorial 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 carácter social de cada país.

Pongamos simplemente un ejemplo: el trabajo de los alumnos y de los estudiantes durante los estudios iniciales es bastante frecuente en Francia (BEDUWE GIRET, 2001) y en España (PLANAS, 1990). Esto puede constituir de facto, por lo menos en ciertos casos, una especie de sistema dual "espontáneo" o "salvaje" respecto al "sistema dual" de formación profesional alemán, muy formalizado. Ambos pueden producir competencias relativamente similares a partir de elementos de competencias (conocimientos escolares, experiencias profesionales) propias de cada sistema educativo (reglas, autorizaciones, ...), a partir de comportamientos de empresas (interés por este tipo de público) y de mercados de trabajo (reglamentación) propios de cada país.

De hecho, cuando estos comportamientos resultan ser necesarios o simplemente útiles, tienden a institucionalizarse. Pero su forma institucional sigue siendo específica del contexto social en el que se

producen. A partir de este mismo ejemplo, los cursos de formación profesional en la educación secundaria y superior en Francia y en España incluyen cada vez con más frecuencia prácticas en empresas, aunque todavía no se trata de un auténtico “sistema dual”. Como es sabido, el contexto social del “sistema dual” alemán tiene implicaciones que van más allá del mero sistema de formación, lo que lo hace difícilmente exportable a países que no poseen esta sólida tradición ni las normas que implica en el mercado de trabajo.

Hoy día parece evidente, sobre la base de estas observaciones, que la pervivencia de diferencias estructurales considerables entre los países no representa un obstáculo ni a la expansión de la educación, ni a aportaciones enriquecedoras mutuas como resultado de una observación contrastada de cada sistema.

Sin embargo, el análisis comparativo del incremento de los niveles de formación y el de las aportaciones recíprocas entre sistemas educativos tropiezan con dos dificultades.

En primer lugar, se conoce mal la eficacia de cada uno de los sistemas y su contribución al desarrollo económico y social de cada país. Es probable que, en este aspecto, se hayan producido cambios durante los últimos 25 años. Las soluciones que se han hallado para intentar responder a las transformaciones económicas y sociales sólo pueden tener interés si se ajustan a la coherencia propia de cada sistema y se dispone de los medios para apreciar su eficacia relativa.

En segundo lugar, la comprensión mutua de cada sistema educativo y del sentido que se le puede dar al incremento del nivel de formación sigue siendo difícil en la medida en que las diferencias son considerables y los efectos de coherencia son importantes. La solución probablemente no radica en una convergencia o en una uniformización de los sistemas, sino en la construcción progresiva de algunos puntos de referencia comunes, especialmente de niveles de formación similares.

3. LA IRREVERSIBILIDAD DEL INCREMENTO DE LA EDUCACIÓN

Los resultados de EDEX (*Cf.* apartado I.) demuestran que el incremento de la educación, tras haber seguido durante mucho tiempo un ritmo sostenido, ha experimentado recientemente una brusca aceleración, seguida, parece ser, por lo menos en cuatro de los cinco países del proyecto, de una estabilización. El desarrollo masivo y continuado de la enseñanza, ¿se encuentra, excepto en el caso de Alemania, en un momento de cambio histórico? Todavía es muy difícil responder a esta pregunta, pero es evidente que, de ser así, las consecuencias del cambio serían muy importantes.

La “estabilización” que se observa actualmente puede que corresponda, como se ha constatado (CHAUVÉL, 1998, VIGNOLES, STEEDMAN, 2000), a una consolidación que seguiría a la fuerte aceleración de la generación de los 70 y que precedería a un nuevo periodo de incremento. Ya se ha hecho alusión a las condiciones de una recuperación de este tipo: la recuperación de dicho incremento depende de que se despejen ciertos obstáculos institucionales en el seno de los sistemas educativos, pero también del comportamiento de los jóvenes en materia de demanda de educación, que, contrariamente a lo que ha sucedido hasta ahora, parece más sensible a las fluctuaciones económicas. En tal caso, estaríamos ante un fenómeno de “consolidación” del período precedente en el que el nivel de las generaciones de los 70 ha aumentado bruscamente: el sistema, tras aportar un esfuerzo destacable, mantendría el nivel durante el tiempo suficiente para “digerir” esta progresión.

Pero, ¿es previsible una inversión de tendencia? 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 enseñanza actúa como un proceso acumulativo, que, a su vez, marca profundamente los comportamientos de las familias, las estrategias de quienes deciden respecto a la organi-

zación 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 tiene un valor simbólico, que llevan las diferentes generaciones que han contribuido a ello y que está inscrito en la historia y los referentes de las familias.

La función de las titulaciones de distintivo social y distintivo económico también hace difícilmente reversible la evolución. Según los modelos de “Inversión en educación” (HARTOG, 2000, p. 9), 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.

Llegados a este punto, cabe insistir en un elemento de contexto importante: los resultados de EDEX referentes a un largo periodo muestran que la producción de titulaciones es poco sensible a la coyuntura económica y a sus ciclos. El aumento de la producción de titulaciones se viene produciendo desde la guerra sin que se observen discontinuidades evidentes, ya sea en periodos de fuerte crecimiento (los gloriosos 30), ya sea, por el contrario, en periodos de crisis del empleo (crisis del petróleo del 74 y del 89). Dicho esto, las observaciones relativas a la aceleración y la estabilización del incremento de la educación conducen a un período caracterizado por una abundancia de mano de obra más que por su escasez. El bajo coste de oportunidad de los estudios postobligatorios (cap. 1, 2.2.4) era propicio a la continuación de los estudios. En el período que comienza asistiremos a la jubilación de numerosas generaciones de la postguerra, lo cual podría acarrear nuevas oportunidades de empleo sin duda importantes que afectarán a los jóvenes.

3.1. LAS ESTRATEGIAS CON RESPECTO A LA ENSEÑANZA

La ampliación de la duración de la formación se ha apoyado en un amplio consenso de todos los agentes afectados en el seno de cada país europeo. Cada uno de ellos estaba interesado en esta ampliación, aunque los principales protagonistas han sido el Estado y las familias. ¿Qué ha pasado con eso?

El Estado, principal financiador y organizador del desarrollo de la formación, no parece, en ninguno de los países, y a pesar de la aceleración que ha experimentado recientemente el incremento de la enseñanza, querer disminuir su esfuerzo. En este sentido, en Inglaterra, “las instituciones, a todos los niveles, experimentan grandes transformaciones políticas por el hecho de que el gobierno quiere aumentar el nivel de estudios de los alumnos y de los estudiantes. El objetivo es igualmente aumentar la participación de los alumnos a todos los niveles, pero sobre todo en el ámbito de la tecnología y en el nivel intermedio”. (STEEDMAN, 2000). Es, efectivamente, el único de entre los cinco países que parece disponer de un margen de maniobra importante para permitir una reactivación del aumento de los niveles de educación en un futuro próximo.

Aun en el caso de que disminuyera la rentabilidad de los títulos (lo cual no se ha demostrado), los jóvenes seguirían interesados en obtener el título de nivel más alto posible para alcanzar la situación competitiva más favorable en el mercado. Otra razón sería, para los jóvenes, el poder aprovechar las oportunidades de un acceso más precoz al mercado de trabajo. Si bien es cierto que este fenómeno ha puesto de manifiesto una realidad en ciertos países en el momento de la reanudación o en los estudios de falta de competencia (informática, por ejemplo), no se puede descartar que estos jóvenes intenten más adelante validar sus conocimientos, de una manera u otra. Se puede interpretar en este sentido la mayor flexibilidad de la demanda de educación que se ha observado en diversos países. De todos modos, es evidente que las políticas de adaptación de la enseñanza superior que se apliquen para diversificar los itinerarios serán determinantes en la elección de aquellos jóvenes que “duden” en proseguir estudios de larga duración. Evidentemente, esto parece más fácil de realizar en los sistemas unificados (cap. 4, 1.2.1.2). En el caso de Inglaterra, es preciso que el análisis en tér-

minos de costes/beneficios sea lo suficientemente ventajoso para alumnos y estudiantes: por una parte, los nuevos estudios que se ofrecen (equivalente al Bac+2 en aprendizaje) deben contar con titulaciones cualificadas, reconocidas por quienes los contratan y por el mercado de trabajo; por otra parte, la cuestión de la distribución de los costes del aprendizaje entre el Estado, los empresarios y los alumnos debe resolverse de manera satisfactoria para todos. Sin embargo, en resumidas cuentas, no parece que se esté yendo hacia cambios radicales de comportamiento por parte de los jóvenes.

En cuanto a las empresas, su demanda con respecto a la titulación es compleja. 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 de las empresas) con mayores exigencias en competencias y, por lo tanto, en titulaciones de nivel más elevado; por otra parte, también necesitan suministrar empleo poco cualificado (Cf. sector bancario, capítulo 3), que escasea a medida que aumenta el nivel educativo. Existen tensiones en este sentido, especialmente en Alemania, donde han sido objeto de debate, pero también, por supuesto, en otros países. De acuerdo con esto, 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 amplio como este, finalmente minoritaria.

Al final de este estudio, no existe ninguna razón suficientemente consistente para volver a poner en cuestión por mucho tiempo la idea de un consenso sobre la enseñanza. La estrategia común sigue siendo el desarrollo de la educación, incluso contando con posibles transformaciones en su organización (Cf. siguiente apartado de conclusión). Pero la coyuntura actual no parece indicar que los intereses de los tres agentes principales cambien hasta tal punto que se produzca una involución en el desarrollo de la formación.

3.2. LA FUNCIÓN SIMBÓLICA DE LA ENSEÑANZA Y DE LOS TÍTULOS

La irreversibilidad de un cierto nivel de inversión en enseñanza depende asimismo de su función simbólica. 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. Es necesario abstraerse de un análisis demasiado reduccionista del sistema educativo y evitar limitar su función a la de respuesta a la demanda de competencias formulada por el sistema productivo. La autonomía relativa de la demanda de formación respecto a las necesidades expresadas por las empresas reafirma esta perspectiva.

El valor de la titulación 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 esperados por parte de los individuos. Al cabo de casi veinte años, podemos dar la razón a CARNOY (1982): "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".

P. y A. D'IRIBARNE (1993, 1999, p.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". Sin embargo,

como indican SHAVIT y MULLER (1998, p. 19-20), en todos los países, el acceso a las posiciones sociales superiores se ve fuertemente condicionado por el nivel del título obtenido.

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 [en lo que respecta a las elites, lo hace en estudios con una orientación profesional muy amplia, (D'IRIBARNE A., D'IRIBARNE P., 1993)].

3.3. LOS TÍTULOS COMO INDICADOR EN EL MERCADO DE TRABAJO

En un contexto de información imperfecta sobre el mercado de trabajo, la teoría del "Distintivo" (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 las titulaciones en el mercado de trabajo (ver cap. 2, 2.5.). En este contexto, los títulos siempre han cumplido una función central en la distinción de las competencias requeridas por las empresas (cap. 3).

La teoría del distintivo y sobre todo la del filtro tienen también sus limitaciones: no implican necesariamente un uso óptimo de los conocimientos asociados a los títulos. Tampoco excluyen un "dispendio" en la asignación de empleos a personas tituladas. Este "dispendio" puede ser momentáneo y corresponde al almacenamiento de capacidades de adaptación que requieren las empresas para evolucionar.

También existe, con el aumento del número de titulados, un riesgo de depreciación del título como distintivo (GAMEL, 2000, p. 71-74). 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 observa más bien una "prolongación de los estudios y la búsqueda de títulos superiores o más selectivos" (de todos modos, un segundo comportamiento más difícil de evaluar 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, PLANAS, 2000 p. 4). Por ejemplo, las titulaciones que culminan estudios de larga duración se evalúan por su capacidad en 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, les permiten a los jóvenes y a las familias formarse sus expectativas profesionales y elegir sus itinerarios educativos. Provocan un efecto de trinquete y de arrastre respecto a estas expectativas. Conviene, de todos modos, que la distancia entre la representación simbólica y la realidad no sea demasiado grande. En la situación actual de las representaciones, es difícil imaginar una vuelta atrás.

3.4. LA EDUCACIÓN Y LOS TÍTULOS COMO INVERSIÓN

Entre los argumentos para defender la irreversibilidad del incremento de la educación, no hay que olvidar que los títulos, al ser cada vez menos una condición suficiente para el acceso a los puestos de trabajo medios y altos en la jerarquía laboral, son en cambio cada vez más una condición necesaria (así como un factor de protección frente al paro).

Así, los resultados observados sobre las aportaciones definitivamente positivas del incremento de la educación (capítulo 2) son 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 compensatorios en el futuro. Consideran la enseñanza como una inversión y esperan, de una manera racional, obtener beneficios. Esta proyección hacia el futuro mantiene la dinámica del presente. Esta inversión, por el momento, no se ha visto afectada por la potencial depreciación del indicador.

4. ¿DEL CONSENSO SOBRE LA ENSEÑANZA INICIAL AL CONSENSO SOBRE LA COMPETENCIA?

Volvamos a la cuestión del consenso sobre la enseñanza: los jóvenes y sus familias, el Estado y las empresas, han estado interesados en que la enseñanza se desarrolle, aunque sus razones pudiesen ser diferentes, e incluso contradictorias. Así pues, el desarrollo de la educación se ha producido en un contexto ampliamente consensual. Se basaba, al menos implícitamente, en el desarrollo de la formación inicial y en un incremento en la producción de titulados. En el párrafo anterior hemos defendido la idea de que las bases de este consenso eran suficientemente sólidas para impedir una marcha atrás en materia de desarrollo de la educación. Ninguno de los actores —en el estado actual del mercado— tendría un interés suficiente para adquirir un peso significativo y provocar la ruptura del consenso.

Sin embargo el crecimiento de la enseñanza parece marcar una pausa en la mayoría de los países estudiados. No conocemos bien las razones de este fenómeno. Se ha evocado la idea de un umbral máximo, porque la parte esencial de las generaciones ahora estaría “educada” más allá de la enseñanza obligatoria. Resolver la cuestión de los jóvenes “sin cualificación” o “sin estudios” tiene que ver más con un problema de términos de comportamiento en relación con la educación que con una problemática de “nivel educativo”. En este caso también las situaciones, aun siendo cada vez más parecidas entre los países, tienen que ser matizadas. Pero no es el objeto de este estudio, aunque tengamos que mantener presente esta dimensión cuando hablemos “de futuro” de la expansión de la educación y del consenso sobre la misma.

En cuanto a las necesidades en competencias, siguen aumentando. Estas necesidades hasta ahora han sido ampliamente satisfechas gracias al desarrollo de la formación explícita inicial, por un lado, y a la adquisición de experiencia profesional durante la vida activa, por otro lado, en relaciones de complementariedad, incluso de sustitución. Si el flujo de titulados procedentes de la formación inicial llegase a disminuir, ésta no podría seguir asegurando por sí sola la función de distribución de las certificaciones en el mercado. Su función en la producción de competencias perdería supremacía y debería ser compensada, a necesidad constante de títulos, por la formación continua con titulación. El fenómeno sería todavía más marcado si se hiciese notar la necesidad de más titulados.

A partir de una prospectiva sobre el comportamiento de los tres actores, podemos mostrar que es plausible un escenario que viese la formación continua explícita adquirir una importancia progresiva en la producción de las competencias. El reto del consenso se convierte por lo tanto en el mantenimiento y el desarrollo de las competencias en el lugar de una producción superior de títulos mediante la formación inicial.

4.1. PROSPECTIVA SOBRE EL COMPORTAMIENTO DE LOS DIFERENTES ACTORES

¿De qué índices disponemos para conocer el comportamiento futuro de los actores en relación con la formación y sus nuevas estrategias para hacer frente al cambio de contexto creado por la “estabilización” de los niveles de educación?

4.1.1. LOS JÓVENES Y SUS FAMILIAS

Como recordatorio del punto 1:

- Las generaciones de los 70 en un pasado reciente y las generaciones de los 80 hoy son generaciones de transición para la evolución de la expansión de los niveles educativos. Entre los jóvenes de los 5 países, nacidos en los años 80, más del 50% tendrían que tener por lo menos un título del tipo enseñanza preuniversitaria. Según este criterio, han alcanzado el más alto nivel educativo jamás observado.
- Por otra parte, excepto en el Reino Unido, donde parecen subsistir ciertos márgenes de manobra, parece que la expansión de los niveles educativos ha alcanzado un límite superior y que el índice de titulados de final de secundaria, en un futuro próximo, sólo experimentará variaciones reducidas. Una marcha atrás, por debajo del 50% de una generación a este nivel, parece igualmente difícil.
- Estas generaciones, debido a la expansión educativa son, excepto en Alemania, menos numerosas que las anteriores (Francia y Reino Unido) incluso en caída demográfica (Italia y España). A igual demanda de trabajo, deberían gozar de mejores condiciones de inserción profesional, en términos de desempleo y de calidad de empleo. Estas buenas condiciones de inserción también pueden mejorarse gracias a las oportunidades creadas por las jubilaciones de las numerosas generaciones de la posguerra y/o del seguimiento de la reactivación económica. Pero un contexto de empleo favorable puede tener efectos a priori contradictorios sobre la continuación de los estudios (Cap. 4, 1.2.2.1): por un lado, puede elevar el coste de oportunidad de una continuación de los estudios y tender a reducir la tendencia a refugiarse dentro del sistema educativo, por otro lado, puede aumentar el rendimiento de los estudios que se han hecho e incitar así a la continuación de estudios más largos.

Una hipótesis avanzada para salir de esta contradicción (Cap. 4) es que las nuevas generaciones tendrían comportamientos de demanda de educación más variables, más flexibles, que seguirían más de cerca la coyuntura económica. Es una hipótesis consistente pero que, tras el estudio de la situación en los diferentes países, parece relativamente sólida. El riesgo que se corre por una entrada precoz en el mercado laboral, justificado por la coyuntura favorable, sería compensado por la posibilidad de vuelta hacia la formación, incluyendo la titulada, durante la vida activa.

Estos comportamientos se verían facilitados por el alto nivel de educación que habrían logrado estos jóvenes: es de todos conocido que cuanto más formación inicial haya acumulado un individuo, más formación profesional continua pedirá 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 propagación demográfica, tiene cada vez más titulación.

De confirmarse, estos "nuevos" comportamientos podrían conducir a nuevas articulaciones entre formación inicial y formación continua, entre continuación y reanudación de los estudios. Si se acabaran desarrollando, veríamos emerger, sin duda, tensiones provocadas por la rigidez o escasa flexibilidad de los sistemas educativos. Es más, el aumento de los niveles de formación inicial de la población pone en tensión el equilibrio entre formación inicial y formación continua en la construcción de competencias.

4.1.2. LAS EMPRESAS

Según las informaciones que se han recabado acerca del posible comportamiento del empresariado con relación al título en un futuro próximo (Cap. 4):

- El comportamiento de las empresas estará básicamente condicionado por dos ejes: primero, los "motores de transformación de la economía" y, segundo, la evolución de la oferta de titulados que salen del sistema educativo.

- Los motores de transformación de la economía (Cap. 3) no deberían parar o frenar la presión que realizan sobre las empresas en un futuro inmediato. Consecuencia de ello sería que la demanda de competencias por parte de las empresas debería seguir aumentando.
- Se trata de reclutar mayores competencias y, a la vez, competencias adaptadas a necesidades en continua evolución y demasiado imprevisibles.

Las empresas expresan sus necesidades en términos de competencias. Estas crecientes necesidades fueron alimentadas en un pasado reciente por los jóvenes titulados que salían de la formación inicial. La cuestión que se plantea no es otra que la de saber, si las empresas siguen dando prioridad a la contratación de jóvenes titulados, en qué medida la producción de titulados por el sistema educativo puede continuar suministrándoles las competencias que necesitan.

La competencia proviene de un conjunto de elementos que se pueden adquirir en lugares y por vías diferentes, según múltiples combinaciones. Estas fuentes de competencias son la escuela, la vida profesional y social, la formación continua. ¿Cuál será la combinación vectorial más pertinente (eficaz y eficiente) para adquirir las competencias que necesitan las empresas en el futuro?

Según los datos demográficos nacionales y la probable hipótesis de una estabilización del aumento de educación, no se puede pensar que en la segunda mitad de este decenio se mantengan los importantes flujos de jóvenes titulados que, en los años 90, entraban en el mercado de trabajo. La relativa abundancia de una oferta de trabajo joven y titulada, de la que han salido beneficiadas las empresas en estos últimos diez años, parece de difícil consideración.

En cambio, la disminución de los flujos de titulados que se incorporan al mercado laboral no repercute en que siga progresando el aumento del nivel de titulación del conjunto de las poblaciones activas: aunque sean más escasos, los flujos de titulados que entran hacen algo más que sustituir a los flujos que se jubilan.

Con todo, la oferta de trabajo 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 que se han formado durante más tiempo, más tituladas y, ante todo, más fácilmente "formables" en el marco de la formación continua. De ahí que si aparecieran tensiones en el mercado de trabajo 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.

4.1.3. EL ESTADO

Hasta el momento, los Estados no han disminuido el esfuerzo que hacen en educación, a pesar de incitaciones o malthusianismos educativos que hayan podido observarse. Entre los retos que se les plantean para el futuro, la traducción, mediante medidas concretas, del tema de la formación a lo largo de la vida es, sin embargo, de los más importantes. Los discursos de los Estados, de los organismos europeos supranacionales y de las instituciones de formación, sobre todo de enseñanza superior, ponen de manifiesto que esta temática podría ser la base de una reorganización de los sistemas educativos y de formación. Pero los márgenes de maniobra presupuestarios para lograrlo no son muy amplios.

Las instituciones educativas en su totalidad, a pesar de diferencias significativas entre los países, están hoy más sensibles a las demandas de sus clientes, incluso están buscando nuevos clientes. Para mantener y ampliar su campo en la medida de lo posible, están dispuestas a hacer esfuerzos no sólo de flexibilidad en la adaptación de sus enseñanzas, sino también de medios para conseguirlo. Estas evo-

luciones, muy patentes en el marco de la formación continua, empiezan a serlo ya en la formación inicial. Estos cambios responden a las nuevas necesidades y nuevos comportamientos que se han detectado en las empresas y en los jóvenes, y se elaboran en el marco de políticas que pretenden ampliar la oferta de formación sin que aumenten mucho los presupuestos. Los gobiernos consideran que el sistema de formación inicial tiene que flexibilizarse y abrirse a nuevos públicos sin modificar sustancialmente los costes globales de educación.

4.2. HACIA UN MAYOR PAPEL DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA PRODUCCIÓN DE COMPETENCIAS

Estos elementos de prospectiva sobre el comportamiento de los diferentes actores que participan en la educación conducen a plantear la hipótesis de continuar con el consenso sobre el desarrollo de la educación, aunque sobre bases renovadas, adaptadas a las actuales circunstancias y que tengan en cuenta los comportamientos e intereses de unos y otros.

Así, satisfacer las necesidades de las empresas, a valor constante de título, va a requerir que desplacen su fuente de abastecimiento en competencias a otras que no sea la formación inicial que da titulación, aunque ésta siga desempeñando un papel esencial en la renovación de la población activa.

Desde el punto de vista cuantitativo, 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 prosecución 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, GHIGNONI, 2001).

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 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, p. 26).

En estas posibles evoluciones se está gestando, por lo tanto, un escenario de producción de las competencias que recurriría a la titulación producida por la formación continua o formación a lo largo de la vida, que iría complementando y sustituyendo, evidentemente de manera muy 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, 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 le conceden a la formación escolar un lugar preponderante) les permitiría a más jóvenes cada vez, estudiantes en su mayoría, proseguir sus estudios mientras trabajan,
- c) nuevos posibles arbitrajes para los jóvenes entre proseguir los estudios de formación inicial o reaundarlos tras un primer periodo de actividad profesional, lo que podría cuestionar la frontera de los "30 años" (Cap. 1.1).

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.

Insistimos en que un escenario así es muy hipotético. “Probablemente exige transformaciones muy profundas del empleo, del mercado de trabajo y de los sistemas de formación que necesitan de un tiempo largo” (GERME, 2001).

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

Los jóvenes encontrarían en él la posibilidad de conjugar sus nuevas maneras de “consumir” educación con el mantenimiento, o aumento, por qué no, gracias a una formación continua que daría titulación, de sus posibilidades educativas y de acceso a las titulaciones superiores que, recordémoslo, desempeñan un papel al tiempo simbólico y de indicador/norma importante para los mercados de trabajo. Asimismo, es un factor determinante de las posibilidades de movi­lidades profesionales y, por ende, un elemento clave en la construcción de las carreras profesionales.

Las empresas podrían seguir accediendo, mediante este nuevo régimen que resulta de las evoluciones demográficas e institucionales, 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 proyectar las futuras evoluciones del trabajo.

Para acabar, los Estados encontrarían en él el marco que les permitiera 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, consolidando así el lugar que ocupan en el mundo económico y social.

5. IDENTIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y PRODUCCIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA ECONOMÍA

La cuestión que se aborda en este punto es la interacción entre la oferta y la demanda de titulados. Ello implica tratar aspectos muy diversos, como el tiempo de los actores en la producción y en el consumo de competencias, la respuesta a las necesidades de la economía *versus* las de las empresas, las diferencias entre estos dos tipos de necesidades y su relación con las de los individuos y, finalmente, la cuestión del papel de las instituciones de formación.

Existe una relativa autonomía de la oferta con relación a la demanda de titulados, que podría explicarse por la diversidad social de las funciones de la educación, funciones que no pueden reducirse sólo al ámbito de la economía. Incluso en el terreno económico, la diferencia de los horizontes temporales entre, por un lado, la oferta de títulos y la demanda de competencias, y las diferencias existentes entre necesidades de las empresas a corto plazo y necesidades de los individuos, por otro lado, puede también explicar la relativa autonomía de la oferta.

De ahí que el papel decisivo de actores como el Estado, los jóvenes y sus familias en la evolución de la producción de titulados a lo largo de la historia haya sido continuamente mencionado. Pero también hemos mostrado que el comportamiento de estos protagonistas del ascenso educativo no le era indiferente, sino todo lo contrario, a la evolución de la demanda de trabajo.

Los resultados de EDEX han subrayado así la existencia de 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 de educación y de la mayor disponibilidad de

titulados en el mercado se toma —al menos en una dimensión considerable— como una respuesta a estas necesidades de adaptación. Las evoluciones tecnológicas no sólo aportan modificaciones en el trabajo, en el sentido de una mayor complejidad, sino que se han visto considerablemente aceleradas estos últimos años por el desarrollo de la informática y de los medios de comunicación, por citarlos sólo a ellos. 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. Cuanto mayor nivel tenga el título, mayor se percibirá la 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 e, in fine, menos cara. Lo que puede ampliamente contribuir a optar por contratar a los “jóvenes” (BÉDUWÉ, 2000).

Las empresas, si bien no juegan explícitamente un papel protagonista en el aumento de educación, sí que lo han mantenido por sus comportamientos a la hora de contratar en Francia, España e Italia, y por el interés en reclutar, en Alemania, a jóvenes procedentes de la enseñanza general larga. Resulta, sin embargo, impensable que un fenómeno de tal magnitud, mantenido en un periodo tan largo, se lleve a cabo oponiéndose a las necesidades de las empresas. Pero se puede observar un comportamiento por defecto en el papel menor del empresariado, que se conforma con aceptar los productos de los sistemas educativos por medio de las contrataciones de titulados. Por lo tanto, una iniciativa tal queda en manos del Estado y de las familias.

En cambio, si nos interesamos más en la producción de competencias que en focalizar en los títulos que producen los sistemas educativos, es evidente que es consecuencia de una coproducción —complementaria y especializada— entre dos sistemas principales: la escuela y las instituciones de formación, y la empresa.

5.1. LA DEMANDA SIGUE A LA OFERTA: LOS RESULTADOS DE UN ENFOQUE MACROESTADÍSTICO BASADO EN LAS COMPETENCIAS

Los trabajos desarrollados en el marco de EDEX partieron de una constatación que se dio en anteriores trabajos de carácter macroestadístico (MALLETT y *alii*, 1997): **en términos de titulación, la demanda sigue a la oferta**. EDEX ha profundizado en estos trabajos y los ha ampliado (Capítulo 2 – punto 2).

La idea fundamental que ha presidido estos trabajos es que la competencia que se precisa para ejercer una profesión se debe a diversos componentes que se adquieren con formación inicial, experiencia, formación continua y aspectos sociales. Hemos intentado reflejar estadísticamente este hecho esencial en nuestros trabajos, aunque las limitaciones de nuestros sistemas estadísticos no nos han permitido ir más allá de añadir la edad como proxy de la experiencia profesional, además del título, para evaluar la competencia individual.

Partiendo de este indicador se han obtenido tres resultados comunes a los participantes en el estudio:

- El aumento de 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 de educación, como condición para acceder a un puesto de trabajo, se ha visto, globalmente, remunerado.
- La posibilidad de desempeñar funciones directivas, a condiciones iguales (título, edad, coyuntura) ha disminuido en las generaciones nacidas después de 1940.

El aumento del nivel de educación en el seno de las profesiones está remunerado, aunque según complejas dinámicas en las que se combinan efecto de oferta e incremento de exigencias del empresariado (HAAS, TAHAR, 2001). Se recluta a personas más formadas (porque —globalmente— no se puede hacer de otro modo por la evolución de la oferta), lo que tiene su importancia, ya que el capital humano suplementario está, en un empleo determinado, globalmente remunerado. Ello conduce,

sin embargo, a cambios en el sistema de movilidades profesionales, de las que el acceso a los puestos directivos no es más que un ejemplo.

La cuestión que entonces se plantea es la del comportamiento del empresariado 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.

5.2. LAS TEMPORALIDADES DE LA FABRICACIÓN DE COMPETENCIAS

Una primera constatación a partir de los resultados EDEX: las competencias de que han podido disponer los empresarios para afrontar, con bastante éxito, los desafíos productivos de la segunda mitad de los 90 relacionados con el cambio tecnológico y la mundialización de los intercambios, han sido producto del aumento de educación, aún antes de que la demanda se diera cuenta de ello. Dicho de otro modo, la demanda de los años 90 pudo satisfacerse gracias a las decisiones en materia de educación que, en los años 70 y 80, tomaron el Estado y las familias. **El estado de la oferta permitió satisfacer la demanda tal cual se produjo.**

La cuestión de las necesidades en títulos tiene diversas respuestas según el horizonte temporal en cuyo marco 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, circulación y 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 una duración en la adquisición y en la utilización, un horizonte de anticipación y, por lo tanto, un cálculo económico. Para precisar estos papeles parece útil distinguir los grupos de actores (individuos, instituciones y empresas) para subrayar la incompatibilidad de los horizontes temporales en los que se sitúan sus respectivos cálculos económicos.

5.2.1. EL HORIZONTE INDIVIDUAL EN LA ADQUISICIÓN DE TÍTULOS

Los individuos adquieren básicamente sus títulos durante la 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 la base tanto de su posicionamiento social y profesional (D'IRIBARNE A., D'IRIBARNE P., 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 ha previsto.

Los individuos también 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, PLASSARD, 2000).

5.2.2. LOS TIEMPOS DE PRODUCCIÓN Y DE RENOVACIÓN DE LA OFERTA GLOBAL DE COMPETENCIAS

Dos grandes procesos pueden luego influir en la renovación de la oferta global de competencias: a) la renovación demográfica de los flujos de los que salen del sistema de formación inicial; b) la formación continua.

Esta oferta global de competencias presenta, pues, inercias (basada en los tiempos largos) propias de la demografía y de la formación inicial que adquirió cada una de las generaciones que constituye la población activa de cada país (ver capítulos 1 y 2). Considera como mecanismo de ajuste a corto plazo la formación continua en su sentido más amplio, es decir, la formada por la experiencia de trabajo, los cursos de formación continua y toda actividad que permita adquirir competencias durante la vida activa.

Los tiempos de producción de los titulados por los sistemas educativos tienden a ampliarse. Primero, porque también se amplía el periodo de formación obligatorio y, después, porque la continuación de los estudios posobligatorios es cada vez más importante (ver cap. 1). Ello corresponde, por lo demás, a una opción estratégica de los individuos.

Los tiempos de producción de competencias tienen que distinguir entre tiempos largos de las formaciones de base de *carácter estructural* y la experiencia como historia incorporada al capital humano, y entre tiempos cortos, necesarios para la producción de especializaciones de *carácter coyuntural*.

5.2.3. LOS TIEMPOS DE LA DEMANDA: TACTICISMO DE CORTO PLAZO Y ESTRATEGIA DE LARGO PLAZO

Tacticismo (ver cap.3) significa que la empresa utiliza, de la mejor manera y con total independencia, las posibilidades que le ofrece el medio en el que se encuentra para responder a unas necesidades de producción cada vez más gobernadas por el corto plazo.

Cuando la empresa elige su configuración inicial, se determinan las competencias necesarias hoy ignorando las competencias que se necesitan para el futuro. Es lógico que la empresa intente anticipar, o 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 tiene que tener, por lo tanto, 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 salidas 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 p. 3).

Pero las empresas no constituyen un conjunto homogéneo. Sus limitaciones temporales dependerán de dos grupos de variables (PLANAS y *alii* 2001):

- a) Proviene, primeramente, de su horizonte estratégico (GALTIER, 1996). Si la empresa pretende continuar con su actual actividad un largo periodo, su horizonte es largo y su principal problema es el de la incertidumbre que caracteriza a todo proyecto. Si, por el contrario, la empresa tiene un horizonte corto, ello significa que cuenta con modificar la utilización de su capital en un futuro relativamente próximo. Por lo tanto, también es muy probable que modifique su demanda de trabajo y, por ende, sus necesidades en competencias para adaptarla a la utilización del capital.
- b) También dependerán de la "relación salarial" establecida en el seno de la empresa. Este término designa el conjunto de relaciones que forman la política de gestión de los recursos humanos y que

van a estructurar la eventual existencia de un mercado interno o de una política de formación en la empresa, etc.

La combinación de los dos grupos de variables determina la política de la empresa. Es evidente que una empresa de cortos horizontes intenta procurarse en el mercado las competencias que necesita sin preocuparse por cómo las utilizarán en un futuro. Por el contrario, una empresa que tenga un horizonte largo puede intentar asegurarse no sólo las competencias que necesita a corto plazo, sino también en el futuro. Tenderá a fomentar una política de formación y a reclutar a su personal teniendo en cuenta el potencial de los individuos. Sin embargo, incluso con un horizonte largo, la relación salarial puede ser de tal manera que la empresa no tenga política a largo plazo y se conforme con buscar en el mercado lo que necesita en ese momento. En este sentido, el estado del mercado de trabajo reviste mayor importancia.

5.3. LAS NECESIDADES DE LAS EMPRESAS Y LAS NECESIDADES DE LA ECONOMÍA

Las necesidades 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 elementos básicos: primero, no se pueden identificar las necesidades de la economía a largo plazo a través de las necesidades de las empresas y, segundo, los comportamientos de formación de los individuos no corresponden exactamente a las necesidades de las empresas que les dan trabajo.

Debido al paro relacionado con la búsqueda de un primer empleo o a la pérdida del empleo, una parte de la población activa no es contemplada por las empresas. Por otra parte, para que un empleado inscriba su formación en el plan de formación de la empresa es necesario que haya una gran correspondencia entre los proyectos.

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 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 constituye, como acabamos de mencionar, un factor crucial para el desarrollo de la economía.

Por otra parte, en un mundo en el que aumenta la complejidad y la incertidumbre, un mundo "super-complejo"⁴⁵, como diría BARNETT (2000), la imperfección acerca de las necesidades de las empresas aumenta conforme se alejan los horizontes temporales.

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 esa 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 orientación 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.

La economía y los sistemas de formación evolucionarán según las costosas tendencias con las que las empresas tendrán que actuar. Los motores de la economía, por una parte, y el aumento de educación, por otra parte, 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 curricular se ha mostrado funcional para la economía a largo plazo,

⁴⁵ Se utiliza el término de supercomplejidad en el sentido que le da R. BARNETT para indicar un extraordinario aumento de la complejidad del marco de referencia en nuestras sociedades y, en consecuencia, de lo imprevisible de su evolución.

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, sobre todo para las universidades, será que estarán obligados a dedicar tiempo y medios a co-definir —con las instituciones de tutelas 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, sus autonomías. Por otra parte, también plantea el tema, muy de moda, de la búsqueda de una mayor calidad de nuestros sistemas educativos y de la evaluación de esta calidad.

Por ejemplo, según *CAVE* y *alli* (1997), en un análisis referido a Inglaterra, la evaluación de las instituciones de educación superior basada en indicadores “objetivos” y en evaluadores “externos” ha dado lugar a comportamientos más “adaptativos” que innovadores. Todo parece indicar que estos modelos basados en la definición conjunta de objetivos y la autonomía que se le deja a las instituciones para llevarlos a cabo serían más productivos para la innovación.

5.4. REFORZAR LA IDENTIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS RESPONDIENDO A LAS NECESIDADES DE LA ECONOMÍA

Podríamos inferir de los puntos anteriores que no habría que esperar del mercado, sometido a crecientes presiones que conducen a más incertidumbre y complejidad, que proporcione a largo plazo las informaciones que necesitan los sistemas educativos para guiar su evolución.

Según (BARNETT, 2000, p. 257), un mundo supercomplejo es aquel en que hechos, argumentos, datos, tareas..., no tienen lugar en esquemas determinados a priori. Incluso se ponen en tela de juicio los esquemas que nos permiten comprender el mundo, el lugar que ocupamos en él y nuestro ámbito de acción. En un mundo así, según BARNETT, es donde hay que preservar la “identidad” de los sistemas educativos (habla particularmente del superior) frente a y en equilibrio con la “performativity” dominada por el “Know how” sometido a las necesidades del mercado.

Dicho con otras palabras, en una sociedad supercompleja, para responder a las necesidades de la economía, los sistemas educativos tienen que preservar su función de formación inicial en una perspectiva de largo plazo y dar soporte al desarrollo de la formación a lo largo de la vida, evitando las presiones de un mercado limitado por el corto plazo, porque de lo contrario pronto se volverían ineficaces y deficientes.

“Hay en eso un desafío para los poderes públicos y la comisión europea: modernizar el aparato de formación sin someterlo a los estrechos márgenes de los mercados, apostando por la educación a largo plazo (contra la enseñanza de adaptación), manteniendo lógicas en los trabajos (para anclar a los empleados en conocimientos duraderos), controlando los contenidos que se enseñan (para aportar emancipación cognitiva, distancia crítica y conductas profesionales al mismo tiempo). (...) El pasado reciente ha puesto de manifiesto la relativa independencia de los sistemas educativos con relación a las necesidades de las empresas. Los primeros son más lentos en evolucionar que las segundas, están menos sometidos a las crisis de reajuste de los mercados. El discurso educativo aparece a menudo como una respuesta invariable (ajustada o no) a múltiples problemas de índole socioeconómico (vida social, producción, desarrollo económico). Es un remedio contra el aumento de las incer-

tidumbres y de las complejidades, en un mundo en el que las tradiciones están en crisis y en el que hay que volver a formalizar continuamente (¿en exceso?) todo tipo de actividades”.

Para cumplir sus funciones a largo plazo, tanto en el plano social como económico, los sistemas educativos necesitan construir sus propias estrategias de identidad, teniendo en cuenta las necesidades de nuestras sociedades y de nuestras economías. Como BARNETT (2000, p. 265) dice de los currículums universitarios “... a policy perspective has opened up, too, in our discussion. Curricula, I have suggested, are in a state of transition but they are not necessarily moving in any clear or even deliberate direction. Such dominant directions of change as there are —towards performative models— are inappropriate to conditions of supercomplexity. Accordingly, a new responsibility is falling on universities to demonstrate that the education that they offer is likely to be adequate to the challenges of a supercomplex world. It is a responsibility —and an Educational project— that most universities and most curricula are falling to meet”.

Definir el lugar que ocupan nuestros sistemas educativos en la sociedad, construir su identidad de principal responsable de la formación inicial, es ser capaz de gestionar un compromiso a largo plazo en dos niveles: primero, el de gestionar la articulación entre su función económica y otras funciones que no conviene olvidar; más tarde, dentro de su función económica, el de gestionar las necesidades/los intereses de la economía, de las empresas y de las personas, sobre todo a largo plazo. Y todo ello en un marco de “supercomplejidad”y, por ende, de incerteza de la información.

Explicar qué tienen que hacer las instituciones educativas para gestionar este compromiso no es el objeto de este informe. De nuestros resultados se desprende que habría que evitar dos tipos de riesgo diametralmente opuestos: por un lado, el de depender, como proveedor, de un cliente (la empresa) gestionado por las necesidades coyunturales del mercado; por otro lado, gestionar la educación sobre la base de inercias internas y/o académicas de los sistemas educativos, dominados por los “donnish” en la tradición británica (HALSEY, 1982), corriendo así el riesgo de alejarse de las necesidades socioeconómicas a las que tienen que responder.

¿Qué informaciones son pertinentes? ¿Qué puntos de referencia necesitan los sistemas educativos para construir y revisar sus identidades? En el marco de esta investigación no podemos dar respuesta a estas cuestiones. Sabemos que son múltiples y que, entre otras cosas, hay que tener en cuenta las necesidades de la economía, las de las empresas y las de las personas, necesidades todas ellas en continua transformación.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

1. INFORMES DE INVESTIGACIÓN PRODUCIDOS EN EL MARCO DE EDEX

1.1. INFORMES NACIONALES

BÉDUWÉ C., FOURCADE B., (1999), "Génération et hausse d'éducation en France", *Rapport final WP1*, LIRHE, Toulouse, Juillet

BÉDUWÉ C., DAUTY F., FOURCADE B., OURTAU M. (2001), "Éléments pour une prospective des relations formation emploi en France", *Rapport final WP4*, LIRHE, décembre

BOSCH, F., BERGERON E., LOPEZ J., (2000), "Employment, Skills and Education in U.S. Banking", *rapport national EDEX, Work Package 3*, Guadanalítica S.A, Madrid, décembre.

BÖTTCHER S., (2000) "Allemagne: Evolutions récentes de la relation formation-emploi en industrie", *Rapport national EDEX, ZSH, Halle, décembre.*

BÖTTCHER S., (2000), "Szenarien der zukünftigen Entwicklung von Bildungsbeteiligung und Qualifikationsbedarf- und Nachfrageentwicklung im Beschäftigungssystem bis 2010". (EDEX. Work Package 4.1. GermanContribution), Working paper, Halle

BÖTTCHER S., HAAS J., (2000), "Changes in employer's recruitment practices in West Germany since the seventies. Part2 Special report on Mechanical Engineers and the banking sector", *rapport national EDEX, Work Package 3*, Zentrum für Sozialforschung, Halle.

BRUNIAUX C., (2000), "La diffusion des diplômés dans les entreprises britanniques: "overeducation", "skills gaps" ou "mismatches"?", *rapport national EDEX, Work Package 3*, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science., mai

BUECHTEMANN C., KOHLER M., (1999), "Education Expansion & Labor Markets", *First CRIS International Interim Report, Berlin, April*

BUECHTEMANN C F, KOHLER M (1999), Project Education Expansion & Labor Markets. Country study United States of America. Working Paper, C*R*I*S International - Berlin and Santa Barbara (Cal.), September.

CAHUZAC E., (1998), "Création du site WEB EDEX", Lirhe, Toulouse

CHEVALIER, A., (2000), Graduate over education in the UK, Centre for the Economics of Education, DP05.

CROCE J., FREY L., LIVRAGHI R., CAVICCHIA L., DE CATERINA A., SBARAGLIA F., (2000), "Les comportements observés dans le système productif italien face à l'accroissement d'éducation", *rapport national EDEX, Work Package 3*, CERES, Roma.

DAUTY F., AUBRY C., OURTAU M., (2001), "Evolution des modes de gestion, comportement des entreprises et hausse des niveaux d'éducation en France", *rapport national EDEX, Work Package 3*, LIHRE, Université de sciences sociales de Toulouse.

ESPINASSE JM., FOURCADE, B., (2000), "Education, efficacité et arbitrage inter-temporel. Une analyse générationnelle", communication aux XXèmes journées de l'AES, Toulouse, septembre 2000.

- FREY L., GHIGNONI E., (2001), "Prospective de la demande, synthèse pour WP4", Rapport de synthèse WP4 EDEX, CERES, Rome, octobre.
- FREY L., GHIGNONI E., CAVICCHIA L., (1999), "Rapport final WP1 pour l'Italie", CERES, Rome, Juin.
- FREY, L., GHIGNONI, E., PAPPADA, G., (2000), "Prolongement de WP1 du point de vue prospectif. Le cas Italien", *Working paper WP4 EDEX*, CERES, Rome, Novembre.
- GHIGNONI E (2000), Extension des travaux macro sur les modes de diffusion des diplômes entre professions et secteurs en Italie. Document de travail, Rome, février 2000.
- GHIGNONI E. (2000), "Frontières de compétence et fonction de gain en Italie: 1993-1998", *Note de travail*, CERES, Rome, juillet.
- GHIGNONI E., (2001), "La hausse d'éducation en Italie.", *Working paper WP4 EDEX*, CERES. Rome, Mai.
- HAAS J., (1999), "Politics, Educational System and Educational Flows in Germany", *Working paper*, ZSH, Halle, July.
- HAAS, J (1999), Processes of Competence Allocation in the West German Employment System: 1985-1995. Working Paper, Halle, August 1999.
- HAAS J., (2000), "Changes in employer's recruitment practices in West Germany since the seventies. Part1: A survey of pertinent litterature", *rapport national EDEX, WP3*, Zentrum für Sozialforschung, Halle, January.
- HAAS J. (2001), "La tradition sous un nouveau jour - la mise en place et le développement des études en mode dual en Allemagne", working paper, Lirhe, Toulouse, avril.
- HAAS J., (2001), "Pronostiquer la contingence. Contribution allemande sur l'avenir de l'expansion de l'éducation", *Rapport WP4 EDEX*, Lirhe, Toulouse.
- HAAS J., (2001): "L'accès aux positions supérieures et carrières des générations; changement des mobilités professionnelles en Allemagne de l'Ouest", rapport EDEX, WP 2.3, Toulouse.
- HAAS J., LUTZ B., (1999), "German contribution to WP1", *Rapport national pour WP1*, ZSH, Halle, October.
- LUTZ B., (2000), "Notes pour le rapport de synthèse WP 3 – comparaison internationale", Working paper, ZSH, Université Halle, 13 octobre.
- LUTZ B., (2000), "WP4.2 Evolution du système éducatif en Allemagne", Working paper, ZSH, Université Halle.
- MASJUAN M., VIVAS J., SALA G., (2000), "Les réponses des employeurs espagnols face à l'accroissement d'éducation", *rapport national EDEX, Work Package 3*, GRET-ICE, Barcelona.
- MASJUAN J. M., SALA G., VIVAS J., (1999), EDEX - Tache 2.2. Extension des travaux macro sur les modes de diffusion des diplômes. Espagne. Document de travail, Barcelone, juillet 1999.
- MASJUAN J.M., SALLA G., VIVAS J., (1999), "Analyse des structures éducatives en Espagne", Rapport final pour EDEX, GRET, Barcelone, Juin.
- PLANAS J., SALA G., VIVAS J., (2001) "Le futur de l'expansion éducative en Espagne. Analyse prospective du système éducatif.", *Rapport WP4 EDEX*, GRET-ICE, Universitat Autònoma de Barcelona, Mai.

- STEEDMAN H., (2000) "Prospective pour l'évolution de l'éducation et de la formation en Grande-Bretagne 2000", Rapport WP4 EDEX, CEP/LES, London, december.
- STEEDMAN H., (2001), "Complément pour WP4", *Working paper* EDEX, CEP/LES, Londres, juillet.
- STEEDMANN H., VIGNOLES A., (1999), "Schooling and the Supply of Qualifications in the UK 1930-1997", *Rapport final EDEX WP1, LSE, Londres, 25 Juin.*
- TAHAR G. (2000), "Frontière de compétence et fonction de gain", *Note LIRHE 334 (00-34), décembre.*
- VIGNOLES A., WALKER J., (2000), "The impact of changes in the supply of qualifications on wages: United Kingdom", *Working paper, London School of Economics, London, June.*
- VINCENS J., (2000), "L'évolution de la demande d'éducation", *Note LIRHE 329 (00-29), décembre.*

1.2. INFORMES INTERNACIONALES

- BRUNIAUX C., (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, Université de Halle, Mai.*
- FREY L., GERME J.F., GHIGNONI E., (2001), "Rapport de synthèse sur la prospective dans EDEX", *rapport international de synthèse pour EDEX, Work Package 4, CERES, Roma, octobre.*
- HAAS J., TAHAR G., (2001), "Expansion de l'éducation et rémunération", *Rapport de synthèse EDEX (contribution WP2), Toulouse, juin.*
- LOUART P., (2001), "Hausse d'éducation, demande productive et comportement des employeurs", *rapport international de synthèse pour EDEX, Work Package 3, LIRHE, Toulouse, avril.*
- STEEDMAN H., VINCENS J. (2000), "Dynamique des systèmes éducatifs et qualification des générations. Comparaison internationale", *synthèse des rapports nationaux phase 1 pour la CE, Londres, Toulouse, mai.*

2. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ARROW K.J., (1973), "Higher Education as a filter", *Journal of Public Economics*, n° 2.
- BAKER, T.S., PETERSON, A.W.A, (eds.), (1987), *The Cambridge Multisectoral Dynamic Model of the British Economy*, Cambridge University Press.
- BARNETT R. (2000) "Supercomplexity and the curriculum". *Studies in Higher Education* 25-3.
- BECKER G.S., (1964), *Human capital*, Columbia University Press, New York.
- BÉDUWÉ C., ESPINASSE J.M., (1995a), "Productions de diplômes et diffusion des compétences", *Cahiers du LIRHE n° 1, Toulouse.*
- BÉDUWÉ C., ESPINASSE J.M., (1995b), "France: Politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés par l'économie", *Sociologie du Travail*, 4, pp. 527-556.
- BÉDUWÉ C., ESPINASSE J.M., (1996), "Concurrences entre générations et accès à l'emploi des jeunes", *Formation-Emploi*, n° 55, pp. 19-41.

- BÉDUWÉ C., ESPINASSE J.M., (1997), "Certificates, skills, and job markets in Europe: a summary report of a comparative study conducted in Germany, Spain, France, Italy, The Netherlands, United Kingdom", Third ESF Workshop of the Network on Transitions in Youth, La Ciotat, in P.WERQUIN, P. BREEN, J. PLANAS E. (eds), *Documents Séminaires* n° 120, CEREQ, pp. 205-238.
- BEDUWE C., GIRET J.F., (1999), "Développement de la formation et marché du travail en Europe", *note Lirhe* 286 (99-3), janvier; également en Espagnol "Desarrollo de la formación y mercados de trabajo en Europa", *Revista de Educacion, Numéro spécial Economía de la educación*", ENERO – ABRIL 1999, España.
- BLANES, A., GIL, F., PÉREZ, J., (1996), (Centre d'Estudis Demogràfics), Població i activitat a Espanya: evolució i perspectives, la Caixa, Barcelona.
- BOOCKMANN, B.; STEINER, V. (2000), Cohort Effects and the Returns to Education in West Germany. Discussion paper, Centre for European Economic Research (ZEW), Mannheim.
- BOSCH F., (2001), "Empleo, habilidades y educación en la banca de Estados Unidos.", Guadanálitica S.A. Ernesto Bergeron, Cohen Brown Management Group Inc. Jorge López – Universidad Carlos III Madrid.
- BUECHTEMANN C., VERDIER E., (1998), "Education and Training Regimes Macro-Institutional Evidence", *Revue d'économie politique*, n° 108, pp. 292-320.
- BUECHTEMANN C., SOLOFF D., (1996), "Human Capital, Capabilities, and Economic Performance", *C*R*I*S Working paper E96-05*, Santa Barbara, California, 45 p.
- CAIXA DE CATALUNYA O., COORD J., (2000), Informe trimestral sobre el consum privat a Espanya. Caixa de Catalunya, mars.
- CARABAÑA, J., ARANGO, J., (1983), "La demanda de educación universitaria en España", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n° 24, pp. 47-88, 1983.
- CAVE M., HANNEY S., HENKEL M., KOGAN, M., (1997) *The Use of Performance Indicators in Higher Education: The Challenge of the Quality Movement*. Third Edition. Higher Education Policy Series 34. Taylor & Francis, Bristol.
- CEDEFOP (2001), "Transition entre le système éducatif et la vie active", *Chiffres clé sur la formation professionnelle dans l'Union Européenne*, Cedefop Reference series.
- CEDEFOP, (2001), "Transition entre le système éducatif et la vie active", *Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'UE*, CEDEFOP Reference series.
- CERES, (2000), (Centro Ricerche Economiche e Sociali), *The anticipation of labour demand, occupational profile and training needs at local level: approaches, methods and tools*, European Commission, Leonardo Da Vinci Programme, Rome, 2000.
- CHAUVEL L., (1998), "Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXème siècle", *Le lien social*, PUF, Paris.
- DE MIGUEL, C., AGÜERO, I., (1986), "Evolución demográfica y oferta de fuerza de trabajo", à Olano, A. (coord.): *Tendencias demográficas y planificación económica*, Ministerio de Economía y Hacienda, Madrid, pp. 277-334.
- DEARDEN, L., REED H., VAN REENEN, J., (2000), *Who gains when workers train? Training and corporate productivity on a panel of British industries*, Institute for Fiscal Studies, WP 00/04.

- D'IRIBARNE A., D'IRIBARNE P., (1989), "La compétitivité: défi social, enjeux éducatifs", ed CNRS.
- D'IRIBARNE A., D'IRIBARNE P., (1999), "Le système éducatif comme expression d'une autre politique", *Revue européenne de formation professionnelle* n° 17, pp. 27-39.
- DPD 2000, (Direction de la Programmation et du Développement), *Education & Formation*, n° 55, janvier-mars.
- DPD 1997, (Direction de la Programmation et du Développement), *Education & Formation*, n° 51, septembre.
- DPD 1997, (Direction de la Programmation et du Développement), *Education & Formation*, n° 81, mars.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A. (1999), "La démocratisation de l'enseignement "revisitée". Une mise en perspective historique et internationale des inégalités des chances scolaires en France". *Cahiers de l'IREDU* n° 60, Dijon, mai.
- ESPINA, A., DE MIGUEL, C., (1992), "La disponibilidad de recursos humanos en España: una proyección de población activa con horizonte en el Siglo XXI", Espina, A.: Recursos humanos y política industrial, Fundesco, Madrid.
- ESPINASSE JM., FOURCADE B., (2001), "Education: équité, efficacité et arbitrage inter-temporel. Une analyse générationnelle", *Communication aux XXèmes Journées de l'AES, L'Harmattan*.
- FONDAZIONE GIACOMO BRODOLINI, (1998), *Un modello per la previsione dell'offerta di lavoro, progetto strategico "Disoccupazione e basso livello di attività in Italia: cause specifiche e rimedi adeguati"*, ISTAT, Rome.
- FONDAZIONE GIACOMO BRODOLINI, (1999), *Un modello per la previsione della domanda di lavoro e di professioni su base settoriale. Sintesi del rapporto di ricerca*, Rome.
- FONDEUR Y., LEFRESNE F., (1999), "Les jeunes sur le marché du travail, une comparaison européenne", *Revue de l'IRES*, n° 31- 1999-2.
- GARRIDO, L., (1991), *Prospectiva de las ocupaciones y la formación en la España de los noventa*, Ministerio de Economía y Hacienda, Madrid.
- GALTIER B., (1996), "Gérer la main d'œuvre des pratiques différenciées en renouvellement", *Economie et Statistique*, n° 298, pp. 45-70.
- GAMEL C., (2000), "Le diplôme, un "signal" en voie de dépréciation? Le modèle de Spence réexaminé". *Revue d'économie politique*.110 (1) janv.-fevr. pp. 54-84.
- GAURON A., (2000), "Formation tout au long de la vie", *Rapport du Conseil d'Analyse économique* 22, *La documentation française*, 165 p.
- GIFFARD, A., GUEGNARD, C., OF BURGUNDY, O. (1999), *Forecasting methodology for qualification and training needs in France*.
- GREEN, A., STEEDMAN, H., (1997), *Into the twenty first century: An assessment of British skill profiles and prospects*, Centre for Economic Performance, Special Report.
- GREEN, F., MCINTOSH, S., VIGNOLES, A., (1999), *Over-education and skills- Clarifying the concepts*, Centre for Economic Performance, DP 0435.

- HALSEY A.H., (1982) "The Decline of Donnish Dominion?" *Oxford Review of Education*. V8 n° 3, p. 215-29.
- HANDL, J (1996), Hat sich die berufliche Wertigkeit der Bildungsabschlüsse in den achtziger Jahren verringert? Eine Analyse der abhängig erwerbstätigen, deutschen Berufsanfänger auf der Basis von Mikrozensusergebnissen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48, p. 249-273.
- HANNAN D.F., WERQUIN P., (1999) "Education and labour market change: The dynamics of Education to Work Transitions in Europe", *Session C of the European Socio-Economic Research Conference*, Brusel, 23-29 april.
- HARTOG J., (2000), "Human Capital as an Instrument of Analysis for the Economics of Education", *European Journal of Education*, Vol.35, n° 1, pp. 7-20.
- HASKEL, J., HOLT, R., (1999), "Anticipating future skill needs: Can it be done? Does it need to be done?", *Skills task Force, Research Paper*, n° 1.
- IAB (1999), (Institut für Arbeitsmarkt und Berufswforschung), *Kurzbericht*, n° 9, 26 août.
- JOUTARD P., THELOT C., (1999), "Réussir l'école. Pour une politique éducative", Paris, Le Seuil.
- LANCASTER K., (1966), "A new approach to consumer theory", *Journal of Political Theory*, vol. 74, n° 2, pp. 132-157.
- LENE A., (1998), "La production d'adaptabilité: stratégies d'entreprise et compétences transversales", dir Stanckiewicz, Paris, *L'Harmattan*, 1998.
- MALLET L. *et alii.*, (1997), "Diplômes, compétence et marchés du travail en Europe", *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, n° 12, 1997.
- MANSI, C., (1995), *Identification problems in the social sciences*, Harvard University Press.
- MARTÍN MORENO, J., DE MIGUEL, A., (1979), *Universidad, fábrica de parados*, Fundación Juan March / Ariel, Barcelona.
- MARTINELLI D., (2000), "Accès à la position de cadre des sortants de génération 92", *Note Génération 92*, n° 5, CEREQ.
- MASON, G., (1999), *Graduate utilisation and the quality of higher education in the UK*, National Institute of Economic and Social Research, DP 158.
- MASON, G., (1996), *Graduate utilisation in British industry: The initial impact of mass higher education*, *National Institute Economic Review*, 156, 93-103.
- MÖBUS M., (2000), "L'encadrement intermédiaire dans l'industrie. Quelles formes de renouvellement en Allemagne, en France et au Royaume Uni?", *Bref Cereq n° 170*, Décembre.
- OCDE (1999), "Formation des travailleurs adultes dans les pays de l'OCDE: mesure et analyse", *Perspective pour l'emploi*, juin.
- OECD, (2000), *Information in the information age: Final report of the international adult literacy survey*, OECD, Paris.
- PARELLADA, M., SÁEZ, F., SANROMA, E., TORRES, C., (1999), *La formación continua en las empresas españolas y el papel de las universidades*, Civitas, Madrid.

- PLANAS J., GIRET, J-F., SALA, G., VINCENS J. (2001), "Skills Market, Dynamics and Regulation", in Descy P. & Tessaring M. *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000. Background report*, Cedefop reference series, Office for Official Publications of the European Communities (3 volumes), 65 p.
- PLANAS J., GIRET, J-F., SALA, G., VINCENS J. (2000), "Le marché de la compétence: dynamique et régulation", in *Cahiers du Lirhe n° 6, mars 2000*.
- PLANAS J., PLASSARD JM., (2000), "L'investissement en formation initiale comme préalable aux investissements tout au long de la vie", in *Efficacité versus Équité en Économie Sociale, XXèmes Journées de l'AES, L'Harmattan*.
- PLANAS J. (1990), "Formal education, informal education and training activities in the integration of young people into working life", *Vocational Training European Journal n° 1/1990* (pp. 26-32).
- PLASSARD JM., PLUCHARD T. (1997), "Méthodologie pour une prospective d'emploi et de qualification", *Travail et emploi n° 71*, pp. 65-82.
- PROST A. (1992), "L'enseignement s'est-il démocratisé?", PUF, Paris.
- PROST A. (1992), "Éducation, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours", Seuil, Paris.
- REINBERG, A., (1999), *Der qualifikatorische Strukturwandel auf dem deutschen Arbeitsmarkt- Entwicklungen, Perspektiven und Bestimmungsgründe*.
- SCAZZOCCHIO, B., (1998), "L'analisi dei fabbisogni professionali e di competenze in Italia alla luce dell'esperienza nei paesi dell'Unione Europea", *Lavoro e Relazioni Industriali, n° 1*, janvier-juin.
- SPENCE M., (1973), "Job Market Signaling", *Quarterly Journal of Economics*. Vol 87, n.° 3, august
- Skill task force, *Skills for all, Research report from the National Skills Task Force, 2000*.
- SPENCE M., (1974), "Market Signaling: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes", *Harvard University Press*.
- STANKIEWICZ F., (1998), *Travail, compétence et adaptabilité*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- STANKIEWICZ F., (1999), *Économie des ressources humaines*, Paris, La Découverte, 1999.
- STANKIEWICZ F., (2000) "Future prospects of graduates and qualifications in the labour market", *Working paper*, Séminaire Education expansion, employment and labour markets, Toulouse, november 9-10th.
- STEINER V., LAUER C., (2000), *Private Erträge von Bildungsinvestitionen in Deutschland*. Discussion paper, Centre for European Economic Research (ZEW), Mannheim.
- SVIMEZ, (1961), *Mutamenti della struttura professionale e ruolo della scuola. Previsioni per il prossimo quindicennio*, Giuffré editore, Rome.
- TESSARING M. (sous la di.), (1998), , *Training for a changing society*. CEDEFOP, Thessaloniki.
- TESSARING, M., (1994), "Indikatoren der Akademikerbeschäftigung", in Konegen-Grenier, C., Schläffke, W., (Eds.), *Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf*, Deutscher Instituts-Verlag, p. 38.
- TESSARING, M., (1998), "The Future of Work and Skills-Visions, Trends and Forecasts", *Vocational Education and Training, the European Research Field, Background Report*, CEDEFOP, Vol. 1, pp. 271-317, Thessaloniki.

- THELOT C., VALLET L.A., (2000), "La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle", *Economie et Statistiques*, n° 334, pp. 3-32.
- TOPIOL-BENSAID, A, (1996), Présentation du modèle FLIP-FLAP, Document de Travail de la DARES. Union-camere, Il sistema informativo Excelsior: la metodologia utilizzata, Rome.
- VINCENS J., (2001), "Expérience professionnelle et formation", LIRHE, Toulouse, octobre.
- VINOKUR A. (1995), "Réflexions sur l'économie du diplôme", *Formation et emploi*, n° 52, pp. 151-183.
- VINOKUR A., (1998), "Global and Local Tendencies in the Restructuring of Educational Systems" TACIS. EDRUS. Education Management in Russia. Research Seminar. Moscow 15-19 déc. 1998.
- WEIDIG, I., HOFER, P., WOLFF, H., (1996), *Arbeitslandschaft 2010 nach Tätigkeiten und Tätigkeits-niveaus. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 227.*
- WILSON, R., (2000), *Projection of occupations and qualifications*, Institute for Employment Research, University of Warwick.
- AA.VV, *Les chemins de la prospective au travers des métiers de l'informatique, Série Méthode-Métier- Données, 1999.*
- AA.VV, *Qualifications et fonctions: une lecture transversale des contrats d'études prospectives industriels.*, Commissariat Général du Plan, La Documentation française, janvier 1999.
- AA.VV, *De la secrétaire à l'assistante. Un processus qui requiert un accompagnement*, Bref Céreq n 160, janvier 2000.
- AA.VV, *numéro spécial d'Economie et Prévisions sur la présentation des grands modèles macro-économiques français (HERMES), 1998.*

IX. ANEXOS

ANEXO 1.1

CUADRO ADOPTADO PARA LA COMPARACIÓN DE LAS NOMENCLATURAS DE TÍTULO NACIONALES

- 1a. Sin estudios o escuela obligatoria sin terminar
- 1b. Escuela obligatoria terminada o certificado de estudios primarios
2. Certificado de educación secundaria de primer nivel
3. Certificado de formación profesional
4. Certificado de educación general o profesional/tecnológica de segundo nivel (acceso a la universidad)
5. Estudios superiores (incluye las formaciones profesionales que siguen al primer nivel de formación, por ejemplo los Meister en Alemania)

- 1a. Comprende: en el RU las 'no qualifications', en Francia los 'sans diplôme'; en Italia los 'título escuela primaria o sin estudios' (agrupados juntos en la estadística); en Alemania los 'sin y los no contestan' (bastante numerosos apartir de 1991, ver informe AlemaniaWP1), en España los sin estudios;
- 1b. Comprende: en Francia los CEP, en España los Primarios; en Alemania los Hauptschule sin título de formación profesional;
2. Comprende: En el RU, los O-level, los CSE, los GCSE; en Francia los BEPC; en Alemania los Realschule, (+Fachhochschulreife y Abitur, sin título de formación profesional); en Italia el título de la Scuola Media; en España el Bachillerato Elemental, EGB ciclo superior;
3. Comprende: en el RU les 'others', le Trade Apprenticeship, los City&Guilds, los ONC/OND, los NVO 2/3; en Francia los CAP, BEP; en Alemania los aprendizajes, Berufsfachschule (BFS); en Italia los títulos de la escuela profesional; en España la FP.
4. Comprende: en el RU los A-level; en Francia los baccalauréats; en Alemania los Abitur et Fachhochschulreife; en Italia los Maturita, títulos de Magistero, de Scuola Tecnica; en España el Bachillerato Superior, el BUP, el COU.
5. Comprende: en el RU los 'degrees', los HNC/HND, el 'teaching and nursing'; en Francia las licencias y más, las formaciones superiores Bac + 2; en Alemania los títulos universitarios, Fachhochschule, los Meister y Técnicos; en Italia los títulos universitarios; en España los estudios universitarios cortos y largos.

NB: PARA ENTENDER MEJOR LA ATRIBUCIÓN DE LOS TÍTULOS EN LAS CAT. (ALEMANIA):

Título de la educación general obtenido	¿Título de la formación profesional obtenido?	
	No o no contesta	Sí
Sin título de la educ. gen. o no contesta.....	Cat: 1a	Cat: 3
Hauptschule	Cat: 1b	Cat: 3
Realschule (Mittlere Reife).....	Cat: 2	Cat: 3
Fachhochschulreife	Cat: 2	Cat: 3
Abitur	Cat: 2	Cat: 3

LA ESTRUCTURA POR TÍTULOS DE LAS GENERACIONES ESTUDIADAS					
<i>Nacidos en 1940</i>	<i>Alemania</i>	<i>Reino Unido</i>	<i>Francia</i>	<i>Italia</i>	<i>España</i>
1a. Sin estudios	9	39	28	56	32
1b. dipl escuela obl.....	24	—	27	—	57
2. 1 ^{er} ciclo sec.....	1	9	6	23	—
3. form prof.....	51	34	20	3	3
4. 2 ^o ciclo sec.....	—	3	7	12	2
5. superior	14	16	12	5	6
<i>Nacidos en 1950</i>	<i>Alemania</i>	<i>Reino Unido</i>	<i>Francia</i>	<i>Italia</i>	<i>España</i>
1a.....	8	24	18	31	12
1b.....	14	—	18	—	63
2.....	2	12	7	34	—
3.....	53	38	30	5	5
4.....	—	4	10	20	8
5.....	21	22	17	10	13
<i>Nacidos en 1960</i>	<i>Alemania</i>	<i>Reino Unido</i>	<i>Francia</i>	<i>Italia</i>	<i>España</i>
1a.....	9	16	23	10	4
1b.....	11	—	4	—	54
2.....	3	23	9	43	—
3.....	56	30	31	7	14
4.....	—	7	12	30	12
5.....	22	25	21	10	16
<i>Nacidos hacia 1970</i>	<i>Alemania (65-66)</i>	<i>Reino Unido (73-74)</i>	<i>Francia (1972)</i>	<i>Italia (68-72)</i>	<i>España (1972)</i>
1a.....	8	11	16	6	2
1b.....	9	—	1	—	38
2.....	3	23	5	41	—
3.....	58	31	23	7	20
4.....	—	9	18	39	18
5.....	20	26	37	7	23

GENERACIONES ESTUDIADAS

Generación nacida alrededor de 1938: es el grupo de mayor edad (más o menos 60 años en el 2000) todavía en activo y observable en la Encuesta Empleo nacional más reciente.

Generación 1950: es el grupo que recorre el sistema escolar antes de los grandes cambios introducidos durante los años '60 y '70.

Generación 1960: es el primer grupo que se ve beneficiado por los grandes cambios introducidos durante los años 60 en la mayoría de países (en España, los grandes cambios se produjeron más tarde, en los 70).

Generación nacida alrededor de 1970: último grupo que ha terminado su formación inicial y observable en la Encuesta Empleo nacional más reciente (entre 25 y 30 años).

FUENTES:

1937/1938/1939: *Alemania:* Mikrozensus 1995 Generación edad 57-58 años en 1995, por lo tanto, nacida en 1937 y 1938;
España: Fuente: Labour Force Survey 1996 Age 59, Born 1937;
Francia: Encuesta-Empleo 1998 Age 60, Born 1938; *Italia:* Labour Force Survey 1997, Age 59-55, Born 1938-1942; *Reino Unido* Labour Force Survey 1998, Age 59 and 58, Born 1939 and 1940.

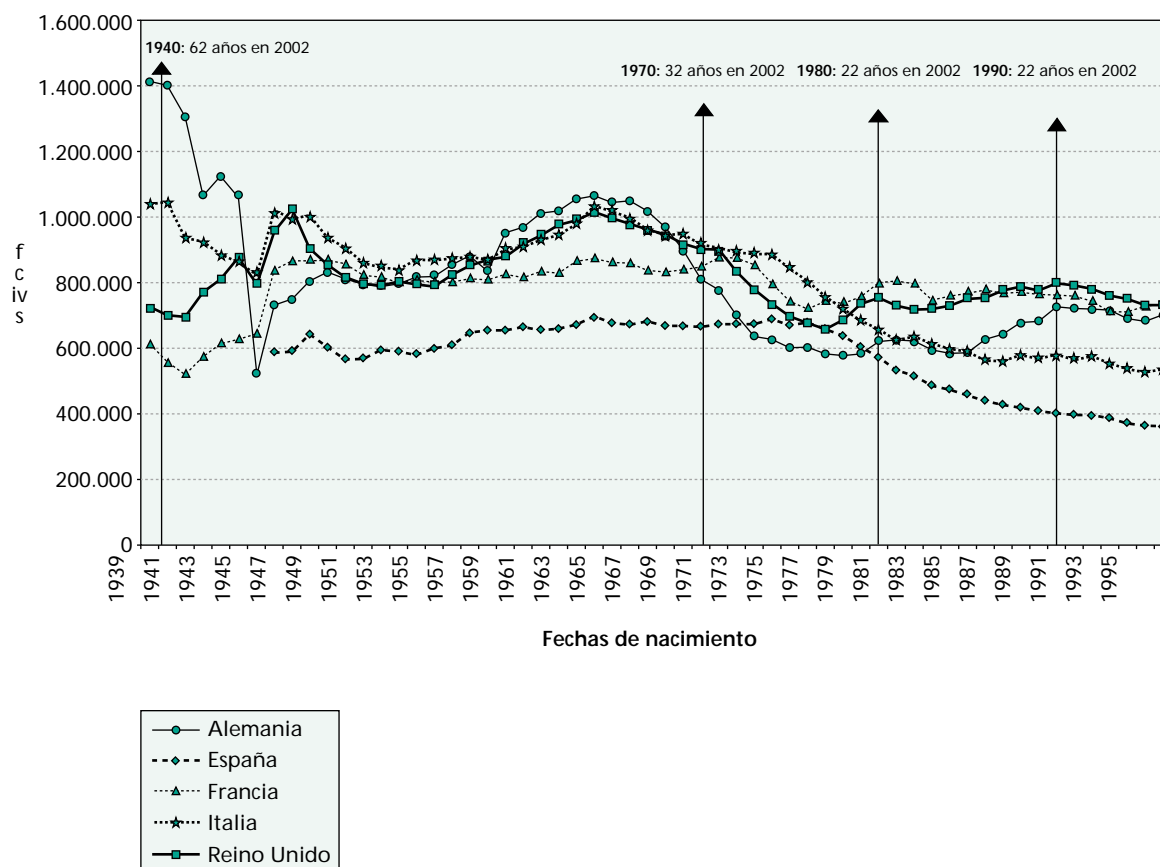
1950: *Mikrozensus 1995 Generación edad 46 y 45 años en 1995, por lo tanto nacida en 1949 y 1950; España: Fuente: Labour Force Survey 1996 Age 46, Born 1950; Francia: Encuesta-Empleo 1998, Age 48, Born 1950; Italia: Labour Force Survey 1997, Age 49-45, Born 1948-1952; Reino Unido Labour Force Survey 1998, Age 49 and 48, Born 1949 and 1950.*

1960: *Alemania: Generación edad 38/39 años en 1995, por lo tanto nacida en 1958/57; España: Fuente Labour Force Survey 1996 Age 35, Born 1961; Francia: Encuesta-Empleo 1998, Age 38, Born 1960; Italia: Labour Force Survey 1997, Age 39-35, Born 1958-1962; Reino Unido Labour Force Survey 1998, Age 39 and 38, Born 1959 and 1960.*

1973: *Alemania: Mikrozensus 1995 Generación edad 30 y 29 años en 1995, por lo tanto nacida entre 1965 y 1966; España: Fuente: Labour Force Survey 1996 Age 24, Born 1972; Francia: Encuesta-Empleo 1998, Age 26, Born 1972; Italia: Labour Force Survey 1997, Age 29-25, Born 1968-1972; Reino Unido Labour Force Survey 1998, Age 25 and 24, Born 1973 and 1974.*

Anexo 1.3. Demografía de los países europeos del proyecto

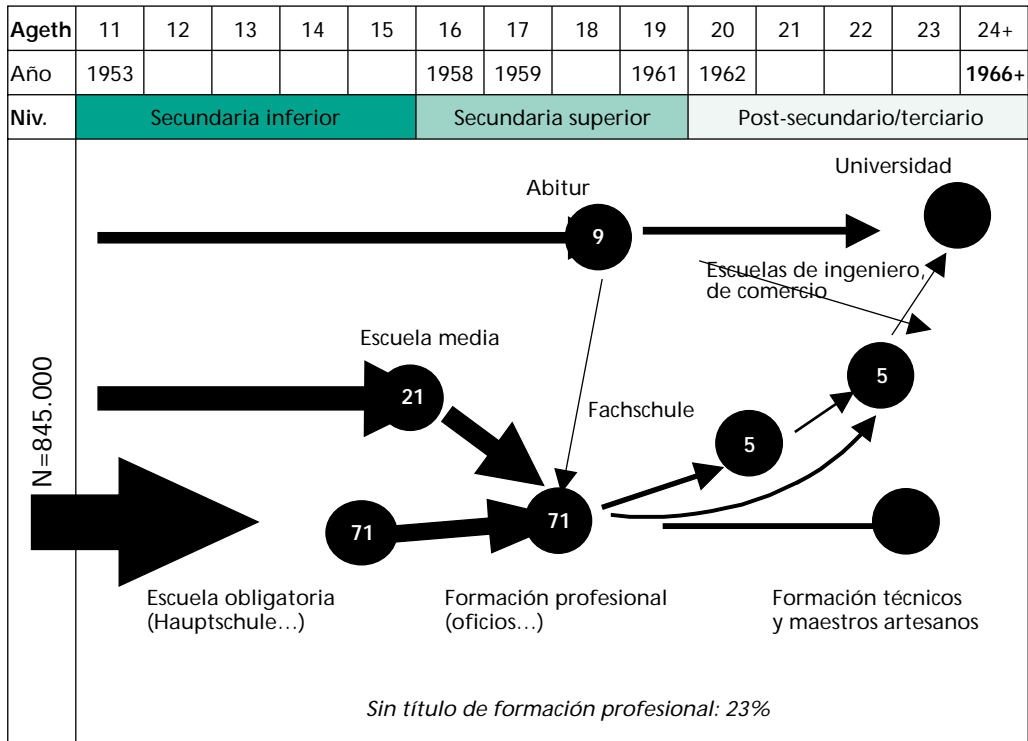
Sistema educativo alemán



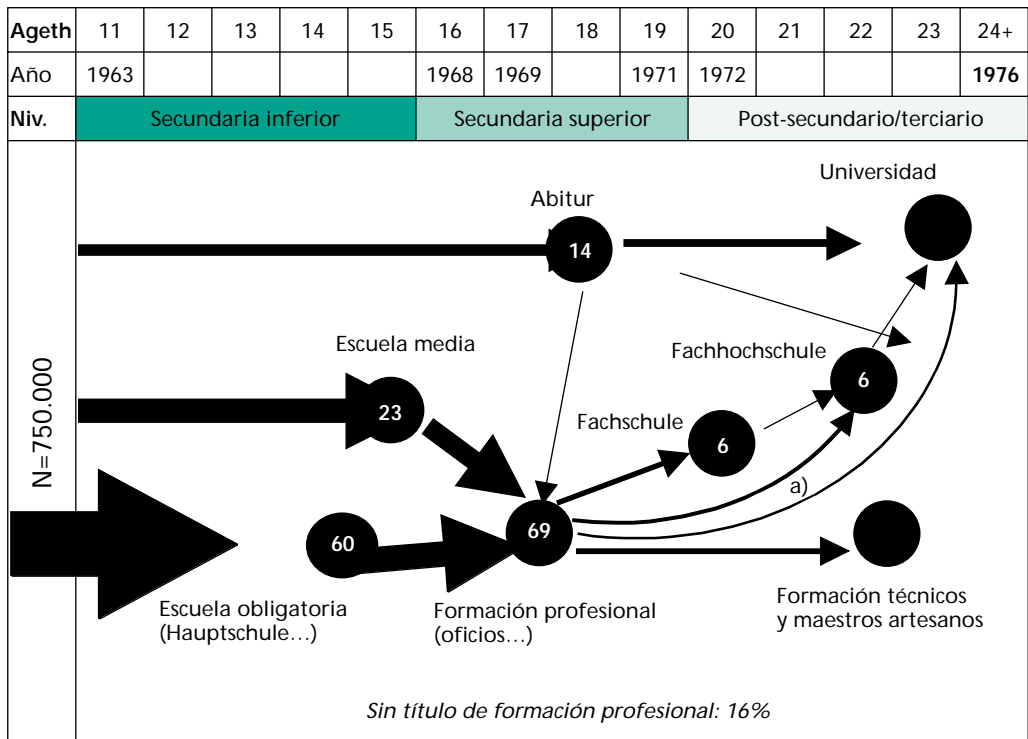
Fuente: datos nacionales.

Anexo 1.4. Gráficas de los sistemas educativos alemán, español y francés

Generación 1942



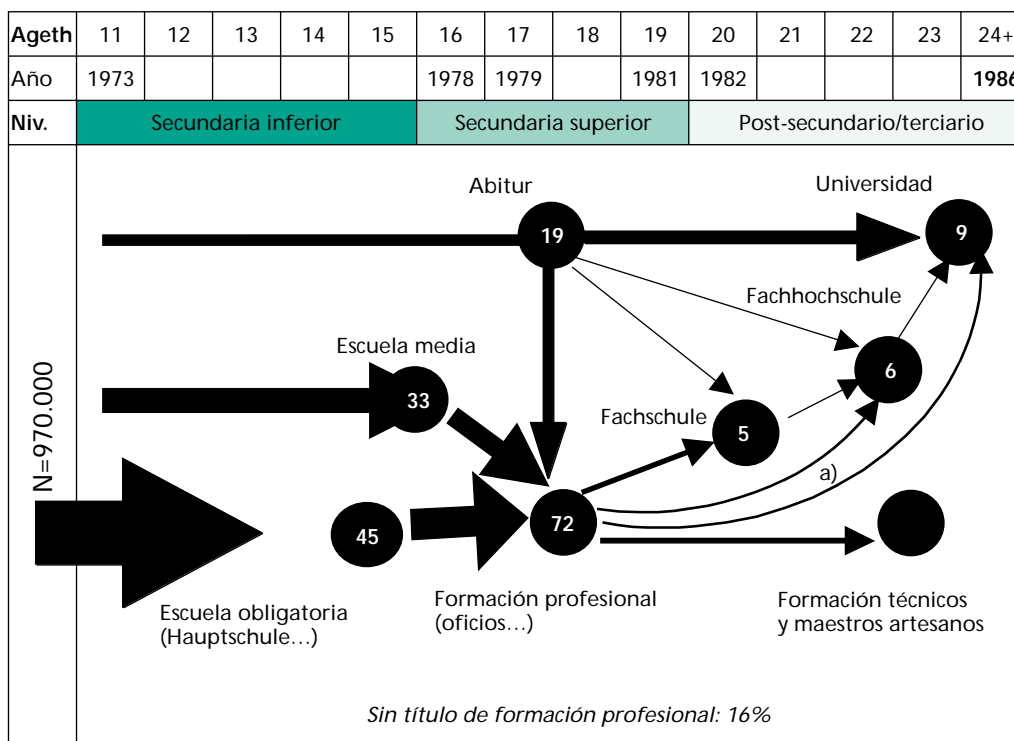
Generación 1952



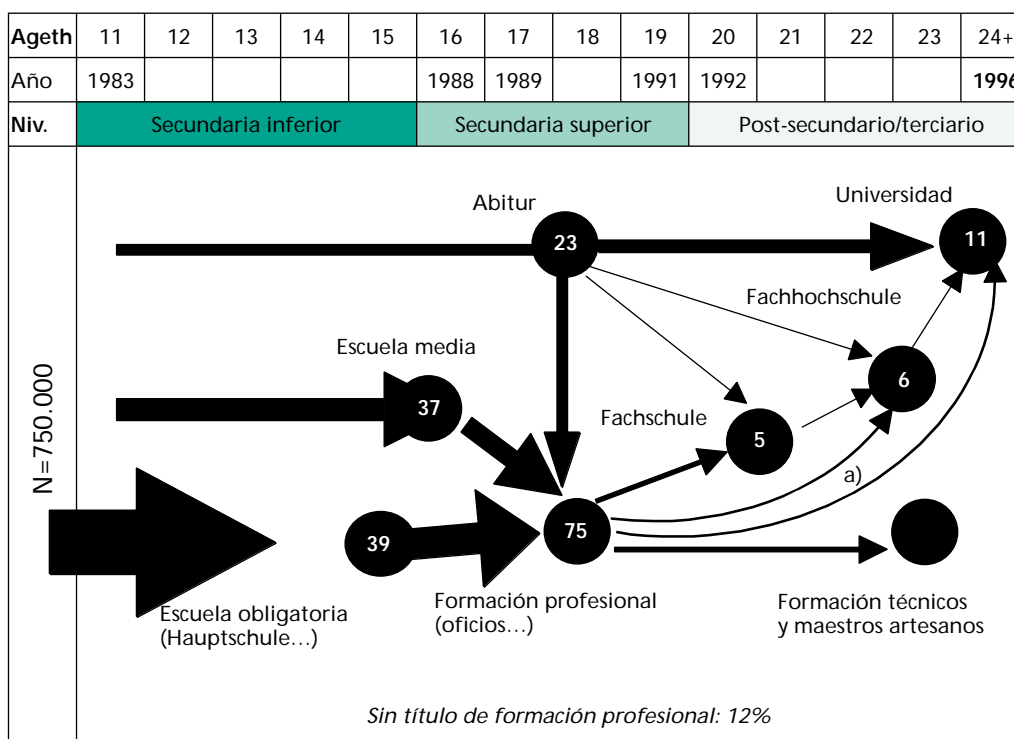
Nota de lectura: el porcentaje que figura en un círculo indica la proporción de la generación considerada que ha alcanzado este "tramo de orientación" o este "punto final" del sistema. El grosor de una flecha indica los efectivos que han completado con éxito la trayectoria (umbral mínimo de la inscripción de una flecha: 10.000 individuos de la generación).

Anexo 1.4 (continuación). Gráficas de los sistemas educativos alemán, español y francés

Generación 1962



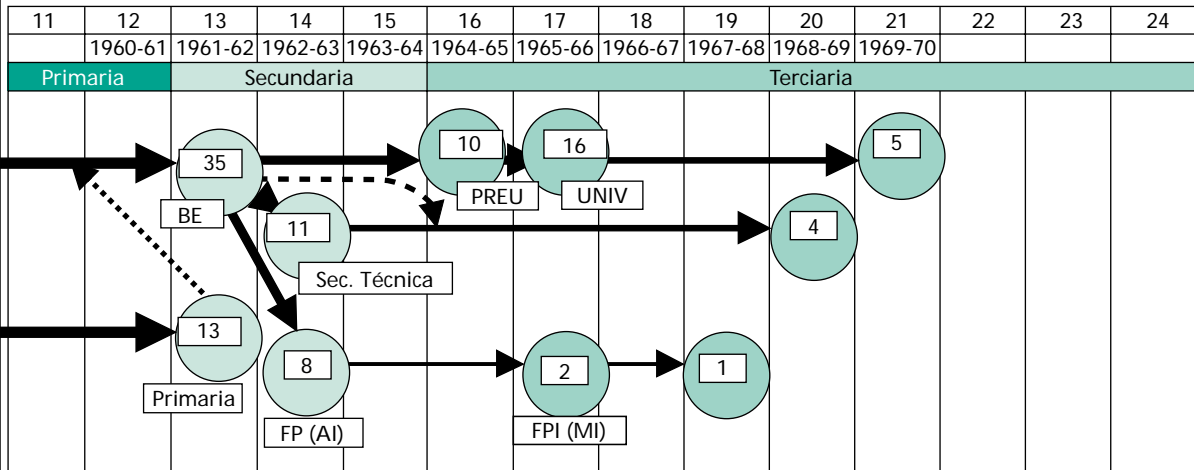
Generación 1972



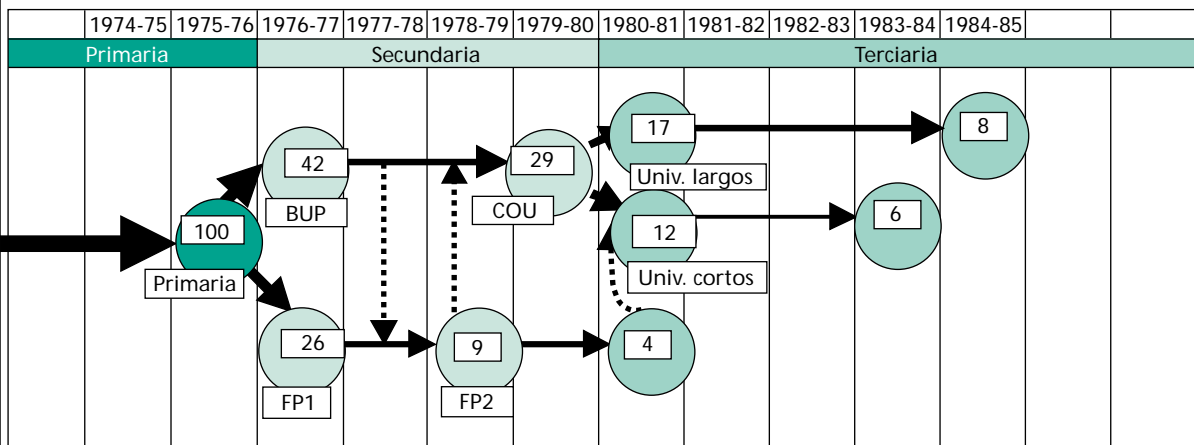
a) El acceso post aprendizaje a la enseñanza superior exige antes la obtención de un título de instrucción general (Fachhochschulreife, o Abitur según la vía que se elija). Por ejemplo, casi el 10% de la generación 1980 logró este título tras una formación profesional inicial. Así, en total, casi el 35% de esta generación obtuvo un título que daba acceso a la enseñanza superior (Fachhochschule, universidad). Fuentes: generaciones de 1942 a 1962: cálculos propios según panel BIBB/IAB y Mikrozensus; generaciones 1972 y 1980: Bildungsgesamtrechnung (BGR).

Sistema educativo español

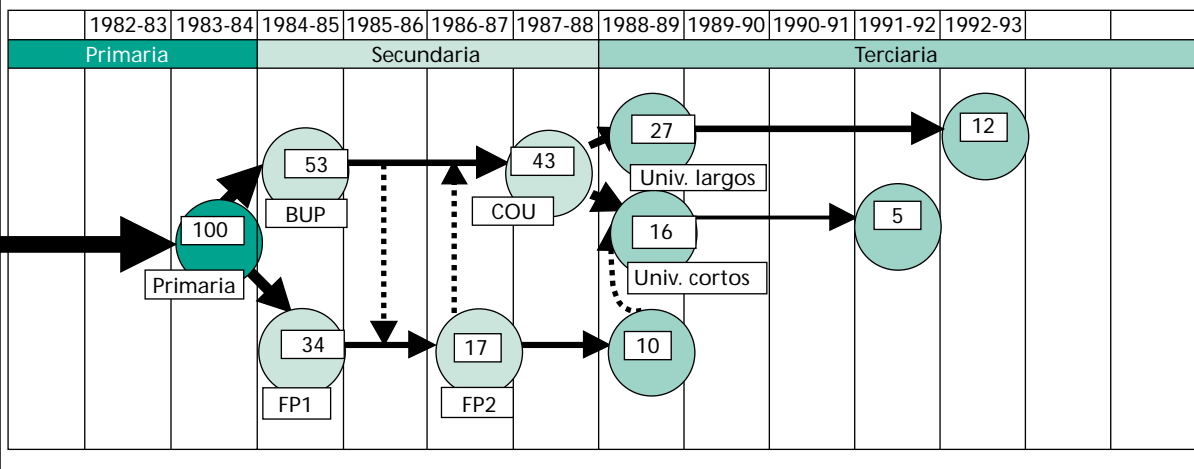
Generación 1954



Generación 1962

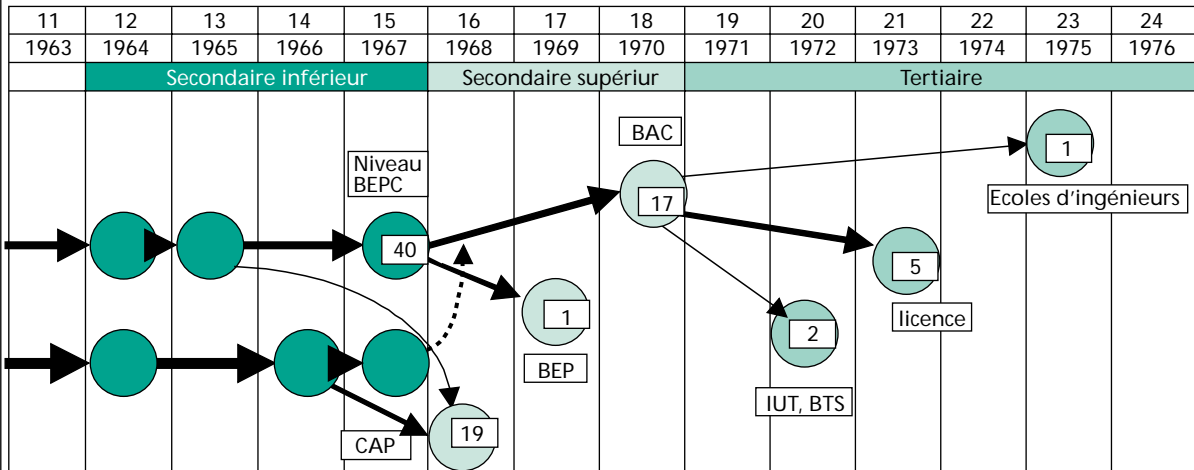


Generación 1970

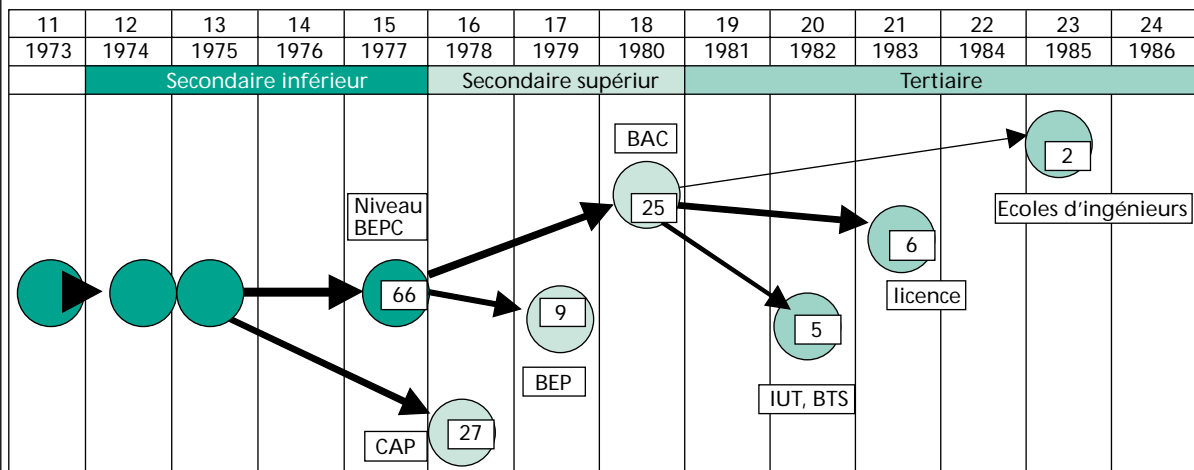


Sistema educativo francés

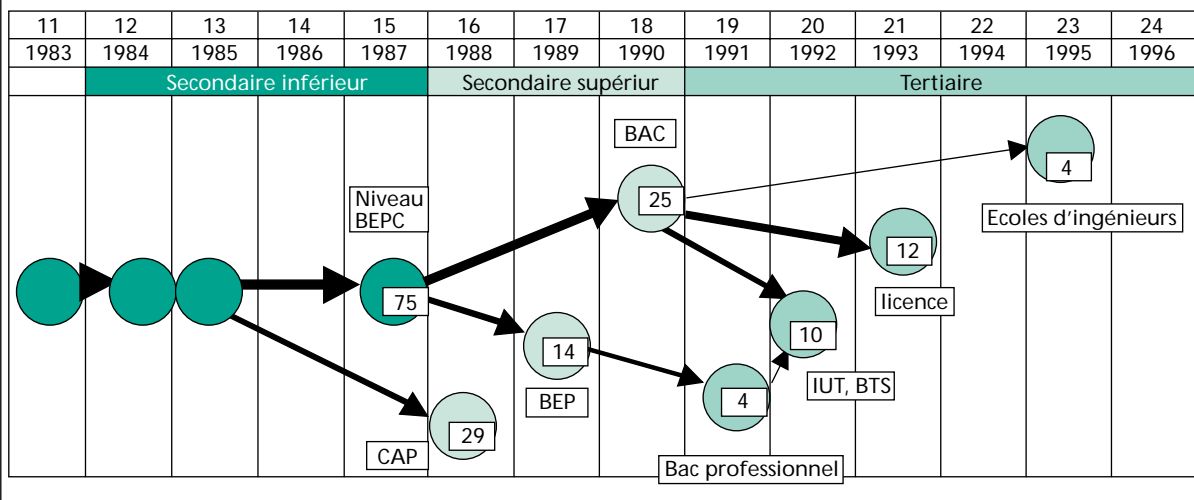
Génération 1952



Génération 1962



Génération 1972



ANEXO 2.1. CUATRO MODELOS

(BÉDUWÉ GIRET 1999, p. 14)

Sea X_{pda}^0 el efectivo de la profesión p, de edad y de nivel de título d en el momento t0.

Sea X_{pda}^t el efectivo de la profesión p, de edad y de nivel de título d en el momento t.

Sean X_{da}^0 y X_{da}^t , el efectivo de la oferta de titulados de nivel d y de edad a, en t0 y t.

Sean X_p^0 y X_p^t , el efectivo de la profesión p en t0 y t.

Sean $X_{pda}^{e_1}$, $X_{pda}^{e_2}$, $X_{pda}^{e_3}$, X_{pda}^{ras} , las estimaciones sucesivas de X_{pda}^t en los diferentes modelos.

MODELO VARIACIÓN OBSERVADA

$X_{pda}^{e_1} = \alpha X_{pda}^0 + \varepsilon$ con un coeficiente de determinación denominado R^2 observado

MODELO DE OFERTA

$$X_{pda}^{e_2} = \alpha_1 X_{pda}^0 + \beta_1 X_{pda}^0 * \tau_{da} + \varepsilon_1$$

donde τ_{da} representa la tasa de crecimiento de la oferta de titulados d en la franja de edad a.

$$X_{pda}^{e_2} = \alpha_1 X_{pda}^0 + \beta_1 X_{pda}^0 * \left(\frac{X_{da}^t - X_{da}^0}{X_{da}^0} \right) + \varepsilon_1$$

y también

$X_{pda}^{e_2} = \alpha_1 X_{pda}^0 + \beta_1 Y_{pda}^0 + \varepsilon_1$ con un coeficiente de determinación denominado R^2 oferta

MODELO DE DEMANDA

$$X_{pda}^{e_3} = \alpha_2 X_{pda}^0 + \beta_2 X_{pda}^0 * \lambda_p + \varepsilon_2$$

donde λ_p representa la tasa de crecimiento de la profesión p.

$$X_{pda}^{e_3} = \alpha_2 X_{pda}^0 + \beta_2 X_{pda}^0 * \left(\frac{X_p^t - X_p^0}{X_p^0} \right) + \varepsilon_2$$

y también

$X_{pda}^{e_3} = \alpha_2 X_{pda}^0 + \beta_2 Z_{pda}^0 + \varepsilon_2$ con un coeficiente de determinación denominado R^2 demanda

MODELO SIMULTÁNEO

$$X_{pda}^{e_3} = f(X_{pda}^0, \tau_{da}, \lambda_p)$$

Este modelo ha sido probado con la ayuda del método RAS utilizado en los modelos provisionales, sobre todo de planificación (Evans et Lindley, 1973). RAS es un algoritmo de optimización de sistema

múltiples de ecuaciones múltiples no lineales que utiliza los márgenes de la matriz $P^*(D,A)$ para simular una nueva estructura profesión-edad-título que se puede linearizar bajo ciertas hipótesis (Borghans y Heijke, 1996).

ANEXO 2.2. DOS FORMAS DE LEER EL MODELO DE OFERTA

(BÉDUWÉ, enero 2000)

2.2.1. El aumento de titulados en el seno de cada uno de los empleos debería —al menos— seguir la evolución de la producción de titulados por el sistema de formación inicial. Así, pues, hemos partido de la hipótesis de que la manera en que se repartían los titulados, cada vez más numerosos, por el sistema tenía que estudiarse a partir de un modelo que tuviera en cuenta la producción de los nuevos titulados y su evolución en el tiempo, es decir generación tras generación.

La primera escritura del modelo (BÉDUWÉ ESPINASSE, 1995) estipula que el aumento en la titulación para cada franja de edad ($X'_{da} - X_{da}$) tendría que encontrarse en cada profesión que utilizara esta franja de edad y este nivel de título. Es decir, definiendo

Los efectivos iniciales en t por X_{pda} , X_{da} , X^P

Los efectivos finales en t' por X'_{pda} , X'_{da} , $X^{P'}$

Y el crecimiento relativo de titulación entre t y t' por $(X'_{da} - X_{da})/X_{da}$,

Una estimación de X'_{pda} se puede escribir con la forma

$$X'_{pda} = X_{pda} + X_{pda} * (X'_{da} - X_{da})/X_{da} \quad [1]$$

De ahí el modelo a probar $X'_{pda} = a X_{pda} + b X_{pda} * (X'_{da} - X_{da})/X_{da} + e$

Y también la estructura $X'_{pda}/X^{P'} = a X_{pda}/X^P + b X_{pda}/X^P * (X'_{da} - X_{da})/X_{da} + e$

Es el modelo llamado “de oferta” porque tiene en cuenta la evolución de la cantidad de titulados que han dado los sistemas educativos entre t y t' (y también Espinasse en nuestra jerga). Oferta entendida aquí como oferta de titulados en el seno de la población activa.

2.2.2. $\beta_{pad} = X_{pda}/X^P$ es la estructura de competencia de una profesión. Es la proporción de la profesión p que tiene la edad a y el título d , cuya suma por profesión equivale a 100. Son los porcentajes horizontales de la matriz (P,D^*A)

El modelo de oferta dice que la estructura de competencia de una profesión ha evolucionado proporcionalmente al crecimiento de la oferta.

2.2.3. Volvamos a la fórmula (1). Si el modelo de oferta fuera verdad al 100%, se podría escribir la igualdad estricta: $X'_{pda} = X_{pda} + X_{pda} * (X'_{da} - X_{da})/X_{da}$

Es decir $X'_{pda}/X'_{da} = X_{pda}/X_{da}$ [2]

Si $\alpha_{pad} = X_{pda}/X_{da}$, entonces $\alpha_{pad} = \alpha'_{pda}$

α_{pad} representa retención de la profesión P en la franja de “competencia” d^*a . Es la proporción de individuos de edad a y titulación d que están trabajando en P . Son los porcentajes verticales de la matriz (P,D^*A) .

Si el modelo (M_1) fuera cierto en un 100%, estaríamos entonces frente a un efecto de oferta puro y duro, y todo sucedería como si las empresas mantuvieran una tasa fija de retenciones ($\alpha_{pda} = X_{pda}/X_{da}$) en la categoría de edad a y de nivel de título d para alimentar la profesión p , pero en una población activa en la que las cantidades relativas de titulados de nivel d en las franjas de edad evolucionan.

ANEXO 2.3

CUADRO DE SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS INTERNACIONALES SOBRE EL EFECTO DE OFERTA																
Población & periodo	EEUU	España		Francia			Alemania				Italia		Países Bajos			R.U.
	88-98	82-90	87-96	82-90	87-95	90-95	78-85	85-93	78-93	79-91	81-91	91-96	73-85	85-92	73-92	84-94
Resultados en efectivos																
(1) Variación observada.....	83,1	85,9	83,2	80,0	76,7	87,8	86,1	85,5	64,9	72,9	48,1	82,4	38,5	81,0	24,9	59,9
(2) Variación de la oferta de competencia.....	97,2	91,7	93,0	90,1	90,7	93,7	95,3	95,3	89,9	91,4	56,6	94,7	54,3	87,6	54,0	88,1
(3) Variación de los efectivos.....	85,8	87,9	87,2	83,6	80,5	90,2	87,3	87,8	69,7	79,9	70,4	86,5	70,9	85,4	48,2	70,7
(4) Variación simultánea.....	97,9	93,8	96,5	95,3	96,1	97,7	95,6	96,6	91,8	93,2	91,3	97,8	78,3	94,0	78,5	94,3
Resultados en estructura																
(5) Variación observada.....	82,4	84,7	74,8	82,1	73,3	81,7	83,7	86,2	64,8	69,6	63,3	77,1	42,0	67,7	29,3	72,3
(6) Variación de la oferta de competencia.....	96,9	89,2	91,2	92,5	87,5	87,9	92,0	94,3	85,4	87,2	80,0	86,6	61,4	71,8	60,0	93,1
(7) Variación de la demanda de competencia.....	82,4	84,7	74,8	82,1	73,3	81,7	83,7	86,2	64,8	69,6	63,3	77,1	42,0	67,7	29,3	72,3
(8) Variación simultánea.....	96,8	88,5	91,0	92,8	87,8	88,2	92,0	94,4	85,4	87,1	83,2	88,7	64,5	71,9	63,4	93,5
Resultados sobre la oferta (margen)																
(12) En efectivos.		90,6	86,4	74,9	69,7	86,6	87,6	83	62,9	70,7	65,9	78,6	13,9	77,7	0,0	28,5
<i>Italia 81, 91 : Censo 96: ISTAT Labour Force Survey</i> <i>Países Bajos 73,85 : Labour Market Survey collected by the Dutch Central Office of Statistics 92: Survey of the Labour Force 92</i> <i>Francia 82, 90 : Censo 95: Encuesta empleo, INSEE</i> <i>R.U. 84, 94 : Labour Force Survey, Spring</i> <i>Alemania 79, 85/86, 91/92 : Encuestas cualificación e itinerario profesional del BIBB y IAB</i> <i>España 82, 87, 90, 96 : Encuestas de población activa, IN</i>																

ANEXO 2.4

DATOS Y VARIABLES QUE UTILIZAN LOS PAISES PARA EL ANALISIS DE SALARIOS					
	<i>Alemania del Oeste 1988-98</i>	<i>España 1980-90</i>	<i>Francia 1991-98</i>	<i>Italia 1993-98</i>	<i>Reino Unido 1993-99</i>
Encuesta	SOEP-Sozio-ökonomisches Panel	Encuestas sobre los presupuestos de las familias	Encuestas empleo	Encuestas de la Banca de Italia sobre los presupuestos de las familias	LFS – UK Labour Force Survey
n activos ocupados al principio/al final del periodo observado observaciones/límites ...	3.588 4.050	12.360 9.921 Cabezas de familia sólo	50.314 54.215	5.686 4.163	7.506 14.071 n de los modelos que incluyen DF y RDP: 4.879 9.428
cantidad de profesiones	8	7	25	8	5
acento de la categorización de las profesiones	clasificación horizontal en 4 campos de ocupación, subdivididos en 2 niveles de cualificación-tipo	división vertical en estatus definidos por el nivel de cualificación-tipo	Grupos socio-profesionales jerarquizados	división vertical por estatus en empresa	división vertical sumaria
cantidad de niveles de educación	7	7	7	5	7
edades consideradas	18-64	NA	18-60	25-65	NA
indicador de experiencia	edad-años de estudios-6 años preescolares	edad-años de estudios-6 años preescolares	edad-años de estudios teóricos	edad	edad

ANEXO 2.5

CUADRO DE LOS RESULTADOS DEL MONDELO DE FUNCIÓN DE GANANCIA PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL (DIP)						
	<i>Alemania del Oeste 1988-98</i>	<i>España 1980-90</i>	<i>Francia 1991-98</i>	<i>Italia 1993-98</i>	<i>Reino Unido 1993-99</i>	
Versión sin las variables PROF_i						
coeficiente DIP al principio del periodo	.096	.065	.077			
coeficiente DIP al final del periodo	.076	.067	.073			
diferencia		.002		NA		NA
R ² modelo principio	.189	.297	.359			
R ² modelo final	.187	.277	.348			
Versión con las variables PROF_i						
coeficiente DIP al principio del periodo	.087			.009		.040
coeficiente DIP al final del periodo	.062			.006		.043
diferencia		NA	NA		-.003	.003
R ² modelo principio	.221			.217		.454
R ² modelo final	.256			.163		.437
CUADRO DE LOS RESULTADOS DEL MODELO DE FUNCIÓN DE GANANCIA PARA LA EDUCACIÓN DESCOMPUESTA (DF Y RDP)						
	<i>Alemania del Oeste 1988-98</i>	<i>España 1980-90</i>	<i>Francia 1991-98</i>	<i>Italia 1993-98</i>	<i>Reino Unido 1993-99</i>	
Versión sin las variables PROF_i						
coeficiente DF al principio del periodo	.200	.587	.770			
coeficiente DF al final del periodo	.243	.417	.630			
diferencia		-.170**		NA		NA
coeficiente DF al principio del periodo	.097	.043	.046			
coeficiente DF al final del periodo	.071	.056	.050			
diferencia		.013*		NA		NA
R ² modelo principio	.190	.338	.477			
R ² modelo final	.202	.235	.454			
Versión con las variables PROF_i						
coeficiente DF al principio del periodo	.755	-.097	.375	.070		.032
coeficiente DF al final del periodo	.778	-.030	.431	.191		.031
diferencia		.067			.122*	-.001
coeficiente DF al principio del periodo	.097	.052	.039	.009		.010
coeficiente DF al final del periodo	.072	.055	.038	.004		.022
diferencia		.003			-.005	.012
R ² modelo principio	.222	.390	.551	.219		.454
R ² modelo final	.261	.325	.539	.167		.444

ANEXO 2.6⁴⁶ PROLONGACIONES Y TRABAJOS COMPLEMENTARIOS SOBRE EL EFECTO DE OFERTA

Tres equipos del proyecto EDEX han vuelto a examinar los resultados obtenidos en 96-97 en el proyecto CEDEFOP. Se trataba de controlar la robustez del efecto de oferta introduciendo una nueva tipología de los empleos.

Los equipos español, italiano y alemán han vuelto, pues, a examinar los resultados sustituyendo la variable "profesión" por una variable más amplia de "profesión" y "sector de actividad económica". Ello debería permitirnos afinar más la medida de la evolución de la demanda estructural, concretamente en todas las profesiones transversales a varios sectores económicos (gestores, ingenieros, técnicos, comerciales, administradores, secretarías...). La hipótesis de partida era que estas profesiones habían conocido un crecimiento de su estructura de competencias por la mayor integración de los empleados en sectores caracterizados por el desarrollo tecnológico, la exposición al mercado mundial, la confrontación con una clientela más exigente, la organización "plana"... La adecuación del modelo de oferta que utilizaba esta nueva variable ha resultado muy buena⁴⁷ en los tres países que la han utilizado, confirmándose así la existencia de un "efecto de oferta" en la evolución de las estructuras de competencia de las categorías de empleo (cuadro siguiente). Algunas consideraciones.

En España, las profesiones relacionadas con la banca se caracterizan por un incremento de la educación particularmente fuerte (MASJUAN J. M., SALA G, VIVAS J., 1999, p. 5). Esta observación ha contribuido a la elección de la banca como terreno de investigación durante la fase 3.

En el caso de Italia, la distinción según el género indica que la adecuación de los dos modelos —oferta, demanda— es mucho mejor para las mujeres. Podría ser debido a la progresiva feminización de la población activa. Las nuevas generaciones, con más mujeres que tienen más titulación, estructuran la oferta de trabajo (GHIGNONI E., 2000, p. 9).

La diferenciación según el periodo efectuada en Alemania muestra una consolidación del efecto de oferta durante los años 80. En el periodo anterior (años 70), la importancia relativa de este efecto parecía escasa al depender de la nomenclatura de los empleos que se utilizaba. La observación de la consolidación alemana confirma los resultados que han obtenido otros autores⁴⁸.

⁴⁶ Redactado por J. HAAS.

⁴⁷ Cf. Anexo 2.3 bis, cuadros "Síntesis" y "Aspectos metodológicos" de los análisis del proyecto EDEX sobre el efecto de oferta.

⁴⁸ P. ej. HANDL J., (1996): Hat sich die berufliche Wertigkeit der Bildungsabschlüsse in den achtziger Jahren verringert? Eine Analyse der abhängig erwerbstätigen, deutschen Berufsanfänger auf der Basis von Mikrozensusergebnissen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48, p. 249-273.

CAMPOS DE EMPLEO DEFINIDOS SEGÚN UNA TIPOLOGÍA CRUZADA DE LAS CATEGORÍAS "PROFESIÓN" Y "SECTOR ECONÓMICO"

Población (activos ocupados y solicitantes de empleo)	España	Italia			Alemania del Oeste			
	Edad 16+	Edad 15-65			Edad 20-64			
		Total	Hombre	Mujer	Versión I*		Versión II*	
Periodo	1986-87	1993-98	1993-98	1993-98	1976-85	1985-95	1976-85	1985-98
Resultados en efectivos								
(1) Variación observada	81,7	86,4	83,5	90,0	79	85	76	78
(2) Variación de la oferta de competencia.....	90,9	97,0	96,1	96,7	90	94	83	88
(3) Variación de los efectivos (demanda de competencias).....	87,4	87,0	85,0	91,1	85	84	88	82
(4) Variación simultánea	95,9	97,7	96,3	98,7	95	95	94	91
Resultados en estructura								
(5) Variación observada	68,1	65,3	47,3	78,2	82	82	78	77
(6) Variación de la oferta de competencia.....	75,1	74,9	58,1	82,0	91	91	87	85
(7) Variación de la demanda de competencias.....	68,1	65,3	47,3	78,2	82	82	78	77
(8) Variación simultánea	74,7	75,9	59,4	83,6	91	91	88	85
Resultados sobre la oferta (margen)								
(12) En efectivos		99,3	99,6	98,1	95	98	90	96

* En el informe alemán se han utilizado dos tipologías de la variable profesión sector.

Diferencias entre las dos versiones:

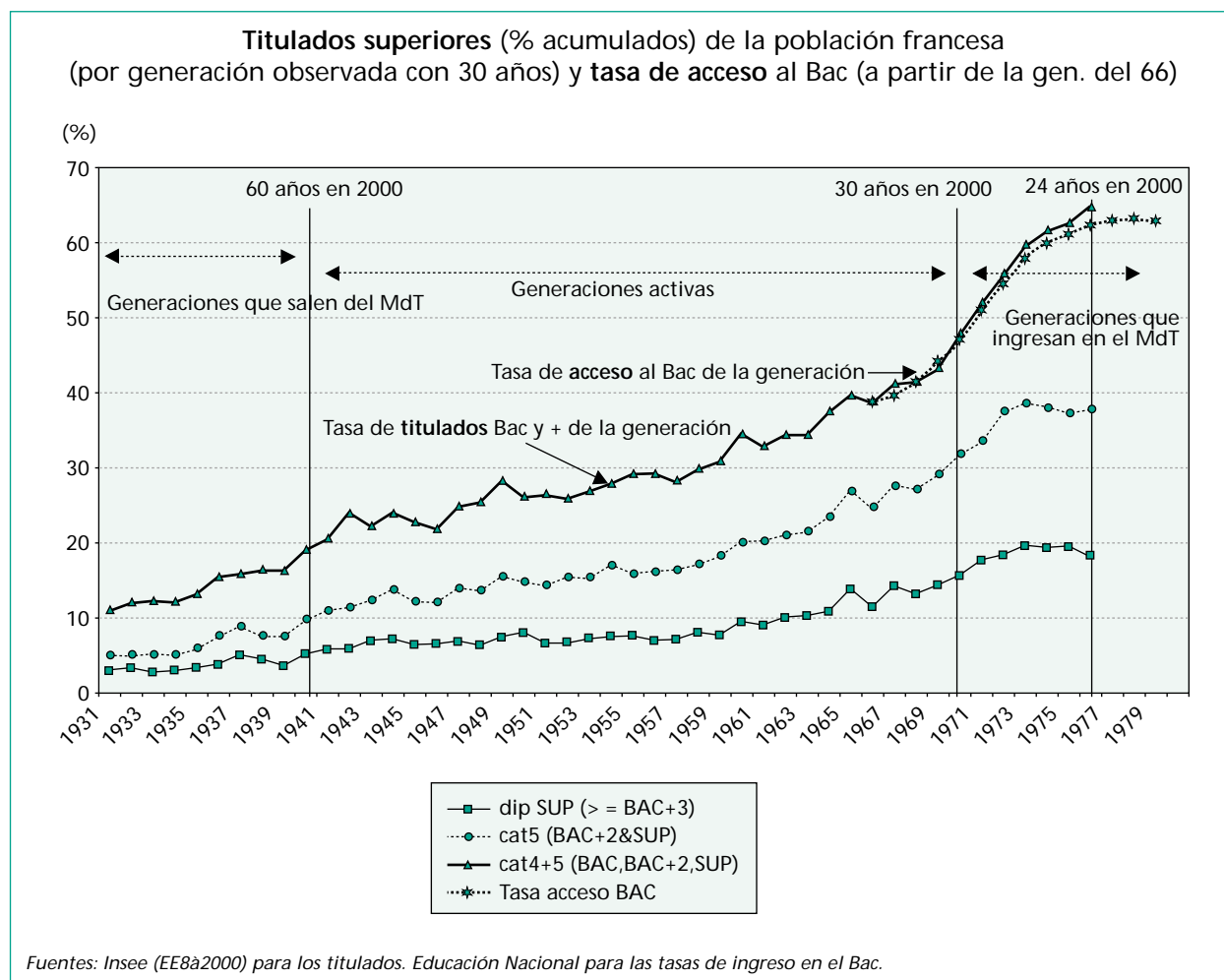
Versión I: utiliza en un primer nivel de clasificación el "Metiér" del empleo. La del componente sector económico se hace a partir de la correlación del "Metiér" con el sector económico; el hecho es que muchas profesiones están especializadas en sectores económicos particulares.

Versión II: por el contrario no subdivide según el "Metiér", sino por el nivel de cualificación de la profesión (información obtenida del censo de población 1970). Por ejemplo, profesiones que tienen una buena parte de personas cualificadas no-formalmente en 1970, fueron clasificadas como profesiones bajamente cualificadas. Se definieron un total de 13 clases de profesiones, cruzadas con 14 sectores económicos. La débil presencia de población, en algunas de estas combinaciones, hizo necesario hacer agrupaciones.

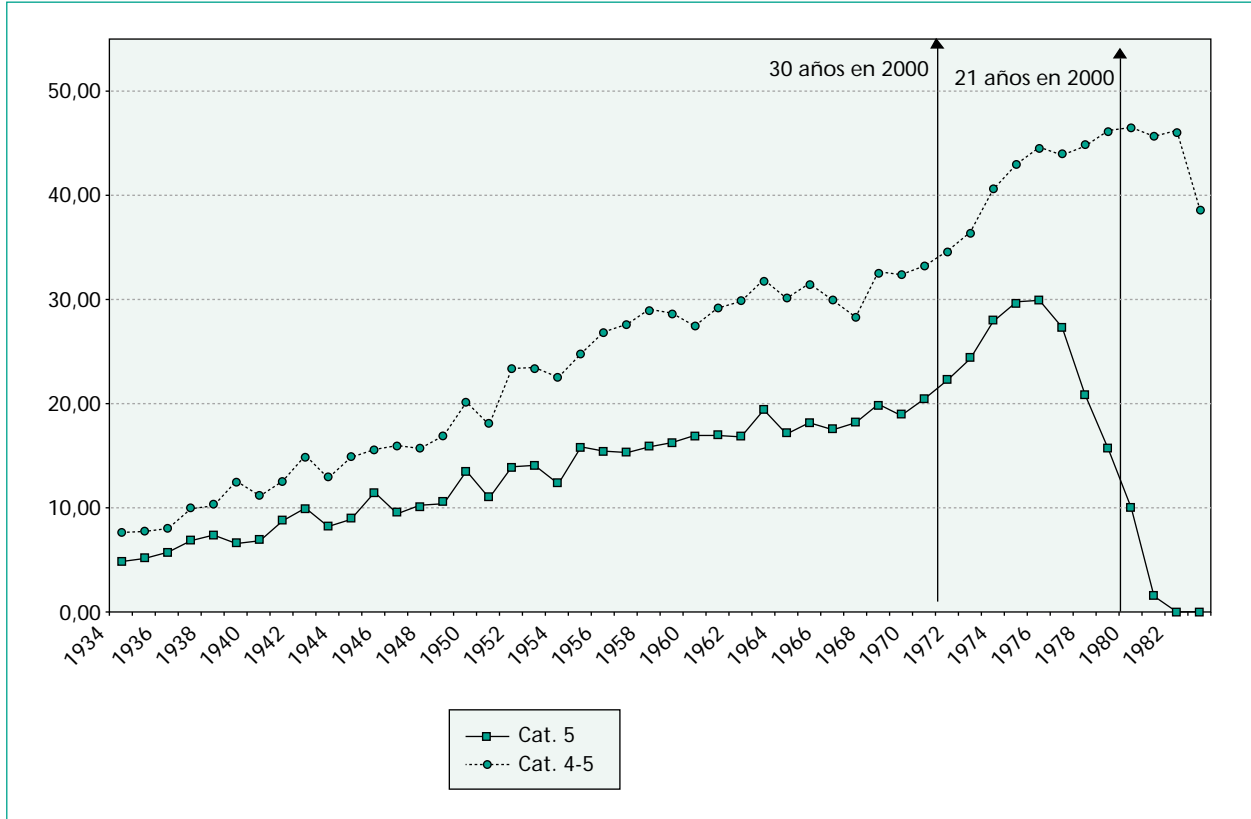
ANEXO 4.1. EVOLUCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS CURRICULARES PARA LAS GENERACIONES POSTERIORES A 1970

FRANCIA EVOLUCIÓN DE LA EXPANSIÓN EDUCATIVA:

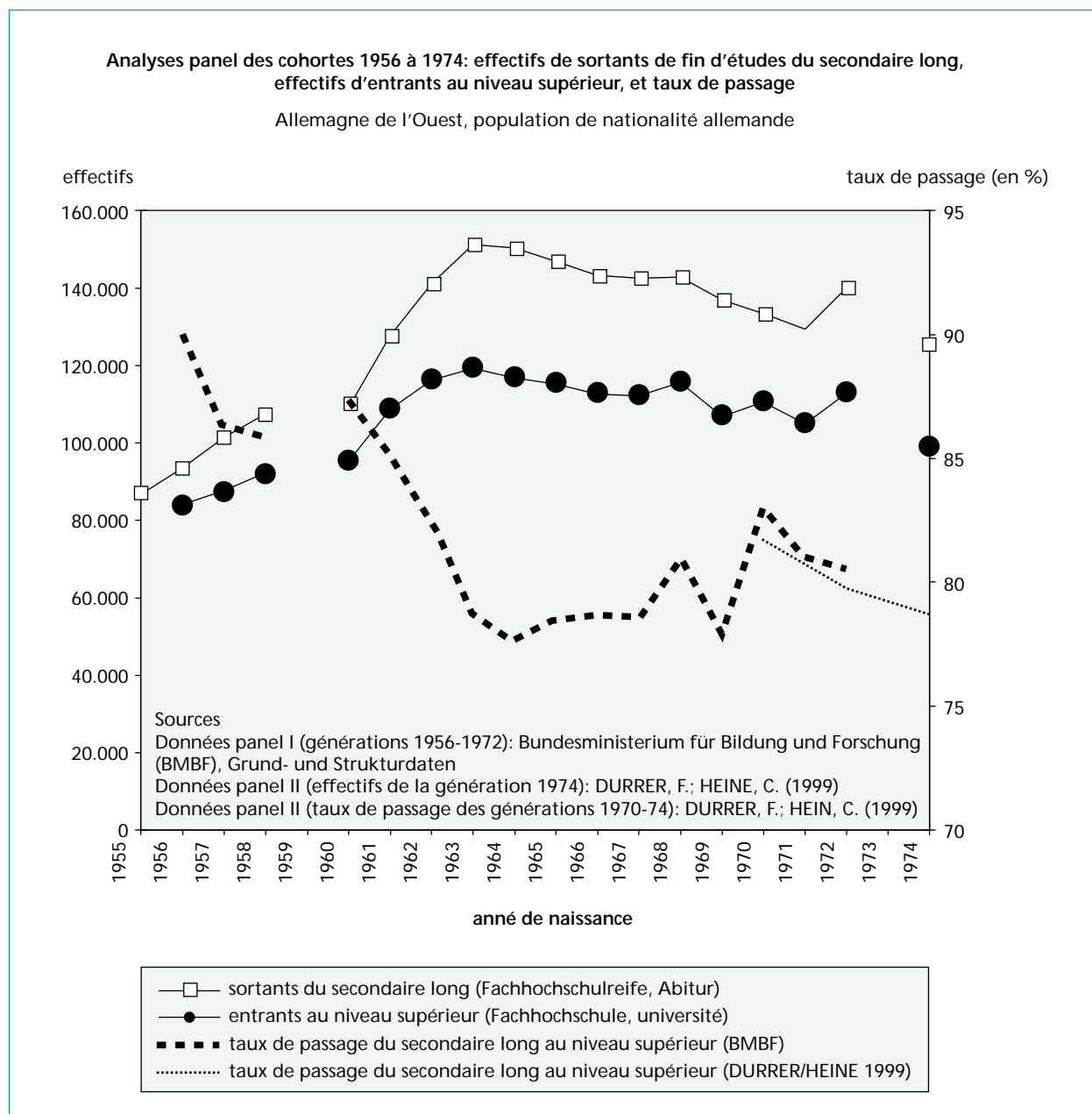
Titulación superior (% acumulados) en la PA por año de nacimiento, EE 76-2000
% de acceso al Bac por generación desde 1967, RRS, MEN



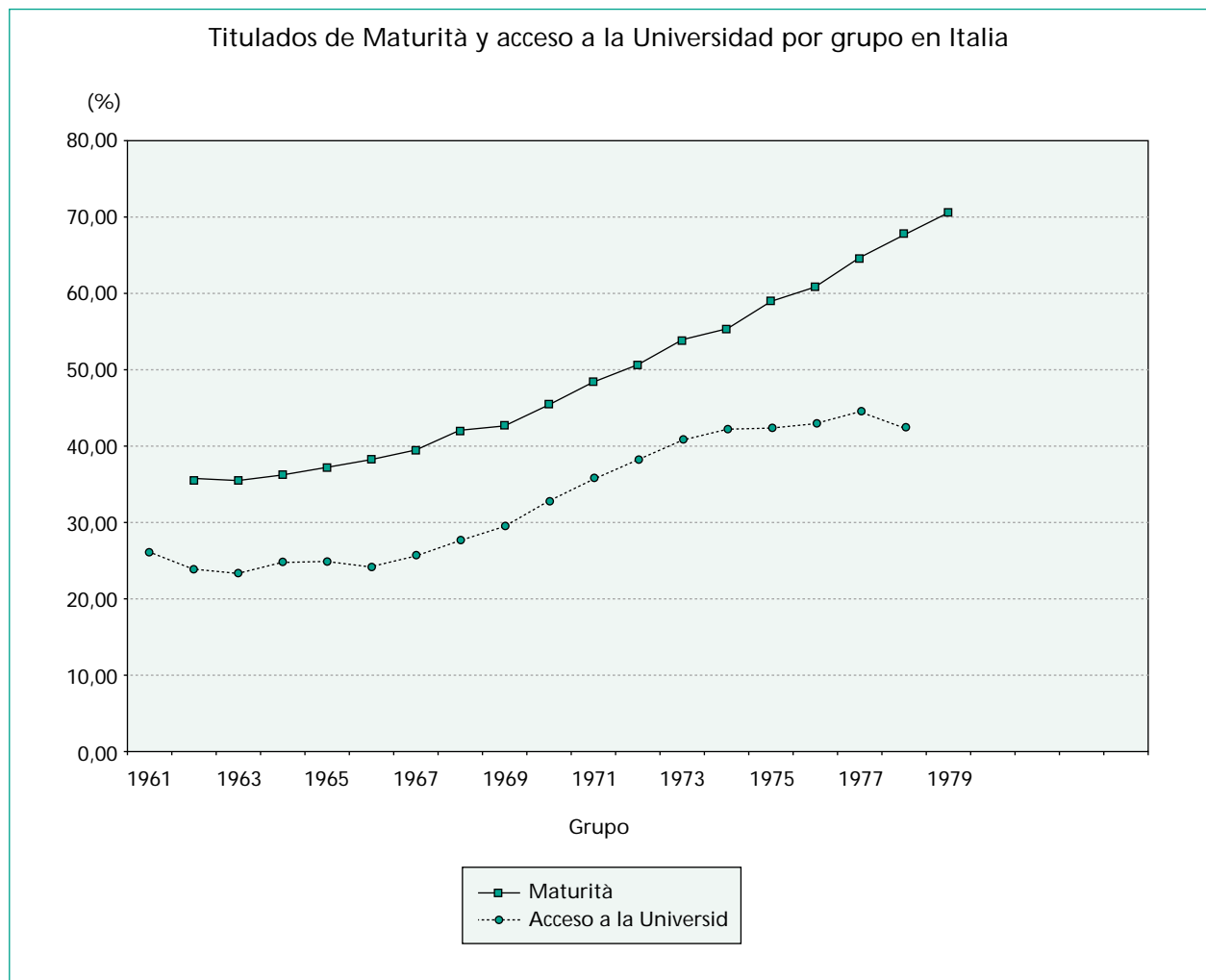
ESPAÑA ESTRUCTURA POR TÍTULO DE LAS GENERACIONES. POBLACIÓN 16-65 AÑOS. EPA 2000



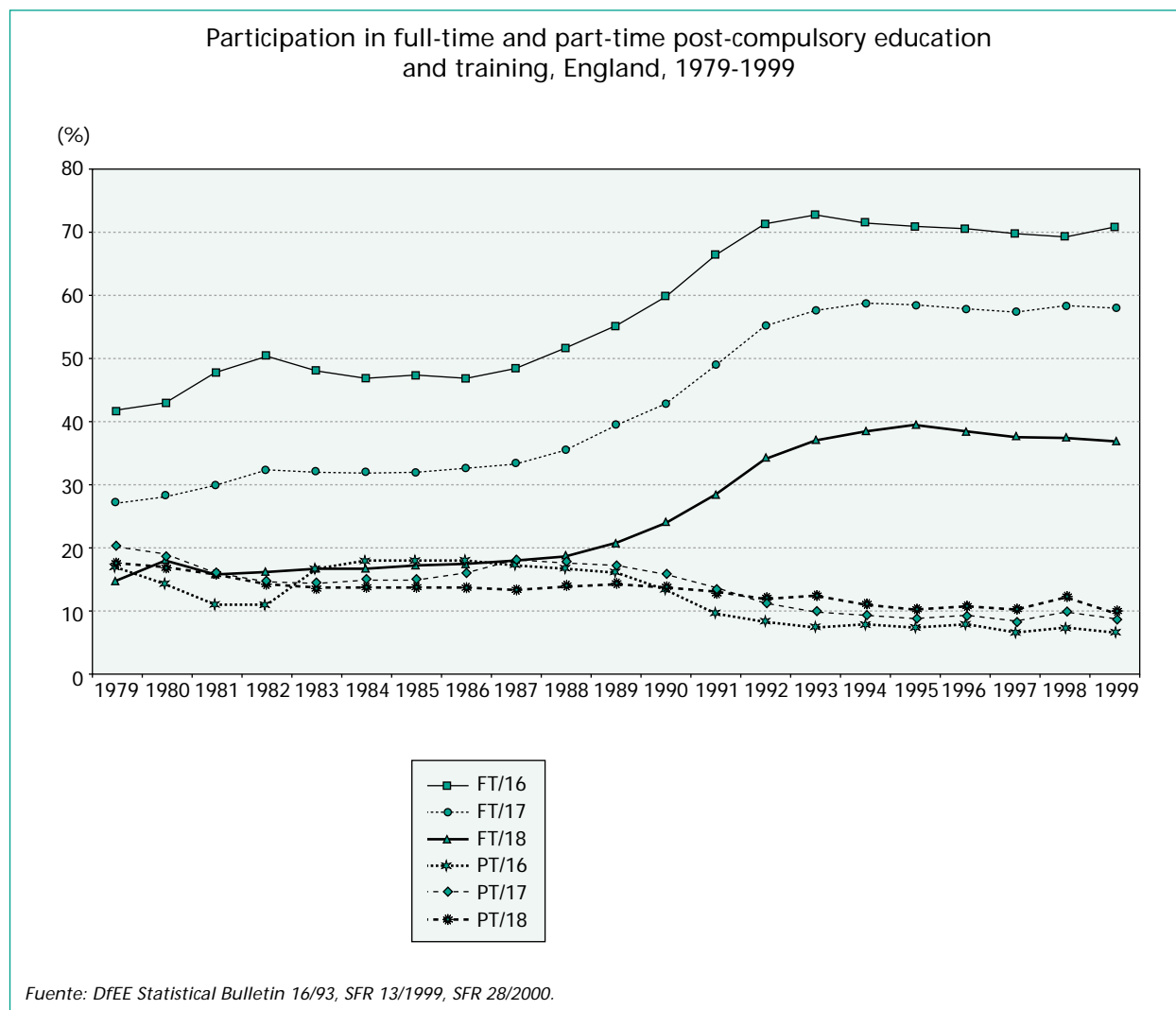
ALEMANIA TASA DE SALIDA DEL SECUNDARIO LARGO



ITALIA TITULADOS DE FINAL DE SECUNDARIA LARGA (MATURITÀ) Y ACCESO A LA UNIVERSIDAD



INGLATERRA: TASA DE PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA POSOBLIGATORIA





MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO
GENERAL DE
FORMACIÓN

Fondo
Social
Europeo



Colección Estudios

INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES