

EL DEBATE SOBRE LA CUALIFICACIÓN PROFESIONAL:
IMPLICACIONES PARA LA FP DE LA LOGSE¹

Leopoldo José Cabrera Rodríguez*

En los últimos años los sistemas educativos de los países desarrollados están reformándose con planes de actuación que buscan una mejor adecuación a las exigencias productivas de los nuevos tiempos.

La globalización de la economía y la tendencia a la liberalización de los mercados internacionales (pese a las actitudes mercantilistas reguladoras de muchos países con tasas y barreras aduaneras en crecimiento) han propiciado un aumento notable de la preocupación de los gobiernos por la productividad y competitividad de sus países. Estos parámetros han tratado de mejorarse con políticas salariales y sociales restrictivas, a la baja —(propias de la nueva ideología económica liberal dominante que sostiene como secuencia «económica lógica»: «los europeos cobran mu-

¹. Este artículo ha sido presentado como comunicación en la VI Conferencia de Sociología de la Educación celebrada en Jaca los días 18, 19 y 20 de septiembre de 1997.

*. Profesor de Economía de la Educación. (Departamento de Sociología, Centro Superior de Educación, Universidad de La Laguna, Tenerife).

cho y tienen muchos beneficios sociales, los asiáticos ganan poco y no tienen derechos sociales» y, en consecuencia, a similar calidad de bienes producidos, el precio hará más atractivos y competitivos los productos asiáticos y menos competitivos y más repulsivos los europeos—, que agudizan y producen conflictos sociales graves —(casos de Corea y de Francia en 1996: unos, los coreanos, luchando por conseguir condiciones laborales «dignas» y otros, los franceses, por no perder lo conseguido)—, como denuncian diariamente los sindicatos. Con todo, algunos países, los de la Unión Europea fundamentalmente, como remedio a tales problemas, han puesto nuevamente su mirada en el sistema educativo.

La mejora de la cualificación (o calificación, término también usado, aunque menos frecuente) de los trabajadores se ha convertido así en la medida menos conflictiva, aceptada por casi todos, para lograr mayores cotas de productividad y competitividad (LEVIN y RUMBERGER, 1989, p. 221). De aquí deriva el aumento vertiginoso en los países de la Comunidad Europea de los cursos de formación para los trabajadores (la formación ocupacional, continua y permanente para ocupados y parados) que intentan evitar la descualificación profesional de la población activa². De aquí surge también una mayor predisposición por efectuar reformas educativas que cuentan con apoyo económico (Fondos de la Unión Europea) y logístico (del CEDEFOP, Centro Europeo del Desarrollo de la Formación Profesional, por ejemplo). Se trata de adaptar los desfasados sistemas de Formación Profesional (FP)

². Por poner un ejemplo reciente, el IMEFE (Instituto Municipal para el Empleo y la Formación del Ayuntamiento de Madrid) convocó 240 cursos de formación (septiembre de 1997) cofinanciados con el Fondo Social Europeo (FSE), dirigidos a personas con estudios universitarios, de bachillerato o de enseñanza profesional inscritas en el INEM y empadronadas en el municipio de Madrid. Su duración oscila entre 150 y 565 horas. Otros 24 cursos son también ofertados por el IMEFE pero cofinanciados ahora por el Instituto para la Formación de la Comunidad de Madrid (IMAF). La difusión detallada de los cursos quedó recogida en prensa (El País Negocios, 7-9-97, pp. 46-47; El Mundo, 7-9-97, pp. 21-23).

y Universidad a las necesidades productivas del mañana y mejorar así la cualificación formal de la futura población activa.

Bajo esta perspectiva, no única, pero sí principal, se reformó en España el sistema educativo no universitario y también los planes de estudios universitarios. En el caso de la FP Reglada (la vinculada al sistema educativo formal), tal justificación contó desde principios de los ochenta con mayoría de adeptos que pensaron y piensan aún en esta enseñanza como vía para mejorar la cualificación de los futuros trabajadores y con ello de la productividad y competitividad, como ya hemos puesto de manifiesto en alguna ocasión (CABRERA, 1995) y siguen poniendo en evidencia otros analistas de ámbitos diversos vinculados a áreas de conocimiento tan dispares como Organización Empresarial (ALCAIDE, GONZÁLEZ y FLÓREZ, 1996, p. 277 y p. 285) o Teoría de la Educación (QUINTANA CABANAS, 1994, p. 9; COLOM, SARRAMONA y VÁZQUEZ, 1994, p. 11)

El nuevo modelo de FP de la LOGSE (Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990) pretende capacitar para el desempeño cualificado de las distintas profesiones (art.30.1), facilitar la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuir a la formación permanente de los ciudadanos y atender a las demandas de cualificación del sistema productivo (art. 30.5). Para ello, el sistema incorpora la Formación en Centros de Trabajo (FCT) dentro del currículum de la FP Específica de Grado Medio y Superior (art. 34.2).

¿Adquirirán los alumnos con este modelo una mayor y mejor cualificación profesional?. Con este trabajo queremos responder a esta pregunta, que ya abordamos brevemente en el apartado final de un trabajo sobre los modelos de FP (CABRERA, 1996a). Al mismo tiempo, pretendemos profundizar en el debate teórico de la cualificación y presentar información empírica comparada que fortalezca nuestra argumentación. Sostenemos que la cualificación formal que se busca (para los futuros trabajadores de los niveles intermedios del sistema productivo) con los ciclos formativos de la FP, apuntalada sobre la FCT, es muy difícil de conseguir en las profesiones más manuales, las industriales fundamentalmente, donde la descualificación gana terreno y el apren-

dizaje parece lograrse mejor en el tajo, a pie de fábrica; y más abordable en las más intelectuales donde la cualificación sube, los conocimientos se vuelven obsoletos con rapidez y la FP más formal, la Reglada, tiene más posibilidades de aportar a los alumnos competencias profesionales.

1. EL DEBATE SOBRE LA CUALIFICACIÓN

El interés por la cualificación de los trabajadores es creciente en diversas disciplinas académicas, desde la Economía del Trabajo a la Sociología del Trabajo o desde la Economía de la Educación a la Sociología de la Educación³.

Sobre la cualificación de la fuerza de trabajo han aparecido hasta el momento tres posiciones que gozan de distinta aceptación académica, social, política y económica. Una afirma que el nivel de las cualificaciones de los trabajadores sube como consecuencia del desarrollo tecnológico (BELL, 1973). Esta es la tesis del capital humano, en inverso como principal y en esta línea como derivada, sostenida por los nobeles de economía de la Escuela de

³. En los planes de estudio de Sociología, Pedagogía, Económicas y Relaciones Laborales, entre otros, aparecen materias como Sociología del Trabajo o Economía de la Educación que incorporan como descriptores o bloques temáticos, la cualificación. CASTILLO (1996, p. 97, p. 102, p. 104 y ss.), por ejemplo, incorpora una lección específica sobre la cualificación en el programa de Sociología del Trabajo II del nuevo título de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de Madrid. Concretamente, la lección 13: Cualificación: una clave de lectura de los enfoques diversos predominantes en la disciplina. Más detalladamente (ibídem, p. 149), los descriptores son: La construcción social de las cualificaciones: el punto de partida. Cualificación y división del trabajo como conceptos y herramientas interpretativas inseparables. Sobre el contenido actual de la cualificación del obrero colectivo. La riqueza de las regiones: la cualificación desde el territorio, socialmente identificado. Cualificación incorporada, materializada e institucionalizada: la cualificación global. Y el debate continúa: formación y trabajo, problema relevante para los actores sociales, hoy y mañana.

Chicago años atrás (SCHULTZ, 1963 y BECKER, 1964), famosos en todo el mundo.

Otra versión señala justo lo contrario, que baja (tesis de la descualificación vinculada a posicionamientos marxistas (BRAVERMAN, 1974; BOWLES y GINTIS, 1975). Existe una tercera intermedia ecléctica donde se sitúan analistas que sostienen que es posible encontrar simultáneamente ambas tendencias (LEVIN y RUMBERGER, 1989; LOPE PEÑA, 1996; MIGUÉLEZ, 1996; RODRÍGUEZ GUERRA, 1991).

La versión predominante es la del capital humano, aún cuando no se constata una claridad de ideas en torno a lo que debe entenderse por cualificación, que habitualmente se identifica, sin más, con niveles de formación de los trabajadores⁴; se confunde incluso la cualificación del trabajador y la cualificación del trabajo. De hecho, tampoco BRAVERMAN (1974) define la misma (FINKEL, 1994, pp. 261-262; LOPE PEÑA, 1996, p. 57), aunque de su trabajo se desprende una concepción de la cualificación basada en el conocimiento, en la unidad entre concepción y ejecución y en el ejercicio de control de la fuerza de trabajo.

Como señalan LEWIN, LITTLE y COLCLOUGH (1983, pp. 319-324) no está claro, aunque pueda ser plausible, que una persona más instruida que otra produzca más, como sostiene el capital humano, y tampoco está claro qué es lo que implican, en términos de aptitudes específicas, los indicadores comunes de la educación; es decir, si hay que deducir que los más instruidos tienen conocimientos más adaptados al trabajo que los menos instruidos y que sus conocimientos son más generales, sus actitudes más abiertas, mejor su preparación para asumir riesgos y su capacidad para solucionar problemas nuevos. Y, en tal caso, si el origen de las corres-

⁴. Éstos usualmente han sido y son considerados inapropiados y bajos, culpables incluso del desempleo (CABRERA, 1996b) por la falta de adaptación a los requerimientos de la innovación tecnológica que afecta a los trabajadores más descualificados (MOCHÓN, 1997, p. 39) y exige una mayor o diferente cualificación profesional.

pondientes capacidades está en la escuela o si dependen de factores extraescolares (DÍAZ MALLEDO, 1987, pp. 5-6).

Y es que, como advierten ABERCROMBIE, HILL y TURNER (1984, p. 75), el análisis y la evaluación de la cualificación entraña varias dificultades:

1) La cualificación es tanto una creación social como una referencia a atributos reales de conocimientos o destreza manual, y es, por tanto, un concepto ambiguo.

2) Algunas ocupaciones resisten la descualificación, caso de las profesiones.

3) Hay una distinción entre empleos y trabajadores. Los empleos pueden haber sido descualificados, pero por diversas razones, los trabajadores, no.

En cualquier caso, y salvando estos imponderables, desde la óptica marxista se ha intentado, desde un principio, salir al paso de la creencia, ampliamente generalizada, que considera que el desarrollo tecnológico y su aplicación a la producción, y a la organización y funcionamiento de la sociedad, exige a la totalidad de la fuerza de trabajo y al conjunto de la ciudadanía una cualificación cada vez mayor. Ha tratado de demostrar que ocurre justo lo contrario: cada vez más la mayoría de la fuerza de trabajo necesita menos cualificación para insertarse adecuadamente en el proceso de producción (RODRÍGUEZ GUERRA, 1991, p. 9).

Los aspectos básicos que marcan la descualificación de la fuerza de trabajo vendrían determinados por la sustitución de los trabajadores cualificados por máquinas u operadores de maquinaria, la división y subdivisión del trabajo que deja ciertas tareas a unos pocos trabajadores cualificados y la fragmentación del resto de las tareas semicualificadas o descualificadas (FINKEL, 1994, p. 262).

El punto de partida de la argumentación marxista comienza en el propio Marx que recupera un pasaje concreto de la obra ya clásica de SMITH (*La riqueza de las naciones*, 1776, libro V, pp. 717-718) en la que éste reflexiona sobre las consecuencias de la división del trabajo:

Con el desarrollo de la división del trabajo, el empleo de la mayoría de quienes dependen del trabajo, es decir, la mayoría

del pueblo, llega a estar limitado a un puñado de operaciones muy simples, con frecuencia sólo a una o a dos ... Un hombre que dedica toda su vida a ejecutar unas pocas operaciones sencillas, cuyos efectos son casi siempre los mismos, no tiene ocasión de ejercitar su inteligencia o movilizar su inventiva para descubrir formas de eludir dificultades que nunca enfrenta. Por ello pierde naturalmente el hábito de ejercitarlas y en general se vuelve tan estúpido e ignorante, como puede volverse una criatura humana ... De esta forma, parece que su destreza en su propio oficio es adquirida a expensas de sus virtudes intelectuales, sociales y marciales.

Este párrafo es recogido y analizado por MARX en *El Capital* (1867, libro I, sección IV, cap. XII: «División del trabajo y manufactura», p. 295). Más tarde, en el capítulo XIII («Maquinaria y gran industria», pp. 302-424) continúa explicando cómo la máquina de la que arranca la Revolución Industrial sustituye al obrero que maneja una sola herramienta por un mecanismo que opera con una masa de herramientas iguales o parecidas a la vez y movida por una sola fuerza motriz, cualquiera que sea la forma de ésta:

Es cuando el hombre sólo interviene como simple fuerza motriz; es decir, cuando su antigua herramienta ha dejado el puesto a una máquina instrumental, cuando nada se opone a que sea sustituido también como fuerza motriz por las fuerzas naturales (ibídem, p. 306). Tan pronto como la máquina puede ejecutar sin ayuda del hombre todos los movimientos necesarios para elaborar la materia prima, aunque el hombre la vigile e intervenga de vez en cuando, tenemos un sistema automático de maquinaria, susceptible, sin embargo, como es lógico, de constante perfeccionamiento en sus detalles (ibídem, p. 311).

Antes que Marx, con Smith, e inmediatamente después de Marx, con Durkheim y Simmel, también hubo gran interés y dedicación de estos notables sociólogos por los efectos y consecuencias de la división del trabajo. En ambos casos había coincidencia sobre la generalización del fenómeno, pero discrepancia en su valoración.

Desde una visión más optimista, Durkheim (1893, pp. 57-58) señaló que ya a finales del siglo XVIII las sociedades habían comenzado a tener conciencia de esta ley de la división del trabajo, cuyos efectos sentían casi sin darse cuenta, ley superior de las sociedades humanas y condición de progreso:

Hoy en día se ha generalizado ese fenómeno hasta un punto tal que salta a la vista de todos. No hay que hacerse ya ilusiones sobre las tendencias de nuestra industria moderna; se inclina cada vez más a los mecanismos poderosos, a las grandes agrupaciones de fuerzas y de capitales, y, por consecuencia, a la extrema división del trabajo. No solamente en el interior de las fábricas se han separado y especializado las ocupaciones hasta el infinito, sino que cada industria es ella misma una especialidad que supone otras especialidades.

Simmel, al contrario, mantenía una visión más pesimista. Una de sus mayores preocupaciones, perceptible en *La filosofía del dinero* (1900), era el surgimiento en el mundo moderno de una economía monetaria que se separaba del individuo y lo dominaba, le hacía cada vez más insignificante. Simmel veía en el mundo moderno que la cultura y el conjunto total de sus diversos componentes (incluida la economía monetaria) se expandía y, a medida que lo hacía, la importancia del individuo decrecía. Así, por ejemplo, señalaba que cuanto mayor y más sofisticada se hacía la tecnología industrial asociada a la economía moderna, menos importantes se volvían las capacidades y aptitudes del trabajador individual. Al final, el trabajador se enfrentaba a una maquinaria industrial sobre la que apenas podía ejercer control (RITZER, 1993, p. 33).

La automatización, vislumbrada por Smith, Marx, Durkheim y Simmel implicaba ya entonces, y continúa hoy día, la sustitución de la fuerza de trabajo y el control humanos por aparatos mecánicos. En su forma simple, algunos obreros aún conservan cierto uso y control de las máquinas y herramientas. En su forma compleja, avanzada, los procesos de automatización implican la desaparición total de los obreros del sistema de producción.

La generalización de las máquinas automáticas (cada vez más sofisticadas) a la producción, básicamente industrial, trae consigo la reducción de puestos de trabajo en este sector de la economía, aparte de la pérdida paulatina de control de los obreros del proceso productivo y la bajada de sus salarios. Esto llevó a los neomarxistas a prever que la sucesiva división del trabajo descualificaba progresivamente a los obreros, al tiempo que reducía por ello su poder y salario. Esto ha ocurrido en muchos trabajos que son susceptibles de realizarse automáticamente en los que la eliminación de los trabajadores y del propio trabajo cualificado se ha producido mayoritariamente; concretamente, los asociados a los sectores agrícola e industrial, que son justamente los más mecanizados. Sin embargo, de los estudios hechos sobre estos sectores, los más extendidos, muchos autores extraen y extrapolan incorrectamente a otros sectores un balance negativo: supercualificación de unos pocos trabajadores, descualificación de otros pocos que quedan en los trabajos afectados por las reconversiones y descualificación masiva de los trabajadores desplazados.

La restricción del análisis de la cualificación/descualificación al sector industrial, donde prácticamente todas las investigaciones muestran procesos de descualificación, además de polarización de las cualificaciones⁵, es una de las grandes limitaciones del plan-

⁵. Algunos recientes realizados en España y con técnicas sociológicas diferentes así lo atestiguan.

Así, por ejemplo, el desarrollado por LOPE PEÑA (1996) sobre la innovación tecnológica y sus repercusiones sobre la cualificación en el ámbito catalán. Se apoyó en un trabajo de campo realizado sobre 11 empresas (3 de transformados plásticos identificadas como plas-1, 2 y 3; dos farmacéuticas como farma-1 y 2, tres de hiladuras de algodón como hilo-1, 2 y 3; y tres de acabados, acaba-1, 2 y 3). Las seis últimas son textiles y las cinco primeras son químicas, en ambos casos de subsectores bien diferenciados. Las técnicas cualitativas utilizadas fueron la observación directa, la entrevista semiestructurada en profundidad individualizada y entrevista semiestructurada en grupo. El trabajo de campo se desarrolló a lo largo de todo el año 1992 y los primeros meses de 1993, realizándose en las empresas 77 entrevistas individuales (a directivos, técnicos, mandos intermedios y a trabajadores y a sus representantes) y 9 entrevistas en

teamiento neomarxista, ya que no cabe de ahí la extensión de la descualificación al resto de los trabajadores, sobre todo a los del sector servicios que desempeñan tareas tan diferentes que, aunque monótonas en algunos casos, no cabe desarrollar mediante máquinas automáticas (RODRÍGUEZ GUERRA, 1991, p. 10 y p. 15). Y a concluir, erróneamente, que caminamos, sin retorno e

grupo (a miembros del Comité de Empresa y, especialmente, a trabajadores). Conviene precisar que este autor (ibídem, p. 104) mantiene una concepción que difiere de la de quienes la entienden simplemente como la configuración de dos núcleos de asalariados: uno altamente cualificado y el otro con escasa cualificación. Se aleja también de la perspectiva más habitual que designa por polarización el que la innovación tecnológica provoque paralelos aumentos y reducciones en las cualificaciones para distintos grupos. Sostiene que la polarización implica que son unos pocos de entre los ya previamente cualificados los que ven aumentar su cualificación. Por contra, para la mayor parte de los asalariados, los de cualificaciones medias y bajas y parte de los que las ostentaban altas, sus niveles de cualificación se reducen.

También en Canarias y dirigido por RODRÍGUEZ GUERRA se desarrolló una investigación (recientemente acabada y en la que hemos tenido la satisfacción de participar, aún inédita y a la espera de publicación en breve plazo) titulado *La fuerza de trabajo industrial en Alimentación, Bebidas y Tabaco*. En este caso se combinaron las técnicas cuantitativas con las cualitativas, aunque con predominio de las primeras (muestra de 370 trabajadores industriales de estos sectores en la isla de Tenerife, representativa de una población finita de tamaño pequeño, error muestral del 5% y fiabilidad del 95,5% para el global de la muestra; cuestionario pasado por la empresa OM CONSULTORES DE OPINIÓN Y MERCADO de Tenerife en los meses de junio y julio de 1994). Los datos encontrados muestran que el nivel de estudios adquirido por los trabajadores varía notablemente de unas categorías profesionales a otras. Así, los Peones sólo tienen estudios primarios (el 88,1%) o menos (11,9%), acercándose a esta imagen más los Subalternos y alejándose los Aux. Administrativos y los Encargados que tienen en mayor medida estudios de FP. El grupo de trabajadores encuestados tiene por arriba (en los estudios universitarios) un nivel de educación inferior y, por debajo (primarios, analfabetos y sin estudios) un nivel superior a otros trabajadores tanto de Canarias como de España. Pero, en los niveles intermedios y concretamente en la FP, se invierte la situación anterior y se amplía considerablemente la distancia de este grupo de trabajadores frente a cualquier otro con que hagamos la comparación (activos o/y ocupados totales, ídem por subsector).

inexorablemente, a la pérdida de control y a la descualificación del trabajo en todas las facetas.

Por ello, nuestra posición se aleja de este planteamiento. Sostenemos que al tiempo que la industria se desarrolla exigiendo cada vez más una mano de obra (minoritaria numéricamente) capacitada y cualificada, se produce un descenso de las necesidades formativas del grueso de los trabajadores industriales. Pero aquí advertimos que el resultado global para la economía productiva no es una caída del nivel formativo medio de los trabajadores, como podría esperarse, porque en el camino de lograr un mayor desarrollo tecnológico no se puede dejar de formar a una gran masa de trabajadores y, además, porque otros sectores productivos se ven alterados y potenciados y, todo ello, sin contar que las sociedades cambian y que las cualificaciones no son sólo, como señalamos ya antes, requisitos técnicos sino también sociales (vid. también LOPE PEÑA, 1996, p. 38 y ss.). Queda pendiente de computar, asimismo, los efectos de la democratización de la enseñanza (parte irrenunciable del Estado del Bienestar que legitima la estratificación y el funcionamiento de la sociedad en base a la justicia meritocrática que se desprende de las credenciales académicas) que conlleva inevitablemente una parte de formación como elemento, al menos teórico, de movilidad social en la estructura de las sociedades occidentales.

Mantenemos, con RODRÍGUEZ GUERRA (1991, pp. 13-14), que el análisis marxista/neomarxista de la cualificación es limitado. De la aplicación estricta de las tesis de Braverman llegaríamos a encontrarnos en la actualidad con una clase obrera, en la que habría que incluir a la inmensa mayoría de la fuerza de trabajo, que sólo realiza trabajos absolutamente descualificados, monótonos y carentes de cualquier sentido, completamente vencida y desarticulada. La realidad es mucho más compleja y no se ha producido una polarización absoluta de la sociedad entre los supercualificados y los absolutamente descualificados. El propio desarrollo de las fuerzas productivas implica la necesidad de unas cualidades determinadas de la misma (nunca la ausencia total de cualidades), que, ciertamente, no son las mismas en la actualidad que al principio de la Revolución Industrial. Han aparecido nue-

vas cualificaciones, se han reestructurado algunas de las antiguas, etc. Todo ello ha dado lugar a que la «composición técnica» y la estructura de la fuerza de trabajo se haya fragmentado, pudiéndose darse dentro de cada grupo procesos de polarización de las cualificaciones.

Tampoco estamos en el planteamiento contrario de BELL (1973, p. 30 y ss. y p. 250 y ss.) que, con datos de Estados Unidos de 1940 a 1964, sostuvo, hace ya casi veinticinco años, que la terciarización de la economía (pérdida de trabajadores en los sectores agrícola e industrial) y el aumento de profesionales y científicos e intelectuales eran rasgos característicos de las sociedades post-industriales que implicaban un aumento de los conocimientos necesarios en los empleos.

Evidente es el cambio de la economía productora de mercancías a otra productora de servicios, lo que hoy muchos denominan terciarización de la economía. Sobre este particular los datos son elocuentes y, por ejemplo, en España, según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) obtenidos a través de las Encuestas de Población Activa (EPAs), el sector Servicios ha pasado de un 41,7% de la población ocupada en 1976 a un 61,8% en 1996 (ver tabla 1), mientras el industrial desciende del 26,9% al 20,1% y el Agrícola del 21,6% al 8,4% en el mismo período considerado⁶.

También es notorio el crecimiento de los técnicos profesionales, científicos e intelectuales y el de los técnicos y profesionales de grado medio, que podemos apreciar para el caso español (tabla 2), aunque con un matiz importante, aumentan los ocupados des-cualificados que conforman el grupo 9 en la clasificación de ocu-

⁶. En otros países ocurre algo similar. Así y con datos de 1994 facilitados por el Banco Mundial en su *Informe sobre el Desarrollo Mundial 1995*, recogidos en el Anuario EL PAÍS de 1997 (pp. 42-47) se encuentra que el sector Servicios representa (aquí, en relación a la estructura de la producción, a la distribución del PIB en porcentaje por sectores económicos) un 62% en España, 60% en Alemania, 67% en Australia, 68% en Canadá, 72% en Estados Unidos, 70% en Francia, 66% en Italia, 58% en Japón y un 66% en el Reino Unido.

Tabla 1. Población activa ocupada (en miles y porcentaje vertical frente al total) en España por sectores económicos.

| | 4º trim. 1976 | | 4º trim. 1986 | | 4º trim. 1996 | |
|------------------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Agricultura | 2714.2 | 21,6 | 1723.3 | 15,5 | 1059.9 | 8,4 |
| Industria | 3378.9 | 26,9 | 2671.0 | 24,0 | 2530.2 | 20,1 |
| Construcción | 1207.4 | 9,6 | 882.6 | 7,9 | 1229.3 | 9,8 |
| Servicios | 5227.4 | 41,7 | 5832.2 | 52,4 | 7782.5 | 61,8 |
| no clasificables | 15.6 | 0,1 | 15.5 | 0,1 | ----- | ----- |
| TOTAL | 12543.8 | 100,0 | 11124.5 | 100,0 | 12601.8 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia con datos del INE de series anuales (EPA 4º trimestre 1990, p. XXXIV y 4º trimestre 1996, p. XXXIII).

paciones⁷. Dejando al margen el reducido grupo que conforman las Fuerzas Armadas (paulatina profesionalización de oficiales, suboficiales y tropa) hace crecer notablemente su número), puede verse en la tabla 2 el aumento notable de efectivos de los grupos 2 y 3 (asociados a titulaciones profesionales y universitarias) y el

⁷. Se han tomado sólo los datos de los últimos tres cuatrimestres de la EPA que permiten una comparación uniforme por grandes grupos e incluso por subgrupos principales, subgrupos y grupos primarios, aunque aquí nos contentamos con los grandes grupos. Si bien el margen de comparación es estrecho en cuanto a intervalo temporal para hacer previsiones con más solvencia, de las tablas 2 y 4 se puede observar algo que ya se venía detectando años atrás a niveles de grupos primarios en España y en otros países industrializados: el crecimiento de los técnicos profesionales y científicos e intelectuales y el de los técnicos y profesionales de apoyo o de nivel medio (grandes grupos ocupacionales 2 y 3 de la tabla 2). Los subgrupos utilizados por el INE han variado a partir de 1994 y por eso es difícil la comparación entre ellos de años anteriores. Para la dimensión de este trabajo podemos conformarnos con los datos expuestos y el razonamiento con ellos sigue siendo válido. Si se quiere precisar más pueden establecerse las comparaciones por grupos primarios (en la línea de la OIT) y se llegaría a igual conclusión que la que presentamos en el texto. Para hacernos una idea de lo que decimos, los profesionales y técnicos superiores eran en 1976 (INE, EPA del 4º trimestre) 411.800 y representaban el 3,3% de la población activa ocupada

estancamiento o ligera bajada del resto de los grupos, salvo el de dirección que crece moderadamente y que ya ocupa a poco más de un millón de trabajadores.

Si bien estos dos hechos son apreciables y las cifras así lo reflejan, también lo es que el número de ocupados descualificados no merma, e incluso parece aumentar en los últimos años, al tiempo que lo hacen los que supuestamente requieren mayor cualificación. Esto permite aventurar la línea de polarización de las cualificaciones y rebatir la idea de Bell sobre la elevación de los requisitos medios de cualificación para el trabajo, no así la de la transformación de las estructuras sectorial y ocupacional y, como consecuencia de esta última, la de los cambios producidos en la estructura de clases (entendida ésta de forma restringida en relación a grupos de ocupaciones), con el predominio ahora en esta nueva sociedad de las clases profesionales y técnicas.

Lo intuido por Bell sobre el cambio ocupacional sí que se percibe y a ello nos hemos referido hace un momento. Podemos denominarlo proceso de fragmentación de las ocupaciones. Queremos indicar así que no se trata de una situación estática en la que algunas ocupaciones permanecen impertérritas y ajenas a los cambios de clasificación, que no de cualificación (básicamente las profesiones, médicos o arquitectos, por ejemplo), sino que algunos trabajadores, antes cualificados en un sector, han tenido que abandonar el mismo por falta de espacio laboral para aplicar sus tareas (sectores agrícola e industrial principalmente), pasando a otros trabajos, con lo que entran así en un nuevo proceso de cualificación. E incluso, dentro de los mismos espacios de trabajo, los que han quedado han tenido necesariamente que reconvertirse aprendiendo nuevas cualificaciones para poder conservar el empleo.

(12.520.700 personas, casi la misma que la detectada en 1996, veinte años después), mientras hoy casi se ha duplicado (771.100 personas en 1976) y representa el 6,1%. Algo similar ocurre con los profesionales técnicos medios o auxiliares, como se denominaba antes, que agrupaban a 228.800 personas (el 1,8% del total), mientras hoy ocupan a 626.500 (el 5,0%, casi el triple).

Tabla 2. Miles de ocupados y porcentaje de crecimiento o de bajada (+ y -) de los mismos en España por tipo de ocupación en grandes grupos ocupacionales.

| | 4ºt.1994 | +3,2% | 4ºt.1995 | +3,3% | 4ºt.1996 | alza o baja 1996/1994 |
|--|----------|--------|----------|--------|----------|--------------------------|
| Ocupados totales | | | | | | |
| 1. DIRECCIÓN DE LAS EMPRESAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA (grupos: a, de más de 10 asalariados; b, menos de 10 y c, sin asalariados) | 11770.3 | | 12142.7 | | 12543.6 | +6,6% |
| 2. TÉCNICOS Y PROFESIONALES CIENTÍFICOS E INTELECTUALES | 976.3 | +3,7% | 1012.0 | +4,1% | 1053.8 | +7,9% |
| grupo d: profesiones asociadas a 2º y 3º ciclos universit. | 1157.3 | +10,2% | 1275.1 | +9,6% | 1397.6 | +20,8% |
| grupo e: profesiones asociadas a primer ciclo universitario | 621.9 | +14,2% | 710.4 | +8,5% | 771.1 | +24,0% |
| 3. TÉCNICOS Y PROFESIONALES DE APOYO (grupo f) | 535.4 | +5,5% | 564.7 | +10,9% | 626.5 | +17,0% |
| 4. EMPLEADOS DE TIPO ADMINISTRATIVO (grupo g) | 814.0 | +13,7% | 925.8 | +11,8% | 1035.2 | +27,2% |
| 5. TRABAJADORES DE LOS SERVICIOS Y VENDEDORES DE COMERCIO (grupos: h, restauración y personales; j, protección y seguridad y k, dependientes comercio y asimilados) | 1219.6 | -0,8% | 1210.5 | +5,4% | 1275.4 | +4,6% |
| 6. TRABAJADORES CUALIFICADOS AGRICULTURA-PESCA (grupo l) | 1649.0 | +1,9% | 1680.8 | +1,0% | 1697.8 | +3,0% |
| 7. ARTESANOS Y TRABAJ. CUALIFICADOS INDUST. MANUFACTURERAS, CONSTRUCCIÓN Y MINERÍA, EXCEPTO OPERADORES (grupos: m, const; n, industrias extractivas y p, de artes gráficas, textil y confección, de alimentos, ebanistas, artesanos y otros) | 817.1 | +1,4% | 828.1 | -6,7% | 772.4 | -5,5% |
| 8. OPERADORES DE INSTALACIONES Y MAQUINARIAS; MONTADORES (grupos: q, operadores maquinaria fija y r, conductores) | 2087.9 | -0,4% | 2079.7 | +2,7% | 2135.9 | +2,3% |
| 9. TRABAJADORES NO CUALIFICADOS (grupos: s, de los servicios y t, del resto de sectores) | 1328.7 | +0,4% | 1334.2 | -0,9% | 1322.6 | -0,5% |
| 0. FUERZAS ARMADAS (grupo u) | 1686.4 | +3,4% | 1743.6 | +2,8% | 1792.4 | +6,3% |
| | 33.7 | +56,7% | 52.8 | +15,0% | 60.7 | +80,1% |

Fuente: Elaboración propia con datos del INE (EPAs del 4º trimestre).

Y esto ocurre mientras permanece el desacuerdo sobre el impacto global que las nuevas tecnologías tendrán en el empleo y en la cualificación requerida en los puestos de trabajo. El balance global, como señalan LEVIN y RUMBERGER (1988, p. 115 y ss.) de la realidad actual y las previsibles tendencias muestra que:

1) En cuanto al número total de empleos, la tecnología crea empleos del mismo modo que los elimina. El proceso no es fácil, ni ordenado y el resultado es incierto a pesar de que algunos estudios recientes hacen pensar que los cambios tecnológicos continuos eliminarán probablemente más empleos que los que crearán⁸.

2) En cuanto a los tipos de empleos, la tecnología también afecta a tipos de empleo disponibles en la economía a través de los efectos en la composición de los sectores (terciarización). Previsiones de empleo realizadas por el Departamento de Estadística de Empleo de Estados Unidos (US-BLS: United States Bureau of Labor Statistics) indican que el aumento de empleo en el futuro no difiere de modo significativo de los cambios habidos en el pasado.

3) En cuanto a las cualificaciones requeridas para estos empleos, la tecnología afecta a la cualificación requerida en los empleos a través de cambios en las cualificaciones requeridas en las ocupaciones ya existentes. En el futuro las nuevas tecnologías permitirán que los robots y otras máquinas sofisticadas realicen gran número de tareas mentales y físicas más complejas, posibilitando que el manejo de estas máquinas sea más sencillo. Por esta razón serán menos necesarias las cualificaciones si los trabajos no son reestructurados, o éstas pueden aumentar si se dan a los trabajadores más tareas para realizar y más responsabilidad en la toma de decisiones. Estudios realizados indican que las nuevas tecnologías conducen a ambas consecuencias, así que no queda claro qué tendencia será la más probable en el futuro.

⁸. De ahí proviene el debate sobre el reparto del trabajo como única vía de paliar el creciente desempleo de las sociedades más industrializadas. Uno de los más comentados es el de RIFKIN: *The end of work. The decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*, recientemente publicado en España por Paidós en Barcelona, 1996.

Si la incertidumbre es una de las notas dominantes en cuanto a la cualificación y al establecimiento de previsiones de futuro con cierta garantía, otra cosa bien distinta es que las sociedades occidentales marchen de forma acelerada a un aumento significativo y global de los conocimientos (con la consiguiente demanda de personal altamente cualificado) que deja obsoleto cualquier manual enciclopédico de «cultura general» y eleva los niveles educativos medios de la población de forma notoria, como se observa en los últimos años en los países más avanzados (tabla 3). España se encuentra hoy, por ejemplo, con la población (global, activa y ocupada) más preparada formalmente de su historia, curiosamente conviniendo con un aumento notable del paro (CABRERA, 1996b)⁹.

Este aumento del nivel de estudios medio de la población ha afectado notablemente a la composición de los grupos ocupacionales. De tal forma que, por ejemplo, en España se ven cada vez más titulados de FP y universitarios dentro de la población activa (aunque aún pocos en comparación con otros países de la OCDE, tabla 3). Así, desde 1976 hasta 1996 el número de ocupados con titulaciones superiores (universitarias) y mayores que los estudios medios no ha dejado

⁹. En 1976 la población española con estudios superiores mayor de 14 años sólo representaba el 2,6% (327.900) de la población ocupada cifrada en 12.520.700 personas según la EPA del 4º trimestre de ese año (los de estudios profesionales no aparecían diferenciados, aunque los que tenían el nivel anterior al superior eran 841.100 que representaban el 6,7% del total). En 1980 los ocupados, ahora computados a partir de los 16 años, con estudios superiores ascendían a 386.900 (un 3,4% del total de ocupados, 11.239.900), y los de nivel anterior al superior eran 474.200 (un 4,2%). En 1985 los ocupados mayores de 16 años con estudios superiores ascendían a 505.500 (un 4,9% del total de ocupados, 10.411.500), y los de nivel anterior al superior eran 540.600 (un 5,2%); mientras en 1990 las cifras ascendían a 764.500 (un 6,1% del total de ocupados, 12.619.800) para los universitarios, a 790.300 (un 6,3%) para los ocupados con nivel de estudios anterior al superior y de 1.022.900 (un 8,1%) para los trabajadores con FP. Los datos del cuarto trimestre de 1996 siguen ofreciendo cifras crecientes de titulados universitarios y de estudios profesionales: 2.099.300 ocupados con estudios universitarios (16,7% de los ocupados totales) y 1.620.400 con estudios técnicos profesionales (un 12,9%).

Tabla 3. Nivel de estudios de la poblaci3n adulta (de 25 a 64 a1os) en pa1ses de la OCDE (datos de 1994).

| | Ed.Preescolar Ens.1ª y 2ª ciclo 1º | Enseñ.2ª 2º ciclo | Ens.Sup. no univ. | Ens.Sup. Univer. | total |
|--------------------------|---------------------------------------|----------------------|----------------------|---------------------|------------|
| América del Norte | | | | | |
| Canadá | 26 | 28 | 29 | 17 | 100 |
| Estados Unidos | 15 | 53 | 8 | 24 | 100 |
| Países del Pacífico | | | | | |
| Australia | 50 | 27 | 10 | 13 | 100 |
| Nueva Zelanda | 43 | 34 | 14 | 9 | 100 |
| Unión Europea | | | | | |
| Alemania | 16 | 62 | 10 | 13 | 100 |
| Austria | 32 | 60 | 2 | 6 | 100 |
| Bélgica | 51 | 27 | 12 | 10 | 100 |
| Dinamarca | 40 | 40 | 6 | 14 | 100 |
| España | 74 | 11 | 4 | 11 | 100 |
| Finlandia | 36 | 44 | 9 | 11 | 100 |
| Francia | 33 | 50 | 8 | 9 | 100 |
| Grecia | 55 | 27 | 6 | 12 | 100 |
| Irlanda | 55 | 27 | 10 | 9 | 100 |
| Italia | 67 | 26 | | 8 | 100 |
| Países Bajos | 40 | 38 | | 21 | 100 |
| Portugal | 81 | 8 | 3 | 7 | 100 |
| Reino Unido | 26 | 54 | 9 | 12 | 100 |
| Suecia | 28 | 46 | 14 | 12 | 100 |
| Otros pa1ses de la OCDE | | | | | |
| Noruega | 19 | 53 | 11 | 16 | 100 |
| República Checa | 27 | 63 | | 10 | 100 |
| Suiza | 18 | 61 | 13 | 8 | 100 |
| Turquía | 80 | 13 | | 7 | 100 |
| Media pa1ses OCDE | 41 | 39 | 8 | 12 | 100 |

Fuente: CERI-OCDE (1996, indicador C1: niveau d'instruction de la population adulte, p. 35).

de crecer y su representación frente al total de ocupados cada vez cobra mayor importancia, aunque todavía a distancia en número y porcentaje del que presentan otros países de la OCDE.

Por grandes grupos ocupacionales, siguiendo la nueva clasificación usada por el INE, se observa también este cambio, aunque más tenue, ya que los datos que se recogen en la tabla 4, por cambios de codificación, sólo dan cuenta de los tres últimos años.

En suma, observamos un aumento notable de los titulados de FP y universitarios y apreciamos cierta bajada en los traba-

Tabla 4. Porcentaje de ocupados titulados de FP, universitarios y resto de trabajadores (suma horizontal de 100 para cada grupo y año) en España por tipo de ocupación en grandes grupos ocupacionales.

| | 4ºt.1994 | | | 4ºt.1995 | | | 4ºt.1996 | | |
|--|----------|-------|-------|----------|-------|-------|----------|-------|-------|
| | FP | Univ. | Resto | FP | Univ. | Resto | FP | Univ. | Resto |
| Total | 12 | 15 | 73 | 12 | 16 | 72 | 13 | 16 | 71 |
| 1. Dirección de las empresas y de la administración pública | 8 | 17 | 75 | 8 | 16 | 76 | 9 | 17 | 74 |
| 2. Técnicos y profesionales científicos e intelectuales | 3 | 93 | 4 | 3 | 94 | 3 | 3 | 95 | 2 |
| 3. Técnicos y profesionales de apoyo | 23 | 23 | 54 | 23 | 22 | 55 | 23 | 23 | 54 |
| 4. Empleados de tipo administrativo | 20 | 14 | 66 | 21 | 16 | 53 | 22 | 16 | 62 |
| 5. Trabajadores de los servicios y vendedores de comercio | 15 | 4 | 81 | 15 | 4 | 81 | 17 | 4 | 79 |
| 6. Trabajadores cualificados agricultura-pesca | 4 | 1 | 95 | 4 | 1 | 95 | 4 | 1 | 95 |
| 7. Artesanos y trabaj. Cualificados indust.-construcción | 14 | 1 | 85 | 15 | 1 | 84 | 15 | 1 | 84 |
| 8. Operadores de instalaciones y maquinarias, montadores | 11 | 1 | 88 | 12 | 1 | 87 | 12 | 1 | 87 |
| 9. Trabajadores no cualificados . | 6 | 1 | 93 | 7 | 1 | 92 | 9 | 1 | 90 |
| 0. Fuerzas armadas | 31 | 21 | 48 | 29 | 23 | 48 | 30 | 24 | 46 |

Fuente: Elaboración propia con datos del INE (EPAs del 4º trimestre).

jadadores con menos estudios que descienden del 73% al 71%, que aumentan los trabajadores de los grupos 2 y 3 (técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo, respectivamente) y que los titulados de FP tienen proporcionalmente mayor representación en el grupo 3 y van escalando posiciones en los grupos 4, 5 y 7, por más que también suban algún punto en el grupo de trabajadores no cualificados, probablemente por lo necesario de la reconversión de las cualificaciones.

Esta conexión que hemos hecho asociando, sin más, niveles de formación con grupos ocupacionales y crecimiento o decrecimiento de algunos de éstos por efectos de la polarización de las cualificaciones omite, deliberadamente, algo que otros autores y analistas suelen pasar simplemente por alto. Nos referimos a la identificación que habitualmente se hace de niveles de formación con niveles de cualificación. Se presupone, con ello, que la cualificación se adquiere en los sistemas educativos y que es en ellos donde debe ponerse remedio a las inadecuaciones percibidas en el sistema productivo, que supuestamente demanda trabajadores cualificados que no encuentra en el mercado de trabajo. De ahí la máxima, punto de encuentro, de la inadecuación ya casi permanente del sistema educativo al productivo. Esto se ha dicho, por ejemplo, en el preámbulo de la LOGSE para justificar la necesidad de reformar la FP y adecuarla a las nuevas cualificaciones exigidas en el mercado de trabajo.

Muy optimistas son los que creen que se sabe mucho de lo que pide el mercado de trabajo y de los requisitos impuestos por los empresarios cuando reclutan personal para sus empresas. Por ello, y como ya hemos resaltado en otra ocasión, muchos se asombran del poco interés que ha despertado la formación de los trabajadores para muchos empresarios que destinan a la misma poco dinero, no sólo en España, sino en muchos otros países occidentales (CABRERA, 1995). Que esta reforma, como otras anteriores, se ampare en la inadecuación de los estudios profesionales no implica de por sí que éstos, anteriormente, no hayan cualificado, ni tampoco que lo hayan hecho; simplemente, no se ha medido, sólo supuesto, la no cualificación aportada por los mismos.

Esta confusión entre niveles formativos y niveles de cualificación ha sido general en estos últimos tiempos y ha afectado, como veremos en breve, a las propias reformas educativas que no saben cómo abordar mejor el acercamiento al sistema productivo que tanto se reclama desde todos los lares.

2. LA IDENTIFICACIÓN, INCORRECTA, DE FORMACIÓN CON CUALIFICACIÓN

Entre los diccionarios ocupacionales más importantes a nivel internacional figura, sin duda, la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-88) elaborada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT)¹⁰.

La CIUO-88 reemplaza a la de 1968 (reimpresa por cuarta vez en 1980) que fue, a su vez, revisión de la primera aparecida en 1958. Se concibió para facilitar las comparaciones internacionales y ofrecer a los países que desean establecer una clasificación nacional, o revisar la que ya poseen, un modelo que pueda servirles de inspiración. En ella se define el empleo (OIT, 1991, p. 2) como un conjunto de tareas cumplidas o que se supone serán cumplidas por una misma persona; la ocupación como un conjunto de empleos cuyas tareas presentan una gran similitud y, las competencias, como la capacidad de desempeñar las tareas inherentes a un empleo determinado.

¹⁰. Cabe destacar otros, según ALCAIDE CASTRO, GONZÁLEZ RENDÓN y FLÓREZ SABORIDO (1996, pp. 140-141), los siguientes:

La Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones Comunitaria (CIUO-COM), que es una adaptación realizada en 1993 por la Unión Europea de la CIUO-88 de la OIT.

El Dictionary of Occupational Titles (DOT), elaborado en Estados Unidos por el US Training and Employment Service (Servicio Americano de Formación y Empleo).

En España, el diccionario ocupacional más importante lo constituye la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO), elaborado por el INE y aprobado mediante el RD 917/1994, de 6 de mayo.

La OIT utiliza cuatro niveles de competencias para cuya definición sigue las categorías y niveles que aparecen en la Clasificación Internacional Normalizada de la Enseñanza (CINE). Esta identificación de niveles educativos con niveles de competencias, que teóricamente otorgan capacidades para desempeñar un empleo determinado, ha favorecido esta confusión e identificación de formación con cualificación, por más que la OIT reconozca que las competencias necesarias para el desempeño de las tareas inherentes a un empleo determinado puedan ser adquiridas también mediante la formación informal y la experiencia. Éstas quedan relegadas a un segundo plano y las definiciones de los cuatro niveles de competencias de la CIUO-88 se construyen a partir de la educación formal:

1) El primer nivel de competencias se asocia con la categoría 1 de la CINE, que corresponde a la enseñanza de primer grado, la cual comienza generalmente a la edad de 5, 6 o 7 años y suele abarcar 5 años.

2) El segundo con el 2 y 3 de la CINE que se corresponde respectivamente con el primero y segundo ciclos de la enseñanza de segundo grado.

3) El tercero con el 5 de la CINE (la categoría 4 se ha dejado deliberadamente sin contenido) que comprende la educación que se inicia a los 17 o 18 años, abarca unos cuatro años y conduce a un diploma que no es equivalente a un primer grado universitario (aquí cabría encuadrar la FP específica de grado medio y superior de la LOGSE).

4) El cuarto nivel se define con las categorías 6 y 7 de la CINE y comprende la educación que se inicia también a los 17 o 18 años, abarca 3, 4 o más años y da acceso a un grado universitario o a un grado universitario superior, o a un diploma equivalente.

Este enfoque jerárquico utilizado por la OIT, subjetivo como la propia Organización proclama (1991, p. 3), da como resultado una estructura piramidal formada por 10 grandes grupos al nivel más elevado de agregación, subdivididos sucesivamente en 28 subgrupos principales, 116 subgrupos y 390 grupos primarios que engendran un número diverso de profesiones (tabla 5).

Tabla 5. Grandes grupos de la CIUO-88, con indicación del número de subgrupos en los que se subdivide y el nivel de competencias correspondiente¹¹.

| GRANDES GRUPOS | SUBGRUPOS PRINCIPALES | SUBGRUPOS | GRUPOS PRIMARIOS | NIVEL DE COMPETENCIAS |
|---|-----------------------|------------|------------------|-----------------------|
| 1. Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la administración pública y de empresas | 3 | 8 | 33 | -- |
| 2. Profesionales científicos e intelectuales | 4 | 18 | 55 | 4º |
| 3. Técnicos y profesionales de nivel medio | 4 | 21 | 73 | 3º |
| 4. Empleados de oficina | 2 | 7 | 23 | 2º |
| 5. Trabajadores de los servicios y vendedores de comercio y mercados | 2 | 9 | 23 | 2º |
| 6. Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros | 2 | 6 | 17 | 2º |
| 7. Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y otros oficios | 4 | 16 | 70 | 2º |
| 8. Operarios de instalaciones y máquinas y montadores | 3 | 20 | 70 | 2º |
| 9. Trabajadores no calificados | 3 | 10 | 25 | 1º |
| 0. Fuerzas armadas | 1 | 1 | 1 | -- |
| Totales | 28 | 116 | 390 | |

Fuente: OIT (1991, p. 4, cuadro 1).

¹¹. El INE sigue, mayoritariamente las líneas establecidas por la OIT en la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones con esta nueva estructura y presentación. Así, desde 1994 la clasificación de ocupados por grandes grupos ocupacionales difiere sólo de la CIUO-88 de la OIT no en los grandes grupos (los 10 permanecen iguales, aunque al tercero el INE le denomina «técnicos y profesionales de apoyo»), mientras la OIT les llama «técnicos y profesionales de grado medio») sino en los subgrupos principales, sobre todo en el tercero ya que en él la OIT incorpora en el identificado como 33 a los maestros e instructores de nivel medio (aquí en España sólo tenemos en este subgrupo a los profesores de FP que tienen titulaciones de maestros o técnicos especialistas de FP, no universitarios) que el INE sitúa en el grupo 2 dentro del subgrupo de profesiones asociadas a una titulación de primer ciclo universitario.

Los 390 grupos primarios comprenden, a su vez, más de una ocupación. En cada país el número de ocupaciones comprendidas y su diferenciación dependen en gran medida de la importancia de la economía y de su grado de desarrollo, del nivel y de la orientación de la tecnología, de la organización del trabajo y de las tradiciones¹².

DÍAZ MALLEDO (1987, pp. 6-7), como otros autores¹³, hace uso de esta identificación entre niveles educativos y cualificaciones; fruto, como él mismo reconoce, de la convención habitual en los estudios de previsión de fuerza de trabajo a los que puede objetarse, con razón, sigue diciendo, que para determinar si los conocimientos son o no requeridos para llevar a cabo las tareas laborales deberían estudiarse, no los títulos, sino los contenidos educativos que de verdad son pertinentes para desarrollar un trabajo. Advierte, por ello, que resulta arriesgado utilizar la asociación entre títulos y cualificaciones, aunque él lo hace, y que sus

¹². Por esta razón la OIT (1991, p. 5) no hace una descripción detallada de las ocupaciones mencionadas en cada uno de los 390 grupos primarios de la CIUO-88. Aclara, no obstante, que está realizando una selección de las 1.506 descripciones detalladas de ocupaciones de la CIUO-88 a fin de incorporar las que se consideran aún válidas en un volumen anexo a la CIUO-88.

¹³. CARABAÑA (1987) utilizó esta asociación entre niveles educativos y cualificación para estudiar, con datos de la EPA, el desplazamiento o no de los que tienen más estudios a los que tienen menos.

También LEVIN y RUMBERGER (1988, pp. 119-121) en el intento de aventurar si el crecimiento del empleo futuro favorecerá a profesiones altamente cualificadas que requieran estudios avanzados o a profesiones de baja cualificación, identifican requisitos educativos [bajos (bachillerato elemental), medios (de 1 a 3 años de estudios universitarios) y altos (con 4 o más años de estudios universitarios)] con grupos de profesiones (profesionales-técnicas, dirección, ventas, oficina, trabajo manual, operarios, servicios ...) para los empleos existentes en 1982 (en porcentaje) y los nuevos empleos esperados en 1995 (también en porcentaje). Concluye que, para todos los empleos, el nivel bajo de estudios representaba en 1982 un 64% y ahora un 60%, un 19% en el nivel medio de estudios que pasa al 22% y un 17% en el nivel alto que sube al 18% en 1995, con lo que concluye que las exigencias educativas en los nuevos empleos serán casi idénticas a las de los empleos existentes en 1982.

limitaciones derivan de la inexistencia para la abrumadora mayoría de los puestos de trabajo de una relación fija y biunívoca entre dichos puestos y un determinado bagaje de conocimientos o un concreto nivel o título educativo.

Esta asociación da lugar, en palabras de LOPE PEÑA (1996, p. 53), a cualificaciones sociales que poco dicen sobre lo que se exige realmente a los trabajadores en sus tareas; lo que constituye, como él denomina, la cualificación efectiva (ibídem, p. 55).

Como vemos, se produce un salto de altura de la cualificación a la formación, o de las cualificaciones sociales a las efectivas, que sólo permite la confusión y la aparición de enorme literatura que, aún enfrentada en argumentos, permite dar cabida a todos. Si adoptamos una u otra definición de cualificación nos encontraremos, como veremos, en situaciones dispares donde a veces hay coincidencia y otras no.

En este momento, no trasladamos el eje de la discusión de la cualificación a analizar directamente los niveles educativos formales de los trabajadores (algunos derivan de ellos sobreeducación o subeducación, aunque no se sepa muy bien para qué), sino que intentamos aún ver si es posible descubrir cómo se adquieren las competencias profesionales, las cualificaciones efectivas que diría Lope Peña.

Aquí está el punto neurálgico de la cuestión. Si pudiéramos conocer cómo se adquieren las competencias profesionales¹⁴ sa-

¹⁴. Nos estamos limitando aquí, por cuestiones de espacio, a las competencias referidas únicamente al dominio de tareas concretas, las cualificaciones técnicas, y no a otras características, requisitos, de enorme interés para los empresarios como la aceptación de la «filosofía» de la empresa.

Son varios los autores que han estudiado estas cuestiones. Los trabajos de BOWLES y GINTIS (1976), por ejemplo, fueron y son citados asiduamente para mostrar que el curriculum oculto tiene más importancia para el sistema productivo que el propio curriculum expreso, al que nos estamos refiriendo aquí.

El malogrado LERENA (1986, p. 462), entre otros (CORTEZ, 1987, p. 50; BOSCH y DÍAZ, 1988, p. 228), señaló que a los empresarios lo que pasa o deja de pasar en el sistema escolar tiene para ellos el carácter de un mal menor. Recibir una masa seleccionada y jerarquizada de candidatos presta a encajar la

bríamos si existe posibilidad de traspasar las mismas a soportes de educación formal. Pero si no es posible hacerlo, imposible será también dar solución desde el sistema educativo a las cualificaciones efectivas que requiere el productivo.

PERRIN (1984, pp. 501-503), por ejemplo, analiza precisamente este problema de la producción de destrezas y los obstáculos que coartan la transferencia de tecnología. De su investigación se deduce que los conocimientos prácticos indispensables para la asimilación rápida de los sistemas de producción pueden adquirirse, en cierta medida, por medio de programas de formación, pero dependen fundamentalmente de la experiencia acumulada y deben ser adquiridos mediante el aprendizaje que constituye la ejecución misma de las operaciones de producción, en el tajo, sin que pueda codificarse en un soporte simple (escrito u oral), y por ello transferible únicamente mediante la colaboración con obreros más especializados en la ejecución del trabajo concreto a desarrollar.

En el trabajo de investigación sobre la fuerza de trabajo industrial en Tenerife, al que ya nos hemos referido, también encontramos que trabajadores y empresarios perciben que la cualificación se adquiere en el tajo principalmente. Algunas de los comentarios que los empresarios emitieron en las entrevistas fueron de este tipo:

Yo no necesito trabajadores con experiencia para el proceso productivo, aquí se aprende a trabajar en un mes, salvo en la administración.

Nosotros no hacemos cursos de formación para los trabajadores, porque no los necesitamos. A los encargados de ventas y a los administrativos sí que les mandamos algunas veces a que

división jerárquica del trabajo y con ganas de trabajar, es su demanda básica. De tal forma que, más allá de las célebres exigencias de formación provocadas por los cambios tecnológicos y de sus loas hacia la formación, sus puntos de mira quedan concentrados en encontrar candidatos que estén dispuestos a interiorizar la cultura de su empresa y a defenderla haciéndola suya, a motivarse por el trabajo.

aprendan cosas nuevas, pero a los otros sólo lo de manipulación de alimentos que exige la ley.

Cuando cambiamos las máquinas, invertimos un montón de dinero, vinieron unos instructores italianos y alemanes que le enseñaron a los trabajadores lo que tenían que hacer. De todas formas, el jefe de mantenimiento fue el que más estuvo con ellos y el que está más en contacto con todo lo de la maquinaria y hace sus cursillos de vez en cuando.

A nosotros nos preocupa mucho la formación de los administrativos y la de los mecánicos y electrónicos, los pedimos de FP, el resto nos preocupa menos porque para ser maquinista con un poquito de habilidad ya vale.

Los trabajadores, por su parte, señalan que el tiempo necesario para que un trabajador nuevo aprenda las tareas que hacen, es escaso: un 37% dice que con un mes es suficiente y otro 34,1% lo sitúa entre uno y tres meses, mientras que sólo un 14,9% lo cifra entre 4 meses y un año y un 4,3% en más de un año; e incluso 11 trabajadores encuestados de los 370 apuntan que no necesitarían tiempo alguno. No obstante, cabe advertir que las distancias entre los diferentes grupos de trabajadores son muy grandes, si bien no por sexo ni por intervalos de edad, ni por antigüedad, ni por sectores, sí por niveles de estudios y por categorías profesionales. De tal forma que los que tienen menor nivel de estudios (peones y subalternos, casi en totalidad) entienden que su trabajo se aprende rápidamente (en menos de tres meses se sitúan casi 8 de cada 10), mientras que el resto no lo ve tan claro (la proporción desciende a 5 de 10 en el caso de los que tienen estudios de FP o a 6 en el caso de los Auxiliares Administrativos). La mayoría declara también que las habilidades que exige su trabajo son de tipo manual; esta es la respuesta más repetida por todos los trabajadores encuestados, exceptuando los Auxiliares Administrativos y, sobre todo, los Técnicos, que señalan más el cálculo y la capacidad de abstracción y casi nada o nada las habilidades manuales o, dicho de otro modo, por los que tienen más nivel de estudios y se encuentran en estas categorías profesionales.

También otros autores (THUROW, 1972, p. 163; BLAUG, 1985, p. 21; MONCADA, 1987, p. 75; ENGUITA, 1987, p. 16;

DÍAZ MALLEDO, 1987, pp. 8-9), por ejemplo, coinciden con esta idea. Señalan que la mayoría de los puestos de trabajo requieren un número limitado de habilidades y conocimientos específicos que suelen adquirirse, además, en breve tiempo y normalmente a través del ejercicio que directamente se realiza en el propio trabajo, sin necesidad de estar tanto tiempo en el sistema educativo. MONCADA, concretamente, indica que la mayoría de los empleos modernos, el 80%, se aprende mediante entrenamientos ad hoc realizados en breve espacio de tiempo que consisten básicamente en la repetición de rutinas programadas en interrelaciones de hombres con máquinas. Añade que el Psicólogo Industrial confirma que un porcentaje alto de empleos no necesita apenas entrenamiento previo, más que la comprensión de instrucciones y rutinas muy elementales, y sólo los trabajos de diseño, investigación y decisión y también las viejas y nuevas profesiones liberales, parecen precisar y exigir capacitaciones importantes. DÍAZ MALLEDO, por su parte, indica que el 70% de la población española realiza trabajos para cuyo desempeño basta hoy con un nivel de instrucción formal equivalente al primario.

Estas impresiones y resultados coinciden con los obtenidos en el trabajo del CIRES (Centro de Investigación sobre la Realidad Social Española) del año 1990-91 (aparecido en 1992), ya no referido al trabajo industrial. En él sólo un 20% de los entrevistados que trabajan o habían trabajado antes (948) considera necesario tener otros estudios para desempeñar la tarea que realiza o realizaba, frente al 38% que los ve como innecesarios, mientras que un 33% se sitúa en una posición intermedia y cree que serían convenientes. Se resalta además un dato muy significativo, el porcentaje que los considera innecesarios aumenta cuanto más bajo es el estatus ocupacional y el nivel de estudios que se tiene, como se ve en la tabla 6.

A ello debe añadirse que estos entrevistados del CIRES (1992, pp. 496-500) consideran (1 de cada 4) que una semana es el tiempo máximo necesario para la correcta realización de su trabajo a partir del nivel de estudios adecuado; otro de cada cuatro lo estima comprendido entre 1 semana y dos meses y el resto en más de dos meses. Además, casi la mitad de ellos afirma que ningún tipo

de preparación mejoraría o hubiese mejorado la realización de su trabajo, porcentaje que aumenta entre los segmentos de población que más se habrían beneficiado de algún tipo de formación para el trabajo y sólo 1 de cada 10 cree que el perfeccionamiento pro-

Tabla 6. Opinión (en %) sobre la necesidad de otros estudios o formación específica para el trabajo que desempeña-ba por edad, estatus ocupacional, sexo y nivel de estudios del entrevistado que trabaja-ba.

| | Necesarios | Convenientes | Innecesarios | NS-NC |
|--------------------------------------|------------|--------------|--------------|----------|
| Total (N=948) | 20 | 33 | 38 | 9 |
| EDAD varones N=524 | | | | |
| 18-29 años (N=113) | 23 | 34 | 34 | 8 |
| 30-49 años (N=209) | 25 | 38 | 30 | 6 |
| 50-64 años (N=127) | 23 | 34 | 35 | 8 |
| 65 y + años (N=75) | 19 | 27 | 40 | 13 |
| EDAD mujeres N=425 | | | | |
| 18-29 años (N=103) | 16 | 32 | 42 | 9 |
| 30-49 años (N=161) | 23 | 31 | 40 | 6 |
| 50-64 años (N= 93) | 12 | 30 | 44 | 13 |
| 65 y + años (N=68) | 12 | 29 | 50 | 9 |
| Estatus Ocupacional del Entrevistado | | | | |
| Alto (N=62) | 31 | 48 | 15 | 5 |
| Medio (N=347) | 24 | 38 | 31 | 7 |
| Bajo (N=75) | 9 | 24 | 61 | 5 |
| En paro (N=77) | 20 | 32 | 39 | 9 |
| Ama de casa (N=177) | 16 | 30 | 45 | 10 |
| Jubilado (N=194) | 13 | 29 | 41 | 12 |
| Estudiante (N=17) | 24 | 23 | 35 | 18 |
| Nivel de Estudios del Entrevistado | | | | |
| > de Primarios (N=301) | 15 | 32 | 43 | 10 |
| Primarios (N=308) | 19 | 32 | 41 | 8 |
| Medios (N=240) | 25 | 33 | 33 | 9 |
| Universitarios (N=99) | 29 | 43 | 23 | 5 |

Fuente: CIRES 1990-91.

fesional o una formación específica habrían mejorado la realización de su trabajo¹⁵.

Todavía puede sumarse otro dato más que complementa la información anterior: la mitad de estos entrevistados del CIRES (ibídem, p. 494) que trabajan o lo han hecho antes, estiman que los estudios que habían realizado eran suficientes respecto al trabajo que desempeñan o habían desempeñado (56%), mientras que otra cuarta parte los consideraba más que suficientes (25%), como se ve en la tabla 7 que sigue.

Tabla 7. Nivel de estudios que considera más adecuado para el trabajo que realiza (porcentaje horizontal) por nivel de estudios del entrevistado.

| | No Leer | Saber Leer | Prim. | FP1 | FP2 | Bach. Elem. | BUP | Univ. Medios | Univ. Sup. | ns-nc |
|-----------------------|------------|---------------|-------|-----|-----|----------------|-----|-----------------|---------------|-------|
| TOTAL (N=948) | 5 | 20 | 28 | 5 | 9 | 13 | 6 | 5 | 5 | 4 |
| - de Primar. (N=301) | 12 | 44 | 18 | 3 | 5 | 9 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| Primarios (N=308) | 3 | 10 | 54 | 5 | 8 | 11 | 4 | 1 | 1 | 3 |
| Medios (N=240) | 1 | 11 | 18 | 8 | 16 | 21 | 14 | 4 | 4 | 3 |
| Universitarios (N=99) | 0 | 4 | 6 | 1 | 5 | 10 | 6 | 29 | 35 | 3 |

Fuente: CIRES (1990-91).

En definitiva, parece que son pocos los trabajadores que consideran la necesidad de más o alguna formación para desempeñar su trabajo, salvo los que tienen más estudios y ocupan categorías profesionales de niveles medios y altos (como técnicos, profesionales y administrativos), no los peones ni subalternos. Creen que

¹⁵. Téngase en cuenta que del total de la muestra del CIRES (1.200), 481 trabajaban en el momento de hacer la entrevista, 467 lo habían hecho en otro momento y 245 nunca, y que un 84% de los que tenían experiencia laboral indica que el nivel educativo que tenían al lograr su primer trabajo es el mismo que el actual, mientras sólo un 15% dice haber continuado estudiando.

con poco tiempo pueden aprender a realizar el trabajo y que, salvo los que tienen estudios universitarios, sobre todo, y de formación profesional, que entienden que los estudios que tienen son los adecuados para el trabajo que realizan; el resto, que no va más allá de los estudios primarios, no los considera necesarios.

De hecho, los escasos cursos de formación que realizan los trabajadores españoles, aparte del poco dinero que destinan las empresas a la formación de los mismos¹⁶, se concentran en las grandes empresas y en las industriales que están más afectadas por procesos de reconversión (ALCAIDE, GONZÁLEZ y FLÓREZ, 1996, pp. 280-281; PÉREZ, 1997, p. 152). Se dirigen también a los trabajadores más formados, a los que parten ya de mayores niveles de formación formal y ocupan cargos medios y altos en las empresas, sin que el resto de los trabajadores participe de ellos (LOPE PEÑA, 1996, p. 103 y p. 221; RODRÍGUEZ GUERRA y otros, apartado 4.4). Tampoco se evalúa la formación que

¹⁶. Algunos datos que muestran el escaso dinero dedicado por algunas empresas españolas «punteras» a la formación pueden verse en un estudio del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social sobre el empleo y la formación en el sector de Alimentación y Bebidas en España (MTSS, 1994, vid. estudios de casos). En él se encontró que la cantidad destinada por algunas empresas de Alimentación punteras en España al capítulo formativo de los trabajadores era el siguiente (datos que corresponden todos a 1991 o 1992):

BIMBO-SA con 2.710 empleados y una facturación de 32.000 millones destinó 69 millones (un 0,22% sobre su volumen de facturación).

NUTREXPA-SA con 951 empleados y una facturación de 30.000 millones destinó 40 millones (un 0,13% sobre su volumen de facturación).

DANONE-SA con 4.363 empleados y una facturación de 71.073 millones destinó 72 millones (un 0,10% sobre su volumen de facturación). Debe restársele en este capítulo 40 millones que recibió como subvención del INEM.

AZUCARERA ESPAÑOLA-SA con 699 empleados y una facturación de 40.000 millones destinó 21,4 millones (un 0,05% sobre su volumen de facturación).

De escasa entidad califican, ALCAIDE, GONZÁLEZ y FLÓREZ (1996, p. 280 y p. 285), los esfuerzos formativos de las empresas españolas. Los datos que manejan son los que aparecen en la tabla que sigue:

reciben los trabajadores, ni la necesidad de ésta para la empresa, como se encarga de mostrar PINEDA (1995).

Los datos que muestra la EPA son también elocuentes y el número absoluto de ocupados que siguen cursos de formación aún no alcanza el 4% del total, si bien es verdad que va en aumento (tabla 8), sobre todo en los grupos ocupacionales 2, 3, 4 y 5 (técnicos y profesionales científicos e intelectuales; técnicos y profesionales de apoyo; empleados administrativos y empleados de los servicios, respectivamente).

Son los estudios universitarios y profesionales, y últimamente los de academias y empresas (sin duda, como consecuencia de la proliferación de los cursos financiados a cargo del Fondo Social Europeo), los que más demanda reciben de los ocupados españoles (tabla 9) y a ellos dedican, 3 de cada 4, más de 13 horas a la semana. Un 30% aproximadamente declara dedicarle incluso más de 24 horas (tabla 10).

Los registros de matrícula universitaria del curso 92-93 (tabla 11) que ofrece la Secretaría General del Consejo de Universida-

Gasto en formación profesional de las empresas españolas por trabajador y año en 1988 y 1992 en pesetas de 1995.

| | todas las unidades | de 5 a 19 | nº de trabajadores | |
|-----------------------|--------------------|-----------|--------------------|--------------|
| | | | de 20 a 199 | de 200 y más |
| Todas las actividades | | | | |
| 1988 | 4.986 | 1.385 | 2.770 | 11.635 |
| 1992 | 10.066 | 2.516 | 7.440 | 26.587 |
| Industria | | | | |
| 1988 | 4.986 | 1.662 | 2.632 | 9.973 |
| 1992 | 12.035 | 2.735 | 7.112 | 28.337 |
| Construcción | | | | |
| 1988 | 1.385 | 693 | 1.247 | 4.709 |
| 1992 | 2.407 | 985 | 2.298 | 10.941 |
| Servicios | | | | |
| 1988 | 6.371 | 1.524 | 3.740 | 15.375 |
| 1992 | 10.722 | 2.954 | 10.394 | 26.587 |

Fuente: Alcaide Castro y otros (1996, p. 281, tabla 12.1).

Tabla 8. Población activa ocupada española mayor de 16 años por estudios en curso y grupo ocupacional. En miles y en % horizontal respecto al total.

| 1996 | | | No SIGUE CURSO | | Sí SIGUE CURSO | |
|-------------------|----------|-------|----------------|------|----------------|------|
| | Total | % | Total | % | Total | % |
| Total ocupados | 12,543.6 | 100,0 | 12,065.9 | 96,2 | 477.7 | 3,8 |
| Dirección | 1,053.8 | 100,0 | 1,039.2 | 98,6 | 14.6 | 1,4 |
| Téc.y Científ. | 1,397.6 | 100,0 | 1,286.5 | 92,1 | 111.1 | 7,9 |
| Técnicos apoyo | 1,035.2 | 100,0 | 966.9 | 93,4 | 68.3 | 6,6 |
| Administrativos | 1,275.4 | 100,0 | 1,186.0 | 93,0 | 89.4 | 7,0 |
| Empl.Servicios | 1,697.8 | 100,0 | 1,615.1 | 95,1 | 82.7 | 4,9 |
| Empl.Cual.Agr.-P. | 772.4 | 100,0 | 760.6 | 98,5 | 11.8 | 1,5 |
| Empl.Cual.Ind.-C. | 2,135.9 | 100,0 | 2,105.8 | 98,6 | 30.1 | 1,4 |
| Oper. Inst.y Maq. | 1,322.6 | 100,0 | 1,304.8 | 98,7 | 17.8 | 1,3 |
| No Cualificados | 1,792.4 | 100,0 | 1,746.1 | 97,4 | 46.3 | 2,6 |
| Fuerzas Armadas | 60.7 | 100,0 | 55.0 | 90,6 | 5.7 | 9,4 |
| 1995 | | | No SIGUE CURSO | | Sí SIGUE CURSO | |
| | Total | % | Total | % | Total | % |
| Total ocupados | 12.142,7 | 100,0 | 11.714,5 | 96,5 | 428,2 | 3,5 |
| Dirección | 1.012,0 | 100,0 | 994,5 | 98,3 | 17,5 | 1,7 |
| Téc.y Científ. | 1.275,1 | 100,0 | 1.180,7 | 92,3 | 94,4 | 7,7 |
| Técnicos apoyo | 925,8 | 100,0 | 872,0 | 94,2 | 53,8 | 5,8 |
| Administrativos | 1.210,5 | 100,0 | 1.127,6 | 93,2 | 82,9 | 6,8 |
| Empl.Servicios | 1.680,8 | 100,0 | 1.601,1 | 95,3 | 79,7 | 4,7 |
| Empl.Cual.Agr.-P. | 828,1 | 100,0 | 820,2 | 99,0 | 7,9 | 1,0 |
| Empl.Cual.Ind.-C. | 2.079,7 | 100,0 | 2.053,5 | 98,7 | 26,2 | 1,3 |
| Oper. Inst.y Maq. | 1.334,2 | 100,0 | 1.310,3 | 98,2 | 23,9 | 1,8 |
| No Cualificados | 1.743,6 | 100,0 | 1.703,6 | 97,7 | 40,0 | 2,3 |
| Fuerzas Armadas | 52,8 | 100,0 | 50,8 | 96,2 | 2,0 | 3,8 |
| 1994 | | | No SIGUE CURSO | | Sí SIGUE CURSO | |
| | Total | % | Total | % | Total | % |
| Total ocupados | 11.770,0 | 100,0 | 11.349,6 | 97,4 | 420,4 | 2,6 |
| Dirección | 976,3 | 100,0 | 959,9 | 98,3 | 16,4 | 1,7 |
| Téc.y Científ. | 1.157,3 | 100,0 | 1.066,5 | 92,2 | 90,8 | 7,8 |
| Técnicos apoyo | 814,0 | 100,0 | 774,5 | 95,1 | 39,5 | 4,9 |
| Administrativos | 1.219,6 | 100,0 | 1.124,4 | 92,2 | 95,2 | 7,8 |
| Empl.Servicios | 1.649,0 | 100,0 | 1.568,9 | 95,1 | 80,1 | 4,9 |
| Empl.Cual.Agr.-P. | 817,1 | 100,0 | 811,8 | 99,4 | 5,3 | 0,6 |
| Empl.Cual.Ind.-C. | 2.087,9 | 100,0 | 2.059,3 | 98,6 | 28,6 | 1,4 |
| Oper. Inst.y Maq. | 1.328,7 | 100,0 | 1.306,5 | 98,3 | 22,2 | 1,7 |
| No Cualificados | 1.686,4 | 100,0 | 1.647,9 | 97,7 | 38,5 | 2,3 |
| Fuerzas Armadas | 33,7 | 100,0 | 29,9 | 88,7 | 3,8 | 11,3 |
| 1992 | | | No SIGUE CURSO | | Sí SIGUE CURSO | |
| | Total | % | Total | % | Total | % |
| Total ocupados | 12.145,9 | 100,0 | 11.782,0 | 96,5 | 363,9 | 3,5 |

Fuente: Elaboración propia con datos del INE (EPAs del 4º trimestre).

Tabla 9. Población activa ocupada española mayor de 16 años por estudios en curso que sigue. En miles y en porcentaje vertical respecto al total de cada columna y año.

| | 1996 | | 1995 | | 1994 | | 1992 | |
|----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | Total | % | Total | % | Total | % | Total | % |
| Siguen curso | 477.7 | 100,0 | 428,2 | 100,0 | 420.4 | 100,0 | 363,9 | 100,0 |
| Primarios | 0.9 | 0,2 | 0.3 | 0,1 | 1.4 | 0,3 | 2,0 | 0,5 |
| Secundarios | 38.4 | 8,0 | 43,2 | 10,1 | 41.4 | 9,8 | 50,0 | 13,7 |
| Profesionales (FP y otros) | 58.8 | 12,3 | 58,3 | 13,6 | 51.1 | 12,2 | 84,2 | 23,1 |
| Universitarios | 187.1 | 39,2 | 169,0 | 39,5 | 170.9 | 40,7 | 114,2 | 31,4 |
| FP Ocupacional | 6.3 | 1,3 | 2,8 | 0,7 | 3.8 | 0,9 | 4,2 | 1,2 |
| Otros (Academias, Empresas, ...) | 186.1 | 39,0 | 154,6 | 36,1 | 151.8 | 36,1 | 109,3 | 30,0 |

Fuente: Elaboración propia con datos del INE (EPAs del 4º trimestre).

Tabla 10. Población activa ocupada española mayor de 16 años que sigue curso por número habitual de horas de formación semanal. En miles y en porcentaje vertical respecto al total de cada columna y año.

| | 1996 | | 1995 | | 1994 | |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | Total | % | Total | % | Total | % |
| Siguen curso | 477.7 | 100,0 | 428.2 | 100,0 | 420.4 | 100,0 |
| De 1 a 6 horas | 114.6 | 24,0 | 109,2 | 25,5 | 84.8 | 20,2 |
| De 7 a 12 | 97.9 | 20,5 | 75,2 | 17,6 | 76.9 | 18,3 |
| De 13 a 18 | 125.7 | 26,3 | 39,6 | 9,3 | 45.7 | 10,9 |
| De 18 a 24 | 85.4 | 17,9 | 70,6 | 16,5 | 76.4 | 18,2 |
| Más de 24 horas | 135.3 | 28,3 | 133,6 | 31,2 | 136.6 | 32,5 |

Fuente: Elaboración propia con datos del INE (EPA del 4º trimestre de 1995).

des (1996, p. 486, tabla 3.1.41.) confirman estos resultados, si bien reflejan una cantidad más elevada de alumnos que trabajan al tiempo que estudian que la obtenida por la EPA, puede que porque ésta los computa en la categoría de otros.

Lo mismo observamos para la FP. En un estudio reciente del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC, 1997): *Evaluación de la implantación de la Formación Profesional en*

Tabla 11. Alumnos universitarios que trabajan o no en España (N y %) en el curso 92-93.

| | N | % |
|--|-----------|-------|
| NO TRABAJAN | 653.074 | 50,5 |
| TRABAJAN OCASIONALMENTE | 85.219 | 6,6 |
| SÍ TRABAJAN | 195.139 | 15,1 |
| Funcionarios y contratados de la Administración | 64.347 | 5,0 |
| Empleados en trabajos administrativos-comerciales | 52.902 | 4,0 |
| Técnicos profesionales por cuenta ajena | 27.655 | 2,1 |
| Empresarios con y sin asalariados | 9.890 | 0,8 |
| Autónomos y profesionales liberales | 8.556 | 0,7 |
| Fuerzas Armadas | 6.425 | 0,5 |
| Otros trabajadores | 25.364 | 2,0 |
| DESEMPLEADOS | 30.999 | 2,4 |
| OTRAS SITUACIONES (AMAS DE CASA, PENSIONISTAS Y OTROS) | 90.273 | 7,0 |
| NO CONSTA | 237.292 | 18,4 |
| TOTAL | 1,291.996 | 100,0 |

Fuente: Elaboración propia con datos del Consejo de Universidades (1996).

*Canarias*¹⁷, se encontró que 1 de cada 3 alumnos de la nueva FP trabajaba al tiempo que estudiaba y que la mitad de éstos lo hacía en estudios que tenían relación con su trabajo (preguntas cuestionario alumnos A8 y A9).

¹⁷. El estudio trata de identificar y analizar los factores que contribuyen a la consecución de los objetivos perseguidos por la LOGSE en materia de FP. Se realizó a partir de un diseño de cuestionarios del INCE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad Educativa) que fue ampliado para Canarias por el ICEC. Los cuestionarios se elaboraron para los diferentes colectivos implicados en la FP (alumnos, profesores, empresarios, padres, inspectores y directores). La población base de este proyecto la constituye el alumnado que cursó estudios en el nuevo modelo de FP durante el curso 95-96 en centros públicos como privados, tanto en los Planes de Garantía Social como en Módulos Experimentales de niveles II y III y Ciclos Formativos de Grados Medio y Superior.

En suma, pocos trabajadores (básicamente, los que tienen más estudios y ocupan puestos de responsabilidad en las empresas, sobre todo en las grandes, los de las categorías ocupacionales 2, 3, 4 y 5) y dirigentes empresariales¹⁸ mantienen una sensibilidad y atención importantes hacia la formación.

¿Qué buscan estos trabajadores en los estudios?. ¿La cualificación que no les da la empresa?. Si así fuese, podríamos pensar que sí es posible que los estudios cualifiquen profesionalmente. Caso contrario, la demanda de formación respondería necesariamente a otros intereses. Por sus respuestas, no cabe asegurar tampoco nada. Los 363.900 trabajadores ocupados (4º trimestre EPA 1992) que seguían estudios al tiempo que trabajaban decían hacerlo porque les proporcionaban una preparación profesional inicial (109.100, un 30,0%), por actualizar sus conocimientos (71.800, un 19,7%), para preparar un ascenso (10.000, un 2,7%), para cambiar de actividad o profesión (23.600, 6,5%) o por otros objetivos (149.200, un 41,0%). Como vemos, no hay uniformidad de criterios, como tampoco existe para los analistas, si bien MOCHÓN (1997, p. 41) considera que uno de los incentivos más importantes que tienen los trabajadores para esforzarse y adaptarse a las nuevas tecnologías, mediante la formación, es la amenaza del despido.

De los 5.649 alumnos que cursaban enseñanzas en el nuevo modelo de FP, distribuidos en 277 grupos (71 centros, todos públicos), se obtuvieron respuestas de 1.490 (60 de GS + 818 de CM-Módulo II + 612 CS-Módulo III; 734 contestaron las preguntas relativas a la FCT), de 625 de sus familias (padres o madres), de 447 de sus profesores, de 148 empresas colaboradoras y de 122 tutores de empresa.

¹⁸. Son también de grandes empresas que se preocupan mucho más por la formación y el reciclaje de sus trabajadores que los de las pequeñas, sin que tal preocupación quepa calificarla de muy importante en comparación con otros recursos y prioridades de la empresa, aunque sí lo sea en relación al interés y volumen que hace unos años se daba a la formación (HOMS, 1991, p. 119).

Así, los credencialistas (DORE, COLLINS, THUROW, PIORE, DOERINGER) suelen afirmar que el sistema educativo produce etiquetas que los empresarios utilizan para jerarquizar los puestos de trabajo y con ello al personal, asignando retribuciones que guardan estrecha relación con las titulaciones alcanzadas por los trabajadores. Para PIORE y DOERINGER (1971, p. 343), insertos en la tradición institucionalista (historicista) que trabaja con el método inductivo, las investigaciones desarrolladas en las empresas muestran que las titulaciones son utilizadas por los patronos (de ahí la demanda de los trabajadores por ellas) en la promoción interna de sus trabajadores (lo que estos autores denominan mercados internos de trabajo), y también a la hora de contratar nuevos trabajadores (en lo que llaman mercados externos), aunque aquí las credenciales son sensibles a la ley de la oferta y la demanda (de ahí el paro de algunos titulados superiores y de ahí que haya titulados superiores compitiendo por trabajos de bajos salarios). De tal suerte, que los salarios no son fruto de la productividad de los sujetos (las credenciales tampoco dan cuenta de las capacidades de los mismos), sino de convenios sociales donde sindicatos, colegios profesionales y asociaciones empresariales fijan de antemano los salarios del trabajo (lo que THUROW, 1972, denomina teoría de la competencia por los puestos de trabajo).

Desde esta perspectiva, la búsqueda de credenciales se convierte en un fin en sí misma y, como consecuencia, no sólo se desvirtúa el proceso educativo, sino que las cualificaciones exigidas y obtenidas tienen muy poco que ver con las habilidades que se utilizan realmente en el empleo.

Por contra, los teóricos del capital humano defienden como punto axiomático, principio neoclásico, que los empresarios pagan más a los que más producen (teoría de la competencia salarial) y que éstos son justamente aquéllos que tienen titulaciones más elevadas, con lo que, infieren, la formación mejora la capacidad productiva de los sujetos y se convierte en un bien de inversión individual o social, según se trate.

Si aceptamos la posición del capital humano es evidente que no caben observaciones sobre lo axiomático (sólo se trataría de

optimizar los currícula y adaptarlos a las necesidades del sistema productivo); pero, si no asumimos tal principio dogmático, hemos de rechazar la conclusión de que los que más estudian son los más productivos porque cobran más.

Lo que tratamos de evidenciar es la capacidad productiva directa imputable a los estudios, en este caso profesionales, no la vía salarial en relación a los estudios alcanzados como atajo para ello. Y en este menester nos encontramos y, hasta ahora, recapitulando, tenemos claro que si aceptamos la identificación de cualificación con formación es evidente que las cualificaciones formales (sociales) han subido, al tiempo que se produce el cambio de la sociedad industrial a la sociedad de servicios, el incremento de los grupos ocupacionales con mayor nivel educativo y el aumento de descualificados que tendrían la condición de «descualificados temporales» (éstos parecen aumentar conforme se incrementa la reconversión industrial).

También hemos visto que los efectos de la división del trabajo y la automatización de los procesos industriales han generado en este sector la polarización de las cualificaciones con la pérdida o disminución de capacidades reales (efectivas) para muchos trabajadores (descualificación), al tiempo que otros pocos se sobrecualifican, al igual que los expulsados que, temporalmente descualificados, desposeídos de su saber, han de recualificarse nuevamente para insertarse en el trabajo.

Todo esto se limitó al sector industrial donde la división del trabajo y el uso de máquinas automáticas ha ido más lejos. La facilidad con que se aprenden la mayoría de los trabajos industriales (poco tiempo de aprendizaje) y el escaso interés de trabajadores y empresarios por la formación aventuran que la misma no otorga competencias a los sujetos, sino que es el pie de fábrica, el tajo, el encargado de adiestrar a los trabajadores en sus faenas. No obstante, y aunque con carácter temporal, los procesos de polarización (descualificación de muchos trabajadores y sobrecualificación de unos pocos) implican recualificación o reconversión de competencias profesionales para todos ellos, bien para un trabajo nuevo en el mismo sector (ahora más automatizado) o para otro distinto.

Así que, si como parece, el sector industrial va necesitando menos cualificaciones y los pocos trabajadores que necesitan más las consiguen en breve tiempo y de forma diversa¹⁹, además de estar sujetas a cambios continuos, la FP Reglada que quiera ocuparse de cualificar en el sistema educativo a posibles trabajadores para estas tareas debe buscar en la práctica, en el tajo, el aprendizaje (la LOGSE lo intenta con la nueva FP a través de la FCT), la formación profesional de los futuros trabajadores o de los que han de recualificarse, sabiendo que ésta queda obsoleta rápidamente. El cambio rápido de tecnología y la aparición y desaparición de profesiones ha alentado a muchos autores a pedir la limitación en el tiempo de los periodos de formación y aprendizaje²⁰ (BLAUG, 1985, p. 23) y la articulación de un modelo de enseñanza profesional más generalista que prepare, no para una profesión concreta, sino para un abanico de profesiones donde los trabajadores, para desenvolverse con eficacia bajo las nuevas condiciones de trabajo, habrán de poseer nuevas competencias, además de las cognitivas (técnicas), iniciativa,

¹⁹. Las empresas vendedoras de nueva tecnología se encargan habitualmente de formar a los trabajadores que van a usar las mismas y suelen contratar servicios de mantenimiento al tiempo que venden la nueva maquinaria (RODRÍGUEZ GUERRA y otros, 1997, apartado 4.4.).

²⁰. Ya Adam SMITH (1776, p. 178 y ss.) señaló que los elevados plazos de duración del aprendizaje en los gremios de toda Europa, corporaciones llamadas entonces universidades (de los herreros, la de los sastres, etc.) que generaban jóvenes poco laboriosos. Decía que los aprendizajes prolongados eran totalmente innecesarios ya que hasta las artes que son muy superiores a los oficios comunes, como la fabricación de relojes, no albergan tantos misterios como para requerir un extenso curso de instrucción.

También MARX (1867, p. 348) apuntó la celeridad con que se aprendía a trabajar en la máquina en edad juvenil que excluía, por ello, la necesidad de que se educase para trabajar exclusivamente en las máquinas a una clase especial de obreros y durante mucho tiempo.

En ambos casos no se analizó que la sucesiva división del trabajo implicaría que todos los trabajadores no podrían estar toda su vida desempeñando las mismas tareas, sino que necesariamente tendrían que realizar otras en otros trabajos o, simplemente, no trabajar.

cooperación, trabajo en grupo, formación mutua, evaluación, comunicación, razonamiento, solución de problemas, adopción de decisiones, obtención y utilización de la información, planificación, capacidad de aprendizaje, aptitudes multiculturales (LEVIN y RUMBERGER, 1989, pp. 237-238).

Por ello, los modelos de FP centrados fundamentalmente en el aprendizaje en el tajo, caso del alemán, se enfrentan en la actualidad, como señala WERNER (1990, pp. 130-131), a un momento crítico. La crisis que le asiste en los últimos tiempos deriva de que casi 2/3 de los sectores económicos se ven enfrentados por un lado, con mercados relativamente saturados, donde la competencia que proviene de la calidad guarda pocos nexos de conexión con los simples procedimientos de entrenamiento tradicional. Y, por otro, con la introducción de nuevas tecnologías que ha desviado la atención de los contenidos simplemente operativos y mecánicos, a nuevas formas de aprender donde la comprensión gana fuerza frente a la mera repetición de tareas.

El paso de una sociedad industrial a una sociedad de servicios ha dejado toda la historia de la formación profesional formal de los países occidentales (en España a partir de 1949 con los Bachilleratos Laborales y con la Ley de FP Industrial de 1955, antes casi no había alumnos en la FP Reglada), vinculada casi únicamente a la industria (CABRERA, 1997), en suspenso. Hoy la FP, en proceso de modernización en muchos países, debe abrirse camino por el sector servicios para continuar «cualificando» a los futuros trabajadores, también a los reconvertidos, aún sin descuidar la formación profesional de los trabajadores industriales. Pero, si hasta ahora ha sido difícil la disputa para determinar el mejor modelo de FP, el que supuestamente cualifica más (si el escolar con formación predominante en los centros de estudios profesionales, o el de aprendizaje, en los centros de trabajo), la incorporación de nuevas profesiones y exigencias de los servicios (en la actualidad con más tareas; por ejemplo, hablar varios idiomas en los hoteles) crea una gran confusión. A ello se une la ausencia de estudios concretos sobre cómo se obtienen las cualificaciones en el sector, lo que no permite decir nada coherente sobre las mismas que no sean más que puras conjeturas.

Ya fue difícil, aún lo es, evaluar la capacidad cualificadora del aprendizaje; y cuando la evaluación se tornaba positiva, negativa era la consecuencia política por el coste añadido que suponía para el Estado tal formación. Así, por ejemplo, THUROW (1972, p. 170) señaló, como grave problema de los modelos centrados en él, que los programas de adiestramiento sobre la marcha, en el propio puesto de trabajo, pueden tener impacto tan sólo si conducen realmente al adiestramiento de una clase de obreros diferente de la que habría sido adiestrada a través del mercado del empleo. Añadía que muchos programas gubernamentales han llevado tan sólo al adiestramiento de los grupos que, de cualquier modo, habrían sido adiestrados; la única diferencia en la práctica es que el gobierno costea dichos gastos de adiestramiento.

Imaginémonos ahora evaluando el poder formativo de la FP Reglada en peluqueros, albañiles, fontaneros, camareros, jardineros, carpinteros, recepcionistas, administrativos, electricistas, puericultores, animadores socioculturales o guías turísticos, entre otras profesiones.

Sabemos, eso sí, que sigue siendo importante para la política educativa, centrada en los modelos de acercamiento al mundo productivo, predecir el número de empleos necesarios en cada una de estas profesiones para intentar ofertar desde el sistema educativo las titulaciones que correspondan, credenciales que acrediten cualificación, no sólo diploma. Y también sabemos que el número de empleos en los servicios (en el turismo, por ejemplo) va en aumento, sobre todo en países como España. Pero desconocemos hasta las profesiones que pueden estar apareciendo y los requisitos que se exigen en ellas, además de cómo se obtiene la cualificación en las ya existentes y qué papel podría jugar la FP Reglada.

Así que, si no podemos deducir, por la inexistencia de estudios, las posibilidades de cualificación de la FP Reglada y tampoco queremos limitarnos a identificar formación con cualificación, sólo cabe suponer e intuir, mediante aproximaciones teóricas y prácticas, las posibilidades de cualificación de la nueva FP de la LOGSE. Hemos visto que para las del sector industrial la estancia en el trabajo se presenta para muchas profesiones como esencial y, en los últimos años, parece que complementada con formación

generalista podría ser lo adecuado. Queda por saber si para las de los servicios hay capacidad cualificadora en la FP Reglada. A ello nos dedicamos a continuación.

3. FP Y CUALIFICACIÓN. LA IMPORTANCIA DE LA FCT

La LOGSE establece un modelo de FP que incluye una FP de Base y una FP Específica. La FP de Base queda ubicada dentro de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en la etapa de 12 a 16 años, sustituyendo e integrando la FP1 de la Ley General de Educación de 1970 (LGE), los dos primeros cursos del Bachillerato (BUP) y los dos últimos cursos de la Educación General Básica (EGB). Con ella se pretende que todos los alumnos adquieran un conjunto de conocimientos, aptitudes y capacidades básicas que se relacionan con un conjunto amplio de profesiones. Son conocimientos de tipo general y habilidades comunes a una amplia gama de profesiones y de técnicas, la garantía de una formación polivalente (Ministerio de Educación y Ciencia, MEC, 1989, pp. 156-159).

La FP Específica de Grados Medio y Superior se articula y organiza a través de Ciclos Formativos (éstos incorporan diferentes módulos profesionales, entre ellos la FCT) que preparan para un campo profesional concreto, agrupando a un conjunto de profesiones que contienen elementos formativos comunes. Tienen una duración que oscila entre las 1.100 y las 1.800 horas, de las que aproximadamente una cuarta parte se destinan a la FCT. El acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio desde el sistema educativo se hace al terminar la ESO, mientras que para los de Grado Superior se requiere haber finalizado con éxito el nuevo Bachillerato (lo que ahora identificamos con los cursos de 3º de BUP y COU).

Para ECHEVERRÍA (1993, pp. 181, 196, 299) existen importantes y notables diferencias en la concepción de este modelo de FP respecto a los anteriores, aunque su finalidad sea la misma: cualificar y adecuarse mejor al sistema productivo. Así, señala que después de una primera etapa que va de 1960 a 1974, caracterizada por el papel asignado a la FP como elemento revulsivo del desarrollo económico y de una segunda que va desde 1975 a 1984,

donde el debate se centró más en la cualificación y el empleo-desempleo; los rasgos de identidad actual de la FP pueden sintetizarse en el proceso de reflexión centrado en el análisis prospectivo de la sociedad con la idea de preparar mejor para el futuro. Para este autor el rasgo más significativo de la LOGSE es su manifiesto interés por conseguir un nuevo sistema de profesionalidad basado en la competencia, lo que supone en la práctica muchos cambios, pero sobre todo pasar de un plan de titulaciones profesionales que tradicionalmente sólo certificaban formación, a otro que además acredita cualificaciones profesionales²¹. Esto es lo que nosotros venimos insistiendo en que hay que demostrar.

²¹. En la obra de ECHEVERRÍA se recogen los cambios léxicos que se están utilizando en el nuevo marco de la FP, por ejemplo:

Profesionalidad = Expresa las diferentes figuras profesionales de un área, mediante un conjunto de actividades y capacidades profesionales que informan sobre lo que las personas deben ser capaces de realizar en las situaciones de trabajo presentes y previsiblemente futuras.

Competencia Profesional = Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes adquiridas a través de procesos formativos o en la experiencia profesional, que permiten desempeñar y realizar roles y situaciones de trabajo requeridos en el empleo.

Perfil profesional = Conjunto de actividades y objetivos profesionales que caracterizan cada título. Las actividades, expresadas como unidades de competencia, reflejan las necesidades de cualificación del sistema productivo. Los objetivos profesionales expresan los intereses profesionalizadores del sistema educativo.

Figura Profesional = Resume los objetivos profesionales de cada título, caracterizándose por: a) capacidad para realizar un conjunto de actividades profesionales, seleccionadas, partiendo del sistema productivo, de tal forma que sean significativas; b) que éstas constituyan un campo profesional suficientemente amplio; c) que permitan la adaptación a nuevos roles profesionales y d) que concreten cierta especialización técnica e involucren todas las dimensiones de la profesionalidad.

El conjunto de figuras profesionales se organiza horizontalmente en dos niveles de cualificación y, verticalmente, en familias profesionales basadas en afinidad formativa y en ciertos criterios de política educativa relativos al profesorado, espacios y medios didácticos.

Los títulos de FP Reglada se han elaborado partiendo primero de un estudio sectorial de un sector o un subsector de la actividad económica y productiva desde cuatro dimensiones: la economía del sector, las tecnologías y organización productiva, la estructura de cualificaciones y los empleos y la formación en el sector. Después se han analizado los procesos productivos e identificado las áreas profesionales donde se requiere FP Reglada. En una tercera fase se identifican, definen y caracterizan las figuras profesionales a las que se asocia la formación profesional. Luego se organiza el campo profesional de los títulos, se aplican estudios prospectivos, se identifican los saberes y se definen las especificaciones de formación y ordenación de la FP²².

Igual camino se siguió anteriormente, en sus primeras fases (sin la organización modular), por la Comisión Interministerial para la FP constituida para modificar la FP de la LGE de 1970, que elaboró un Informe (VVAA, 1981) sobre la FP aparecido al final de la época ucedista.

²². Desde 1992 un total de 22 grupos de trabajo profesionales (GTP), formados por expertos tecnológicos y del mundo de la educación, se viene encargando de la elaboración del nuevo catálogo de títulos profesionales previsto en el Plan de Reforma de la FP Específica. Estos trabajos parten de los estudios sectoriales realizados por el INEM y tienen como finalidad la definición de perfiles profesionales en las diferentes áreas productivas. Los GTP tratan de identificar los principales objetivos de las organizaciones productivas y la profesionalidad necesaria para alcanzarlos, para luego identificar y seleccionar los mejores programas formativos que construyen las capacidades profesionales y permiten conseguir el nivel de formación de la política de títulos. Tras el trabajo de los GTP, se presentan los módulos profesionales al Consejo Superior de la FP para su información, antes de pasar al Gobierno para ser definitivamente aprobados. Están compuestos por 28 grupos de trabajo repartidos por toda España, siendo el director de proyectos sectoriales Carlos Galveño (del INEM).

Pueden verse muchos más detalles relativos al proceso metodológico seguido en el texto de ECHEVERRÍA (1993, anexos finales I y II) que recoge un resumen de la elaboración de los títulos de FP Reglada y otro de la metodología de los estudios sectoriales. Y también CANO, LÓPEZ y ORTEGA (1993, apartado 6.3.1), FARRIOLS, FRANCÍ e INGLÉS (1994, pp. 130-148) e IBÁÑEZ (1992, cap. 4).

El dilema aquí, respecto al potencial formativo, cualificador, de la FP de la LGE de 1970 se encuentra no sólo en el modelo de FP (si de tipo escolar o de aprendizaje, si aprende por la ejecución propia del trabajo o no), sino también en el currículum que puede ser potencialmente más cualificador: el que incluye más tiempo de formación en materias generales o aquél que se concentra en materias específicas (también vale, a otro nivel, para la discusión entre materias teóricas y prácticas) que componen la formación impartida en los centros de FP. Esta discusión entre enseñanza general y especializada, estéril para algunos autores (ECHEVERRÍA, 1993, p. 229) que creen que ambas son imprescindibles, necesarias y complementarias, es ya clásica e inunda todo el sistema educativo. A pesar de su extensión, en la FP el debate adquiere mayor fuerza y en el mismo han abierto hueco los escritos de destacados analistas, como BECKER (1964, cap. II), que treinta años atrás intentó aclarar y explicar, desde el análisis económico, esta cuestión partiendo de la necesidad y conveniencia de la adecuación de la enseñanza a las necesidades del empleo y del diferente interés que tienen individualmente una (la especializada) para empresarios y otra (la genérica) para los trabajadores.

Con este nuevo foco de discusión no se enturbia el debate. Bien es verdad que tenemos problemas para averiguar cómo se obtienen las competencias profesionales a través de la vía de formación reglada, pero las tareas que exigen las ocupaciones podemos obtenerlas a través de los estudios de los Grupos de Trabajo Profesionales encargados de la elaboración de las propuestas de titulaciones profesionales de la nueva FP. La discusión entre el tipo de enseñanza que después se da es secundaria y debemos tenerlo claro, unos y otros dan por sentado que las materias escolares sean específicas o generales tienen poder cualificador, con lo que este problema es irrelevante para nuestro propósito.

Y lo único, como avanzamos antes, que tenemos para proseguir y poder realizar alguna predicción que no sea simple conjetura, es analizar las tareas profesionales de cada ocupación o grupo de ocupaciones y debatir sobre si las mismas son asumibles como preparación por la enseñanza profesional reglada. Si recurrimos, por ejemplo, a la CIUO-88, tendríamos que ir viendo tareas de

cada uno de los grupos ocupacionales y las ocupaciones que cabría incluir en ellos.

Así, por ejemplo, las tareas del grupo primario 5141 (OIT, 1991, p. 116) de Peluqueros, especialistas en tratamientos de belleza y afines (en profesiones como: Asistente, baños. Barbero, Callista, Esteticista, Manicura y Peluquero) son: tratamientos de belleza y afines, cortar, cuidar y arreglar el cabello o afeitarse o recortar la barba o los bigotes de sus clientes, aplicar tratamientos de belleza, cosméticos y maquillaje y proporcionar otras clases de cuidados para mejorar la apariencia personal. Y para el grupo 5113 de Guías (OIT, 1991, p. 161), de turismo o museos: acompañar a personas en visitas, giras o excursiones, señalar y comentar los lugares y monumentos de interés y prestar otros servicios en calidad de guías.

Si observamos estas tareas y tenemos la paciencia de analizar en detalle las de los 388 grupos primarios restantes, seguro que observaremos que existen siempre argumentos en aras a la impartición de formación reglada que tiene capacidad cualificadora, sobre todo, cuando trabajamos con los grupos primarios que tienen relación con profesiones de servicios. En las que hemos citado cabe la formación modular de idiomas (para los Guías) y de Historia del Arte (para los Guías de museos). El módulo de idiomas podría valer incluso para el primer grupo, el de Peluqueros, como formación complementaria para todos aquéllos cuyas perspectivas de inserción laboral se encuentran en zonas turísticas; éste, con las tareas presentadas, necesitaría también formación fisiológica, dermatológica y farmacéutica que podría ser dispensada por la FP formal.

Es más, si profundizamos y tomamos otros grupos sectoriales, el 6113 de Agricultores y trabajadores calificados de plantaciones de árboles y arbustos (OIT, 1991, p. 178), encargados de programar y ejecutar las faenas relativas al cultivo de árboles frutales, viñas, nogales, cacao, cafetos, plantas de té, otros arbustos ricos en bayas, plantas de caucho y otras especies, y asegurar la recolección de sus frutos, hojas y savia, para su expedición o venta regular a compradores mayoristas y a organismos de comercialización o a los mercados. O tomamos uno industrial, el grupo

primario 7213 de Chapistas y Caldereros (OIT, 1991, p. 206) que fabrican, instalan y reparan piezas y elementos diversos en chapas de acero, hierro galvanizado, aluminio, cobre, estaño, latón, cinc o de otra índole. Encontramos, salvo en este último grupo donde algunas de las tareas ya no se realizan (cuando se rompen o estropean las piezas éstas se tiran y se compran otras nuevas, es más barato que arreglarlas), en los demás casos siempre hay tareas posibles de desarrollar con mayor precisión y calidad, quizás hasta con ahorro de tiempo, mediante cursos de formación profesional formal. Pero, en cualquier caso, esto no son más que simples lecturas e interpretaciones de las tareas que realizan los grupos profesionales. Pocos datos se barajan sobre las impresiones de alumnos, profesores, empresarios y tutores de empresa encargados de la FP en cuanto a la cualificación de las enseñanzas profesionales. Los resultados que tenemos son muy recientes y proceden de un estudio realizado en Canarias sobre la implantación del nuevo modelo de la FP del que hemos sacado algunas preguntas relativas a la FCT.

Ya antes adelantamos uno de los datos llamativos de este estudio: 1 de cada 3 alumnos (N=1.490) además de estudiar, trabajaba, concretamente 510. Y de éstos, 140 decían hacerlo en trabajos que guardaban bastante o mucha relación con los estudios que cursaban. Bien sea por buscar una credencial que le permita promocionar en la empresa o por asegurar su puesto de trabajo (de los que trabajaban, la mayoría tenía un trabajo temporal, 307), lo cierto es que la demanda de FP procedente del trabajo es importante.

De los 1490 alumnos encuestados, 706 habían hecho el módulo de FCT. Muchos de éstos, 3 de cada 4 decían tener una idea clara de los objetivos de su estancia en la empresa (pregunta cuestionario A30b) y un 63% se mostraba de acuerdo con la afirmación de que el módulo de FCT le facilitaría su inserción profesional.

La FCT es considerada por la mayoría de los alumnos (63%) como imprescindible para completar su formación (tabla 12) y la ven útil para el presente y para el futuro (8 de cada 10 así lo señalan, A35), sólo 39 alumnos de los 706 (5,5%) la ven poco útil.

Tabla 12. Afirmación sobre la Formación en Centros de Trabajo con la que está más de acuerdo. N=706.

| | N | % |
|--|-----|-----|
| 1. Son innecesarias para mi formación puesto que la formación en el centro de estudios recogía estas actividades | 22 | 3 |
| 2. Son necesarias para mi formación, pero se podrían realizar en el centro de estudios | 58 | 8 |
| 3. Son imprescindibles para completar mi formación y no se pueden realizar en el centro de estudios | 442 | 63 |
| 4. La FCT es más importante que la del centro de estudios | 166 | 24 |
| ns-nc | 18 | 2 |
| TOTAL | 706 | 100 |

Fuente: ICEC, encuesta alumnos, A33, junio 1996.

Con más tendencia al acuerdo que al desacuerdo, pero con incertidumbre pues éste no se manifiesta con rotundidad, consideran que la obtención de un título de FP le dará más posibilida-

Tabla 13. Valora las siguientes afirmaciones relacionadas con las posibilidades de su inserción profesional una vez obtenido el título profesional. N=1.490. En porcentaje horizontal que suma 100, con aproximación de decimales.

| | en desacuerdo | ----- | de acuerdo | ns-nc |
|---|---------------|-------|------------|-------|
| A) La obtención ... | 9 | 40 | 47 | 4 |
| B) Las posibilidades ... | 20 | 47 | 26 | 7 |
| C) Las destrezas y ... | 14 | 43 | 37 | 6 |
| A) La obtención del título de FP me dará más posibilidades de encontrar empleo en el campo profesional que me he formado. | | | | |
| B) Las posibilidades de trabajo que tendré se ampliarán a otras ocupaciones relacionadas indirectamente con mis estudios. | | | | |
| C) Las destrezas y habilidades profesionales adquiridas con mis estudios son adecuadas a las demandadas por las empresas del entorno. | | | | |

Fuente: ICEC, encuesta alumnos, A49, junio 1996.

des de encontrar empleo y que las destrezas y habilidades profesionales adquiridas con los estudios son adecuadas a las demandas por las empresas (tabla 13). Este último dato es también interesante puesto que los alumnos no parecen tener claro que lo pedido por las empresas se haya logrado con los estudios de FP.

Los profesores, sin embargo, consideran que el perfil profesional de los títulos es un buen referente del mundo profesional y que su análisis permite una mejor adaptación de las enseñanzas profesionales, si bien creen que los alumnos procedentes de la ESO o del Bachillerato no han adquirido en tales enseñanzas los procedimientos que permiten seguir las enseñanzas profesionales sin dificultad (tabla 14). Muy importantes son para nuestro estudio estas opiniones porque en contra de lo que suele afirmarse y

Tabla 14. Grado de acuerdo que manifiesta ante las siguientes afirmaciones. N=447. En porcentaje horizontal que suma 100, con aproximación de decimales.

| | muy en desacuerdo | en desacuerdo | de acuerdo | muy de acuerdo | ns-nc |
|----------------------|----------------------|------------------|---------------|-------------------|-------|
| A) El perfil... | 3 | 10 | 64 | 15 | 8 |
| B) Es muy... | 1 | 3 | 60 | 26 | 11 |
| C) La impartición... | 13 | 25 | 33 | 20 | 9 |
| D) El alumnado CM... | 13 | 31 | 24 | 2 | 30 |
| E) El alumnado CS... | 6 | 27 | 35 | 5 | 28 |

- A) El perfil profesional de los títulos de FP es un buen referente del mundo profesional y su análisis permite una mejor adaptación de las enseñanzas.
- B) Es muy importante que las capacidades terminales de los módulos incluyan criterios de evaluación, pues ello permite adaptar y secuenciar los contenidos.
- C) La impartición por un solo profesor de la teoría y la práctica permite mejorar los rendimientos del alumnado.
- D) El alumnado que sigue cursos de FP de grado medio ha adquirido en la ESO los procedimientos que le permiten seguir las enseñanzas sin dificultad.
- E) El alumnado que sigue cursos de FP de grado superior ha adquirido en el Bachillerato los conocimientos que le permiten seguir las enseñanzas sin dificultad.

Fuente: ICEC, encuesta profesores, P51, junio 1996.

creerse, muchos profesores de FP tienen experiencia laboral, 8 de cada 10 encuestados (P60) y la mitad de éstos declara tenerla relacionada con la formación que imparte.

Por su parte, los empresarios consideran suficiente el tiempo dedicado a la FCT (86 de 148, el 58%), si bien un 35% le parece insuficiente (ICEC, encuesta empresarios, E5). Dicen, 8 de cada 10, que la empresa acogiendo alumnos de FP en el módulo de FCT contribuye a desarrollar las capacidades profesionales de los mismos y se beneficia por poder así tener la oportunidad de contratar a los mejor preparados (ICEC, encuesta empresarios, E6).

Los tutores de empresa de los alumnos (N=122) están más de acuerdo que en desacuerdo con que la teoría y práctica impartida al alumnado se ajusta al perfil profesional y a los requerimientos tecnológicos del sector. También están de acuerdo, siempre sin rotundidad, con que la FCT aporta una formación complementaria al alumnado y las bases para ocupar distintos puestos de trabajo. Como los empresarios (en algunos casos coinciden empresarios y tutores de empresa), tienen dudas sobre la suficiencia de horas de FCT y tampoco tienen claro que los alumnos al terminar estén capacitados para ocupar diferentes puestos de trabajo (tabla 15). La FCT se confirma como un peldaño básico en la adquisición de competencias profesionales, pero no más. Prácticamente todos los tutores de empresa la consideran imprescindible para completar la formación del alumnado (ICEC, encuesta TE9).

En suma, los pocos datos que barajamos sobre el nuevo modelo de FP de la LOGSE muestran la incertidumbre que sobre la cualificación antes teníamos. Parece claro que con la FP formal no se adquieren las competencias profesionales que requieren las empresas (respuestas de alumnos y tutores de empresa), pero también parece ser un buen referente de los perfiles profesionales (respuestas de profesores). Como quiera que no había más preguntas sobre la cualificación en el estudio del ICEC, las que hemos tomado no permiten, en consecuencia, afirmar ni negar nada. Queda profundizar en estos trabajos empíricos e indagar sobre la adquisición de competencias profesionales efectivas en los trabajos.

Tabla 15. Valora diferentes aspectos relacionadas con la formación que ha recibido el alumnado. N=122. En porcentaje horizontal que suma 100, con aproximación de decimales.

| | en desacuerdo | ----- | de acuerdo | ns-nc |
|-----------------------|---------------|-------|------------|-------|
| A) La teoría... | 7 | 39 | 49 | 6 |
| B) Las capacidades... | 10 | 35 | 48 | 7 |
| C) La duración del... | 25 | 34 | 35 | 6 |
| D) El alumnado... | 8 | 38 | 48 | 7 |
| E) Al finalizar... | 12 | 51 | 32 | 6 |

| |
|---|
| A) La teoría y práctica impartida al alumnado se ajustan a la exigencia del perfil profesional. |
| B) Las capacidades profesionales de los alumnos se ajustan a los requerimientos tecnológicos del sector. |
| C) La duración del módulo de FCT es suficiente para la realización de las actividades programadas. |
| D) El alumnado adquiere las bases al cumplir la FCT para que con una formación complementaria ocupe distintos puestos de trabajo. |
| E) Al finalizar la FCT el alumno-a está capacitado para ocupar diferentes puestos de trabajo. |

Fuente: ICEC, encuesta tutores de empresa, TE4, junio 1996.

4. CONCLUSIONES

La primera se desprende del párrafo anterior: adquirir cualificaciones a través de la FP, incluyendo el módulo de FCT, sigue siendo una incógnita, un problema a resolver.

Desde luego que si se acepta que la cualificación está asociada a los diferentes niveles educativos que otorgan competencias profesionales concretas, España debería continuar mejorando los mismos, y con ello las cualificaciones, para acercarse a los que tienen «los países más avanzados». En este caso, asumiríamos que la educación, la formación profesional, entre otras, es responsable de la cualificación.

Si, por el contrario, profundizamos en el análisis de cómo se obtienen las cualificaciones y dejamos de lado, sin rechazar, las

titulaciones, hemos de precisar mejor con investigaciones en todos los sectores (aunque del industrial se sepa mucho más) los procesos que dan paso a la adquisición de competencias profesionales en los trabajadores. El salto que proponemos es grande y lo hacemos para resolver un problema permanente que gira en torno a los supuestos beneficios de la formación primero, y de un tipo de formación concreta centrada en el aprendizaje en el puesto de trabajo, después.

La terciarización de la economía genera muchos más trabajos en los servicios, incluso muchos nuevos, y éstos no sabemos muy bien qué tareas exigen ni cómo se aprenden. Unos analistas aseguran que las cosas se aprenden a hacer haciéndolas, mientras otros predicán que las cosas se aprenden a hacer dedicando un cierto tiempo antes a aprender cómo se hacen. Ni unos ni otros dan suficientes pruebas que acrediten su posición, más bien suponen cosas. Los que más pruebas aportan se limitan al sector industrial, donde, como hemos visto, parece que el adiestramiento requiere pocas destrezas y tiempo, sin que de aquí pueda desprenderse, como infieren algunos, que los procesos de aprendizaje son similares en todas las profesiones.

En esta situación, la FP de la LOGSE que institucionaliza formalmente la FCT como un módulo más de la nueva formación profesional organizada en Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, apuesta por la combinación de la formación práctica en el trabajo y la teórico-práctico impartida en los centros educativos. Por los datos que manejamos del estudio del ICEC para Canarias, el tiempo dedicado al módulo de FCT es suficiente, aunque algunos creen que podría ser más elevado, la formación capacita a los alumnos que al interactuar con el trabajo real ponen en práctica conocimientos que habían adquirido en la escuela y les ayuda para la inserción profesional; así lo ven los alumnos, los profesores (8 de cada 10 con experiencia laboral, de ellos 6 con experiencia laboral relacionada con la formación que imparte), los empresarios y los tutores de empresa. Todos estos grupos, sobre todo los alumnos (1 de cada 3 ya trabajando), parecen satisfechos con la nueva FP y, concretamente, con la aportación complementaria de la FCT a la formación profesional. Sus respuestas

parecen apoyar más la idea de que el sistema de FP les proporciona competencias profesionales que la contraria, que no capacita profesionalmente.

Con todo, los datos son todavía escasos para evaluar la capacidad profesional formativa del nuevo sistema. Si se quiere hablar con propiedad sobre la adquisición de cualificaciones profesionales lo que debe hacerse es investigar más sobre ello y no recurrir a vías indirectas como las titulaciones o los salarios. Un posible camino para ello sería llevar un seguimiento posterior de las actividades laborales e impresiones de los alumnos que finalizaran la nueva FP de la LOGSE; mientras, habremos de conformarnos con especulaciones.

5. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ABERCROMBIE N., HILL S. y TURNER B. (1984): *Diccionario de Sociología*, Madrid, Cátedra, 1992.
- ALCAIDE CASTRO Manuel, GONZÁLEZ RENDÓN Manuel y FLÓREZ SABORIDO Ignacio (1996): *Mercado de trabajo, reclutamiento y formación en España*, Madrid, Pirámide.
- BECKER, Gary (1964): *El Capital Humano (Human Capital)*, Nueva York, Columbia University Press), Madrid, Alianza, 1983 (de la 2ª edición inglesa de 1975).
- BELL, Daniel (1973): *El advenimiento de la sociedad post-industrial (The Coming of the Post-Industrial Society)*, Nueva York, Basic Books), Madrid, Alianza, 1994 (4ª reimpresión de la 1ª edición de 1976).
- BLAUG, Marx (1985): «¿Dónde estamos actualmente en la Economía de la Educación?» («Where Are We Now in the Economics of Education?»), en *Economics of education Review*, vol.4, nº 1, pp. 17-28, Elsevier Science Ltd., Oxford, England) en OROVAL, Esteve (ed.) (1996): *Economía de la educación*, Barcelona, Ariel.
- BOSCH FONT Francisco y DÍAZ MALLEDO Javier (1988): *La Educación en España. Una perspectiva económica*, Barcelona, Ariel.

- BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert (1976): *La instrucción escolar en la América capitalista (Schooling in capitalist America educational reform and the contradictions of economic life*, Nueva York, Basic Book), Madrid, Siglo XXI, 1985 (2ª edición castellana, 1ª 1981).
- BRAVERMAN, Harry (1974): *Trabajo y capital monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX (Labor and monopoly capitalism: the degradation of work in the twentieth century*, Nueva York, Londres, Monthly Review Press), México, Nuestro Tiempo, 1980 (1ª edición español 1975).
- CABRERA RODRÍGUEZ, Leopoldo José (1995): «El potencial económico de la Formación Profesional», en VVAA (1995): *Economía de la Educación*, Las Palmas de Gran Canaria, Colegio de Economistas de las Palmas (V Congreso Nacional de Economía).
- CABRERA RODRÍGUEZ, Leopoldo José (1996a): «Acercándose al sistema productivo: modelos de Formación Profesional», comunicación presentada en las V Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación (AEDE) celebradas en Almagro (Ciudad Real) en septiembre de 1996 y publicada en OLAYA INIESTA Antonio y SELVA SEVILLA Carmen (1997): *Actas de las V Jornadas de Economía de la Educación*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CABRERA RODRÍGUEZ, Leopoldo José (1996b): «Educación y Desempleo en España», comunicación presentada en la V Conferencia de Sociología de la Educación celebrada en Tarragona en septiembre de 1996 y publicada en BRUNET ICART Ignasi (coord.) (1997): *V Conferencia de Sociología de la Educación*, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili (Departament de Gestió d'Empreses i Economia).
- CABRERA RODRÍGUEZ, Leopoldo José (1997): «La FP en España antes de la LGE de 1970», Madrid, REVISTA DE EDUCACIÓN nº 312, MEC.
- CANO Joaquín, LÓPEZ Juan y ORTEGA Manuel (1993): *La nueva Formación Profesional*, Madrid, Escuela Española.

- CARABAÑA, Julio (1987): «¿Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más estudios a los que tienen menos?», Madrid, REVISTA DE EDUCACIÓN nº 283, MEC.
- CASTILLO, Juan José (1996): *Sociología del trabajo. Un proyecto docente*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- CIRES (1992): *La realidad social en España 1990-91*, Bilbao, BBK, BBV y Cajamadrid.
- COLLINS, Randall (1979): *La sociedad credencialista. Sociología Histórica de la Educación y la Estratificación (The Credential Society: Historical Sociology of Education and Stratification*, Nueva York, Academic Press), Madrid, Akal, 1989.
- COLOM Antonio, SARRAMONA Jaime y VÁZQUEZ Gonzalo (1994): *Estrategias de formación en la empresa*, Madrid, Narcea.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES, Secretaría General (1995): *Anuario de estadística universitaria*, Madrid, MEC.
- CORTEZ ROMERO, Carlos (1987): «La Formación Profesional en el Brasil», en GARCÍA Haydée y BLUMENTHAL Hans (eds.) (1987): *Formación Profesional en Latinoamérica*, Caracas, Editorial Nueva Sociedad, ILDIS (Instituto Latinoamericano de Ciencias Sociales).
- DÍAZ MALLEDO, Javier (1987): *La educación y el mercado de trabajo*, Madrid, Instituto de Estudios Económicos (IEE).
- DORE, Ronald (1975): *La fiebre de los diplomas. Educación, cualificación y desarrollo (The Diploma Disease. Education, Qualification and Development*, Berkeley-Los Ángeles, University of California Press), México, Fondo de Cultura Económica, 1983.
- DURKHEIM, Émile (1893): *La división del trabajo social (De la division du travail social)*, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1993 (dos volúmenes).
- ECHEVERRÍA SAMANES, Benito (1993): *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).
- FARRIOLS Xavier, FRANCÍ Josep e INGLÉS Miquel (1994): *La Formación Profesional en la LOGSE*, Barcelona, Institut

- de Ciències de l'Educació (Universitat de Barcelona)-Horsori.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1987): *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La Enseñanza Secundaria en España*, Barcelona, Laia.
- FINKEL, Lucila (1994): *La organización social del trabajo*, Madrid, Pirámide.
- HOMS, Oriol (1991): «Cualificación y formación en las empresas españolas», en MIGUÉLEZ Fausto y PRIETO Carlos (1991): *Las relaciones laborales en España*, Madrid, Siglo XXI.
- IBÁÑEZ ARAMAYO, Javier (1922): *La nueva Formación Profesional*, Madrid, Fundación Universidad-Empresa.
- ICEC (Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa) (1997): *Evaluación de la implantación de la Formación Profesional en Canarias. Informe preliminar*, Las Palmas, ICEC, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- LERENA, Carlos (1986): *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*, Barcelona, Ariel (3ª edición revisada y ampliada).
- LEVIN Henry y RUMBERGER Russell (1988): «Requisitos educativos para el futuro mercado de trabajo», en GRAO, Julio (coord.) (1988): *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*, Madrid, Narcea, comunicaciones presentadas al II Congreso Mundial Vasco celebrado en el campus universitario de Leioa (Bizkaia) entre los días 13 y 17 de octubre de 1987.
- LEVIN Henry y RUMBERGER Russell (1989): «Educación, trabajo y empleo en los países desarrollados: situación y desafíos para el futuro», Unesco, Revista PERSPECTIVAS nº 70.
- LOPE PEÑA, Andreu (1996): *Innovación tecnológica y cualificación. La polarización de las cualificaciones en la empresa*, Madrid, Consejo Económico y Social (CES).
- MARX, Karl (1867): *El Capital (Das Kapital)*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MIGUÉLEZ, Faustino (1996): «Prólogo» de la obra de LOPE PENA, Andreu (1996): *Innovación tecnológica y cualifica-*

- ción. La polarización de las cualificaciones en la empresa*, Madrid, Consejo Económico y Social.
- MOCHÓN MORCILLO, Francisco (1997): *El funcionamiento del mercado de trabajo*, Madrid, Fundación Argentaria - Biblioteca Nueva.
- MONCADA, Alberto (1987): «El proceso de transformación de las actitudes de la juventud ante el trabajo», uno de los tres trabajos finalistas del Premio de Socioeconomía de 1986 de la FUHEM, publicado el año siguiente en: VALLÉS Miguel, MONCADA Alberto y CALLEJO Manuel: *La juventud ante el trabajo. Nuevas actitudes en los 80*, Madrid, Popular.
- MTSS (1994): *Empleo y Formación en el sector de Alimentación y Bebidas en España*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- OCDE-CERI (1996): *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, París, OCDE.
- OIT (1991): *Clasificación internacional uniforme de ocupaciones (CIUO-88) [International standard classification of occupations (ISCO-88); Classification internationale type des professions (CITP-88)*, Ginebra, 1991], Ginebra.
- PÉREZ SÁNCHEZ, Margarita (1997): *Formación y empleo en España. Análisis y evaluación de la política de formación ocupacional*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- PERRIN, Jacques (1984): «La producción de destrezas y los obstáculos que coartan la transferencia de tecnología», Unesco, Revista PERSPECTIVAS nº 52.
- PINEDA, Pilar (1995): *Auditoría de la formación*, Barcelona, Ediciones 2000.
- PIORE Michael y DOERINGER Peter (1971): «Los mercados internos de trabajo», en TOHARIA, Luis (comp.) (1983): *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*, Madrid, Alianza.
- QUINTANA CABANAS, José María (1994): Prólogo a la obra de COLOM Antonio, SARRAMONA Jaime y VÁZQUEZ Gonzalo (1994): *Estrategias de formación en la empresa*, Madrid, Narcea.

- RIFKIN, Jeremy (1994): *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era (The end of work. The decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*, Nueva York, Jeremy P. Tarcher, Inc., a division of the Putnam Berkley Group), Barcelona, Paidós, 1996.
- RITZER, George (1993): *Teoría Sociológica Clásica (Classical Sociological Theory*, McGraw-Hill), Madrid, McGraw-Hill, 1995.
- RODRÍGUEZ GUERRA, Jorge (1991): «Desarrollo de las fuerzas productivas y cualificación de la fuerza de trabajo: crítica de la tesis de la polarización», en SÁNCHEZ MARTÍN, Jesús M. (ed.) (1991): *La Sociología de la Educación en España. Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación*, Madrid, Gráficas Juma.
- RODRÍGUEZ GUERRA Jorge (dir.), CABRERA RODRÍGUEZ Leopoldo y otros (1997): *La fuerza de trabajo industrial en Alimentación, Bebidas y Tabaco*, Tenerife, Universidad de La Laguna, inédito.
- SCHULTZ, Theodore (1963): *Valor económico de la educación (The economic value of education*, Nueva York, Columbia University Press), México, Uteha, 1968.
- SMITH, Adam (1776): *La riqueza de las naciones (An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations)*, Madrid, Alianza, 1994.
- THUROW, Lester C. (1972): «Educación e igualdad económica», Madrid, Akal, Educación y Sociedad nº 2, 1983.
- VVAA (1981): *FP en España: situación y perspectivas*, Madrid, Dirección General de Política Económica y Previsión del Ministerio de Economía y Comercio (Comisión Interministerial para la FP constituida para modificar la FP de la LGE de 1970).
- WERNER, Hans (1990): «La crisis de la alternancia en el sistema dual alemán», en VVAA (1990): *La FP en los años 90*, Vitoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.