

Educación, economía global y mercado laboral

Nicolás BAJO SANTOS
Real Centro Universitario
«Escorial-María Cristina»
San Lorenzo del Escorial

Resumen: ¿Es la educación la clave del desarrollo económico y de la prosperidad de los países? Las respuestas «clásicas» (*funcionalismo tecnológico*, teoría del *capital humano*, etc.) necesitan ser revisadas ante los desafíos planteados por la economía cada día más globalizada y por la nueva situación del mercado laboral. Asistimos ahora a versiones *light* y eclécticas de las teorías precedentes.

Abstract: Is education the key to economic development and prosperity of nations? The «classical» answers (*technological functionalism*, *Human Capital* theory and others) need to be reviewed considering the challenges by the economic globalization and the new situation of the labour market. We are now in front of *light* and eclectic versions of the previous theories.

Palabras clave: Educación, Desarrollo económico, Capital humano, Credencialismo, *Filtro* o señalamiento, Globalización, Empleo, Transición de la escuela al trabajo (TET), Aptitudes transversales, Nuevas profesiones.

Keywords: Education, Economic development human capital, *Credent - tialism*, *Screening* or signalling, Globalization, Employment, Transition from school to work, Cross skills, New jobs.

Sumario:

- I. Introducción.
- II. Algunos conceptos básicos.
- III. El funcionalismo tecnológico y la teoría del capital humano.

IV. El credencialismo y la teoría de la correspondencia o socialización.

V. Teoría del filtro o del «señalamiento».

VI. Economía globalizada y empleo.

VII. Conclusión.

I. Introducción

Entre las funciones sociales de la educación, sobre todo de la educación formal, está la de capacitar a los jóvenes para su incorporación al mercado laboral. La organización y el funcionamiento de la escuela moderna están, de hecho, muy marcados por esta conexión entre la escuela y el mundo del trabajo, que implica la relación entre educación y productividad, desarrollo económico y empleo. Estos temas fueron abordados durante mucho tiempo por el *funcionalismo tecnológico*¹ o la teoría del *capital humano*², teorías muy cuestionadas desde los años setenta, cuando aparecen enfoques alternativos como el *credencialismo* de R. Collins³ o la teoría de la correspondencia de Bowles & Gintis⁴ y la teoría del *filtro* o señalamiento (Arrow, Spence)⁵. Pero también estos enfoques se han ido quedando cortos, hoy, ante los desafíos que plantea a la educación la economía globalizada o informacional (Castells⁶) y la nueva situación del mercado laboral, en particular, la incorporación de los jóvenes al mismo. Es conveniente, pues, hacer una revisión crítica de todas estas teorías

1. Un exponente del mismo es la obra de CLARK, B., *Education and the Expert Society*, San Francisco, Chandler 1962.

2. SCHULTZ, Th. (ed.), *Investment in Human Beings*, Chicago, University of Chicago Press, 1961. BECKER, G., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Princeton, N. J., Princeton Univ. Press 1964.

3. COLLINS, R., *The Credential Society*, Academic Press, New York 1979.

4. BOWLES, S., & GINTIS, H., *Schooling in Capitalist America*, Routledge, London 1976.

5. ARROW, K. J., «The theory of screening, education and distribution of income», en *American Sociological Review*, vol. 65, 3; SPENCE, M., «Job market signaling», en *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87 (1973) 3, según cita de SANCHEZ DE HORCAJO, J. J., *Escuela, sistema y sociedad*, Madrid, Libertarias 1991, p. 355; M. Spence y J. Stiglitz recibieron el premio Nobel de Economía en 2001.

6. CASTELLS, M., *La era de la información*, 3 vols., Alianza, Madrid 2000 (2.^a ed.).

y abordar algunos de los aspectos más actuales de la relación entre educación, economía y mercado laboral.

II. ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS

2.1. *Bien de consumo y bien de inversión (capital)*

Los economistas hablan de «inversión» para referirse a los gastos en activos que generarán ingresos en el futuro; y de «consumo», cuando el gasto se refiere a productos que crean una satisfacción inmediata o unos beneficios, pero no ingresos en el futuro. La educación puede ser considerada como bien de *consumo* (estudiar por el gozo de aprender) y como una *inversión*, cuando uno espera obtener ventajas económicas gracias a los estudios. Pues bien, los activos que generan ingresos en el futuro se denominan «capital». Y éste puede ser *físico* (máquinas, equipos técnicos, edificios), el cual contribuye a aumentar la capacidad productiva de la empresa; o *humano* (educación), que aumenta la productividad de los trabajadores, como ya señaló Adam Smith, aunque el pleno desarrollo de este concepto se debe a los citados economistas Schultz, que analizó el gasto en educación como una forma de inversión, y Becker, que formuló una teoría sobre la formación del capital humano y analizó la tasa o índice de rentabilidad correspondiente a la inversión en educación ⁷. Es la denominada teoría del capital humano, que expondremos más adelante.

2.2. *Rentabilidad de la educación: inputs-outputs, costes y beneficios*

La educación institucionalizada puede considerarse como una industria o empresa cualquiera, con sus *inputs* (recursos físicos y humanos varios: edificios, materiales educativos, alumnos, maestros, salarios, etc.) y sus *outputs* (los alumnos formados con sus correspondientes diplomas), aunque también suelen señalarse importantes diferencias respecto de otras industrias: su «ciclo de producción» suele ser más largo, consume una parte importante de

7. En castellano: *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*, Alianza, Madrid 1983.

su producción (muchos titulados se incorporan al sistema educativo) y no suele iniciarse como maximizadora de beneficios económicos. Siguiendo con estas categorías empresariales, la *oferta* está constituida por los grados, diplomas, títulos... que proporciona el sistema educativo; y la *demanda* por los deseos y las expectativas que los individuos o la sociedad tienen respecto a la educación. A veces se calcula la *elasticidad* de la oferta o de la demanda en relación con otras variables socioeconómicas, por ejemplo, la renta de las familias o la renta nacional. Algunos estudios de la década de los setenta, con datos de muchos países, calcularon que por cada aumento del 1 por 100 en la renta se producía un aumento mayor del 1 por 100 en demanda (gasto) de educación. La demanda de educación depende también de otros muchos factores: el tamaño de la familia, su nivel cultural (en particular del padre), la clase social, el coste de la enseñanza... Y la oferta educativa está, asimismo, en función de otras muchas variables: el nivel de desarrollo del país, la situación del mercado de trabajo, el stock de graduados en los distintos niveles, etc.

En cualquier caso, la rentabilidad de la educación vendrá determinada por la relación entre *inputs* y *outputs* o, en otras palabras, entre *costes* y *beneficios*. Pero ¿cuáles son los costes y los beneficios de la educación? Aunque no todos los autores coinciden en la terminología⁸, sí parecen estar de acuerdo en señalar diferentes tipos de costes y diferentes tipos de beneficios. De manera general, el coste de una determinada actividad viene determinado por las alternativas perdidas con la elección de esa actividad. Así, el coste de fabricar cañones es la mantequilla a cuya producción se renuncia. Es lo que en economía se denomina «coste de oportunidad». Aplicando esto al campo de la educación, el coste de oportunidad de la educación sería la pérdida de bienes y servicios que se podrían obtener con el trabajo del estudiante durante el período de formación y con la adjudica-

8. La diferencia está en que algunos autores, como CARABAÑA, J., «Sistema de enseñanza y clases sociales» en GARCÍA DE LEÓN, M. A., y otros (eds.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova, 1993, pp. 209-252), consideran como «costes de oportunidad» al conjunto de los costes directos, indirectos y a los ingresos perdidos, mientras que otros, como SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J., *Escuela, sistema y sociedad* (Libertarias, Madrid 1991, pp. 359 y ss.), basándose en QUINTÁS, J. R. (*Economía y educación*, Pirámide, Madrid 1983), parecen aplicar el término «coste de oportunidad» únicamente a los ingresos perdidos o costes implícitos, como explicamos a continuación.

ción de lo que se gasta en educación a otras partidas económicas o sociales.

Más concretamente, este coste se puede desglosar en coste *privado* (el que origina la enseñanza al estudiante y su familia) y *social o público* (el que origina la enseñanza a la Administración pública). Tanto uno como otro incluyen costes *directos* (matrícula, libros, material escolar..., en el caso del estudiante y su familia; los edificios escolares con todo su equipamiento, los sueldos de los profesores y todos los pagos relacionados directamente con la enseñanza, en el caso del Estado), costes *indirectos* (gastos de desplazamiento, por ejemplo, o los mayores gastos en vestido y calzado, en el caso de las familias) y los *ingresos perdidos* o, como los denominan otros, los costes *implícitos* o imputados (lo que los hijos podrían ganar si se dedicaran a trabajar en lugar de a estudiar, en el caso de las familias; lo que la sociedad podría obtener si dedicara a otras actividades lo que dedica a la enseñanza, en el caso del Estado).

En cuanto a los *beneficios*, hay que distinguir también entre *privados* (lo que consigue el individuo a través de la educación) y *sociales o públicos* (lo que consigue la sociedad a través de la educación de sus miembros). Ambos pueden ser *monetarios* o *no monetarios*, y también *directos* o *indirectos*. Beneficios monetarios *directos* son, en el caso de los individuos, los mayores rendimientos económicos del trabajo, logrados directamente gracias a la educación. A un mayor nivel de educación formal corresponde, generalmente, un mayor salario medio, aunque las diferencias salariales no se deban únicamente a la educación. Hay otra serie de beneficios para el individuo que se suelen denominar *monetarios indirectos*: poder acceder a determinadas actividades inalcanzables sin un determinado nivel de educación (mayores oportunidades de empleo, que generarán salarios más elevados), poder hacer por sí mismo actividades que de otro modo debería mandar hacer a otros, pagando por ello. Y, en general, una mayor capacidad de autodefensa y eficacia en la utilización del tiempo y medios disponibles. Por otra parte, la educación proporciona a los individuos múltiples beneficios *no monetarios*, tales como prestigio social, mayor autoestima o una vida más satisfactoria.

En cuanto a la *sociedad*, podemos decir que también ella obtiene unos beneficios *monetarios directos*, cuando sus miembros incrementan los salarios gracias a la educación –siempre que eso no sea a costa de rebajar las remuneraciones de los demás miembros de la

sociedad— y toda una serie de beneficios económicos y sociales: al aumentar el nivel educativo de una sociedad normalmente se incrementa también su productividad, su capacidad de innovación tecnológica, su eficacia institucional y organizativa, su prestigio internacional, etc. Parece incuestionable que la educación está en la raíz de cualquier crecimiento social.

Teniendo en cuenta estos conceptos básicos surge la pregunta por la rentabilidad de la educación: ¿Son rentables los gastos y la inversión en enseñanza? ¿Es rentable la prolongación de los estudios, tanto en el plano individual como en el colectivo? ¿Es más rentable invertir en educación que en la industria, por ejemplo? ¿Es la educación un camino seguro hacia la prosperidad? ¿Es la educación la solución para salir del subdesarrollo? Antes de intentar ofrecer alguna respuesta a todas estas cuestiones, es conveniente decir una palabra sobre las dificultades que entraña medir la rentabilidad de la educación.

2.3. *La evaluación y medida de la rentabilidad de la educación*

Es muy complicado estimar y valorar los costes y los beneficios educativos, tanto en el plano individual como, más aún, en el social. Algunos autores se han centrado en la estimación de los rendimientos privados de la educación, utilizando fórmulas matemáticas consistentes en descontar de los rendimientos que se esperan obtener del proyecto educativo (los monetarios directos y los indirectos) los costes que conlleva (directos, indirectos e ingresos perdidos) a lo largo de la vida laboral de grupos de trabajadores con niveles educativos sucesivos. Uno de los modelos más utilizados ha sido el de Mincer ⁹, el cual pone el énfasis en los ingresos no percibidos, dejando de lado los demás costes, lo que han criticado e intentado corregir otros autores.

De todos modos, los propios economistas reconocen que, aunque se mida de alguna manera la asociación entre educación e ingresos, esto no significa que una variable explique la otra, es decir, que conociendo los años de estudio o el título de una persona podamos

9. MINCER, J., *Schooling, Experience and Earnings*, New York, National Bureau of Economic Research, 1974.

predecir con exactitud lo que gana. Nos encontramos, además, con la dificultad de definir las variables (no es lo mismo definir los estudios por el número de años pasados en la institución escolar que por los títulos obtenidos; o computar los ingresos sólo por los rendimientos procedentes de las rentas de trabajo que tener en cuenta las rentas del capital) y con la dificultad de elegir el momento más adecuado de la vida del individuo para sondear sus ingresos¹⁰. Y, aun dando por válido el sistema de medición, cabe preguntarse con Gil Villa¹¹ si los resultados obtenidos son significativos. Carabaña señala que en la mayor parte de estos estudios los tipos de rendimiento obtenidos por la inversión en educación oscilan entre el 6 y el 10 por 100 (1983: 167), y, por su parte, I. Corugedo y otros concluyen que «la educación explica muy poco sobre la variación total de las rentas, alrededor del 3,36 por 100», y comentan: «Este resultado coincide con el obtenido con este tipo de modelos aplicado a otros países, lo cual corrobora que el modelo funciona igualmente bien para el caso español e indica que la educación media tiene una escasa contribución por sí sola en la acumulación individual del capital humano. La experiencia, dada por la edad y por el entrenamiento específico en la empresa, son los factores complementarios a la educación escolar, decisivos para el aumento de la productividad y de las rentas de los individuos (1991, p. 103).

Otros estudios se adentraron en la todavía más complicada tarea de medir los rendimientos económicos de las inversiones educativas en el plano social, nacional, en diferentes países, como Estados Unidos, Inglaterra, Dinamarca y otros¹². Muchos de los datos aportados permiten afirmar que el rendimiento de la inversión en educación es mayor que el de la inversión en el sector industrial y que, en todo caso, la inversión en educación es siempre una buena inversión porque, o bien incrementa la productividad, o bien genera bienes y servicios no estrictamente monetarios. Ahora bien, los propios estudiosos

10. Para ampliar este punto, ver CARABAÑA, J., *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*, Madrid, CIDE, 1983; CORUGEDO DE LAS CUEVAS, I.; GARCÍA PÉREZ, E., y MARTÍNEZ PAGE, J., *Un análisis coste-beneficio de la enseñanza media en España*, CIDE, Madrid 1991.

11. GIL VILLA, F., *Teoría sociológica de la educación*, Salamanca, Amarú 1997 (2.^a ed.), p. 86.

12. Las obras más clásicas sobre este punto son: VAIZEY, J., *Economía de la educación*, Barcelona, Vicens Vives, 1975; VAIZEY, J., y SHEEHAN, J., *Resources for Education*, Allen & Unwin, London 1968, y MACHLUP, F., *Education and Economic Growth*, Univ. of Nebraska Press, 1970.

de la economía de la educación recomiendan tener muchas cautelas a la hora de abordar tanto la productividad como los costes de la educación. Mucho más, cuando se hacen comparaciones entre unos países y otros, sobre todo entre países muy desarrollados y países en vías de desarrollo, con estructuras y niveles de precios muy distintos, etc. Esta observación vale también para la comparación internacional de los gastos en educación expresados en porcentajes del Producto Nacional Bruto. Tales porcentajes, comenta I. Morrish¹³, hay que considerarlos junto con otros datos macroeconómicos, antes de sacar alguna conclusión firme de los mismos. Y como no hay medidas claras del poder adquisitivo, los porcentajes del gasto en educación pueden resultar engañosos, incluso los referidos a un mismo país sobre una serie de años.

En un estudio más reciente, publicado por la UNESCO y la OCDE con el título *Financing Education: Investments and Returns* (París 2003) se continúa desarrollando la idea de que la inversión en educación puede ser muy rentable tanto para los individuos como para las sociedades; y que la inversión en educación y el crecimiento económico son correlativos. Conviene, sin embargo, evitar simplismos: correlación no significa necesariamente relación de causa-efecto. El que un país invierta en educación no significa que va a conseguir automáticamente un crecimiento económico. En todo caso, de cara a una optimización de la inversión en educación se aconseja conjugar estos tres principios:

- a) Previsión de las necesidades profesionales futuras por categorías, y coste de la educación necesaria.
- b) Cálculo de la proporción óptima de recursos totales del país que es posible, y deseable, destinar a la educación, y
- c) Ordenación de las prioridades en el sistema de enseñanza, cuyos niveles han de desarrollarse al mismo tiempo (unidad de oferta) y de forma complementaria, como recordaba el profesor Papi¹⁴, para lograr el equilibrio entre oferta y demanda.

13. MORRISH, I., *The Sociology of Education. An Introduction*, Allen & Unwin, London, 197, p. 112.

14. En ROBINSON, E. A., y VAIZEY, J. (eds.), *The Economics of Education*, Macmillan, London 1966 pp. 9-13.

Desde un enfoque sociológico, hay que señalar también la necesidad de superar cualquier consideración meramente «economicista» de la educación, tanto en el plano individual como en el social. No hay que olvidar nunca los beneficios no monetarios de la educación, directos e indirectos. ¿Se podría justificar «económicamente» el coste educativo de las personas con discapacidad, por ejemplo? Parece claro que es necesario situarnos fuera del orden estrictamente económico. De todos modos, estas últimas cuestiones y las que dejamos pendientes en el epígrafe anterior pueden tener respuestas bastante distintas según el enfoque y el marco teórico en el que se aborden. Es lo que exponemos a continuación.

III. EL FUNCIONALISMO TECNOLÓGICO Y LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO

Durante mucho tiempo —décadas de los 50, 60 y parte de los 70— las relaciones entre la escuela y el trabajo, entre educación y economía, fueron analizadas e interpretadas en base a estos dos enfoques complementarios. Se da por sentado que todos los puestos de trabajo requieren unos conocimientos y aptitudes mínimos y generales; y muchos exigen, además, otra serie de capacidades y saberes específicos. En la época moderna es la escuela la encargada de ofrecer esos aprendizajes mínimos comunes y las bases necesarias para adquirir los aprendizajes específicos que permitirán ocupar el correspondiente puesto de trabajo en la estructura ocupacional. El funcionalismo tecnológico, por su parte, subraya que la continua innovación tecnológica hace que los puestos de trabajo sean cada vez más complejos y, por tanto, los trabajadores necesiten una formación cada vez más elevada. Los teóricos del capital humano, a su vez, conciben la educación como una inversión que las personas hacen en sí mismas; y las oportunidades e ingresos que cada cual alcanza son función de su mayor o menor productividad en el trabajo, la cual depende de esa inversión específica y diferencial (educación) que cada uno ha realizado en sí mismo. Este «capital humano», incorporado en los individuos por la educación, es la razón por la que las empresas están dispuestas a pagar mayores salarios a los trabajadores más educados, ya que cuanto mayor sea el nivel educativo alcanzado por el sujeto más productivo es éste. Esta es la dimensión *microeconómica* de esta teoría: un aumento de los años de educación a nivel individual dará lugar a un aumento de la productividad futura del trabajador y, por

tanto, a un incremento de sus ingresos. Se establece así una estrecha vinculación entre educación, productividad e ingresos. Pero la misma teoría tuvo también desde sus inicios una dimensión *macroeconómica*: el aumento de los costes (gastos) públicos y privados en educación a nivel nacional implicará, conjuntamente con otras inversiones, un aumento de la renta nacional, lo que explicaría la superioridad productiva de los países tecnológicamente avanzados, en opinión de Schultz.

La teoría del capital humano tuvo la rara virtud en su momento de contentar a conservadores (invertir en educación no es un gasto social «improductivo») y a progresistas (por fin, pueden aducirse a favor de la extensión de la educación argumentos no sólo éticos, sino también económicos). Y en su dimensión macroeconómica, podemos decir que proporcionó un impulso y una formulación más «científica» a ciertas ideas sobre el desarrollo económico, que fueron convirtiéndose en doctrina, más o menos oficial, de los grandes organismos internacionales relacionados con la educación y con el desarrollo. En 1965, en el Informe de la UNESCO sobre los *Aspectos sociales y económicos del planteamiento de la educación*, se dice que «un país incapaz de desarrollar sus recursos humanos no es capaz de crear estructuras sociales y políticas modernas, ni de estimular el sentimiento de unidad nacional, ni de lograr un nivel más elevado de bienestar material... El desarrollo de los recursos humanos es, probablemente, un índice más cierto y fidedigno de la modernización o del adelanto de un país que cualquier otro índice, toda vez que dicho desarrollo es condición indispensable de todos los demás, ya sean sociales, políticos, culturales o económicos».

En armonía con estos planteamientos que cabría calificar de «fundacionales», en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), se afirma que «las comparaciones internacionales ponen de relieve lo importante que es para la productividad el capital humano y, por consiguiente, la inversión en educación»¹⁵, y, a renglón seguido: «En los albores del siglo XXI, la actividad de formación y educación en todos sus componentes se ha convertido en uno de los principales motores del desarrollo. También contribuye al progreso científico y tecnológico y al avance general del conocimiento,

15. Se cita a DENISON, E. F., *Why growth rates differ. Postwar experience in nine western countries*. Brookings, 1967.

que constituyen los factores más decisivos del crecimiento económico» (77-78). «Todos los caminos del desarrollo conducen a la educación», escribía en 1998 el entonces Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza (*El Mundo*, 18-4-1998).

Un Informe más reciente del Banco Mundial, titulado *El conocimiento al servicio del desarrollo* (1999), pretende fundamentar la tesis de que la diferencia de saberes (conocimiento) es la causa y el efecto del subdesarrollo, o de las diferencias de desarrollo, y el obstáculo principal que debe vencerse para aproximar la riqueza de las naciones. Por eso propone una serie de medidas fundamentales que deben tomar los países en desarrollo para corregir su déficit de conocimiento, que no sólo radica en la ausencia de conocimientos industriales o tecnológicos, sino también en las dificultades de la población para absorber y transmitir dichos saberes (problemas educativos), en las fugas de cerebros o en la falta de inversión en I+D o en nuevas tecnologías. Muchas de las recomendaciones que hace este Informe tienen mucho que ver con la educación¹⁶.

Ideas similares llenan miles de páginas de otros muchos Informes y Documentos de organismos internacionales, desde la Conferencia de Addis-Abeba en 1961 hasta el *Foro Mundial sobre la Educación*¹⁷ (Dakar, 26-28 de abril de 2000), pasando por la *Conferencia Mundial sobre la Educación para todos*¹⁸ (Jomtien, Tailandia, 1990). Cabe afirmar que hay un consenso real en la comunidad internacional sobre la importancia de la educación como condición para el desarrollo, la reducción de las desigualdades, la lucha contra la pobreza y como factor central en la construcción de la ciudadanía en las sociedades contemporáneas. También parece estar fuera de duda el papel central de la educación en la emergencia de la nueva economía de la información y del conocimiento. Por otra parte, estos Informes han servido sin duda para que muchos países en vías de

16. *El conocimiento al servicio del desarrollo. Informe sobre el desarrollo mundial*, Mundiprensa / Banco Mundial, Madrid 1999.

17. Sobre este Foro existen dos publicaciones de la UNESCO tituladas *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, UNESCO, París 2000, y el *Informe final del Foro Mundial sobre la Educación*, UNESCO, París 2002.

18. La UNESCO publicó tres volúmenes sobre esta Conferencia con los siguientes títulos: i. *Educación para todos: finalidad y contexto*; ii. *Educación para todos: una visión amplia*; iii. *Educación para todos: las condiciones necesarias*, UNESCO, París 1992 y 1994.

desarrollo hicieran –y sigan haciendo– notables esfuerzos en pro de la universalización de la educación básica o «educación fundamental», expresión acuñada en Jomtien, aunque los resultados hayan sido muy diversos y, en general, poco satisfactorios. El objetivo de una educación fundamental para todos está todavía lejos de alcanzarse, a pesar de que los organismos internacionales no han cesado de ponerle fechas concretas (ahora se ha fijado para el año 2015).

A modo de orientaciones sobre esta compleja cuestión, podemos subrayar que la educación es, al menos, una *condición necesaria* para el desarrollo. Si, además, es condición «suficiente» o no puede que sea un debate demasiado abstracto. Habrá que partir de las situaciones históricas concretas y renunciar a cualquier formulación de «teorías generales» universales. Por otra parte, desde el primer *Informe sobre Desarrollo Humano* del PNUD (1990) puede hablarse de una superación del concepto puramente económico del desarrollo, que ha dado paso a los conceptos de desarrollo *humano* (global o integral) y de desarrollo *sostenible*. Asimismo, de la educación como «factor» o medio de desarrollo se ha pasado a hablar de ella como «elemento constitutivo» y «fin fundamental» del desarrollo.

3.1. *Argumentos de la teoría del capital humano*

En defensa y apoyo del funcionalismo tecnológico y de la teoría del capital humano suelen aducirse varios *argumentos*. El primero de ellos es la constatación universal de la estrecha correlación entre el nivel educativo del trabajador y el salario percibido en el mercado de trabajo. Parece que todos los empleadores están dispuestos a pagar salarios más altos a los trabajadores más educados. Luego, es evidente que el invertir más en educación le proporciona al trabajador durante toda su vida mayores ingresos que si no hubiera alcanzado ese nivel educativo.

Un segundo argumento –relacionado con la dimensión macroeconómica de la teoría del capital humano– es el que se deriva de ciertas experiencias históricas. Tras la segunda guerra mundial se producen los llamados «milagros» alemán y japonés. Estos dos países supieron sacar partido de la ayuda extranjera y de sus propios recursos –se dice– gracias a la mejor preparación técnica y educativa de su población activa. Y, en cambio, en los países que logran su independencia en esa misma época y que también contaron con importantes inver-

siones de capital no se produce ningún «milagro» económico, sino todo lo contrario: una progresiva depauperación. ¿Fue porque carecieron del capital humano necesario? Es lo que opinan algunos, aunque no haya sido ese el único factor. De otro lado, a partir de los años 60, cuatro países asiáticos (Corea del Sur, Taiwán, Hong-Kong y Singapur, los llamados «tigres con cabeza de dragón») inician unos procesos bastante espectaculares de crecimiento económico y de modernización. ¿Qué papel ha jugado en esos procesos la educación? M. Castells señala que un factor común en el desarrollo de estos cuatro países fue «la disponibilidad de una mano de obra *educada*, capaz de reciclarse durante el proceso de modernización industrial, con una alta productividad y salarios bajos según las pautas internacionales» (cursiva mía) (2000, vol. 3, p. 316).

La confianza en la educación como inversión en capital humano se refleja también, por citar otro ejemplo, en el Informe de la Comisión Nacional sobre la Excelencia Educativa, encargado por el Secretario de Educación en Estados Unidos y titulado *Nation At Risk* (1983). Es una llamada de atención al sistema educativo norteamericano como responsable de las dificultades de la economía estadounidense para poder competir con alemanes y japoneses. Considera que la nación americana está en peligro, y su economía no va a poder resistir la competencia de esos países si no mejora sustancialmente los niveles de la enseñanza secundaria y toma otras medidas (más cursos, jornadas escolares más largas y más años escolares) encaminadas a mejorar sus resultados educativos.

No obstante, tales «evidencias» y el indudable peso que ejerció el concepto del capital humano en el estudio económico de la educación durante mucho tiempo, no faltan las *críticas* a esta teoría, junto con *enfoques y teorías alternativas*. Hablemos, en primer lugar, de las críticas más comunes.

3.2. *Críticas a la teoría del capital humano*

L. C. Thurow¹⁹ pone en cuestión la dimensión macroeconómica de la teoría del capital humano, analizando la evolución de la educación y de la economía en Estados Unidos. En el período posbélico

19. THUROW, L. C., «Educación e igualdad económica», en *Educación y Sociedad*, 2 (1983) 159-171.

(1950-1970) hubo un reparto más igualitario de la educación que de la renta. Aumentó el número promedio de años de estudios y, sin embargo, los pobres de 1969 eran comparativamente más pobres que los de 1949. Por otra parte, en ese mismo período de tiempo, la proporción de trabajadores con estudios universitarios se incrementó en mucha mayor medida (pasó del 3 al 6% anual) que la productividad y la economía nacional (no superó el 3% anual). Estos hechos, opina Thurow, demuestran que la relación entre educación, productividad e ingresos debe ser distinta y mucho más compleja de lo que supone la teoría del capital humano, sobre todo en períodos de recesión con desempleo (como ocurre en las economías occidentales a partir de los años 70), cuando se producen importantes alteraciones en el mercado de trabajo (como analizaremos más adelante). En realidad, señala Gil Villa, la ecuación educación-productividad-ingresos –*alma mater* del funcionalismo– es criticable en tres frentes: en la perspectiva acerca de la estructura del mercado de trabajo, en la adecuación entre estudios y puestos de trabajo en función de las capacidades requeridas por éstos y en el papel de la escuela en la cualificación de la mano de obra.

En primer lugar, el estudio de las condiciones y la cualificación del trabajo ha mostrado que la innovación tecnológica no conduce necesariamente a que las tareas desempeñadas por los trabajadores sean cada vez más complejas. La tendencia general parece ser la opuesta. Los avances tecnológicos simplifican los puestos de trabajo o reducen el número de los que exigen realizar tareas complejas. Diferentes estudios de la década de los 80²⁰ y muchos más de la década de los 90 avalan la tendencia general a una polarización del mercado de trabajo: crecen las ocupaciones consideradas de alta cualificación y las consideradas de baja cualificación, en perjuicio del tramo intermedio de la estratificación ocupacional. Es lo que se denomina proceso de segmentación y bipolarización de la fuerza de trabajo; algo asumido en casi todos los estudios e investigaciones más recientes. M. Castells (2001: vol. 3, 411) habla de trabajador *genérico* (que no presupone la incorporación de información y conocimiento más allá de la capacidad de recibir y ejecutar señales; una

20. Por ejemplo, el de LEVIN, H. M., y RUMBERGER, R. W., «Las nuevas tecnologías y las necesidades educativas: visiones, posibilidades y realidades», en *Política y Sociedad*, 1 (1988) 7-21; o el de CASTELLS, M., y otros, *Nuevas tecnologías, economía y sociedad en España*, Alianza, Madrid 1986.

especie de «terminal humano», fácilmente reemplazable por máquinas o por cualquier otra persona de no importa qué país del mundo) y del trabajador *autoprogramable* (que presupone la incorporación de conocimiento e información). «La cualidad crucial para diferenciar estos dos tipos de trabajador es la educación y la capacidad de acceder a niveles superiores de educación.» Esta afirmación va seguida de una importante matización: «El concepto de *educación* debe distinguirse del de *cualificación*. Ésta puede quedarse obsoleta rápidamente por el cambio tecnológico y organizativo. La educación (que no es un almacén de niños y estudiantes) es el proceso mediante el cual las personas, es decir, los trabajadores, adquieren la capacidad de redefinir constantemente la cualificación necesaria para una tarea determinada y de acceder a las fuentes y métodos para adquirir dicha cualificación.»

Si esta es la nueva estructura del mercado de trabajo, no parece que la teoría del capital humano permita comprender ni explicar la situación de la inmensa mayoría de los trabajadores, los trabajadores «genéricos» o, como los denominan otros, los que simplemente aprietan los botones de los aparatos que sólo otros saben realmente cómo funcionan²¹. Pero todavía es más inadecuada para explicar el desempleo o subempleo de los titulados superiores. El paro de los licenciados, afirma Gil Villa, sería una contradicción para la teoría del capital humano (1997, p. 63).

La segunda crítica se basa en la no adecuación entre nivel de estudios alcanzado y puesto de trabajo desempeñado; sea porque el trabajador tiene más educación de la que requiere el puesto de trabajo (sobreeducación) o menos (subeducación). Y la prueba está en que encontramos idénticos puestos de trabajo ocupados por personas con diferentes niveles educativos.

La tercera crítica, continuación en cierto modo de la anterior, nace de la constatación de que muchas personas –para algunos, la mayor parte de ellas– desempeñan puestos de trabajo que poco o nada tienen que ver con los conocimientos y capacidades *específicos* que adquirieron en la escuela, aunque sí tengan algo que ver, pero no demasiado, con su formación *general*. Las capacidades y destrezas que se ejercen en el puesto de trabajo se aprenden en el mismo pue-

21. KING, A., y SCHEIDER, B., *La primera revolución global. Informe del Consejo del Club de Roma*, Círculo de Lectores, 1992.

to de trabajo. ¿Qué hace, entonces, la escuela en relación con la cualificación de los sujetos?

Estas dos últimas críticas apuntan a diferentes situaciones de desajuste o desequilibrio entre la oferta y la demanda educativas y las necesidades de la producción de bienes y servicios del país. Estos desequilibrios pueden ser de signo distinto. En períodos de desarrollo económico sostenido con pleno empleo suele producirse un déficit educativo (de oferta), especialmente de mano de obra altamente cualificada, lo que puede conducir a situaciones donde con bajos niveles educativos se logren puestos de trabajo relativamente altos. Lo contrario ocurre –como veremos más adelante– cuando empieza a instalarse el desempleo estructural y faltan puestos de trabajo correspondientes a los diversos niveles educativos. Además de estos desequilibrios cuantitativos, los desajustes entre oferta y demanda pueden ser también de orden «cualitativo», cuando el *tipo* de formación ofertada no se corresponde con la demanda del mercado de trabajo. Se ha debatido mucho, en concreto, acerca de si la educación de la escuela debe ser especializada o polivalente para ajustarse mejor a las necesidades empresariales.

IV. EL CREDENCIALISMO Y LA TEORÍA DE LA CORRESPONDENCIA O SOCIALIZACIÓN

Para R. Collins, exponente del *credencialismo*, la escuela más que conocimientos y habilidades técnicas relacionadas con el trabajo, lo que proporciona son *hábitos culturales* –formas de hablar, de vestir, *manners*, preferencias estéticas, etc.– correspondientes a los diferentes grupos de estatus. Los títulos académicos son las «credenciales» que demuestran la presencia de los hábitos culturales –no los conocimientos y habilidades técnicas– que los empleadores tienen en cuenta a la hora de contratar y remunerar a los trabajadores, sencillamente porque tales hábitos culturales gozan de mayor legitimidad y mayor consenso social.

En Bowles y Gintis, exponentes de la teoría de la «correspondencia» o similitud entre lo que ocurre en la escuela (relaciones sociales de la educación) y lo que ocurre en el mundo del trabajo (relaciones de producción), encontramos el mismo hincapié en lo *no cognitivo*. La vinculación entre escuela y empleo no viene del lado de los conocimientos, capacidades, destrezas, etc., sino del lado de los ras-

gos de carácter, actitudes, disposiciones psíquicas, capacidad de integrarse de manera no conflictiva en un tipo u otro de relaciones laborales. La estructura ocupacional exige en cada escalón sujetos bien diferenciados, con unas características específicas. La escuela se encarga de adecuar a cada individuo (es decir, socializarlo) en sus cualidades y pautas de comportamiento a lo que demandan las empresas para cada nivel ocupacional: obediencia, disciplina, capacidad creativa, dotes de mando... En este sentido, las empresas pagan salarios más elevados a las personas más educadas, porque las cualidades necesarias para el desempeño de los puestos más altos sólo se obtienen en los escalones más altos del sistema educativo.

V. TEORÍA DEL FILTRO O DEL «SEÑALAMIENTO»

Los economistas R. J. Arrow y M. Spence, entre otros, argumentan que la educación no mejora la capacidad productiva de los sujetos a base de impartir conocimientos y destrezas; ni siquiera es esa su finalidad. La escuela simplemente actúa como una criba o filtro –etiquetando a los individuos según el número de pruebas que han logrado pasar con éxito– que informa a los empleadores acerca de quiénes son los sujetos que poseen una valía o habilidad superior innata, o bien ciertas características personales –actitud hacia la autoridad, motivación, etc.– que les hacen más productivos, lo que hace que los empleadores las consideren muy valiosas y, por eso, las recompensen con salarios más altos. En otras palabras, los títulos y los años de estudios son para el empresario la «señal» indicadora de que el candidato al empleo puede ser productivo, no tanto porque esté más o menos cualificado en virtud de los conocimientos y capacidades aprendidos en la escuela, sino porque hay una identidad entre lo que se necesita para lograr esos títulos en la escuela y lo que se necesita para ser un trabajador eficiente en la empresa. Y esa identidad no es otra cosa que un perfil psicológico determinado.

Esta teoría ha sido muy criticada por algunos economistas, dispuestos a admitir una versión «*light*» de la misma, en el sentido de que los empleadores utilizan los títulos académicos para seleccionar a sus empleados como indicadores de otras características, pero no la versión «fuerte», que implicaría negar a la escuela cualquier influencia en la productividad. El hecho de que los empleadores sigan pagando más a los trabajadores más educados a lo largo de toda su vida es un argumento claro en contra de la teoría del filtro, al menos

en su versión fuerte²². Como señala M. Blaug, no importa tanto si las escuelas producen o sólo identifican atributos que los empleadores valoran, sino el hecho de que quien estudia más o posee un título superior consigue un empleo mejor remunerado y, por tanto, su educación puede ser considerada como una inversión: «Los empresarios pueden mirar los títulos como una indicación fiable de una capacidad personal, capacidad de realización y quizá docilidad, pensando que, por ejemplo, un graduado universitario será mejor vendedor que un hombre que no ha recibido educación superior. El graduado superior consigue el puesto y una mejor paga, no porque la educación superior haya aumentado sus capacidades, sino simplemente porque se supone que la posesión de un título indica un hombre más educado»²³. Esto último es precisamente lo que afirman también los credencialistas.

El propio Blaug²⁴ y otros autores, como Maureen Woodhall²⁵, coinciden en señalar que la teoría del filtro marcó una nueva dirección en la investigación sobre las relaciones entre educación y economía al poner de relieve que la educación no se limita a impartir conocimientos y capacidades técnicas, sino que también «produce» determinadas actitudes, motivación y otras características personales. La razón por la que los empleadores siguen prefiriendo trabajadores más educados no es sólo porque los títulos académicos indiquen que el sujeto tiene ciertas habilidades, aptitudes y actitudes cuasi-innatas, sino porque creen que la educación contribuye a formar y desarrollar esas habilidades, aptitudes y actitudes.

Esta versión *light* de la teoría del filtro es compatible con el concepto de inversión en capital humano, siempre que se amplíe a todas las actividades que contribuyen a desarrollar no sólo conocimientos

22. Para un debate más amplio sobre este tema, ver PSACHAROPOULOS, G., *Returns to Education: An International Comparison*, Elsevier, Amsterdam 1973; *Earnings in Education in OECD Countries*, OECD, París 1975; «Returns to Education: An Updated International Comparison», en *Comp. Educ.*, 17 (1981) 321-341. Y como editor, *Economics of Education: Research and Studies*, Pergamon, Oxford 1987.

23. BLAUG, M., *Introducción a la economía de la educación*, Aguilar, México 1982, p. 36.

24. BLAUG, M., «The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey», en *Journal of Econ. Lit.*, 14 (1976) 827-855.

25. WOODHALL, M., «Human Capital Concepts», en HALSEY, A. H., y otros (eds.), *Education, Culture, Economy and Society*, Oxford University Press, New-York 1997 pp. 219-223.

y capacidades, sino también esos atributos personales (actitudes, motivación, etc.) que incrementan la productividad de los trabajadores de formas muy complejas. Y no hay que pensar sólo en las actividades escolares, sino también en actividades tan dispares como la formación en la empresa, el proceso de búsqueda de trabajo, incluyendo las migraciones, y los cuidados sanitarios. Todas estas actividades pueden incrementar la productividad y la capacidad adquisitiva de los trabajadores y, por tanto, ser consideradas como inversión en capital humano.

VI. ECONOMÍA GLOBAL Y EMPLEO

Casi todo lo que llevamos dicho hasta aquí forma parte del tratamiento clásico de las relaciones entre educación y economía, pero las cosas empiezan a cambiar si damos crédito a M. Castells, debido a la coincidencia histórica de tres procesos *independientes*: la revolución de la tecnología de la información, la crisis económica, tanto del capitalismo como del estatismo y sus reestructuraciones subsiguientes, y el florecimiento de movimientos sociales y culturales, como el antiautoritarismo, la defensa de los derechos humanos, el feminismo y el ecologismo. La interacción de estos procesos, sigue afirmando Castells, y las reacciones que desencadenaron crearon una nueva estructura social dominante, la sociedad red; una nueva economía, la economía informacional/global; y una nueva cultura, la cultura de la virtualidad real (2000, vol. 3, pp. 405-406).

Aunque estos procesos se inician a finales de los sesenta y mediados de los setenta, la percepción y análisis de los mismos no empiezan a generalizarse hasta los años ochenta y noventa. Y aunque Castells reserva el calificativo de global para la nueva economía, se ha ido imponiendo el término globalización para referirse al conjunto de transformaciones estructurales (en las relaciones de producción, en las relaciones de poder y en las relaciones de experiencia) que conllevan una modificación igualmente sustancial de las formas sociales del espacio y el tiempo y la aparición de una nueva cultura (*ibid.*, p. 410). Estamos, pues, ante un nuevo mundo, una nueva sociedad. Y en este nuevo mundo, como es natural, los marcos conceptuales precedentes para analizar y comprender las relaciones entre educación y economía se ven desbordados por nuevas realidades que demandan nuevas propuestas teóricas y nuevas políticas educativas, pero éstas no se pueden improvisar de un día para otro, y

es ahora cuando parece que empiezan a clarificarse algunos conceptos, tras muchos momentos de perplejidad y confusión, nunca superadas del todo.

Un eco de los nuevos planteamientos pudo observarse ya en el Informe de la OCDE, *Escuelas y Calidad de la Enseñanza* (1991), donde resurge la teoría del capital humano, no tanto para avalar la «cantidad», sino más bien la *calidad* de la educación, requerida por las nuevas exigencias de la demanda laboral: flexibilidad, versatilidad, trabajo en equipo²⁶. ¿Cuántos van a necesitar esa formación y dónde la adquirirán? No todos los educandos, supone el Informe, y resalta el papel creciente de la educación recurrente, de la formación de adultos y de otras vías no formales al margen de la escuela como fuentes de esa formación de calidad. Por eso el propio Informe se debate en un mar de dudas acerca del futuro de la escuela ordinaria y la escolarización básica en relación con el desarrollo económico: «Afirmar que la escolarización ya no “tiene que ser lo que era” resulta más fácil que señalar con seguridad qué contenido específico ha de ser incrementado» (*ibid.*, p. 29). Muchos de los conceptos y debates reflejados en este Informe, incluida su perplejidad, siguieron desarrollándose en los años noventa y hasta el momento presente, siempre a vueltas con la teoría del capital humano, sea para cuestionarla o para reformularla, adaptándola a las nuevas condiciones de la economía y del mercado laboral²⁷.

Partiendo de los cambios socioeconómicos (esencialmente, la supresión de las barreras al libre comercio de bienes, servicios y capitales, la mayor integración de las economías nacionales, la globalización de la producción, etc.) experimentados por los países desarrollados y sus mercados de trabajo en el marco de la globalización –cambios caracterizados por su carácter acelerado, turbulento (incierto) y universal– analiza J. Planas, en primer lugar, los cambios producidos en la *oferta de trabajo*: envejecimiento de la población, elevación del nivel medio de estudios y ampliación de los escenarios de la formación. Estos cambios, reflejo de la estrategia de los sistemas educativos, se producen en un contexto de amplio paro juvenil,

26. OCDE, *Escuelas y calidad de la enseñanza*, Paidós MEC, Barcelona 1991.

27. Un buen ejemplo de esto son los capítulos «Educación y mercado de trabajo en la globalización», de Jordi Planas, y «La transición de la escuela al trabajo», de CASAL, J., en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (coord.), *Sociología de la educación*, Pearson Prentice Hall, Madrid 2003, pp. 165-201.

lo que parece cuestionar la racionalidad de esas políticas educativas. Sin embargo éstas siguen teniendo de su parte dos argumentos: las evidencias empíricas sobre la correlación positiva entre el promedio de la escolaridad de la población de un país y el grado de desarrollo del mismo, o entre los niveles de escolaridad alcanzados por los distintos grupos de la población y su nivel de ingresos o la jerarquía de los empleos desempeñados (teoría del capital humano), y los jóvenes titulados se insertan relativamente mejor en el mercado de trabajo (segundo argumento).

Esto no le impide a Planas hablar también de los posibles *efectos perversos* del incremento de la escolaridad de la población, tales como el desempleo o subempleo ilustrados, la devaluación de los títulos escolares o la incongruencia entre las expectativas de movilidad social que abre la expansión educativa y las oportunidades efectivas de inserción profesional. Estos efectos y el desfase entre el tiempo cada vez más rápido de la producción y el mucho más lento de la educación y sus reformas plantean la cuestión de si el aumento de la formación es compatible con las necesidades de la economía.

Para responder a esta cuestión se analiza la *demanda de trabajo* en función de las necesidades de la economía y de la empresa, que no son equivalentes en lo que a educación se refiere; su diferencia se basa en dos elementos esenciales: las necesidades a largo plazo de la economía no son identificables mediante el conocimiento de las necesidades, por naturaleza de corto plazo, de las empresas, y, por otra parte, los comportamientos formativos de los individuos (éstos siempre tienen como horizonte toda su vida) no se corresponden exactamente con las necesidades de las empresas. En cualquier caso, los cambios en la demanda de mano de obra por parte de las empresas se caracterizan por los siguientes rasgos: mayor «racionamiento» de empleos, es decir, recorte de plantillas y requerimientos más elevados de educación en las contrataciones. Las empresas se ven sometidas a una necesidad creciente de competencias y de flexibilidad. ¿Son los títulos académicos buenos indicadores de estas competencias y flexibilidad? En general, parece que los empresarios siguen guiándose por ese criterio, aunque depende del tipo de empleos y de otros muchos factores. De todas maneras, el argumento utilizado más a menudo para «justificar» la contratación de asalariados más educados es el de su *mayor adaptabilidad* a la evolución del trabajo en las organizaciones sometidas a cambios «técnico-organizativos» importantes. Basándose en esa mayor adaptabilidad, las empresas se

encargan de construir las competencias de los egresados del sistema educativo, de suerte que la competencia es una *coproducción* del sistema educativo y del entrenamiento en el trabajo.

Estamos, de nuevo, ante el clásico enfoque de la teoría del capital humano, aunque con algún eco de la teoría del filtro y del enfoque credencialista –esto es más patente en lo que viene a continuación–, y con una matización añadida: La «compra» de titulados de mayor nivel responde también a una estrategia de «almacenamiento preventivo» de competencias culturales y cognitivas, por parte de las empresas, para subsanar su eventual «miopía» a la hora de prever la evolución de los mercados y sus consecuencias en las nuevas necesidades de competencias de sus trabajadores.

A continuación analiza este autor *los mecanismos de ajuste entre oferta y demanda*. El modelo «proveedor-cliente» (*manpower approach*), basado en el supuesto de que el sistema educativo provee de mano de obra formada al cliente bien informado que es la empresa, ya no responde a los comportamientos reales, ni de las personas en formación o a la búsqueda de empleo, ni de las empresas en lo referente a su personal, ni a las instituciones de formación. Por ello se propone un modelo distinto: el modelo de *ajustes basados en las competencias*, entendiendo por tales «el conjunto de saberes y capacidades que ha adquirido una persona independientemente de dónde y cómo las haya adquirido (por tanto, no sólo en la escuela) y que varían en el transcurso de su ciclo de vida» (173). Este modelo propuesto se basa en las siguientes premisas:

- a) El mercado de trabajo está basado en las competencias y no sólo en los títulos.
- b) Las competencias pueden adquirirse por medios diversos, en espacios distintos y en momentos diversos de la vida del trabajador.
- c) Las competencias necesarias para ejercer oficios nominalmente estables (camarero, secretaria, gerente...) cambian con el tiempo y de manera bastante rápida sin respetar los ciclos de vida de los individuos.
- d) Las demandas de competencias están definidas por los cambios tecnológicos y de organización de los procesos productivos.
- e) Las empresas se proveen de las competencias que necesitan contratando personas que las han adquirido mediante experiencias

formativas diversas y les proporcionan aquellas que les faltan por medio de las distintas modalidades de formación de inserción o continua.

- f) Los ajustes entre la demanda de competencias (empresas) y la oferta de los trabajadores se producen en un mercado cada vez más externalizado, a través de «signos» sobre las competencias individuales, donde los «títulos» continúan teniendo una gran importancia, sobre todo como «filtro» (condición necesaria pero no suficiente para acceder a un empleo), pero donde crecen y se diversifican otros tipos de señales asociados a las competencias, no identificables mediante los títulos académicos.
- g) Los títulos, independientemente de la especialidad de su denominación, indican también (algunos piensan que sobre todo) competencias transversales (como capacidad de aprender, comunicar...), útiles en ámbitos profesionales muy diversos, lo que facilita la movilidad de las personas y flexibiliza el mercado de trabajo.
- h) Muchos de estos signos tienen un valor específicamente sectorial o territorial, junto a la dimensión globalizadora.

Por último, expone Planas *los nuevos aspectos esenciales de la relación entre educación y trabajo* que se derivan de los puntos anteriores:

- *Cambios en el valor de los títulos escolares en el mercado de trabajo*. El valor de los títulos tiende a aumentar y disminuir simultáneamente. Desempeñan un valor fundamental de filtro, lo que aumenta su importancia (o las consecuencias de no tener titulación) como «condición necesaria», aunque disminuye en la medida en que son cada vez menos «condición suficiente». El colectivo más afectado en negativo son los fracasados escolares, que corren un riesgo real de exclusión. Otro fenómeno es la no correspondencia entre títulos y empleos. Aumenta la importancia de las competencias *transversales* a expensas de las específicas profesionales... El mismo tipo de empleo es ejercido por personas con diferentes tipos de estudios. Y, por otra parte, asistimos ya al fenómeno de los «títulos internacionales» que superan el ámbito y la legislación de los Estados nacionales (el *First Certificate* de Cambridge o los títulos de Gestión de Empresas asociados en red). Los títulos continuarán teniendo un papel esencial: las credenciales educativas son una parte de las normas del mercado, «aún más necesarias en una economía globalizada».

- *Incremento de la interacción entre la formación de las personas que ocupan un empleo y el contenido del empleo.* Cuando un empleo, tradicionalmente ocupado por una persona con un determinado nivel de estudios, es ocupado por otra con un nivel mayor, suele cambiar el contenido de ese empleo y aumentan las competencias requeridas para su desempeño. De modo que los cambios del nivel educativo, a todos los niveles, provocan y a la vez hacen posibles cambios en el contenido de los empleos, en el sentido de hacerlos globalmente más exigentes en cuanto a las competencias de aquellos que los desempeñan.
- *Irreversibilidad de la formación inicial como base de la «formación a lo largo de toda la vida».* El hecho de que la formación, debido a la rapidez de los cambios que vivimos, deba desarrollarse a lo largo de toda nuestra vida, no disminuye la importancia de la formación inicial, más bien al contrario. La formación inicial se convierte en la base imprescindible para continuar formándose «a lo largo de toda la vida».
- *Inestabilidad de las «profesiones» e importancia de las «competencias transversales».* Sea porque aparecen nuevas profesiones, sea porque las viejas cambian de contenido..., lo cierto es que se está perdiendo el referente de las profesiones como algo sólido sobre lo que construir un conjunto estable de formación inicial. De hecho, la mayoría de los empleos pueden ser ejercidos por personas con diferente tipo de formación inicial. Y es que los empleos requieren cada vez menos competencias específicas y más competencias transversales (capacidad de comunicación, informática básica, capacidad de trabajo en equipo, capacidad para aprender...). Además la tecnología hace cada vez más el trabajo técnico de muchas profesiones; lo que no podrá hacer nunca es el trabajo «humano».
- *Las competencias como coproducción del sistema educativo con los espacios sociales y de trabajo.* Las competencias que un trabajador utiliza en su trabajo no se adquieren únicamente a través del sistema escolar, ni se certifican a través de sus títulos. Hoy se han ampliado las oportunidades de formación no escolar (múltiples cursos de iniciativa pública o privada, internet, el aprendizaje en el trabajo, etc.), pero al mismo tiempo se constata que quienes más se aprovechan de estas oportunidades son las personas con mayor nivel de escolaridad.

Esta descripción de las relaciones entre educación y trabajo en el marco de la globalización se completa con un análisis del impacto de la relación educación-trabajo sobre las biografías de los individuos. Joaquim Casal muestra cómo la TET (Transición de la Escuela al Trabajo), en su doble vertiente, biográfica y social, es un proceso muy complejo en el nuevo contexto económico y social, relacionado con tres campos: el sistema educativo –lugar de la génesis y desarrollo de los itinerarios propiamente formativos–, la inserción laboral primera –lugar de descripción de trayectorias de transición de la escuela al trabajo– y el mercado de trabajo, lugar finalista o de enclausamiento de los individuos. Cada uno de estos tres campos está diversificado internamente en función de los resultados positivos o negativos, lo que origina una gran diversidad de situaciones, dependiendo no sólo de los condicionamientos estructurales, sino también de las decisiones de los actores sociales. Se trata de superar el doble *espejismo* que, a juicio de Casal, ha presidido sucesivamente la relación entre educación y trabajo en el imaginario colectivo y en las propias ciencias sociales.

Primero fue el espejismo del pleno empleo y del crecimiento ilimitado (el sistema productivo demanda calificaciones y el sistema educativo acude rauda a satisfacerlas) en los años cincuenta y sesenta. Después vino la crisis de los setenta y ochenta: elevadas tasas de paro juvenil, el tiempo de espera, la sobreeducación, las colas en las oficinas de empleo y la subocupación, la desregulación y la desprotección social, la individualización de las relaciones laborales y, en fin, la vulnerabilidad de los jóvenes ante el empleo, «incluso más allá de los éxitos o fracasos en la escuela». Se forjó así el segundo espejismo: la desvalorización de los títulos académicos, el fin del trabajo y la excedencia estructural de activos, es decir, la hecatombe laboral. Conviene hacer una relectura de estos dos espejismos y evitar la caída en nuevos y falsos espejismos, profundizando en el nuevo marco económico de la relación entre educación y trabajo.

En la economía globalizada hay que profundizar en la transición escuela-trabajo. No basta con analizar la dimensión estructural del paro y sus efectos sobre la formación, ni con tomar medidas políticas para luchar contra él (formación ocupacional, oficinas de información y mediación del empleo, promoción del autoempleo y de los «yacimientos», etc.). La TET es mucho más que un tiempo vacío que llenar mediante programas sociales; es un tramo de la biografía del joven que empieza antes de finalizar la formación escolar y concluye

bastante después del primer empleo. La TET es, por otra parte, un fenómeno social vinculado a la escuela de masas y al valor de cambio de los títulos académicos, y se produce de forma acelerada en los tiempos del industrialismo avanzado y del auge del Estado del Bienestar, pero se ralentiza en esta última fase de la economía informacional, ocasionando muchos desajustes, opacidades y moratorias entre títulos académicos y demandas del mercado de trabajo (competencias profesionales). En esta economía –«un capitalismo con crecimiento económico y sin crecimiento debidamente compensado en el empleo»– cambian los itinerarios y trayectorias de los jóvenes y emergen nuevas modalidades de TET. «La centralidad ya no está en el ‘tiempo de paro’ y las acciones políticas en su entorno, sino en la toma de decisiones de los actores y las acciones políticas afines: orientación y discernimiento profesional, optimización de los recursos para el empleo, yacimientos de empleo, formación continua en centros de trabajo, rotación, precarización e individuación de las relaciones laborales» (195).

VII. CONCLUSIÓN

De los puntos básicos aquí abordados sobre las complejas relaciones entre educación y economía (productividad, desarrollo, empleo), podemos resaltar algunas conclusiones. En primer lugar, es obvio que en el estudio de este tema hay un antes y un después de la crisis económica de comienzos de los años setenta. La nueva etapa del capitalismo que empieza a configurarse desde entonces altera sustancialmente los términos de la relación entre educación, economía y empleo que caracterizaron el período posbélico de los años cincuenta y sesenta. Las situaciones escolares y laborales empiezan a ser mucho más diversas y mucho más complejas, tanto en el plano individual (biográfico) como social.

En segundo lugar, esta mayor diversidad y complejidad de las situaciones es abordada teóricamente, primero con modificaciones *light* de las clásicas teorías (*funcionalismo tecnológico, capital humano, credencialismo, correspondencia, filtro o señalamiento*) que fueron formuladas en –y, en buena medida, *para*– una situación de expansión económica continuada y situaciones de pleno empleo. Progresivamente, el marco teórico se va enriqueciendo con nuevas aportaciones, tanto para analizar la nueva sociedad en su conjunto como el papel que corresponde a la escuela en relación con la econo-

mía y los nuevos papeles y estrategias de los sujetos educativos y laborales.

En tercer lugar, por lo que respecta a la teoría del capital humano, parece haber un acuerdo bastante amplio en seguir afirmando su capacidad para interpretar la relación entre educación y economía, a condición de que se modifique o expanda, para incluir no sólo los conocimientos y destrezas, sino también todas esas cualidades, aptitudes y actitudes, denominadas a veces «transversales», que tanta importancia y significado tienen, o pueden tener, para determinar la cualidad profesional y, en definitiva, el rendimiento de los trabajadores en sus diferentes empleos a lo largo de su vida. La teoría debe expandirse asimismo en otra dirección, para incluir no sólo la educación formal, sino también todas las nuevas formas y vías *informales* de formación, incluida la experiencia laboral y otros muchos cauces. *El capital humano no se forja sólo en el sistema educativo.*

En cuarto lugar, referente a la diversidad de situaciones en el mercado laboral, también parece extenderse la convicción de su tendencia a la polarización y segmentación. Hemos visto la clasificación de Castells entre empleados «autoprogramables» y trabajadores «genéricos». Algunos años antes, Robert Reich²⁸ describía la situación del mercado laboral norteamericano con la imagen de tres barcos económicos: el barco de los «routine producers» (trabajadores de las grandes compañías manufactureras), que se estaba hundiendo rápidamente; el barco de los «in-person servers» (servicios, en general), hundiéndose también aunque no tan de prisa, y el barco de los «symbolic analysts» (científicos e investigadores, asesores de gestión, ingenieros de diseño, arquitectos, expertos en relaciones públicas, ingenieros y técnicos que manejan los símbolos orales y visuales, etc.). Este tercer barco es el único que está saliendo a flote con fuerza, porque va cargado con los trabajadores en alza, los capacitados para ofrecer respuestas a las nuevas demandas del mercado global, vinculadas con las tecnologías de la comunicación y del transporte. La única forma que tienen los países occidentales para mantener su alto nivel de vida es promover este tipo de trabajadores. Una vez más nos topamos con la idea de que el desarrollo del capital humano es el arma principal que tienen los individuos y los gobiernos en la lucha por la prosperidad económica.

28. REICH, R., *The Work of Nations: A Blueprint for the Future*, Simon & Schuster, London 1991.

Esta segmentación –dicotómica o tricotómica– del mercado laboral se convierte inevitablemente en un elemento de presión sobre el sistema educativo y sobre las políticas educativas. Más allá de la retórica sobre la igualdad de oportunidades y de las políticas impulsoras de una educación de calidad para todos, los sistemas educativos pueden seguir cumpliendo las funciones sociales discriminatorias que muchos les han atribuido e, incluso, estar encaminándose hacia nuevas formas, seguramente larvadas y sutiles, de segregación y de discriminación.