

# Formación profesional: cerrando la brecha entre la credencial y el empleo

*Beatriz Vallina Acha*

*Universidad de Oviedo y Euro-Mediterranean*

*University Institute, España*

*beatriz.vallina.acha@gmail.com*

## Resumen

El paro afecta en mayor medida a los jóvenes menos formados: En este artículo analizaremos las causas. El enfoque por competencias explica de manera clara la asociación de la credencial con el prestigio y la flexibilidad ante los cambios del sistema productivo en condiciones de incertidumbre. También veremos la relación entre la Universidad, la FP, el mercado de trabajo y la sobre-cualificación en España. Así, podremos tener un marco adecuado para analizar comparativamente la Berufsschule alemana: ¿qué diferencias hay y qué factores contribuyen a acrecentarla? ¿Qué consecuencias puede tener la sobre-cualificación sobre los egresados universitarios y de formación profesional?

**Palabras clave:** Formación profesional, capital humano, empleo, competencias.

# Vocational Training: Bridging the Gap Between Academic Credentials and Employment

## Abstract

A lower academic credential or qualification means higher rates of unemployment for young people: in this paper are going to analyze these conditions as well as how the Theory of Competences explains the association between credentials, prestige and flexibility facing on the productive system uncertainty. Also the University and vocational training will be examine regarding labour market, overqualified graduates and underemployment in order to make a certainly comparison between Spain vocational-training and German Berufsschule: What differences there are and what elements increase these differences? What consequences will have the spanish overqualification?

**Keywords:** Vocational training, human capital, employment, competences.

## INTRODUCCIÓN

El enfoque por competencias muestra una tendencia al almacenamiento de mano de obra cualificada preventivo: ante situaciones de incertidumbre a mayores credenciales (titulación) se presumen mayores competencias trasversales (sociales, cognitivas), adaptabilidad y posesión de los atributos/factores requeridos para optimizar la empleabilidad de un individuo (Mincer, 1973). En un contexto en el cual el consumidor no se define meramente en términos de agente de intercambio sino como productor o *prosumer* en la medida en que produce la satisfacción de sus deseos y necesidades sobre la base de su propio capital (Becker, 1983), el capital humano es un activo intangible dentro de las organizaciones y los estudiantes, egresados y trabajadores son considerados como empresarios de sí mismos; estos empresarios de sí mismos se empoderan e insertan en el seno de las unidades económicas y contribuyen al éxito o fracaso de éstas de acuerdo a sus competencias (habilidades y valores cognoscitivos y no-cognoscitivos). El trabajador, así entendido, explota su talento bajo el presupuesto del empoderamiento y las aspiraciones, por un

lado, de movilidad social y, por otro, de movilidad intergeneracional: la Educación y la formación son una inversión individual con escaso beneficio inmediato, pero que dota al individuo de prestigio y señales de productividad a ojos de los posibles empleadores (Spence, 1973).

Antes de adentrarnos en la cuestión, cabe hacer una distinción entre la credencial y la cualificación: la credencial refiere a la titulación obtenida a través de una educación tanto reglada como no formal, que certifica la adquisición de ciertas cualidades, aptitudes y competencias, así como conocimientos teóricos más o menos especializados (en el caso de un Grado, el nivel de especialización es considerablemente menor al nivel de especialización de un doctorado, por ejemplo). La cualificación es el conjunto de elementos formativos y experienciales que otorgan a un individuo potestad para ejercer un puesto de trabajo previamente determinado: en el caso de los Masters del EEES, sobre todo aquellos denominados *Máster Profesionales*, la cualificación propiamente dicha se adquirirá en éste (como, por ejemplo, mecánica, formación del profesorado, abogacía, etc.), y no en el Grado, teniendo en cuenta que aquellos con orientación investigadora no son en sí mismos una cualificación, sino credencial. Una cualificación puede ir unida a una o varias credenciales, pero no todas las credenciales cualifican, entendiéndose como tal dotar de suficiente acervo teórico y práctico al egresado para el desempeño inmediato de una profesión.

Una vez aclarada esta cuestión debemos puntualizar que, posteriormente a la Crisis del Petróleo y exceptuando situaciones de crisis donde se busca cubrir de forma inmediata y temporal las necesidades propias de una ocupación concreta, la credencial demandada por los empleadores se ha incrementado y vuelto más exigente para el mismo puesto de trabajo y puestos de trabajo análogos (Planas, 2011). Esto explica la mayor tasa de paro juvenil y menos oportunidades de formación posterior para los menos formados. Además, se incrementa el nivel de estudios finalizados en cada generación y también el *life-long-learning*, que requiere como base un mayor nivel credencial, quedando fuera de las oportunidades de formación continua aquellas personas con estudios básicos y dificultando su inserción y continuidad laboral (Greenwald, 1986).

En la Unión Europea las competencias se valoran en torno a unos objetivos económicos y sociales fijados por los potenciales beneficiarios en varios sectores, que incluyen el ámbito profesional y el compromiso público, así como las propias relaciones didácticas: estas competencias,

fijadas en los ciclos formativos de formación profesional, no se vinculan necesariamente a la ocupación futura en aras de garantizar cierta homogeneidad dentro del territorio a través del ECVET (*European Credit System for Vocational Educational Training*). Las competencias (Winter-tom, 2009), como conjunto de saberes y capacidades adquiridas por una persona en múltiples contextos y variables, escalables y flexibles a lo largo de su vida, se evalúan a través de la demostración exitosa en situaciones prácticas más que en la propia evaluación continua del proceso de aprendizaje. Frente a la confusión experimentada por el profesorado, cabe puntualizar que las competencias *per se* no son necesariamente transversales (genéricas, o competencias básicas para los niveles obligatorios de la Educación), aunque en los estadios de Educación Superior las competencias genéricas y transversales cobren especial relevancia para el empleo futuro a largo plazo de los egresados: aquellas competencias relacionadas con el desempeño de los conocimientos especializados adquiridos a lo largo del ciclo formativo o del Grado/Máster/Doctorado son denominadas competencias específicas.

### **1.1. Heredabilidad: *Quod natura non dat, Salmantica non praestat***

Normalmente, los individuos siguen en aquella posición social de la que partieron, previamente a su educación (Bourdieu *et al.*, 2001): la justificación de una menor valía recae a veces sobre atribuciones a la naturaleza individual, completamente descontextualizada (como sucedió, por ejemplo, a partir de los años 80 con las pruebas de Cociente Intelectual en los centros educativos). A través de la enseñanza parece describirse la mera *naturaleza*; sin embargo, lo que sucede es que no podemos afirmar una movilidad social real anclada sobre tales o cuales credenciales académicas: primero, porque el orden social exige un nivel de reproducción tal que se mantenga una distribución análoga de las clases sociales; segundo, porque las mismas aspiraciones individuales de cada sujeto estudiantil vienen determinadas por su condición inicial de clase; y, tercero, porque no podemos hablar de una educación transformadora, sino más bien de una educación orientada al empleo cuya última meta es la estratificación social.

Una de las primeras encuestas masivas sobre los factores sociales y/o de clase fue realizada en el año 1966 por J. Coleman, por encargo del Congreso de EEUU: la finalidad era evaluar las desigualdades de dotación entre las diferentes escuelas para poder justificar o no una interven-

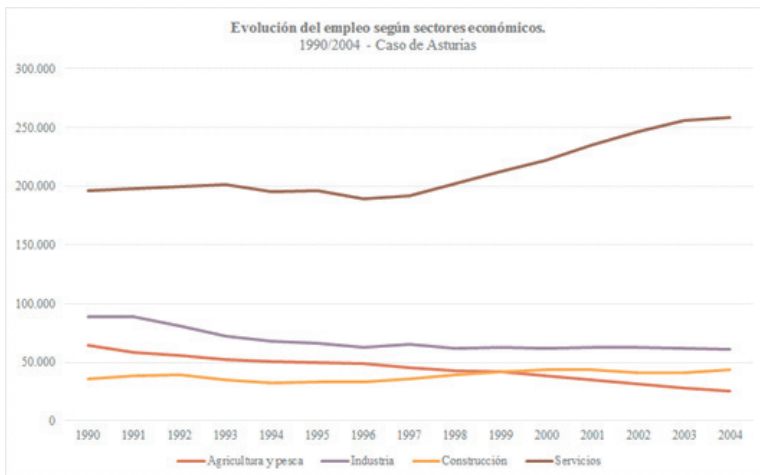
ción federal que las paliase. Se suponía, entonces, que las diferencias de rendimiento del alumnado podrían solucionarse, poniendo fin a la desigualdad y promoviendo una verdadera igualdad de oportunidades, homogeneizando las escuelas y solventando sus dificultades. Contra lo esperado, las diferencias de rendimiento debían atribuirse al origen social y de clase de cada estudiante y no a las diferencias de dotación entre las escuelas: éstas resultaban prácticamente irrelevantes (Coleman *et al.*, 1966).

El criterio de clase tiene una gran relevancia si pretendemos analizar las elecciones diferenciales y las percepciones sobre el horizonte de posibilidades del alumnado (Minguez, 2011): por un lado, la heredabilidad (los hijos de las clases mejor posicionadas son mayoría entre aquellos que alcanzan el escalafón superior) y la súper selección: Boudon explica esto partiendo de la noción de posición social y de costes, beneficios y riesgos atribuidos a esa posición social de forma anticipada<sup>1</sup> los estudios, las perspectivas de continuidad y las perspectivas profesionales, así como la capacidad intelectual dependen más del nivel profesional de la familia como de la capacidad innata del hijo, modulándose ésta por la clase. Las familias de estratos más bajos basan su cohesión en una solidaridad mecánica anclada en roles tradicionales complementarios que rebaja, en las expresiones lingüísticas de niños, adolescentes y adultos, los modos de expresión egocéntricos y se centra en los colectivos. En las familias de clase media, profesionales liberales, etc. los roles se fijan de acuerdo al desarrollo de objetivos de la familia y según la personalidad de los miembros, basando su cohesión en el tiempo y actividades realizadas en grupo: esto ya supone, en sí mismo, una ventaja en educación informal del sujeto, expuesto a la cultura selecta y dominante desde muy pequeño y acostumbrado a sus modos de expresión metalingüísticos (música, arte, literatura...) Así mismo también nos explica por qué el logro académico de las clases más bajas, siendo anecdótico, es llamativo en cuanto a su rendimiento cuando llegamos a etapas post-obligatorias: siendo una particularidad de su medio familiar –donde es más improbable la elección de estudios concreta– han manifestado cualidades y aptitudes particulares que les han posibilitado acceder a una orientación académica atípica (Bourdieu, 2001); así mismo, los casos anecdóticos y particulares de jóvenes de estas clases (Wright, 1983) alimentan la justificación de la igualdad de oportunidades aludiendo a la movilidad social, a pesar de la desigualdad *de facto* en cuanto al acceso a los recursos (Minguez, 2011).

## 2. ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA

### 2.1. La Empleabilidad y prácticas en empresas

Si consideramos que la Formación Profesional, los itinerarios de inserción laboral y *el life-long learning* forman parte de una concepción nueva de la mano de obra cualificada, será necesario analizar dicho sistema y situaciones formativas en un marco que aúne los cambios desde la LGE hasta la LOGSE y las subsiguientes legislaciones y qué cuestiones fundamentales subyacen a esta reforma educativa en lo referido a la división social del trabajo. Esto es, ¿la expansión educativa responde a las demandas del mercado de trabajo?



**Figura 1. Activos por sectores en miles y cambio en el sistema productivo español desde 1990**

La oferta de trabajo es un elemento activo y motor de la demanda laboral y del crecimiento económico: los incrementos en la oferta de calificaciones conllevan un aumento de la demanda de trabajo calificado (Planas, 2011), ya que generan progreso tecnológico adicional, adecuado a las calificaciones de la oferta laboral (Kiley, 1999). Las empresas han apostado por egresadas/os con mayores niveles de credencial académica (Béduwué *et al.*, 2003) comparativamente porque 1) están más formados en las competencias específicas; y 2) disponen de las competencias transversales básicas. Los trabajos futuros se mueven en un margen

de incertidumbre impredecible, y la formación continua solucionaría de forma rápida una carencia de formación inicial técnica siempre y cuando se disponga de las adecuadas competencias transversales. Una economía basada en Servicios (Figura 1) requiere una flexibilidad mayor por parte de los futuros trabajadores, dado que el mercado de servicios es altamente fluctuante y flexible, además de muy dependiente de la coyuntura económica y de los avances tecnológicos.

Si tomamos la evolución de la desigualdad de oportunidades educativas (DOE) como tasa de fracaso escolar administrativo —es decir, la falta de título educativo que permita el acceso a la educación post-obligatoria— existiría una disminución de la DOE desde los nacidos a finales de los años cincuenta hasta finales de los setenta, para luego aumentar en los nacidos en los ochenta, y estabilizarse en los nacidos a principios de los noventa (Martínez, 2011). En abandono escolar temprano observamos leves reducciones a partir de la puesta en vigor de la LOGSE (Morales, 2013). Previamente, de 1976 a 1988, el número de estudiantes de BUP y COU se incrementa aproximadamente en 500.000 personas, y cerca de 400.000 en FP. Dichas cifras descenderán a partir de los años noventa. Esto provoca un retraso en la edad de inserción: además, la ESO va dirigida a mejorar la base académica para la futura capacitación profesional, pero el Bachillerato tiene una función propedéutica y no terminal: dicho de otro modo, no capacita para el desempeño de ningún oficio (Pablo, 1993). En el caso de puestos de trabajo que, años atrás, tan solo suponían la exigencia de una titulación secundaria que asegurase la adquisición de competencias transversales (por ejemplo, las funciones de secretaría), podemos observar cómo, a lo largo de los noventa, la oferta de trabajo empieza a requerir la credencial académica correspondiente, por un lado y, por otro lado, a solicitar titulaciones (como sería el caso de A.D.E., si continuamos con el anterior ejemplo) para el ingreso a dicha ocupación cuyos egresados y egresadas estarían en situación de sobrecualificación (Enguita, 1990). En cuanto a la FPII y, posteriormente, CFGS, a pesar del rechazo por parte del alumnado que finaliza la ESO, y la falta de tiempo reportada por el profesorado para cumplir los objetivos de formación, parece que las prácticas en empresas han favorecido la socialización en el mundo del trabajo (Carabaña, 1988) y la inserción profesional.

A pesar de los muy positivos efectos de la LOGSE en la educación y la escolarización, un problema que cabe destacar de ésta y de las legislaciones posteriores es, por un lado, el desequilibrio entre la teoría y la

práctica y, por otro lado, una confusión entre la formación adecuada y la retención en el recinto escolar a través de alargar la edad mínima de escolarización. En primer lugar, a partir de la LOGSE, el mayor incentivo *profesionalizador* y la mayor orientación hacia futuros y posibles estudios de FP eran las materias optativas: esto es especialmente importante si nos referimos a la LOE, más reciente. Es posible argumentar que existía cierto desequilibrio en el tronco común, pero años después cabe puntualizar que la adquisición de conocimientos básicos y generales y competencias genéricas durante esos primeros años de ESO no ha sido precisamente perniciosa. Sí que puede reprocharse a la LOGSE, y en mayor medida aun, a la LOE haber contribuido de alguna manera, implícitamente, a la devaluación, desprecio y desprestigio de los títulos de Formación profesional por parte del alumnado y de las familias.

En segundo lugar –y a pesar de las consecuencias positivas que tiene la permanencia en el sistema hasta edades más tardías y de lo inadecuado que resultaba ya en los años 90 dejar abierta la posibilidad de abandonar el sistema a los 14 años– quizás se confundió este aspecto: la importancia de *mantener dentro del recinto escolar* a los adolescentes, con la *formación o educación*. De algún modo, pudo haberse dejado de lado un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz y productivo: alargar la permanencia en los centros escolares hasta los 16 años tiene, de por sí, ventajas en el orden educativo y en el orden social, indudablemente, pero se tiene la sensación de que esos dos años extra pudieron no haber sido aprovechados y pareciera que al final solo se pospuso la separación entre la continuidad y el abandono escolar. El problema es que continuaba un alto porcentaje de fracaso escolar administrativo y que, a pesar de la reducción, el abandono escolar temprano se mantenía en cifras muy elevadas, especialmente durante 2000-2007, precipitado por la decadencia del tejido industrial, la burbuja inmobiliaria y el turismo.

En el caso de los Bachilleratos, la configuración tal como aparece en la LOGSE, tiene una función propedéutica: en ningún caso cualificaba para el desempeño profesional y su objetivo principal es la preparación del estudiantado para hacer frente a la FPII/CFGS y/o la Universidad. Para que el Bachillerato hoy en día sí tuviera una función profesionalizante para ocupaciones generales de media y baja cualificación sería necesario que los propios Bachilleratos estuvieran orientados en sentido amplio hacia el mundo del trabajo: dicha reorientación, que fue muy solicitada por agentes empresariales y académicos vinculados a éstos pre-



viamente a la aprobación de la LOMCE, requiere una diversificación de la oferta que convertiría el sistema en algo caótico, además de perder, en gran parte, la utilidad propia de esta etapa, de algún modo, preparatoria.

Como afirmábamos, la FP es rechazada masivamente por familias y por estudiantes y, sin embargo, la FPPII y los CFGS gozan de una buena inserción laboral. Habitualmente, el alumnado de FP/CFGS ha tenido dificultades en las asignaturas con un carácter más marcadamente académico de su Educación anterior: estas asignaturas desaparecen y los Ciclos Formativos tornan en un carácter unitario y uniforme de sus materias, siendo, por otro lado, antes de la LOMCE, una vía alternativa para acceder posteriormente a las Ingenierías Técnicas y Diplomaturas. Sin embargo, hay una acusada falta de tiempo para realizar los objetivos de formación de los CFGM y, en los CFGS, el tipo de alumnado es tan heterogéneo como sus aspiraciones educativas y profesionales futuras (unos vienen de CFGM, otros de Bachillerato). Probablemente, la inserción laboral positiva de los egresados de Formación Profesional tenga relación, especialmente durante las dos convulsas décadas anteriores, con las prácticas en empresas (Herranz, 1990): las prácticas en empresas suponen, para el alumnado, un primer contacto con lo laboral, con el sometimiento a la disciplina de procesos de selección, asistencia, horario y relaciones sociales diferentes; para los potenciales empleadores suponen adentrar a un joven en las jerarquías y la socialización propia del entorno laboral (Tabla 1).

Son, por ello, un vehículo de empleabilidad posible ante la transformación en incertidumbre del mercado y la necesidad de mano de obra jerarquizada. Por ello, aunque no sea experiencia laboral propiamente dicha, favorecen la inserción profesional, quizás no en un plazo inmediato pero sí en medio plazo, teniendo en cuenta que en un contexto de so-

**Tabla 1. Empleabilidad de los técnicos/as superiores de 16 a 35 años en el principado de Asturias, expresada en porcentaje**

%	1997	1998	1999
16 años	82,235	82,605	83,63
16-19 años	55,7025	59,475	53,82
20-24 años	77,1425	76,37	79,6175
25-29 años	91,8425	91,45	91,1625
30-35 años	88,395	88,9625	91,285

Fuente: SADEI; Elaboración propia.

brecualificación, los egresados de FP compiten con Universitarios. Las prácticas de los egresados de Grado son menos específicas y más breves que las prácticas en empresa tal como están planteadas y vendrán dándose en los próximos años: por ello, frente a esa ventaja competitiva (la condición de universitario infra-empleable), la mano de obra con cualificaciones de Formación Profesional podría competir en cierta igualdad de condiciones o en un marco más justo, permitiéndoles socializar y demostrar aptitudes y competencias en el contexto real de la ocupación.

## **2.2. La inversión estatal**

Las entidades financiadoras de la Figura 2 son el MEC y los organismos responsables de cada comunidad autónoma, así que hay que matizar, previamente, la no inclusión de aquellas becas que otorgan empresas, fundaciones y cualesquiera entidades privadas en la Figura 2.

Como podemos ver según la Figura 2, en 2010/11, el número de personas becadas y el importe de dichas becas ha crecido en los estudios de Formación profesional; no ha sucedido lo mismo en el caso de las Universidades, donde un importante aumento del número de beneficiarios no ha sido seguido de un aumento cuantitativamente proporcional del importe de las becas. Esa misma situación podemos verla en los primeros años reflejados en el gráfico: desde 2001/02 hasta 2006/07. La inversión en FP y en Universidades, restringiendo nuestro análisis a las becas, es coherente con la desproporcionada tasa de alumnado matriculado en unas y otras.

La infra-matriculación en FP tiene varias causas explicativas: por un lado, la FP va dirigida a un mercado de trabajo muy resentido desde 2007; además, en esta misma línea, la formación profesional ha venido teniendo cierto cariz industrial en las titulaciones, a pesar de que Sanidad y Administración sean las opciones mayoritarias, junto con Informática, lo cual resulta chocante para el alumnado en un país que se conoce desindustrializado. La precarización de la juventud que justifica la mala inserción laboral y las bajas tasas de emancipación se refuerza en un mercado laboral que no da lugar a la inclusión de los jóvenes con estudios de formación profesional reglada cuando se tienen que enfrentar a universitarios para ocupar un puesto de trabajo: la competitividad no es entre iguales, y los jóvenes egresados de la Universidad intentan acceder a puestos para los cuales están sobre-cualificados, desplazando a la mano de obra que inicialmente sí ha sido cualificada, de forma específica, para dicho

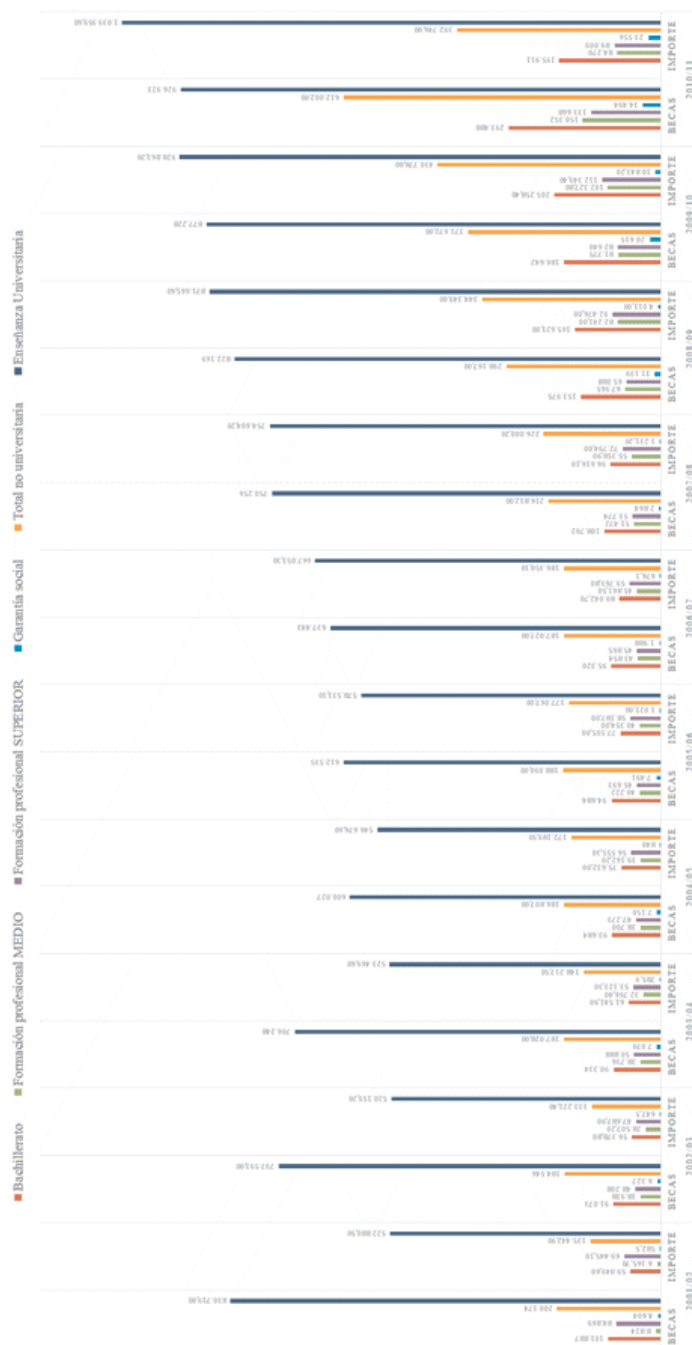


Figura 2. Becas e importe de las becas concedidas por el MEC desde 2001/02 hasta 2010/11

Fuente: Elaboración propia.

puesto u ocupación. Por otro lado, en España, la Formación Profesional goza de una baja valoración y estima social, al contrario de lo que sucede en otro país de nuestro entorno, Alemania, que analizaremos posteriormente. En este sentido, la opción de la educación formal y, más concretamente, la Formación Profesional, parece más viable para los adolescentes y adultos jóvenes bajo aquellas circunstancias donde las posibilidades de emplearse escasean más.

### 3. LAS COMPETENCIAS EN LA FP EUROPEA

Dentro del enfoque por competencias previo a su *boom* en los años ochenta y noventa a partir de las tesis de Becker y Mincer dentro del entorno anglosajón y, más concretamente, norteamericano, cabe destacar tres tradiciones o enfoques diferentes. Por un lado, el enfoque conductista observa y evalúa conductas: el trabajo de McClelland (1998) es el más destacado dentro de esta tradición, que afirma que las competencias se adquieren en la formación y en el desarrollo de la ocupación y se definen como características de una persona relacionadas con el desempeño del trabajo y de las situaciones comunes de forma efectiva (Gonczi *et al.*, 1995). Por otro lado, el enfoque genérico toma análisis estadísticos para determinar las características genéricas de las personas con desempeño excelente y más eficaz dentro de entornos profesionales, con la presunción de que el desempeño global es aplicable a contextos individuales o particulares y, por ende, ligado a la flexibilidad (Hager, 1998) Finalmente, la tercera tradición es la cognitiva: desde el enfoque cognitivo las competencias se definen como los recursos mentales que los individuos emplean para realizar tareas, adquirir conocimientos y desempeñar adecuadamente su ocupación (Weinert, 2001). Normalmente, en la tradición cognitiva, la competencia se une al IQ y tiene como referencia una serie de pre-requisitos que el sujeto debe poseer a priori: de un modo similar al esotico λόγός σπερματικός (Chomsky, 2010).

El enfoque por competencias, cuando hablamos de empleabilidad, podría decirse que está basado, de cierto modo y en diferente proporción, por estas tres tradiciones anteriores además de la Teoría del Capital Humano: que no la elimina, sino que la completa, la complementa y la adapta a un contexto nuevo y a una economía diferente. Aun así, quizás quepa puntualizar que, por su naturaleza, el enfoque por competencias parece tener más de la tradición conductista que de las demás. Esto se tra-

duce, en nuestro tema, en dos grandes transformaciones del sistema de enseñanza: por una parte, el sistema tradicional, acusado de escolástico, será poco a poco convertido en programa de cualificación; por otra, se fortalecerán programas de cualificación con menor coste y también, por la menor duración e intensidad, menor cualificación. La formación universitaria sufrirá, por la lógica de las competencias, un vaciado en el que pesa la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida. Frente a la dotación de contenidos más o menos compactos, se apuesta, por la naturaleza líquida de nuestros tiempos, por lo que Laval llamó una *acumulación originaria del saber* (Laval, 2004) que permita diferenciar a los alumnos por una serie de características muy vagas, entre las cuales destaca la competencia de *aprender a aprender*.

De acuerdo con la exposición de Greinert (2004), la *Berufsschule* alemana constituye un sistema peculiar, existente de forma independiente como red particular permanente “de comunicación dentro del proceso diferencial social de subsistemas funcionales específicos, lo que quiere una fuerte unidad *auto-referencial* y separación de estructuras sociales internas”. Dicho de otro modo, la independencia de la Formación Profesional o *enseñanza vocacional* alemana hace que ésta constituya un sistema a parte del conjunto del sistema educativo; dicha independencia está determinada por su carácter dual y no es análoga a ningún otro plan de estudios fuera del ámbito germanófono, dado que estos se encontrarían insertos dentro del sistema educativo formal.

El enfoque por competencias se implanta en Alemania en 1997 a través de unidades temáticas definidas por objetivos, contenidos, tiempo de enseñanza y desempeño de tareas y acciones profesionales (KMK, 2000). Las áreas de aprendizaje deben derivarse de los campos profesionales y relacionados con los procesos laborales. Así, se describen las competencias: el problema es que, por un lado, no hay descripción adecuada de la KMK para reconocer el logro de una competencia a través del desarrollo de estándares, ni es útil para el diagnóstico. Holmes (2004) puso de manifiesto que un modelo descriptivo en un escenario simulado (como por ejemplo, el francés) no es simultáneamente descriptivo y evaluativo de un contexto o escenario real. Por otro lado, la descripción de los objetivos de las áreas de aprendizaje impide una valoración real de la competencia, así definida (particularmente apreciable en el primer periodo, inicial, de la *Berufsschule*).

El alumnado matriculado en la *Berufsschule* alemana supera, anualmente, los 5 millones y medio de habitantes: la Formación Profesional española es una opción minoritaria. La *Berufsschule* se encuentra separada de la educación general, tiene una estructura organizativa propia con sus normativas y un mecanismo regulatorio que se mueve entre la Cámara de Comercio e Industrias (*Deutscher Industrie- und Handelskammertag*, IHK) y el ámbito público-burocrático. Dichas competencias (KMK, 2000) son definidas de acuerdo a la ocupación laboral: se formulan de acuerdo al campo profesional y sus procesos laborales; esto supone ciertos problemas a la hora de evaluar, en los estadios formativos iniciales, el logro gradual de estas y adecuarse a los estándares de diagnóstico europeos (Mulder *et al.*, 2011).

Hemos de tener en cuenta el valor, estima o prestigio social que implican los estudios de formación profesional en uno u otro país: mientras que en Alemania, los estudios de Formación Profesional no suponen un desprestigio académico, en España adquieren un cariz que denota una carencia en el aspecto más escolástico-académico y la falta de una verdadera competencia y cualificación profesional. Dicha situación se hace patente y deja ver su mayor inconveniente al enfrentarse en el mercado laboral con diplomados, licenciados y graduados universitarios que pugnan entre sí y contra los egresados de FP para una misma ocupación: en tal sentido, la balanza se inclinaría, por parte de cada trabajador potencial, hacia la continuidad de estudios universitarios, aunque estos no se correspondan con las competencias derivadas de la ocupación y aunque ello suponga una *sobrecualificación* respecto al puesto de trabajo y tareas a desempeñar (Braverman, 1998)

#### **4. CONCLUSIONES: SOBRECUALIFICACIÓN Y DEVALUACIÓN DE LAS TITULACIONES EN ESPAÑA.**

Los titulados empiezan a ejercer o bien como asalariados en las empresas privadas o bien como funcionarios: el cambio de paradigma y la gran oferta de universitarios determina una situación nueva, reforzada a partir de los años noventa y dos mil con los nuevos enfoques centrados en la Economía del Conocimiento: lo importante no es la mera cualificación técnica del Licenciado o Ingeniero, sino las destrezas, habilidades y

capacidades presupuestas en el orden simbólico y de acuerdo a la espera de los comportamientos, incluidos los corporales.

El funcionalismo (Collins, 1986) y el cambio de paradigma respecto a las técnicas, tecnologías y prácticas propias de la profesión y el oficio, llegó a España lentamente y empezó a adquirir un carácter hegemónico a partir del Libro Blanco y, también, a partir de la reconversión industrial y el intento de reconducir, en cierto modo, la ocupación hacia las Nuevas Tecnologías, por un lado, y los servicios terciarios, por otro lado (ambos entretejidos). Así, la nueva necesidad de técnicos e ingenieros demandados por el sistema productivo venía a cubrirse a través de diversos estudios universitarios, generando una competencia desequilibrada: a partir de los años setenta, crece el número de titulados universitarios que, por demanda, ya no pueden ejercer como profesionales liberales (la ocupación más clásica de las clases medias universitarias). Se puede concluir que hay una serie de novedades en la relación entre la educación y el trabajo: esto es, en los itinerarios formativos de, por un lado, los egresados de Formación Profesional y, por otro lado, los egresados universitarios: en primer lugar, cabe evaluar el valor de la titulación.

La titulación o credencial académica, más que la cualificación, será valorada por los empleadores en la medida en la que sea condición necesaria: si la cualificación es necesaria, si la credencial acredita una cualificación determinada que cubre las demandas acuciantes, su importancia tenderá a maximizarse; es más, en la medida en la cual se acrediten mayores competencias que aquellas que serían necesarias *per se* para la ocupación partiremos o no de una situación de ventaja competitiva: esto es lo que sucede en el caso de los Grados, Diplomaturas y licenciaturas y la sobrecualificación de los egresados una vez insertos en el Mercado laboral. Si la credencial es, cada vez menos, condición suficiente—esto es, si por sí misma no cubre ni garantiza la cobertura de las necesidades presentes y futuras de las Empresas y de la Economía— su importancia y valorización tenderá a la baja.

Ante esta coyuntura cabe puntualizar que, en principio, no es necesaria una correlación o correspondencia entre el empleo futuro, la credencial y la cualificación: la importancia creciente de las competencias transversales y la pérdida de confianza y relevancia en las competencias específicas, en una situación de incertidumbre económica que requiere la reserva maximizada de mano de obra flexible y formable, supone una ventaja reseñable para los egresados universitarios, que pueden em-

plearse en múltiples ocupaciones independientemente de su formación inicial (respaldados por *in-the-job-training*), y una clara desventaja para los egresados en Formación Profesional, a quienes no se les presumen dichas competencias transversales, sociales y cognitivas, y que solo cuentan con el contacto previo con el empleador durante sus periodos de prácticas. El aprendizaje en el empleo depende de la *calidad* del empleo, filtrado, por cierto, en función de la formación inicial.

Tradicionalmente, un empleo requería una titulación específica: actualmente, las titulaciones que pueden requerirse en los procesos de selección son superiores. El motivo lo hemos explicado anteriormente. Sin embargo y pese a lo que pueda pensarse en primera instancia, esto no es consecuencia directa de la inflación de los títulos y el aumento de la mano de obra sobrecualificada, sino de los cambios tecnológicos y las demandas derivadas, la evolución cultural de la sociedad que plantea nuevos desafíos y posibilidades a los directivos y un proceso desequilibrado entre las posibilidades de empleabilidad y la inadecuación o adecuación de la formación por parte del individuo (Vargas *et al.*, 2005)

Lo que parece suceder (Alonso *et al.*, 2009) es que la formación inicial, como primera opción de un individuo, tiene una condición *irreversible* como base para, por un lado, la inserción laboral y, por otro lado, la formación a lo largo de su vida, dentro o fuera del ámbito profesional: se considera esa formación inicial como socialmente irreplicable y, es más, biológicamente irreplicable, donde se ha adquirido una especie de facultad de aprendizaje definitiva (Planas, 2003), y es en esa formación biológica y socialmente tan relevante para los empleadores donde se coproducen las competencias en su estadio embrionario: posteriormente, irán formándose a través de la interacción de las credenciales académicas, la inserción social y la inserción laboral, porque ni se adquieren ni se certifican tan solo a través de titulaciones, por mucho que estas provean de mayores oportunidades de formación a lo largo de la vida. Lo central son aquellas cualidades adquiridas e inherentes, o presuntas, y su mayor capacidad de flexibilidad y adaptabilidad:

Es lo que yo llamaría tecnología individualizante del poder, una tecnología que mira a fondo a los individuos, hasta en su cuerpo, en su comportamiento; es, a grandes rasgos, una especie de anatomía política, de anatomopolítica, una anatomía que se dirige a los individuos hasta anatomizarlos (Foucault, 2001: p245).



La función de la Universidad, al menos en el caso Español que nos ocupa directamente, no es tanto otorgar una certificación que acredite la profesionalidad, la científicidad y la cultura humanística de la que habló Ortega y Gasset: la función implícita de los estudios universitarios es otorgar validez a través de un Diploma de un conjunto de cualidades consideradas innatas al alumno egresado: dichas cualidades aparecen ligadas a su propia naturaleza y, entonces, la masificación de la Universidad, el acceso a estudios superiores de las clases trabajadoras tradicionales, pone en juego los fundamentos ideológicos de las teorías de la Educación más conservadoras. El acceso de las clases subalternas a la Universidad en mayor medida de la que hubiera permitido el sistema educativo anterior a la LOGSE, llamado *masificación*, aparece como una de las tantas excusas para intentar mostrar la incompetencia, en sentido más general, de los egresados y denostar sus credenciales, justificando la precariedad de unos y otros: la desvaloración social de la Formación Profesional se une a la deslegitimación de la Universidad pública. El objetivo parece, a todas luces, reformar el sistema educativo entero y recuperar una *Educación de Élités* que reproduzca un orden social a rescatar, dejando fuera de la Universidad a las clases trabajadoras y sus descendientes, salvo en aquellos casos donde la súper-selección permita generar en ellas la ilusión de *movilidad* social fuera del horizonte de clase.

### Notas

1. Cruzando indicadores de la posición social paterna, sus estudios y las perspectivas familiares respecto al futuro nivel educativo alcanzado por los descendientes, así como la capacidad intelectual, revelan que la mayor parte de las variables con una influencia reseñable dependen más del nivel profesional del padre y de la madre, así como de la interacción entre dicha condición y las variaciones individuales de capacidad intelectual.

### Referencias Bibliográficas

- ADAMSKI, W<sup>3</sup>adys<sup>3</sup>aw; GROOTINGS, Peter (ed.). 1989. **Youth, education, and work in Europe**. Routledge. Oxford (England).
- ALONSO, Luis Enrique; FERNÁNDEZ, Carlos J.; NYSSSEN, José M<sup>a</sup>. 1990. El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a

- la educación superior y el mercado de trabajo en España. ANECA. Madrid (España).
- BECKER, Gary. 1983. **El capital humano**. Alianza Editorial. Madrid (España).
- BÉDUWUÉ, Catherine; PLANAS, Jordi. 2003. Educational Expansion and Labour Market. **EDEX**. Office for Official Publications of the European Communities. Luxemburgo (Luxemburgo).
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. 2001. **La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza**. Ed.Popular. Madrid (España).
- BRAVERMAN, Harry. 1998. **Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century**. NYU Press. Nueva York (EEUU).
- CARABAÑA, Julio. 1988. “En torno a la Formación Profesional y el mercado de Trabajo”, en **11 Congreso Mundial Vasco, Planificación de la Educación y Mercado de Trabajo**. Editorial Narcea. Madrid (España).
- CARABAÑA, Julio. 2013. El efecto de la LOGSE sobre el abandono escolar temprano. **Praxis sociológica**. Nº17: 15-44.
- COLLINS, Randall. 1986. Las teorías funcionalistas y conflictual de la estratificación educative. **Educación y Sociedad**, Nº 5:125-148.
- CHOMSKY, Noam. 2010. “Some methodological remarks on generative grammar”. En ASKEDAL, J.O (2010). **Noam Chomsky and Language Descriptions**, Nº 2, pp 31-51. John Benhamins Publishing Company - Senshu University. Philadephia (EEUU).
- DE VARGAS, Maritza Ruiz; BARRIOS, Bruno Jaraba; SANTIAGO, Lidia Romero. 2005. Competencias laborales y la formación universitaria. **Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte**. Nº 16: 64-91.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. 1990. **Educación, Formación y Empleo en el umbral de los noventa**. CIDE. Madrid (España)
- GONCZI, Andrew. 1995. **Key Competencies in on-the-job training: A report**. Sydney. RCVET. University of Technology. Sidney (Australia).
- GREENWALD, Bruce. 1986. “Adverse selection in the labour market”. **The Review of Economic Studies**, Vol 53. Nº 3: 325-347.
- GREINERT, Wolf-Dietrich. 2004. “Los sistemas europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica”. **Revista europea de formación profesional**. Nº 32: 18-26.
- HAGER, Paul. 1998. Recognition of informal learning: challenges and issues, **Journal of Vocational Education and Training**. Vol4, Nº50:521-535.

- HERRANZ, Roberto (1990): La inserción laboral de los técnicos especialistas de FP2: Un análisis comparado de las orientaciones y experiencia de empleo en tres mercados locales de trabajo, **Revista de Educación**, N° 293:151-173. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiven-ta/detalle.action?cod=479> consultado el 14-09-2015.
- HOLMES, Leonard. 2004. "Beyond learnism: learning, practices, emergent identity", en GARAVAN et al. (Eds.) **Human resource development: cross-cultural comparative and international perspectives**, Intersource Group Publishing, Limerick (Irlanda).
- HOMS, Oriol. 1995. "Cualificación y formación en las empresas españolas". En PRIETO, C; MIGUELEZ, F (Coord). **Las relaciones laborales en España**. pp. 117-128. Siglo XXI de España Editores.Madrid (España).
- KILEY, Michael. 1999. The Supply of Skilled Labour and Skill-biased Technological Progress. **The Economic Journal**. Vol. 109. N° 458: 708-724.
- KMK. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000). **Handreichungen für die erarbeitung von rahmenlehrplänen der kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen unterricht in der berufsschule und ihre abs-timmung mit ausbildungsordnungen des bundes für anerkannte aus-bildungsberufe**, Sekretariat der KMK. Bonn (Alemania).
- MARTINEZ, José Saturnino (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. **RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**. Vol4. N° 3: 270-285.
- MCCLELLAND, David (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews, **Psychological Science**. Vol.9. N°5: 331-339.
- MINCER, Jacob. 1973. **Schooling, Experience, and Earnings**. Columbia University Press. Columbia (EEUU). Disponible en <http://papers.nber.org/books/minc74-1>. Consultado el 14.09.2015
- MÍNGUEZ, Almudena. 2011. La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia. **Revista de educación**. N°1: 183-206.
- MULDER, Martin; WEIGEL, Tanja; COLLINGS, Kate. 2011. El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**. N°12(3): 1-25.
- PABLO, Antonio de. 1993. Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa. **Documentos de Trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales**. n° 13: 13-42. Universidad Complutense de Madrid. Madrid (España).

- PLANAS, Jordi. 2003. Educación y mercado de trabajo en la Globalización. En PALOMARES, F. (coord): **Sociología de la educación**. pp. 165-174 Pearson Educación. Madrid (España).
- PLANAS, Jordi. 2011. La relación entre educación y empleo en Europa. In **Papers: revista de sociología**. Nº 96: 1047-1073.
- SPENCE, Andrew Michael. 1973. **Market signaling: Informational transfer in hiring and related screening processes**. Harvard Univ Pr. Massachusetts (EEUU).
- WEINERT, Franz. 2001. "Concept of competence: a conceptual clarification" en RYCHEN, Dominique; SALGANIK, Laura (Eds.). **Defining and selecting key competencies**. Hogrefe & Huber Publishers. Göttingen (Alemania).
- WRIGHT, Erik Olin. 1983. **Clase, crisis y Estado**. Siglo XXI de España. Madrid (España).