



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**La modernidad reflexiva en acción:
el reconocimiento de competencias y aprendizajes
previos ante el nuevo cierre excluyente**

Xavier Martínez Celorrio



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.

DEPARTAMENT DE TEORIA SOCIOLÒGICA, FILOSOFIA DEL DRET I
METODOLOGIA DE LES CC.SS

UNIVERSITAT DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORAT "ESTRUCTURA I CANVI SOCIAL"
(1992-1994)

LA MODERNIDAD REFLEXIVA EN ACCIÓN

El reconocimiento de competencias y aprendizajes previos
ante el nuevo cierre excluyente

Doctorando
XAVIER MARTINEZ CELORRIO

Director
RAMON FLECHA

B.U.B. Secció d'Economiques
Diagonal, 690 08034 Barcelona
Tel. 875 10 76

BARCELONA
Marzo 2000

“Todo lo sólido se desvanece en el aire”

KARL MARX

“Durante el siglo XVIII aún resultaba evidente que sin conocimiento del alfabeto era posible ganarse la vida. Durante el siglo XIX el dominio de la lectura y escritura se convierte en condición previa para el ascenso en el sistema laboral de la sociedad industrial en expansión. Durante el último cuarto del siglo XX, los estudios obligatorios ya no alcanzan a garantizar por sí solos la posibilidad de una existencia material, en función del acceso al mercado de trabajo”

ULRICH BECK

INDICE

INTRODUCCIÓN

<i>I. Delimitación del objeto de estudio</i>	5
<i>II. La sociología y el control simbólico de un nuevo dispositivo pedagógico</i>	18
<i>III. Enfoque y estrategia de investigación</i>	29
<i>IV. Estructura del texto de tesis</i>	47

1. LA NUEVA LEGITIMIDAD DE LAS COMPETENCIAS Y APRENDIZAJES PREVIOS

	51
<i>1.1. Un ideal incumplido de la modernidad tradicional</i>	52
<i>1.2. La individualización de riesgos en el capitalismo reorganizado</i>	58
<i>1.3. Globalización y cualificaciones según Becker y Thurow</i>	69
<i>1.4. La nueva opción de política educativa: reconocer competencias</i>	80

2. EL RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIAS ANTE EL NUEVO CIERRE EXCLUYENTE

	93
<i>2.1. Los problemas de la meritocracia y el nuevo cierre excluyente</i>	95
<i>2.2. El arcaísmo de los títulos y el nuevo espacio del saber y la competencia</i>	110
<i>2.3. La meritocracia justa y la individualización basada en competencias</i>	120
<i>2.3.1. Entre el cierre usurpador y el cierre dual de Parkin</i>	122
<i>2.3.2. Riesgo de prueba para todos: ¿una meritocracia más justa?</i>	129

3. RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIAS ANTE EL EMPLEO

	137
<i>3.1. Paro de superficie y empleos sustituibles</i>	140
<i>3.2. Reconocer lo sabido para resistir la desnivelación</i>	149
<i>3.3. Riesgos de resegmentación dual: empleos acreditables y empleos inacreditables</i>	166
<i>Anexo: necesidades de acreditación en el caso español</i>	175

4. RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES PREVIOS

	181
<i>4.1. Las barreras de acceso al conocimiento</i>	184
<i>4.2. La legitimidad de los saberes previos frente al "continuum"</i>	194
<i>4.3. El riesgo de futuro pedagogizado y la selección diferida</i>	212

5. ACREDITACIÓN DE LA EXPERIENCIA LABORAL Y CONTROL DEL PUESTO DE TRABAJO	225
5.1. <i>La nueva división del trabajo</i>	226
5.2. <i>Reconocer la función cualificadora de la experiencia</i>	238
5.3. <i>La expropiación de saberes tácitos y la legitimación de nuevas jerarquías y condiciones de trabajo</i>	249
5.3.1. <i>¿Un nuevo instrumento de re-taylorización?</i>	250
5.3.2. <i>¿Qué y cuánta competencia?: la lucha entre capital y trabajo</i>	256
6. CONCLUSIONES: EL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO PARA LA SOCIEDAD DEL RIESGO	265
6.1. <i>La reflexividad organizada y los riesgos de la expansión educativa</i>	267
6.2. <i>La remodelada promesa meritocrática</i>	275
6.3. <i>Entre la democratización del conocimiento y un nuevo eficientismo social</i>	287
6.3.1. <i>¿Una segunda democratización del aprendizaje y del conocimiento?</i>	289
6.3.2. <i>Un instrumento de eficientismo social para la ciudadanía del riesgo</i>	295
BIBLIOGRAFIA	305

INTRODUCCIÓN

I. Delimitación del objeto de estudio

El nuevo modelo productivo y de desarrollo basado en la información, suficientemente retratado por Castells (1997, 1998, 1999), implica una inestabilidad e impredecibilidad hasta ahora desconocidas en todos los terrenos, confrontando a las economías nacionales y a los propios individuos con nuevos riesgos y nuevas oportunidades en un marco muy destradicionalizado y cambiante. En materia de educación-empleo, el progreso del conocimiento sociológico es demasiado lento y asimétrico respecto al ritmo acelerado de decisiones políticas que se están tomando en este ámbito, del todo necesarias e impostergables por otro lado. Esta afirmación de Fernández-Enguita se constata ante el objeto de estudio que llevamos investigado desde hace tiempo y cuyas conclusiones presentamos ahora en el presente texto de tesis. Nos referimos a la acreditación y reconocimiento de competencias y aprendizajes previos, adquiridos en la experiencia laboral, en la formación no reglada y en la informalidad.

Los dispositivos y políticas de reconocimiento de competencias son un conjunto heterogéneo de medidas y programas, aún incipientes, orientados a validar aprendizajes y saberes previos (Jessup, 1990; Perker, 1994; Simosko, 1995). Es decir, suponen procesos que permiten determinar, evaluar y

reconocer aquello que una persona sabe, conoce y puede hacer, transparentando la posesión de competencias adquiridas ya sea en el pasado escolar, en la experiencia laboral, en la formación no reglada, en el trabajo comunitario o de voluntariado, en el trabajo doméstico, en las aficiones culturales o a lo largo de otras experiencias informales

La diversidad de iniciativas emprendidas tienen un desigual entronque con los sistemas de titulación educativa y de titulación profesional en cada país, pero ello no resta universalidad a su planteamiento original de fondo, profundamente transformador y destradicionalizador de la concepción educativa heredada desde la primera modernidad. Ahí reside el potencial de cambio educativo y epistemológico que introducen y que nos interesa plantear en la tesis como problema a analizar. Nos referimos a la igualdad o equivalencia legítima entre los saberes prácticos y extra-escolares y los saberes y contenidos curriculares testados por los títulos reglados.

Es decir, este nuevo modelo se asienta sobre la premisa de que todo aprendizaje puede tener un valor y ser evaluable al margen del lugar, del contexto o del tiempo en que fue adquirido (Jessup, 1990; Feutrie, 1997). Este principio permite equiparar los saberes enseñados en los currículums de los títulos reglados con dos nuevas fuentes legítimas y equiparables de aprendizaje:

- a) en primer lugar, con los aprendizajes no formales adquiridos en cursos y formaciones no regladas, generalmente orientadas al ámbito laboral y profesional en lo que se viene a llamar formación continua. De este modo, el reconocimiento de aprendizajes previos pretende renovar los clásicos principios de

homologación entre formaciones y diplomas, introduciendo una nueva lógica de convalidación y equiparación entre los títulos académicos y los diplomas y certificados otorgados por instituciones no académicas en la formación continua y ocupacional (las empresas, los servicios públicos de empleo, las enseñanzas no regladas, etc.). La introducción de estas nuevas políticas pasan a jugar, así, una función mediadora que materializa la integración de los fragmentados sistemas formativos en un "continuum" más eficaz y coherente (Franchi, 1988; Lietard & Perker, 1994; CEDEFOP, 1997).

- b) en segundo lugar, parte de los aprendizajes académicos se hacen equivalentes con los aprendizajes informales adquiridos en la experiencia: bien sea en el puesto de trabajo, en actividades no remuneradas (trabajo doméstico, voluntariado, estudios autodidactas...) o en la práctica de aficiones culturales. Todas estas fuentes y contextos informales de aprendizaje han sido hasta ahora infravaloradas o excluidas del "canon" académico-curricular, en tanto que conocimientos prácticos e inductivos debidos a la experiencia, del todo intraducibles para la lógica académica tradicional. La experiencia pasa a ser así una fuente reconocida de aprendizaje de los individuos, pero no toda la experiencia sino aquella que genere aprendizaje y conocimiento (Dewey, 1958; Kolb, 1984). Se pone así a prueba, la capacidad de identificación, de validación y de medición que puedan aportar los métodos tradicionales de evaluación, históricamente centrados en los conocimientos escolares.

El reconocimiento de competencias y aprendizajes previos nacen a finales de los años 70 a partir de las iniciativas del enfoque "experiential learning", deudor del pragmatismo liberal de Dewey

(1958), alcanzando un importante desarrollo práctico y metodológico en Estados Unidos, Gran Bretaña y Canadá. Los dos primeros frentes de su desarrollo y ensayo han sido, por un lado, los accesos a la Universidad y, por otro, los accesos a titulaciones profesionales. Respecto al primero, tanto en Estados Unidos, como en Canadá y Gran Bretaña, se han abierto los accesos universitarios a todo tipo de personas a través de los dispositivos *APEL- Accreditation of Prior Experiential Learning* o su equivalente canadiense, *RPL- Recognition of Prior Learning*. En el contexto anglosajón, parecen sumarse tres factores estructurales que interactúan con fuerza a la hora de legitimar los aprendizajes previos ante el acceso a la Universidad:

- a) en primer lugar, las barreras existentes a una plena movilidad estudiantil ante el fragmentado, jerarquizado y muy dualizado sistema de universidades, que se intenta "integrar" con el reconocimiento y transferencia de créditos,
- b) en segundo lugar, el emergente aluvión de estudiantes "maduros" (*non-traditional learners*) que acceden a los estudios universitarios contra el riesgo de descenso social, con saberes y competencias canjeables por créditos reglados,
- c) en tercer lugar, la modernización de las políticas de acción positiva a favor de las minorías, que ahora se "desparticularizan" y quedan universalizadas a favor de todo adulto que aporte experiencia y saberes previos.

Pero sin duda, la creciente internacionalización del reconocimiento de competencias y su llegada a la Europa continental, guarda una mayor relación con los cambios en las políticas de formación profesional ante el empleo. La reforma educativa de la formación profesional en Gran Bretaña, emprendida

a inicios de los años 90, ha marcado el precedente que después se ha extendido en otros países anglosajones (Irlanda, Australia y Nueva Zelanda), influyendo también en la reforma española a través de la LOGSE y convulsionando el debate europeo en torno a la formación y el reconocimiento de competencias. El proceso de investigación que ha conducido hasta este texto final, arranca a partir de mi interés por la reforma británica de su sistema de formación profesional, acometido y liderado por Gilbert Jessup desde 1990 y conocido internacionalmente como "sistema NVQ". En tanto que reforma basada en el enfoque competencias, ha introducido dos importantes cambios, interdependientes entre sí:

- a) en primer lugar, las nuevas titulaciones profesionales y sus contenidos curriculares se definen en base a las competencias requeridas por perfiles profesionales de amplia definición que capacitan al sujeto para moverse por un mercado de trabajo más cambiante e incierto (*competence-based learning*). De este modo, se superan los enfoques clásicos de una FP muy "escolarizada" y alejada de la realidad profesional, actualizando los estándares y perfiles y priorizando un aprendizaje efectivo de competencias duraderas y siempre demostrables en la práctica.

- b) en segundo lugar, permiten modularizar las nuevas titulaciones regladas en FP, abriéndolas al conjunto de la mano de obra al poder capitalizar experiencia profesional por partes parciales del curriculum, eximiendo así lo ya sabido a fin de evitar redundancias y costes innecesarios. De este modo, los que carecen de título pero se han cualificado en la experiencia laboral, pueden lograr más fácilmente un título reconocido y actualizado, mejorando así su posición ante el empleo.

La oficialización de un sistema formativo y credencial paralelo al sistema reglado despertó mi interés en torno a las posibilidades que ofrecía como alternativa inédita ante el sistema educativo reglado. El sistema NVQ organiza todo un nuevo sistema de acreditación y reconocimiento de las cualificaciones, donde no resulta imperativo poseer titulaciones regladas, más bien al contrario. Además, este nuevo dispositivo integra toda la pirámide laboral o buena parte de la estratificación ocupacional, desde las cualificaciones simples propias del proletariado industrial y de los servicios (nivel 1) hasta las cualificaciones superiores propias de licenciados o determinadas profesiones colegiadas (nivel 5). Incluye por lo tanto, a toda la estratificación ocupacional en un sistema capaz de titular y estratificar los conocimientos necesarios para desempeñar cada empleo, por muy alto o muy bajo status que éste tenga.

Una segunda originalidad consiste en no discriminar la fuente de origen y adquisición de los aprendizajes, no tomando los aprendizajes académicos como los únicos posibles de acreditar, sino también los aprendizajes de otras formaciones no académicas en paridad con los aprendizajes debidos a la informalidad o a la experiencia en sus múltiples extensiones (¹). Por lo tanto, este nuevo sistema diseñado por Jessup permite el acceso o la integración de los colectivos sin titulación, al apreciar como igualmente legítimos los aprendizajes no académicos. Este detalle tiene una inédita relevancia sociológica dado que, en estos momentos, aún conviven en el mercado de trabajo distintas generaciones de edad que no se han beneficiado por igual del sistema educativo reglado. Cada generación de edad ha seguido una escolarización desigual en duración, en contenidos y en

¹ Para un análisis de la nueva legitimidad de los aprendizajes no académicos, Norman Evans (1994) *Experiential Learning for All*. Nueva York, Cassel.

titulaciones y al mismo tiempo, han conseguido una desigual promoción profesional con el paso del tiempo y en función de su experiencia, de sus méritos y de sus oportunidades.

En el mercado de trabajo aún conviven sectores masivos *hechos a sí mismos*, promocionando o manteniéndose activos sin necesidad de títulos escolares junto a las generaciones más jóvenes que se han beneficiado de la democratización de la enseñanza y que dependen cada vez más de un título reconocido para abrirse paso en la vida activa. Unos y otros pueden acceder al nuevo sistema y a los nuevos dispositivos de reconocimiento de competencias como una nueva vía de reenganche para continuar estudios reglados o para retitularse con un título más actualizado y de amplio reconocimiento, aunque no sea académico.

Ésta es una de las claves del original sistema de Jessup, al oficializar una maquinaria capaz de testar en continuidad la obsolescencia de los conocimientos y de las cualificaciones. Es decir, en posibilitar una nueva dimensión o ámbito de igualdad de oportunidades donde toda la población en edad laboral puede testar, probar o validar sus conocimientos a lo largo del tiempo, independientemente de su edad, su status o su pasado escolar. Este planteamiento resulta coherente con el discurso oficial en torno a la educación a lo largo de la vida y su carácter irreversible en la era de la información, dada la rápida evolución de los conocimientos, los repentinos cambios de cualificación que afectan los empleos y la mayor caducidad de los saberes más específicos (2).

² Por esta razón, el reconocimiento de competencias aparece como un nuevo puente que integra los aprendizajes formales, los no-formales y los informales: J.Storan (1998). *The Learning Bridge. An European APL Project*. Londres, Centre for Continuing and Development, South Bank University.

Estos nuevos dispositivos permiten radicalizar y ampliar el derecho a la educación y representan una nueva vía a la hora de concretar nuevas políticas igualitarias y anti-excluyentes ante el empleo y ante las titulaciones. En esta lógica inclusora y universalizadora se inscriben los nuevos mecanismos y políticas de reconocimiento de competencias, tal y como son presentadas y defendidas por organismos supra-nacionales como la Comisión Europea (1995), la Unesco (Delors, 1996) o la OCDE (1997). Sus principales beneficiarios son los adultos sin titulación reglada o con débiles titulaciones adquiridas en el pasado, habiendo adquirido su cualificación en la misma experiencia laboral. Sin embargo, aunque éste sea el grupo de riesgo más directamente beneficiado, estos dispositivos están abiertos al conjunto de la población activa en tanto que mecanismo de garantía y de resistencia contra los cambios cíclicos de umbrales mínimos y de cualificación que se van renovando en cada nuevo ciclo tecnológico y de mercado ⁽³⁾.

Por esta razón, estos dispositivos inéditos se enmarcan como políticas singulares que contribuyen a materializar el proyecto de educación a lo largo de la vida (*life-long learning*), universalizando nuevas oportunidades de aprendizaje a partir del reconocimiento de lo ya adquirido en tanto que nuevo punto de partida. Se destradicionaliza así, la irreversibilidad meritocrática centrada en el punto de llegada, permitiendo una "segunda oportunidad" alargada en el tiempo, que acompaña a los individuos a lo largo de su vida

³ Apreciar los aprendizajes previos supone un nuevo punto de partida para las políticas educativas a la hora de aumentar la participación en todas las formas de educación post-secundaria (Evans, 1994), beneficiando a los grupos tradicionalmente más alejados del aparato escolar y formativo y con más bajo capital cultural (Humphries, 1992). Pero los grupos y profesiones más valoradas no quedan exentos de beneficiarse de los nuevos dispositivos, tal y como se recoge en la literatura internacional sobre el enfoque competencias y sobre la credencialización de los aprendizajes debidos a la experiencia.

activa. De este modo se permiten continuas entradas y salidas frente a la formación, capitalizando continuamente lo ya sabido y haciendo que las ofertas y curriculums de los sistemas formativos, se ajusten y se personalicen a las necesidades concretas y variables de cada caso y en cada momento. La evaluación y reconocimiento de competencias y aprendizajes previos, permite:

- a) canjear directamente las competencias poseídas por títulos profesionales actualizados, mediante exámenes o pruebas de evidencia de diversa modalidad,
- b) permitir convalidaciones modulares de títulos educativos reglados, eximiendo determinados contenidos o créditos curriculares por su equivalencia con las competencias previas (ya sea en titulaciones universitarias o en la secundaria profesional superior).
- c) validar las competencias requeridas o necesarias para ocupar un amplio abanico de puestos de trabajo, desde los empleos de profesionalidad intermedia hasta los empleos con un mínimo de cualificación.
- d) reconocer la experiencia profesional y las competencias adquiridas en los puestos de trabajo ocupados en el pasado o en la actualidad, tanto para los ocupados como para los desempleados,
- e) auditar o chequear el nivel de competencias, para detectar necesidades de formación y de orientación para la mejora individual de la cualificación, acceder a itinerarios de formación continua y mejorar la empleabilidad y, así, indirectamente, garantizar mejor el potencial de renta.

Oficializar o simplemente ensayar un nuevo sistema como éste hizo que me preguntara las razones profundas de su aparición y de su necesidad funcional para los tiempos que vivimos. Desde que conocí el sistema NVQ rápidamente me asaltaron dos centros de interés. En primer lugar, este nuevo dispositivo permite reintegrar a la ciudadanía en la dinámica del aprendizaje a lo largo de la vida, y para ello establece una inédita paridad de todo aprendizaje, independientemente del lugar y del momento en que fueron adquiridos los conocimientos. De este modo, los conocimientos ilegítimos y sin reconocimiento formal (adquiridos en la experiencia laboral, en la vida social, en estudios autodidactas, en aficiones, etc) son por primera vez tenidos en cuenta en paridad con los conocimientos legítimos y con reconocimiento formal (diplomas y títulos escolares). Llegar a oficializar esta inédita paridad o equivalencia y a partir de ella, diseñar un nuevo sistema que la refrande y la legitime, supone edificar un equivalente paralelo al sistema de titulación hegemónico: el que emana del sistema escolar del Estado. Por lo tanto, nuestro objeto de estudio supone una nueva concepción que integra como conocimientos legítimos los debidos al ejercicio profesional, a la experiencia o a la informalidad, requiriendo una nueva maquinaria de credencialización o titulación que hasta ahora cumplía exclusivamente el sistema escolar, siendo éste disfuncional para llevar a cabo esta nueva misión.

Este segundo centro de interés, evidencia una salida inédita a la crisis de la educación o más concretamente, a la crisis de los sistemas escolares que se viene debatiendo desde hace dos décadas. Acotar este objeto de estudio y dedicarle el esfuerzo que merece una tesis doctoral, representa por lo tanto, un desafío de análisis y teorización ante una nueva política educativa que está en

pleno proceso de oficializarse como paralela, complementaria o sustitutiva del sistema credencial único, legitimado hasta ahora por el Estado a través del sistema escolar y sus titulaciones oficiales. Por lo tanto, resulta inevitable preguntarnos en torno a la causalidad histórica de nuestro objeto de estudio, proponiéndonos responder si acaso aparece en escena para cumplir objetivos y necesidades funcionales que seguramente el sistema escolar de titulación ya ha dejado de cumplir, al menos tal y como se esperaba.

Si las concepciones educativas y los sistemas escolares son una construcción social e histórica en permanente redefinición cíclica, nos podemos preguntar hasta qué punto no nos enfrentamos ante un cambio destradicionalizador de muy amplio calado. En suma, nuestro objeto de estudio puede ser visto como respuesta histórica que legitima una nueva estratificación del conocimiento, la que se está recomponiendo en la sociedad de la información, dotándose de un nuevo sistema mucho más flexible, continuado y posburocrático que el sistema escolar de titulación hasta ahora hegemónico. Partir de esta hipótesis supone enmarcar estos nuevos dispositivos como productos resultantes de la crisis de los sistemas escolares, oficializando una plena legitimidad a los conocimientos y aprendizajes, independientemente de que estén o no sancionados por títulos. Es más, estos nuevos dispositivos se instituyen para suplir ese vacío o necesidad descubierta de credencializar todo lo sabido, de retitular a los individuos a lo largo de la vida y de integrar a toda la pirámide laboral en esta nueva *maquinaria* de distinción y diferenciación social.

A diferencia del principio de *caja negra* que caracterizó durante mucho tiempo al sistema escolar, nuestro nuevo dispositivo resulta tan transparente como difuso no siendo tan sólo una política

educativa de accesos (v. Cap. 4). Tienen un carácter transversal postulándose en paralelo como políticas activas de mercado de trabajo (v. Cap.3) y como políticas de gestión de recursos humanos en los mercados internos de las empresas (v.Cap.5). Estos nuevos dispositivos son difícilmente reductibles al esquema habitual de identificación de las políticas públicas características del Estado del Bienestar (Mény & Thoening, 1992), siendo en la práctica, un dispositivo transversal que atraviesa las políticas sociales, las políticas de empleo, las políticas educativas y las políticas de formación permanente. La tesis pretende dar cuenta de esta peculiar multidimensionalidad con que el objeto de estudio penetra en diferentes esferas y prácticas institucionales, completando un análisis transversal cuyo resultado aporta una totalidad que acaba siendo superior a la simple suma de las partes. Es esta peculiar transversalidad sociológica la que nos permite reseguir el objeto de estudio en dimensiones clásicas de la sociología como son el empleo, la educación-formación y la división del trabajo, para acabar problematizando su aparición en un cuarto plano de análisis: el cierre social meritocrático con que se ha legitimado la desigualdad social en las sociedades avanzadas a partir del diferencial de logros y de capacidades individuales (v. Cap.2).

Al acotar de forma holística nuestro objeto de estudio, somos conscientes de que la tesis contribuye a unificar este conjunto múltiple de dispositivos, aún nacientes y fragmentados y que englobamos como políticas de reconocimiento de competencias. Al priorizar y prestar relevancia a su multidimensionalidad, hacemos más complejo y completo nuestro esfuerzo de análisis y teorización, dotándonos de una mayor capacidad contrastadora que nos permite reseguir los problemas y

conflictos de legitimación que encuentra a su paso un objeto de estudio tan transversal e irreductible como el que hemos escogido.

La rapidez de difusión de esta nueva opción política entre los países más avanzados (Attwell, 1998; Lèvy-Leboyer, 1998) nos llamó la atención y nos invitó a investigar: a) las causas de su repentina y creciente legitimación (remontándonos también a sus orígenes y antecedentes); b) quiénes defienden y cómo justifican esta nueva opción y, finalmente, c) qué barreras y problemas de legitimación está encontrando a su paso. El texto de tesis intenta dar respuesta a las dos preguntas principales que nos hemos formulado a lo largo de nuestro período de investigación: ¿qué son? y ¿porqué aparecen las políticas de reconocimiento de competencias y aprendizajes previos, en plena sociedad del riesgo?. Por esta razón, para indagar en la causalidad histórica de este nuevo dispositivo o conjunto de dispositivos, hemos recurrido a la tesis de la "sociedad del riesgo" de Beck (1996a) y a las tesis en torno a la modernidad reflexiva, debatidas por Beck, Giddens y Lash (1998).

Hemos tomado estos dos paradigmas, en cierto modo, para poder teorizar los nuevos dispositivos y políticas de reconocimiento de competencias como una primera respuesta en proceso de institucionalizarse ante las crisis, los conflictos y los riesgos que produce la credencialización de las sociedades avanzadas en un contexto creciente de dualización y de desigualdad. Por lo tanto, asumimos un objetivo de análisis macrosociológico desde el cual poder explicar su causalidad y recurrencia histórica. La elección de este enfoque se justifica más adelante, donde se explicita el proceso de investigación seguido y las causas que nos han movido a explicar el objeto de estudio como una *consecuencia* de la sociedad del

riesgo o, si se prefiere, como una demostración empírica de la modernidad reflexiva puesta en acción, ante la necesidad impostergable de tomar decisiones políticas en un marco tan acelerado como incierto.

Sin embargo, antes de presentar la estrategia de investigación seguida, conviene remarcar la trascendencia del objeto de estudio escogido y el papel de la sociología en su teorización y en su oficialización como política deseable o legítima. De este modo, se hará más inteligible el lugar que ocupa esta tesis en el campo de control simbólico, en donde se están suscitando duras batallas para imponer como legítimo un determinado discurso o determinadas concepciones de estas nuevas políticas.

II. La sociología y el control simbólico de un nuevo discurso y dispositivo pedagógico

La delimitación de un objeto de estudio tan multidimensional nos ha llevado finalmente a categorizarlo como un nuevo "dispositivo pedagógico" siguiendo las tesis de Bernstein (1993), en torno a la estructura de los discursos pedagógicos, bien conocida en el ámbito de la sociología de la educación. Si bien, la lectura típica que se ha hecho de Bernstein ha acostumbrado a reducirlo al ámbito escolar, pedagógico o, como máximo, al ámbito de la política educativa, los dispositivos pedagógicos no agotan su delimitación en los contornos oficiales de lo escolar, sino que alcanzan todas aquellas esferas institucionales donde tiene lugar la transmisión-adquisición de conocimiento. Nuestro objeto de estudio ensancha y

posibilita una lectura ampliada de los dispositivos pedagógicos, al erigirse las políticas de reconocimiento de competencias como uno de estos dispositivos en proceso de oficializarse. Ahora bien, advertimos que este no es un punto de partida sino una de las conclusiones de la investigación realizada que queremos anticipar y dejar patente en la presente introducción.

Las políticas de reconocimiento de competencias y aprendizajes previos están llamadas a suplantar y/o a hacerse paralelas al "dispositivo pedagógico oficial" que la primera modernidad institucionalizó como sistema escolar reglado, bajo la fórmula de "escuela de masas", dando origen a la democratización educativa y a la "titulación de masas". Contienen, por lo tanto, toda la trascendencia de un nuevo "dispositivo pedagógico" que nace como resultado del cambio social y ante el cual, la sociología no puede negarse a analizar las causas de su aparición, de su oficialización y de los nuevos riesgos o efectos perversos que pueda generar. Nuestra tesis parte del conocimiento sociológico acumulado en el ámbito de la educación, del empleo, del trabajo y del cierre social para dotarnos de la capacidad explicativa mínima desde la cual dimensionar mejor la génesis histórica de un nuevo dispositivo pedagógico. Finalmente, el proceso de investigación nos ha llevado a concluir cómo el reconocimiento de competencias se hace coherente con el nuevo perfil de la sociedad el riesgo, ejerciendo como el dispositivo pedagógico que parece nacer para legitimar la división y la estratificación del conocimiento en este nuevo perfil postradicional de sociedad (v. Conclusiones).

Sin embargo, el hecho de haber identificado la génesis de un nuevo "dispositivo pedagógico" no supone un logro destacado, si no

es por las nuevas perspectivas de análisis empírico que abre. Éstas son las que han guiado nuestra investigación y nuestro interés, desafiándonos a explicar sociológicamente los efectos duales que comporta la puesta en marcha del nuevo "dispositivo", abriendo nuevos interrogantes en lugar de cerrarlos por completo, posibilitando así una agenda futura de investigación en este terreno. Este matiz es importante, dado que el objeto de estudio, en tanto que nuevo discurso y nuevo dispositivo pedagógico, aún está en proceso de estructuración o de oficialización, si utilizamos la terminología de Bernstein, siendo necesario no dar por sentada ni una visión ideal de sus funciones manifiestas ni tampoco caer en el tecnocratismo aparentemente neutro a través de recetas "expertas" que facilitarían la toma de decisiones. Por el momento, ninguna aportación parece ser concluyente, más bien al contrario: en torno al objeto de estudio se está estructurando un campo de control simbólico donde se desatan luchas por su legitimidad académica (como nuevo conocimiento pedagógico a investigar) y nuevas luchas por el control del conocimiento oficial (cómo imponerlo políticamente en tanto que nuevo discurso pedagógico)

Por estas razones, en torno a las políticas de reconocimiento de competencias y aprendizajes previos, se desatan luchas simbólicas por imponer definiciones, contenidos y criterios de aplicación que se hagan hegemónicos y pasen a ser oficiales: ya sea como conocimiento experto reproducible como curricula en las Universidades y ciencias de la educación, o bien como dispositivo pedagógico que acabe penetrando en las políticas activas de empleo, en las políticas educativas de acceso, en las políticas de formación permanente y en las políticas de gestión de recursos humanos en las empresas. En consecuencia, no estamos ante un tema menor y sin consecuencias, sino ante la refundación de un

nuevo paradigma político y pedagógico del todo coherente con la educación a lo largo de la vida y con las necesidades de titulación que parece demandar la nueva economía basada en el conocimiento. La educación masiva y de por vida (*once-and-for all*) y la economía industrial eran rasgos característicos de la modernidad industrial y del pleno empleo que hemos dejado atrás, generando la necesidad estructural de nuevos dispositivos pedagógicos como el que estudiamos para legitimar la nueva división del conocimiento y la estratificación meritocrática resultante en la era de la información. Concluir que las nuevas políticas de reconocimiento de competencias y aprendizajes previos representa un nuevo dispositivo bernsteiniano, representan tan sólo el resultado de un esfuerzo por sincronizar la sociología con el cambio real. Fernández-Enguita tiene razón cuando postula y se lamenta del lento avance del conocimiento sociológico en materia, al menos de educación-empleo, pero lo más relevante es el riesgo que amenaza a la sociología, especialmente a la sociología de la educación, en perder su sincronización con la toma de decisiones políticas y, por ende, el riesgo de empequeñecer su capacidad de anticipación y de influencia ante los cambios radicalmente destradicionalizadores que están experimentando el empleo, la educación, las profesiones, los títulos y el papel del conocimiento en la nueva sociedad de la información.

Sin embargo, aunque tan sólo una pequeña élite de especialistas y agentes participemos en la disputa teórica por la oficialización de estos nuevos dispositivos, su campo de control simbólico está abierto a la participación de patronales, de sindicatos y de movimientos sociales, pluralizando así no sólo los conflictos de interés sino también las perspectivas de análisis y de deliberación

en torno al objeto de estudio escogido (⁴). Además, la arena de debate y de control simbólico no está reducida al terreno nacional sino que, a su vez, está abierta y se articula como un debate transnacional en el que fluyen multiplicidad de discursos, agentes y definiciones que están consolidando una comunidad global de debate.

En estos momentos, nuestra mayor o menor apertura al debate global o transnacional en el que nos hallamos insertos como una pieza más, tan sólo depende de nuestra voluntad y/o esfuerzo de contrastar nuestro conocimiento "local" con los flujos de información y conocimiento que están enriqueciendo y democratizando el campo "global" de control simbólico en el caso de nuestro objeto de estudio.

Por esta razón, la delimitación empírica del objeto de estudio no se concreta ni en el caso español ni en ningún otro caso nacional, sino que queda planteada como un caso universal que tiene que ver, mucho más con el cambio social global que con las respectivas políticas nacionales emprendidas. Nos interesa mucho más contextualizar las causas históricas y sociológicas que hacen legítimos a estos nuevos dispositivos en un contexto de modernidad reflexiva que el análisis comparado de desarrollos y ensayos nacionales de dichos dispositivos (⁵). Esta opción no significa que ignoramos o desconocemos la literatura comparada ni tampoco que no hayamos realizado previamente un estudio comparado.

⁴ Conviene remarcar el prácticamente nulo debate público que caracteriza el caso español, en contraste con el nivel de debate, de publicaciones, de congresos de expertos y de movimientos educativos que se está dando en los países del entorno anglosajón. Esta barrera "local" no es óbice para no globalizar la perspectiva de análisis, tal y como defendemos.

⁵ Más adelante se detalla la estrategia y las opciones seguidas a la hora de enfocar el trabajo de tesis

Precisamente, el trabajo de tesis se ha beneficiado de una investigación precedente realizada para la Escuela Julián Besteiro de la UGT que, no sólo nos facilitó entrar en contacto con otros sociólogos e investigadores europeos (⁶), sino que también nos confirmó la necesidad de elevar el objeto de tesis a una categoría de alcance más transnacional y universal. En aquélla investigación tuvimos la ocasión de acercarnos a los desarrollos habidos en Gran Bretaña, Alemania, Francia, Dinamarca, Italia y Finlandia, obteniendo una primera base empírica de ámbito europeo que hemos ampliado a lo largo de los últimos años a través de la investigación documental realizada en el ámbito norteamericano (Estados Unidos y Canadá).

El nuevo discurso pedagógico en torno al reconocimiento de competencias se está irradiando de forma muy rápida y acelerada, activándose más si cabe con la "fuerte" legitimación que, en el caso europeo, está recibiendo por parte de la política comunitaria. Tal y como recogía el Informe Delors sobre *Crecimiento, Competitividad y Empleo* (1993), para estructurar un "auténtico mercado europeo de las cualificaciones y las profesiones", se requiere resolver una mayor transparencia y reconocimiento de títulos y competencias capaz de hacer efectivo el derecho a la libertad de circulación del capital humano. En este sentido, la Resolución del Consejo de la Comisión Europea del 15 de Julio de 1996, insta a hacer posible que los titulares de cualificación y con un dominio profesional demostrable, adquirido mediante la experiencia laboral, puedan hacer transparentes las capacidades adquiridas (DOCE, 1/Agosto/1996). Con esta demanda, la política comunitaria anima a los diferentes Estados miembros a fomentar nuevos modelos

⁶ UGT (1998). Implicaciones de la acreditación de las competencias profesionales en España y en Europa. Proyecto VALPROF-1. Escuela Julián Besteiro. Proyectos Objetivos 4. Madrid.

transparentes de titulación profesional abiertos para toda la población activa, cumpliendo España dicha recomendación con la elaboración del Repertorio de Certificados de Profesionalidad por parte del INEM (⁷).

En el Libro Blanco de la Comisión, *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva* (1995) se explicita la necesidad de idear y madurar nuevos modos de reconocimiento de las competencias, validando los aprendizajes adquiridos, más allá del diploma y de la formación inicial que tengan las personas. En el marco del objetivo de abrir nuevas vías a la validación de las competencias, el Libro Blanco hace cuatro propuestas novedosas. En primer lugar, propone desarrollar una demanda de formación para quienes no pueden o no quieren entrar en un sistema formal de adquisición de un diploma o de formación profesional inicial. En segundo lugar, propone permitir a cada individuo obtener el reconocimiento de competencias parciales, en un sistema flexible y permanente (que cada individuo puede utilizar tanto como desee) de validación de unidades de conocimientos. En tercer lugar, propone determinar, evaluar y concentrarse sobre estas unidades de conocimiento, buscando métodos fiables de evaluación de dichas unidades. En cuarto lugar, propone incitar a los individuos a que construyan por sí mismos su cualificación, concretamente incorporando estas unidades de conocimiento ya testadas y certificadas en una estrategia de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Para operativizar este nuevo objetivo comunitario, el Libro

⁷ Como sociólogo tuve la oportunidad de participar en la asistencia técnica para elaborar conjuntamente los certificados de profesionalidad del sector agrario (INEM-Centre d'Estudis i Planificació-Fundació CIREM) y del sector banca (INEM-Fundació CIREM), a lo largo de 1994 y 1995, respectivamente.

Blanco propone cinco estrategias que evidencian un primer discurso pedagógico oficial de cómo ha de recomponerse el conocimiento, quién puede decidir su validez, cómo hacerlo evaluable y cómo, finalmente, ha de sancionarse formalmente como nueva titulación. En primer lugar, propone fomentar la cooperación europea para la búsqueda de la posible disgregación de las disciplinas (y titulaciones) en unidades elementales de conocimiento. En segundo lugar, aboga por instaurar redes europeas de centros de formación profesional, de empresas y de ramas profesionales, que permitan identificar los conocimientos técnicos y profesionales más solicitados, el contenido de las competencias-clave indispensables y la manera de acceder a ellas. En tercer lugar, propone determinar las mejores formas de acreditación de los conocimientos (amplia difusión de programas de evaluación, tests, evaluadores, etc). En cuarto lugar, defiende unificar las experiencias llevadas a cabo en este terreno en el marco global de un sistema de acreditación de las competencias, que dará lugar a una denominación de alcance y significación europea. En quinto y último lugar, propone establecer fórmulas de balances o certificados personales de competencias (*personal-skills cards*) que acrediten a cada individuo los logros progresivos a lo largo de su vida activa.

En nuestro país, la posibilidad de acreditar los conocimientos y competencias adquiridas en la experiencia laboral viene ya contemplada desde la LOGSE (1990), para los nuevos títulos profesionales de la FP. No obstante, no se ha plasmado de forma un poco más explícita hasta hace bien poco, con la aprobación tripartita del II Programa Nacional de Formación Profesional (1998). Durante todos estos años y todavía ahora, los agentes sociales reconocen abiertamente carecer de un modelo madurado y

contrastado a la hora de reconocer competencias y aprendizajes previos, sin contar todavía con los mínimos referentes que permitan regular y normativizar esta nueva opción política. Esta carencia coyuntural intenta ser superada a través de la reciente creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones como nuevo organismo paritario encargado de iniciar líneas de investigación y de desarrollo metodológico para la convalidación de los nuevos títulos profesionales de la FP (opción MEC) o para la acreditación de certificados profesionales (opción INEM). Por lo tanto, el dispositivo español aún está a la espera de generar un nuevo discurso oficial y nuevas metodologías oficiales, abonándose como un campo de control simbólico todavía muy incierto y muy cerrado desde los centros de decisión.

Mientras tanto, en las Universidades españolas no se ha observado ningún movimiento favorecedor de esta nueva opción, seguramente por la congestión de alumnado y la escasez comparativa de recursos que padecemos aquí frente al resto de países centrales, con sistemas mejor dotados, más consolidados y menos abiertos al acceso masivo tal y como ocurre en el nuestro. Sin embargo, tal y como anticipó Lamo de Espinosa (1987) la masificación de títulos universitarios ha acabado por revalorizar los saberes prácticos acumulados por los no-titulados, flexibilizando la política de accesos al menos en otros países más desarrollados y con un subsistema tradicional de educación superior no universitaria (Estados Unidos, Gran Bretaña, Canadá, Suecia o Australia).

Este conjunto disperso y múltiple de dispositivos que englobamos como políticas de reconocimiento de competencias, empiezan a estar reglamentados y legislados a fin de facilitar métodos coherentes y fiables, materializando la igualdad de

oportunidades como un objetivo explícito. Las legislaciones nacionales más avanzadas como es el caso de Francia o de Canadá, aseguran una estructura de servicios públicos (de orientación, validación o tutorización) que permiten acercar esta nueva opción al conjunto de la ciudadanía, y no tan sólo a los estudiantes (⁸). Su desconocimiento en el caso de España se hace patente cuando a lo largo de los debates y polémicas sobre la reforma educativa introducida por la LOGSE, apenas se ha destacado uno de sus aspectos más decisivos en la plena democratización de la enseñanza: la convalidación de la experiencia laboral por títulos reglados de FP y la apertura del acceso universitario a través de esta vía, para todos los trabajadores. Por esta vía quedaría destradicionalizada por entero, el clásico acceso para "mayores de 25 años" como única vía de acceso para adultos.

En nuestro caso, existen numerosos ejemplos que ejemplifican un terreno muy poco abonado y todavía poco receptivo para generalizar el reconocimiento de competencias, siendo una opción quizás demasiado avanzada (y en este sentido, progresista) que podría erosionar la fuerte inercia corporativista que arrastramos. En todo caso, uno de los enfoques que no hemos querido seguir consiste en analizar las resistencias y problemas de institucionalización del reconocimiento de competencias entre

⁸ En el caso de Francia, resulta destacable la creación de centros de información y realización de "balances de competencia", teniendo derecho todo trabajador/a a un permiso pagado de 24 horas para realizar su respectivo chequeo de competencias. En el caso de Canadá, el Estado asegura que las escuelas, las empresas, los servicios de orientación para el empleo y los programas públicos de formación ocupacional y continua, apliquen y difundan los nuevos dispositivos como un derecho social añadido. Incluso, en determinados países con minorías indígenas como Canadá, Australia o Nueva Zelanda, están siendo potenciadas como nueva política de corte multicultural que respeta y promueve la idiosincrasia y la bi-culturalidad de las competencias que los colectivos indios y aborígenes adquieren en sus respectivos marcos y tradiciones culturales y que ellos mismos se encargan de definir y consensuar.

actores sociales y organizaciones, especialmente, en el terreno del diálogo social entre los representantes del capital y del trabajo. Hemos subsumido esta y otras opciones, a relacionar el objeto de estudio con el contexto de modernidad reflexiva desde el que es racionalizado y normativizado como dispositivo legítimo y deseable. No obstante, ello no obsta para reconocer que nuestra tema sólo parece ser abanderado en España a través de los sindicatos, decididos a desarrollar el Título IV de la LOGSE y a institucionalizar un "sistema nacional de cualificaciones" que sirva de referente común de los aprendizajes y cualificaciones existentes en el mercado de trabajo.

La construcción de "sistemas nacionales de cualificaciones" consiste en integrar los tres sistemas formativos separados en que quedan ahora fragmentados y segmentados unos mismos conocimientos profesionales: el subsistema de formación profesional reglada (dependiente del MEC y de algunas CC.AA), el subsistema de formación profesional ocupacional (dependiente del INEM y de algunas CC.AA) y el subsistema de formación continua en las empresas (administrado paritariamente por FORCEM). Cada uno de ellos se ha estructurado de forma independiente y segregada, atendiendo respectivamente a tres colectivos diferenciados: jóvenes en formación inicial, población desempleada y población ocupada.

En otros textos ya hemos analizado el proceso de modernización de las políticas formativas para el empleo y los dilemas planteados ante la integración de los tres subsistemas, siendo el reconocimiento de competencias una de las "cremalleras" más idóneas para avanzar en su integración coherente (M. CELORRIO, 1997a). Asimismo, en otros proyectos

de investigación ya hemos estimado, incluso, el volumen de potenciales beneficiarios de estas políticas en España, llegando a los 6 millones y medio de trabajadores, contando sólo los ocupados existentes en 1995 (el 54 % del total de empleados de entonces) ⁹).

Desde esta experiencia previa, afrontamos la tesis haciendo de ella un ejercicio de teorización del objeto de estudio, una vez contrastado y explorado en investigaciones anteriores que hemos realizado para determinadas instituciones (INEM, 1995, 1996; CIREM, 1996; UGT, 1998). Por esta razón, esperamos que la presente tesis sea el resultado teórico y el "texto" de prueba que refleje en sí mismo, la capacidad contrastadora acumulada a lo largo de estos ocho años de investigación, no siendo precisamente el resultado de una única investigación típicamente doctoral. Las investigaciones precedentes han conducido hasta el presente texto de tesis, forzando a descubrir las causas estructurales de su oficialización y la lógica social que subyace a su creciente universalidad en tanto que posible producto resultante de la nueva sociedad del riesgo.

⁹ En concreto, se diferenciaban dos grandes segmentos de ocupados (CIREM, 1996; UGT, 1997):

a) los trabajadores/as que han accedido a cualificaciones intermedias (3.6 millones de ocupados), habiendo adquirido su profesionalidad en base a la experiencia y sin titulación profesional que la valide (cuadros y pequeños comerciantes, técnicos auxiliares, empleados administrativos y obreros cualificados),

b) los trabajadores/as con baja o sin cualificación (2,9 millones de ocupados) que ejercen empleos y actividades de escasa complejidad (peones, operarios no cualificados y empleados básicos de servicios), siendo fácilmente sustituibles entre sí, en crisis cíclicas de empleo, en procesos de regulación o en procesos de reajuste organizativo y tecnológico.

III. Enfoque teórico y estrategia de investigación

Un posible enfoque de la tesis hubiera consistido en reseguir las primeras políticas oficiales puestas en marcha entre los países europeos, a partir de las recomendaciones de la política comunitaria. Al cumplir con antelación con dicho cometido (UGT, 1998), tal y como hemos dicho, se crearon nuevos y mayores interrogantes estrictamente sociológicos en torno a la causalidad histórica de estos nuevos dispositivos en el contexto de la modernidad reflexiva. La estrategia de investigación seguida ha consistido en hacer de las políticas de reconocimiento de competencias un caso empírico que nos ayude a concretar en la práctica hasta qué punto la modernidad reflexiva puede ser algo más que un paradigma de discusión en la inacabable polémica sobre la modernidad y la posmodernidad. La tesis intenta contribuir a este debate poniendo de por medio un caso problemático y extremo que nos permita dilucidar, en lo concreto, los axiomas y generalizaciones que Beck, Giddens o Lash emplean para explicar la nueva encrucijada cultural, social y política en que se ve envuelta la modernidad tardía.

Decimos que las políticas de reconocimiento de competencias representan un caso extremo al catalizar y encarnar de una forma muy concreta, múltiples dimensiones y paradojas ya planteadas por estos autores en sus respectivos marcos de análisis, mucho más globales y estructurales. En cierto modo, hemos escogido un objeto de estudio donde se entrecruzan el cierre excluyente, la individualización de los riesgos y la dualidad ambivalente de propuestas transformadoras que, como nuestro objeto de estudio, parten de una intención de cambio educativo. Esta confluencia

compleja de efectos interdependientes hacen del objeto de estudio un caso apropiado y extremo que abordamos para responder a dos preguntas principales: ¿qué son? y ¿qué suponen, en plena sociedad del riesgo, las políticas de reconocimiento de competencias y aprendizajes previos ?.

La estrategia de investigación nos ha llevado finalmente a analizar los riesgos de la credencialización en la modernidad postradicional o segunda modernidad, explicando los nuevos dispositivos de reconocimiento de competencias como una respuesta ambivalente, no exenta ella misma de nuevos riesgos y efectos duales al generar o legitimar nuevas desigualdades y resegmentaciones sociales. Para ello hemos tomado prestadas diferentes teorías sociológicas formuladas en torno al empleo, los accesos y logros educativos, la división del trabajo o la meritocracia que nos sirven como apoyos teóricos en nuestro trabajo de tesis (v. Cuadro 1).

Sin lugar a dudas, un objeto de estudio como el que hemos escogido resultaría como un anillo al dedo para foucaultianos y posmodernos que no tardarían en rematar la modernidad ante la perspectiva de ésta en institucionalizar dispositivos de examen del "yo", de la experiencia y de la propia valía cultural y laboral de los individuos como si se tratara de la definitiva disciplinarización de una sociedad diluida sin clases, sin ideologías y sin objetivos liberadores de futuro sino sometida a un control disciplinario que avanza sin freno. La imagen de control y dominación con que es susceptible asociar a las políticas de reconocimiento de competencias nos fuerzan a enmarcarlas en una dimensión de análisis más compleja o elevada, esto es, en tanto que resultado ambivalente de una modernidad ya pos-tradicional que nos desafía

a interpretarla desde su misma ambivalencia e incompletud pero no desde su presunta defunción, tal y como pretenden los autores posmodernos.

El carácter ambivalente de las políticas de reconocimiento de competencias permite enfrentarnos a un producto genuino de la "sociedad del riesgo" (Beck, 1996b), poniendo en el centro del análisis, la controlabilidad o incontrolabilidad de un nuevo mecanismo nada inocente que legitimará nuevas distinciones y exclusiones en el intento de superar algunas de las que hemos heredado de la modernidad industrial. Al hacer de estas nuevas políticas un objeto de análisis sociológico, no nos limitamos por tanto, a una mera descripción de sus características sino que intentamos explicar sus efectos duales en una dialéctica compleja y paradójica donde la agencia y la estructura (Giddens, 1986), encuentran un caso empírico concreto que permite nuevas ejemplificaciones contrastadoras para ir construyendo teoría en torno al objeto de estudio.

Las nuevas políticas de reconocimiento de competencias concretan y acotan bastante bien cómo la modernidad se hace reflexiva al intentar dar soluciones a los riesgos meritocráticos y credencialistas que ella misma ha generado, aun cuando genere otros nuevos tampoco pretendidos ni buscados pero del todo inevitables. En este sentido, la tesis intenta demostrar cómo el reconocimiento de competencias y aprendizajes previos constituyen un caso empírico que hace más tangible y demostrable el devenir de la modernidad en tanto que "modernidad reflexiva", al autoenfrentarse desde la agencia y desde la "reflexividad institucional" con los riesgos producidos por la propia modernidad en el terreno educativo y laboral.

Con la democratización y extensión de la escolaridad de masas (Franchi, 1988), la modernidad se autoconfronta ahora con los efectos colaterales y los nuevos riesgos autoproducidos en dicha extensión y democratización educativa. Por esta razón, incluimos los nuevos y nacientes dispositivos de reconocimiento de competencias como nuevas creaciones que la modernidad reflexiva se autoimpone a fin de hacer más controlable la difusión de riesgos que ella misma genera. En concreto, con los riesgos derivados de la expansión educativa, de la credencialización creciente de los mercados de trabajo y del aumento de los riesgos sociales derivados de la mayor selectividad social y cultural que tienen los títulos y las credenciales en mercados duales y precarizados de trabajo en la llamada "sociedad del riesgo" (Beck, 1998a).

Como es sabido, la sociedad del riesgo Beck (1998a) surge en el autodespliegue de los procesos de modernización generando peligros que cuestionan, denuncian y transforman los fundamentos de la sociedad industrial. Los referentes de sentido colectivo como la familia, las culturas de clase, la fe en el progreso, el empleo y el bienestar de por vida o la misma fe en la educación y las credenciales, dejan de ser portadores tradicionales de seguridad para pasar a descomponerse y destradicionalizarse, forzando un escenario de opciones más plural y complejo en el que los individuos han de hacer frente a mayor número de riesgos de todo tipo, sin contar con los enclaves aseguradores y las solidaridades colectivas que propiciaban instituciones de referencia tradicional como la clase, la familia, la escuela, el empleo o la comunidad.

La creciente incontrolabilidad de las consecuencias perversas de la modernidad la alejan de los principios normativos y las

instituciones de garantía arriba mencionadas, institucionalizando nuevos escenarios ambivalentes, donde se manifiestan tanto una expansión de nuevas opciones como de nuevos riesgos. En todo caso, es la misma modernidad la que se autoconfronta consigo misma y con sus efectos colaterales latentes, sin que pueda afirmarse categóricamente su derrota o su agonía sino más bien, su carácter más abierto, conflictivo y paradójico que nunca antes se había conocido. Por esta razón, la segunda modernidad no es una simple continuidad de la modernidad tradicional ni una posmodernidad superadora que diluye la herencia de la Ilustración y las conquistas sociales habidas durante la sociedad industrial.

La segunda modernidad permanece abierta e inconclusa, ampliando los temas y las agendas políticas y de debate, repolitizando la vida pública y facilitando la negociación política de modelos entre una ciudadanía que ha de aprender a ser una "comunidad de riesgo", esto es, una ciudadanía activa que al categorizar el riesgo, se pone en movimiento y elabora nuevas alternativas y escenarios de conflicto político. Bajo esta perspectiva, puede encajarse el reconocimiento de competencias como una repolitización reflexiva ante los riesgos que jalonan el futuro laboral de los ciudadanos.

Al defender el carácter reflexivo de la segunda modernidad, Beck no se refiere a la mera reflexión intencionada, sino a la autoconfrontación de la modernidad consigo misma y con los efectos colaterales latentes que ella misma genera en tanto que dinámica modernizadora independiente en una transición de la sociedad industrial a la sociedad del riesgo que se consume como no pretendida-no deseada. La misma sociedad deviene autoreflexiva en su "*autocomprensión como sociedad del riesgo*",

convirtiéndose en tema y problema para sí misma. El desempleo estructural, la polarización social o las crecientes desigualdades educativas son categorizadas como amenazas para la democracia y su ideal de justicia social, resquebrajando su legitimidad y haciendo pertinentes nuevas preguntas cruciales: ¿cuánta pobreza o cuánta desigualdad puede soportar la democracia?, ¿cómo repartir el empleo escaso?, ¿cómo hacer viables los Estados del Bienestar?, ¿cómo neutralizar la exclusión educativa?...

La categorización de riesgos, no obstante, se ve sometida a una lucha continuada de minimización, evitación o neutralización a fin de limitar su posible politización. Incluso, tal y como apunta Beck, la propia sociedad en su conjunto tiende a reprimir y disimular los peligros que le acechan, aunque aumente su autoconciencia gracias a las movilizaciones de la ciudadanía activa, de los movimientos sociales o las aportaciones que pueda hacer la misma sociología. Sin embargo y a pesar de las ficciones de seguridad y de controlabilidad que predominan en el discurso científico o entre los expertos, el clima envolvente de riesgos (sociales, educativos, laborales, medioambientales, etc) abre temas de debate antes cerrados que fuerzan a buscar nuevas decisiones, siendo los mismos riesgos fuentes de democratización y de mayor participación en su resolución (debates públicos, propuestas sindicales, activismo de la "clase cívica", etc). Tal y como resulta en nuestro objeto de estudio.

Al mismo tiempo, la destradicionalización liberadora que desliga las ataduras que anteriormente imponía la clase, las reglas patriarcales, el matrimonio, la religión o la subordinación cultural, liberan al individuo aún a costa de tener que operar en un contexto de mayor incerteza y de individualización dispersadora, en el que las

libertades adquieren la categoría de libertades de riesgo siendo el individuo por sí mismo quien ha de planificar y organizar su biografía y su modo de vida, sin claros enclaves de seguridad y certeza. En este sentido, el capital cultural y educativo representa una condición necesaria no sólo para competir por la empleabilidad (Thurow, 1983), sino también como condición necesaria para la auto-realización, para el desempeño de la autonomía y para el desarrollo plenamente "republicano" de una ciudadanía más madura y más democrática.

Ante el incremento de los riesgos y las desigualdades que está generando el modelo informacional de desarrollo (Castells, 1999), la educación se convierte en un escenario central en el que se dirimen y se reactualizan las luchas y los conflictos distributivos y de legitimación entre las clases, los grupos de interés y el Estado. Como en toda coyuntura histórica de transición compleja a un nuevo modelo económico, político y cultural de sociedad, la educación se sitúa en un primer plano de debate transparentando la pluralidad de intereses y presiones en juego a fin de influir en la definición de políticas, en la distribución de recursos y en la negociación de concepciones y significados en torno a sus funciones, prioridades y objetivos.

En cierto sentido estamos ante una coyuntura que hace recordar los debates políticos que se desarrollaron en los años 60 en torno a la contribución económica y social que debía jugar la educación como motor e impulso de las economías de posguerra y como vía meritocrática de movilidad social. Ahora, nuevamente se recuperan las teorías del capital humano formuladas por entonces (Becker, 1983; Schultz, 1983), haciéndose hegemónicas y orientando las actuales políticas y discursos institucionales ante los

problemas del empleo, la cualificación, el crecimiento económico o la pobreza. Nuevamente, se apela a los individuos y al conjunto de la sociedad a invertir en educación-formación como la mejor y más rentable garantía ante las exigencias del presente y ante las incertezas del futuro.

Sin embargo, nos enfrentamos ante una paradoja más de la modernidad tardía, en tanto que resultado ambivalente de su mismo éxito modernizador: el crecimiento y la democratización educativa que ha permitido elevar el nivel y la productividad del capital humano, es el mismo que ha facilitado tanto, la acumulación de masa crítica y el desarrollo imparable de la tecnología, como la creciente relegación social de la mano de obra menos cualificada, cada vez más atrapada en el desempleo, el subempleo o en los mercados secundarios e irregulares de empleo. El éxito de la expansión educativa, la elevación del nivel educativo y el triunfo del ideal meritocrático que la ha sostenido y la sostiene (Baudelot & Establet, 1991), está generando resultados ambivalentes y duales, siendo en sí mismos profundos transformadores estructurales poco menos que ingobernables, imparables e irreductibles. Entendemos la expansión educativa como un auto-impulso modernizador en sí mismo, materializándose como "impulso meritocrático" que funciona de forma autónoma e independiente en dirección contraria o inesperada a la racionalidad de las previsiones y cálculos de las ofertas y los planificadores educativos, llegando a poner en crisis los métodos tradicionales de planificación educativa (Blaug, 1985). En este sentido, el impulso meritocrático genera efectos desniveladores y anti-igualitarios aún habiendo democratizado y elevado los niveles educativos de los más jóvenes y aún habiéndose distribuido dicha democratización de accesos y resultados de forma más equitativa. Esta es una de las paradojas ya demostradas por Boudon (1978)

pero que ahora, en plena modernidad avanzada, se manifiesta con mayor contundencia.

El nacimiento histórico de las políticas de reconocimiento de competencias al que estamos asistiendo como coetáneos, puede ser interpretada como una estrategia de cierre usurpador siguiendo las tesis de Parkin (1984) al restituir entre los trabajadores y la ciudadanía un nuevo derecho en plena sociedad del riesgo: el derecho continuo a la educación y la recualificación a lo largo de la vida a fin de mantener la empleabilidad y la posición social. En tanto que nuevo derecho social post-tradicional, inexistente como derecho universal durante la hegemonía taylorista, pretende asegurar y mejorar la autoprotección de la mano de obra ante la tensión descualificadora que imprime el modelo de desarrollo informacional del capitalismo (Castells, 1997), que ha intensificado la crisis de cualificaciones y la depreciación de los títulos y los saberes profesionales, convirtiendo la educación-formación en un instrumento de carácter ya marcadamente "defensivo" (Thurow, 1983) contra los riesgos de descenso social, de desempleo, de subempleo o de exclusión sin retorno.

El texto de tesis se beneficia así de la confrontación teórica en un terreno fronterizo y posdisciplinar (Giroux, 1997) en el que, junto a las tesis de Beck y de la "sociedad del riesgo", nos ha interesado hacer confluír aportaciones tomadas de la sociología de la educación (Cap.1 y 4), de la sociología del trabajo (Cap.3 y 5) y del análisis de clases (Cap.2), intentando una primera teorización del objeto de estudio que, a la vez, hemos enmarcado en el plano de debate en torno a la modernidad. En el ya citado cuadro 1 se presentan los apoyos teóricos que hemos utilizado a la hora de estructurar el texto de tesis en cada una de las dimensiones que

hemos operacionalizado. Hemos escogido cuatro dimensiones de análisis: el cierre social, el empleo, la educación-formación y el trabajo, analizando en cada una de ellas:

- a) los principales cambios, problemas y crisis con que se derrumban las concepciones tradicionales en estos ámbitos, siendo reformulados y reanalizados desde la sociología y desde la reflexividad organizada por parte de expertos y organismos supra-nacionales. Para ello hemos repertoriado aquellos apoyos teóricos que destacan los problemas del cierre meritocrático, el desempleo de superficie y la mayor sustituibilidad en el empleo, las barreras de acceso al conocimiento y la nueva división posfordista del trabajo.
- b) en segundo lugar, los efectos transformadores que pretende introducir el reconocimiento de competencias, en tanto que funciones manifiestas de cambio y transformación. Para ello, partimos de las tesis en torno al arcaísmo de los títulos escolares, el reconocimiento de competencias como neutralizador de la sustituibilidad, la nueva legitimidad de los saberes previos frente al "continuum" y la nueva función cualificadora de la experiencia laboral y de la organización del trabajo.
- c) en tercer lugar, los efectos no deseados o funciones latentes que genera el reconocimiento de competencias en las cuatro dimensiones escogidas, creando nuevos escenarios con mayores o más inciertos riesgos.

Dimensiones de análisis	CIERRE SOCIAL	EMPLEO	EDUCACIÓN-FORMACIÓN	TRABAJO
a) Reflexividad organizada	<p>2.2. Los problemas de la meritocracia y el nuevo cierre excluyente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tesis de la neutralización de la meritocracia (Goldthorpe, 1998) - Tesis del fin del pacto meritocrático (Brown & Lauder, 1998) 	<p>3.1. Paro de superficie y empleos sustituibles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tesis del desempleo de superficie (Beck 1998b) - Teorías de la desmivelación educativa (Flecha, 1990; Homs, 1991) 	<p>4.1. Las barreras de acceso al conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teoría del capital humano en la educación a lo largo de la vida (OCDE, 1997) - Tesis de la nueva democracia de adquisición (Bernstein, 1998) 	<p>5.1. La nueva división del trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teoría de la especialización flexible (Hirst & Zeitlin, 1990) - Nuevas formas de organización del trabajo (Coriat, 1996; Ohno, 1991; Womack, 1992)
b) Funciones manifiestas del reconocimiento de competencias	<p>2.3. El arcaísmo de los títulos ante el nuevo espacio del saber y la competencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tesis del arcaísmo de los títulos (Comisión Europea, 1995) 	<p>3.2. Reconocer lo sabido para resistir la sustituibilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tesis del desempleo como pérdida de conocimientos (Feldstein, 1983; Becker, 1996) - Tesis del auto-chequeo de competencias (Aubret, 1992) 	<p>4.2. La legitimidad de los saberes previos frente al "continuum"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teorías del aprendizaje situado/experiencial (CAEL, 1991) - Tesis de la modularización de aprendizajes (Sellin, 1994) - Tesis de la tripartición del "continuum" (Franchi, 1988; CEDEFOP, 1997) 	<p>5.2. Reconocer la función cualificadora de la experiencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teoría de la recualificación del trabajo (Kern & Schuman, 1989) - Teoría del trabajo cualificante (Kolb, 1984)
c) Funciones latentes del reconocimiento de competencias	<p>2.4. La individualización basada en competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las tesis del cierre usurpador y del cierre dual (Parkin, 1984) - Tesis de la meritocracia justa (Bell, 1973) 	<p>3.3. La resegmentación dual: empleos acreditables y empleos inacreditables</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teorías del mercado dual de trabajo (Doeringer & Piore, 1983) - Tesis del micro-corporatismo fragmentario (Alonso, 1994) 	<p>4.3. El futuro pedagogizado y la selección diferida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tesis de la ambigüedad del estudiante adulto (Kasworm, 1997) - Tesis de la disuasión educativa (Clark, 1976) 	<p>5.3. La expropiación de saberes tacitos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teorías marxistas sobre el trabajo informal (Braverman, 1978; Burawoy, 1989) - Teorías credencialistas: umbrales selectivos (Thurrow, 1983; Collins, 1979)

A partir de este andamiaje de apoyos teóricos, el interés central del trabajo de tesis consiste en analizar las causas de relegitimación de las competencias y aprendizajes previos, dado que dichas políticas retornan y se recuperan ahora tras haber sido concebidas y presentadas en las tribunas y debates internacionales a principios de los años 70. La cuestión que nos planteamos radica en porqué emergen en plena sociedad del riesgo como una nueva opción simultánea de política educativa, de política activa de mercado de trabajo y de política empresarial de evaluación de puestos. Este eje explicativo es el que nos proponemos desarrollar, elaborando hipótesis explicativas que esperamos tengan posteriores trabajos de contrastación, tanto en el terreno teórico como en el terreno empírico.

En cualquier caso, problematizamos la relegitimación de competencias y aprendizajes previos no tanto como una nueva alternativa ya dada y definitiva, sino como un dispositivo todavía en proceso de estructuración que en sí mismo nos aporta evidencias, aún inéditas y poco destacadas, del profundo cambio educativo que estamos experimentando en la llamada segunda modernidad (Beck, 1998a).

Las hipótesis de las que parte el trabajo de tesis se podrían agrupar en tres bloques interdependientes. El primero se refiere a las *causas de institucionalización de las nuevas políticas de reconocimiento de competencias* (H1 y H2). El segundo, a los *problemas de legitimación* que éstas encuentran en tres esferas institucionales concretas (H3): el mercado de trabajo, los sistemas educativos y los mercados internos de las empresas. El tercer bloque de hipótesis se centra en la demostración de dichas políticas en tanto que *instrumentos resultantes de la modernidad reflexiva* y de la sociedad del riesgo (H4).

- a) *El reconocimiento de competencias es el resultado de la agencia y de la categorización reflexiva de riesgos (H1).*

La revalorización de las competencias adquiridas no encubre sino una creciente necesidad en acreditarlas ante un escenario radicalmente diferente al de la modernidad industrial. La primera hipótesis general, parte de la tesis de Beck (1998b) y enmarca las políticas de reconocimiento de competencias como respuesta a una previa categorización del aumento de riesgos que tienen su origen en la creciente desigualdad educativa, en la mayor elasticidad de sustitución entre la población poco cualificada y en la mayor precarización y escasez del empleo.

Esta previa categorización efectuada desde los sindicatos europeos o desde los movimientos educativos alternativos (Estados Unidos, Canadá, Francia) o desde organismos supranacionales (Unesco, OCDE, Comisión Europea) contribuyen a repolitizar el debate educativo y del empleo, activando un nuevo debate sobre la igualdad de accesos a la educación y a la formación continua y los posibles efectos reniveladores que el reconocimiento de competencias pretende reportar o se espera que garantice.

- b) *El "impulso meritocrático" y la expansión educativa, se significan como transformadores estructurales latentes, auto-reformulando la meritocracia tradicional hacia una "meritocracia más justa" mediante el reconocimiento continuo de competencias en la nueva sociedad de la información (H2).*

Las consecuencias de la modernidad llegan a un extremo hasta hace poco impensable en el terreno educativo, al equiparar los aprendizajes informales como aprendizajes y saberes legítimos que deben ser

reconocidos y validados en contraste con unas titulaciones formales cada vez más devaluables y menos distintivas. Se confirmarían, así, las conjeturas apuntadas por Lamo de Espinosa (1987), siendo la expansión educativa la que ha facilitado, en última instancia, el reconocimiento de cualquier tipo de aprendizaje, siempre que éste sea demostrable.

En este proceso de relegitimación confluyen determinadas causas interdependientes que se refuerzan mutuamente y alteran, en el fondo y en la forma, la concepción tradicional de la meritocracia fundamentada en la escolarización (v. Cap.5). Aplicando, la terminología de Illich (1974), el exceso y sobre-abundancia de escolarización no ha sido así, finalmente "contra-productivo", sino que ha acabado abriendo una *segunda democratización del conocimiento* (v. Cap.6) ahora plenamente universalizada sobre los saberes y competencias previas de todo sujeto cognoscente. Se confirmarían, en consecuencia, las tesis de Bernstein (1998) sobre la dualidad en torno a la "nueva democracia de adquisición" que se abre y el "futuro pedagogizado" que nos espera. Esto es, nuevos avances y conquistas de progreso que se tiñen de nuevos riesgos y consecuencias imprevisibles. Pero, en cualquier caso, la misma emergencia del reconocimiento de competencias acaba confirmando cómo los riesgos del éxito escolarizador son transformadores estructurales "no percibidos y no pretendidos" (Beck, 1998a) que mantienen viva e incompleta a la misma modernidad, forzando nuevas soluciones ante problemas más inciertos, complejos e incalculables.

c) *El reconocimiento de competencias y aprendizajes previos desata problemas de legitimación en torno al valor de los saberes informales y la fiabilidad, suficiencia y validez de los métodos utilizados para evaluarlos ante el empleo, ante nuevas formaciones y ante los puestos de trabajo (H3).*

El desafío concreto que representa legitimar saberes y aprendizajes hasta ahora excluidos del "canon" académico, pone al descubierto aquello que Beck (1998) denomina el "*no-conocimiento*" de las instituciones. Es decir, la pretensión y la tentativa de solución de esta nueva opción política genera nuevos problemas en torno al qué y cuánta competencia previa y cómo evaluarla de forma fiable, suficiente y legítima (v. Cap 5, pág.). El "*no-conocimiento*" de las instituciones se evidencia en la parálisis o el desconocimiento de cómo actuar, reglamentar y universalizar una opción política atrayente, justa y bienintencionada como es nuestro caso pero que, sin embargo, cuestiona la forma y el fondo de muchas prácticas institucionales y evaluadoras que aún se mantienen como herencia de la modernidad industrial y del pleno empleo.

La tercera hipótesis general se refiere a los problemas de legitimación que encuentra el reconocimiento de competencias y que frenan su plena implantación en el mercado de trabajo, en la democratización de accesos a los sistemas educativos y en los sistemas de clasificación de las empresas. Defendemos que en cada una de estas esferas predomina una lógica de conflicto específica que se manifiesta en función de los efectos duales generados en cada una de ellas.

- Así, por ejemplo, ante el mercado de trabajo, el reconocimiento de competencias favorece la transparencia de las cualificaciones tan querida por la teoría de la información a fin de regular los flujos de contratación, pero a su vez facilita la intensificación del cribado en el acceso al empleo y refuerza la segmentación de la mano de obra ante mercados duales de trabajo (Doeringer & Piore, 1985).
- Ante los sistemas educativos, el reconocimiento de competencias permite tanto flexibilizar accesos para permitir una nueva mayor

democratización de la educación de adultos y de la formación a lo largo de la vida (Chisholm, 1996; OCDE, 1997; Bernstein, 1998) como reforzar una selección difusa al funcionar como mecanismo de disuasión que reasigna expectativas mal fundamentadas o aspiraciones poco realistas (Clark, 1976). A la vez que permite democratizar los accesos, permite reforzar en paralelo la "elección de elegidos" y el "desfavorecimiento de desfavorecidos".

- En el interior de las empresas, el reconocimiento de competencias reabre el conflicto sobre la división del trabajo y la reapropiación de los saberes informales de los trabajadores (Coriat, 1978), poniendo a prueba tanto la empresarialización de la mano de obra (Pries, 1987) como el alcance real de la democracia industrial y la mejora de las condiciones de trabajo en un escenario de por sí regresivo (Alonso, 1998).

En suma, reactualiza el tradicional debate que la sociología de la educación ha mantenido respecto a los sistemas escolares y su doble función en tanto que instrumentos de cambio y transformación a la vez que mecanismos de reproducción social y cultural de una estructura social dada.

d) Tomadas como caso empírico, las políticas de reconocimiento de competencias evidencia y concreta empíricamente cómo la modernidad reflexiva es ambivalente, dual y generadora de nuevos bucles de riesgo, refutando las tesis posmodernas en torno a su disolución (H4).

La cuarta hipótesis general defiende la concepción y universalización de las nuevas políticas de reconocimiento de competencias como evidencia de una modernidad reflexiva puesta en acción (Beck, Giddens &

Lash, 1998). Su aparición no responde tanto a un nuevo optimismo instrumental ante un problema secundario y reabsorbible (las desnivelaciones, el subempleo, la descualificación, la exclusión ante el empleo, etc), sino que, más bien responde a un intento intrínsecamente ambivalente que trata de reducir los riesgos estructurales a los que pretende dar respuesta aunque generen otros nuevos y no pretendidos.

En este sentido, las nacientes políticas de reconocimiento de competencias aparecen como respuestas intrínsecamente ambivalentes en las que se puede aplicar el axioma de la ambivalencia de Zygmunt Bauman (1996). Bauman defiende que en la segunda modernidad el problema no consiste en hacer frente a desafíos de dimensiones imprevisibles, sino a algo más profundo: que todas las tentativas de solución conllevan el embrión de nuevos y más arduos problemas. Así lo creemos en el caso de nuestro objeto de estudio dado el principio dual bajo el que operan ya y bajo el que se dilatarán los conflictos de legitimación ya abiertos ante el empleo, ante la educación-formación y ante la división del trabajo.

En todo caso, ejemplifican bien cómo la modernidad deviene reflexiva en su intento de neutralizar los riesgos generados por el impulso meritocrático en tanto que auto-impulso transfigurado en dualizador y excluyente en el posfordismo informacional. Al amplificarse el credencialismo y el impulso meritocrático que lo promueve y lo alimenta (Collins, 1979), como una espiral de riesgos dualizadores y excluyentes, la modernidad deviene en "reflexiva" al institucionalizar nuevas respuestas y nuevos derechos que tratan de reestablecer los ideales de justicia, igualdad y democracia enfrentándose cara a cara ante la "auto-destrucción creadora" del capitalismo que corre ciega e imparable contra dichos ideales normativos y pone en peligro a la democracia y a la misma modernidad.

Esta dualidad indisociable hace que coexistan dos modernidades en paralelo que se entrecruzan y se confundan entre sí, ofreciendo tanto nuevas opciones y oportunidades liberadoras y re-igualadoras como nuevos riesgos en forma de cierres, resegmentaciones y desigualdades. En esta tesitura dual y reflexiva, cabe contextualizar la relegitimación de las competencias y aprendizajes previos, desafiando a los actores sociales, a fin de debatir y acordar "dialógicamente", hasta qué punto quieren y pueden llegar a hacer de nuestro objeto de estudio: o bien, una política para la vida (Giddens, 1996) o bien, un nuevo instrumento de colonización irreversible del mundo de la vida (Habermas, 1989).

Nuestro enfoque de tesis encontraría en los enfoques posmodernistas y, especialmente entre los seguidores de Foucault (1982), al más claro oponente teórico. Para estos enfoques rivales nuestro objeto de estudio no es sino una viva demostración de la lógica panóptica del poder al instituir el examen del "yo" como nuevo instrumento aceptado de dominación y control. En suma, una evidencia más en torno a la muerte del sujeto y a la irrefrenable voluntad de poder que esconden quienes defienden estas nuevas prácticas de control simbólico en torno al conocimiento legítimo que se asigna o se espera de cada estrato, grupo ocupacional o individuo económicamente activo. De hecho, no es extraño encontrar en la literatura internacional, autores como Richard Edwards (1994) que sitúan la defensa de estos nuevos dispositivos y del aprendizaje experiencial en el terreno de intereses de los gobiernos de "nueva derecha" a la hora de disciplinar a los individuos como consumidores y usuarios "borrosos" de conocimiento y de aprendizajes (¹⁰). Sin necesidad de seguir los enfoques postmodernistas, nuestro enfoque también incorpora los efectos y riesgos latentes del

¹⁰ Véase Richard Edwards (1994), "Are you experienced?: Postmodernity and Experiential Learning" en *International Journal of Lifelong Education*, 13, pp. 423-439.

reconocimiento de competencias, recurriendo a las contribuciones de Raymond Boudon (1980) en torno a los efectos perversos de la acción social.

IV. Estructura del texto de tesis

El texto se estructura en un primer capítulo de contextualización histórica y política (Cap.1), en cuatro capítulos temáticos que abordan las cuatro dimensiones de análisis planteadas y en un sexto y último capítulo de conclusiones donde se perfila el objeto investigado como nuevo dispositivo pedagógico de la sociedad del riesgo.

Una opción alternativa para organizar el texto hubiera consistido en un tratamiento transversal de los cuatro capítulos temáticos (Cap. 2, 3, 4 y 5), estructurándolos en tres capítulos diferenciados: un primer capítulo dedicado a las contribuciones de lo que llamamos reflexividad organizada en cada una de las dimensiones analizadas, un segundo capítulo que presentara las funciones manifiestas del objeto de estudio en cada dimensión y un tercero centrado en sus funciones latentes también para cada dimensión operativizada. En suma, esta opción hubiera significado estructurar el texto siguiendo una lógica horizontal que atraviesa a los Capítulos 2, 3, 4 y 5, agrupándose a partir de los subapartados que los componen. Es decir, hubiera supuesto reagrupar los subapartados 2.1., 3.1., 4.1. y 5.1. para dar cuenta de la reflexividad organizada, los subapartados 2.2., 3.2., 4.2 y 5.2. para explicar las funciones manifiestas y finalmente, todos los terceros subapartados para

dar cuenta de las funciones latentes. Esta estructura transversal la hemos recogido y sintetizado, finalmente, en el capítulo 6 presentando las conclusiones del trabajo. Nuestra opción por respetar cada dimensión de análisis, dedicándole un capítulo específico, facilita en principio una lectura holística y globalizadora del objeto de estudio que se concreta y se singulariza en cada una de las dimensiones estudiadas, sin que su ordenación presuponga una jerarquización de mayor a menor importancia. Todas ellas son igualmente relevantes, concatenándose entre sí a través de un entramado de redes causales que se aprecian mejor si respetamos cada dimensión de análisis como capítulos, dejando para el final, las conclusiones del trabajo.

El primer capítulo contextualiza la historicidad de las políticas de reconocimiento de competencias, resiguiendo su trayectoria desde sus primeras formulaciones a mediados de los años 70 hasta su repentina relegitimación en la década de los noventa. Por ello, son tratadas como un ideal incumplido de la modernidad tradicional, paralizado con la eclosión de la crisis del pleno empleo y recuperado en estos momentos, en un contexto no sólo de modernidad reflexiva, sino también en un contexto de individualización de riesgos que caracteriza el capitalismo reorganizado. El segundo capítulo analiza el impacto de estos nuevos dispositivos ante la lógica meritocrática tradicional basada en torno a títulos académicos, identificando los riesgos duales que hacen de nuestro objeto de estudio una contribución inédita hacia un futuro cierre social basado en competencias, es decir, en una mayor individualización de los méritos y deméritos de los sujetos que vendría a legitimar una "meritocracia más justa". El tercer capítulo analiza los efectos duales ante el empleo, innovando las formas y métodos de señalización y haciendo más intensivo el cribado de desempleados en torno a competencias. El cuarto capítulo se centra en el reconocimiento de aprendizajes previos ante los sistemas de educación superior y de

educación permanente en tanto que nuevos instrumentos de democratización de accesos que, a la vez, instituyen un "futuro más pedagogizado" y dependiente de expertos evaluadores. En el quinto capítulo, se analizará el objeto de estudio ante la acreditación de la experiencia laboral y los riesgos latentes de control de los puestos de trabajo y de legitimación de las nuevas condiciones de trabajo que genera la nueva división posfordista del trabajo.

Para hacer más comprensible un objeto de estudio en principio, novedoso e inédito para nosotros y para el contexto español, el texto de tesis ha tenido que hacer compatible y simultáneo el análisis explicativo con la simple descripción, intercalándolos a lo largo de cada capítulo (especialmente, en los segundos subapartados). Sin embargo, no hemos querido sobrepasarnos en la clarificación puramente descriptiva en torno a cómo funcionan estas nuevas políticas, aunque este tributo resulta inevitable ante un objeto de estudio poco conocido como el nuestro entre la comunidad sociológica. No obstante, el introducir presentaciones descriptivas en torno a su funcionamiento manifiesto no debe ser juzgado como una defensa incondicional y apologética de nuestro objeto de estudio. Más bien al contrario, nos ha interesado sopesar el discurso pedagógico oficial junto a los efectos y riesgos latentes que significan al objeto de estudio como un instrumento ambivalente: por un lado aporta nuevos avances democratizadores (especialmente en el acceso y la elevación educativa) pero también nuevos riesgos de resegmentación y legitimación de las desigualdades sociales, dado que supone un instrumento más sofisticado e individualizado de cribado que señala las diferencias "naturales" de merecimiento.

Como último comentario de esta Introducción, quisiera recalcar que la propia elección del tema y la estrategia de investigación diseñada para

dar cuenta de la multidimensionalidad del objeto de estudio, pretenden seguir ciertas orientaciones epistemológicas que en su momento propuso entre nosotros Flecha (1992), especialmente en el ámbito de la sociología de la educación. Recordamos aquellas recomendaciones que esperamos haber seguido con suficiente rigor y con la necesaria libertad intelectual a fin de llenarlas de contenido:

- a) Situar el análisis sociológico de la educación en las nuevas teorías sociológicas
- b) Radicalizar los principios de la modernidad reflexiva
- c) Incluir la autoreflexión sobre los efectos sociales de la sociología en la educación
- d) Aportar reflexividad a los movimientos sociales-sindicatos
- e) Evitar la restricción de lo educativo al sistema escolar
- f) Integrar el análisis de los efectos duales

En definitiva, enmarco la tesis como un ejercicio de elaboración teórica que pretende contribuir al tradicional campo disciplinar de la sociología de la educación a través de un nuevo objeto de estudio, del todo relevante para ser teorizado e investigado en las Universidades españolas, intentando así, llenar cierto vacío que, en cambio, no existe en Universidades francófonas y anglosajonas. De ahí que este trabajo de tesis inaugure una nueva línea y agenda de investigación, especialmente en el ámbito de las llamadas ciencias de la educación, ante un objeto de estudio radicalmente destradicionalizador que, seguramente, exige lo mejor de nuestro saber y de nuestro oficio, al menos entre los sociólogos. De hecho, la tesis se enmarca como un paso necesario que ha de permitir una posterior progresividad empírica y teórica desde la labor docente que desempeño como profesor ayudante del Departamento de Teoría Sociológica de la UB y desde mi labor investigadora en el CREA (Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes) de la misma

universidad.

1. LA NUEVA LEGITIMIDAD DE LAS COMPETENCIAS Y APRENDIZAJES PREVIOS

El esfuerzo en legitimar el reconocimiento de competencias viene liderado por organismos supra-nacionales como la Comisión Europea (1995), la Unesco (Delors,1996) o la OCDE (1997) que retornan, de este modo, a tener una papel central en la orientación de políticas educativas tal y como lo tuvieron a principios de los años 70. Por aquel entonces, sendos informes del Consejo de Europa (1970), de la Unesco (Faure,1973) y de la OCDE (1973) respondieron con el modelo global y envolvente de la educación permanente a la llamada "crisis mundial de la educación" (Coombs, 1968), aunque convendría circunscribir aquél diagnóstico de crisis a los sistemas formales de educación (Bhola, 1983).

Con el modelo absorbente, envolvente e híbrido de la educación permanente se conseguía sintetizar un nuevo concepto político de "amplio alcance" (Kallen, 1996), del todo oportuno en la última coyuntura de hegemonía de la sociedad industrial y del pleno empleo, siendo uno de los últimos consensos que se dieron en el marco del "capitalismo organizado", aunque no llegara a materializarse en la práctica. En muchos aspectos, la actual relevancia dada a la educación permanente (*lifelong learning*) y al

reconocimiento de competencias como una de sus garantías, no es sino la recuperación de aquél ideal o promesa de la modernidad tardía de los años 70 que ahora retorna como instrumento defensivo contra los riesgos de descenso social, de desempleo y de pérdida de la cualificación que nos depara la sociedad de la información.

1.1. Un ideal incumplido de la modernidad tradicional

La promesa temprana de educación permanente en los años 70 ampliaba el derecho a la educación, ensanchándolo para todos a lo largo de la vida activa, más allá del espacio-tiempo escolar y del academicismo restrictivo. De forma implícita, la propuesta de educación permanente "incluye la acción escolar pero al mismo tiempo la sobrepasa, la trasciende" (Trilla, 1993; pp.52) incluso, niega en el fondo el monopolio educativo en manos de la escuela. Esta promesa temprana reconocía así el avance más innovador y más igualitario que, con respecto a la escuela, habían conseguido los movimientos de educación de adultos desde la posguerra. Entre ellos cabe destacar el caso específico de los países nórdicos que instituyeron (y siguen consolidando) el ideal de educación permanente como principio regulador de la ciudadanía democrática, del acceso universal a la cultura y al conocimiento y como instrumento renivelador de oportunidades y de cohesión social. En este sentido, los desarrollados "sistemas" de educación de adultos de los países nórdicos, representan la "joya de la

corona" de sus democracias (Hjorth, 1994) y uno de los mejores exponentes del nivel de bienestar y calidad de vida alcanzado (¹).

Esta concepción remodeladora alcanzó su análisis y formulación más elaborada en el llamado "Informe Faure" de la Unesco (²). Para Edgar Faure y su equipo internacional comisionado por la Unesco, la educación permanente *"no es un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes"* (Faure, 1973 pp.265). Para estos autores, la educación permanente constituía la idea rectora de las políticas educativas en los años futuros y para todo el conjunto de países, tanto desarrollados como en vías en desarrollo. El conjunto de propuestas elaboradas por Faure, agrupadas bajo el epígrafe "hacia la ciudad educativa", intentaban orientar futuros desarrollos y experiencias que contribuyeran a desmentir el carácter cerrado, homogéneo y unilateral de lo educativo. De este modo, buena parte de las propuestas extensivas de la educación permanente pasaban por superar el sobre-academicismo y la selectividad de los sistemas reglados, neutralizando la arbitrariedad cultural de sus ofertas.

En tanto que ofensiva transformadora, una de las innovaciones más "transgresoras" que incorporaban, consistía en

¹ Basta recordar iniciativas nórdicas bien ejemplares como los "círculos de estudio", las vacaciones educativas, las estancias familiares en las "efterskole", la red de Centros Cívicos de los sindicatos o la complementariedad de las "ungdomsskole" para la formación de los jóvenes.

² Tanto el informe Hacia la sociedad cognitiva de la Comisión Europea (1995) como el informe La educación guarda un tesoro de la Unesco (1997) son herederos del enfoque global de análisis que recogía y sistematizaba el Informe Faure, actualizando para la sociedad de la información buena parte de las predicciones y planteamientos que no han perdido credibilidad tras un lapso de 25 años.

la apuesta por desformalizar y desinstitucionalizar los sistemas reglados, haciendo igualmente válidas "*todas las vías: formales y no formales, intrainstitucionales o extrainstitucionales*" de aprendizaje (ibid, pp.270). Se hacía posible así concebir un entramado de política común e integral que facilitaba accesos, usos flexibles y convertibilidad entre ciclos reglados, formaciones no regladas y aprendizajes informales. Bajo este ideal, los sistemas reglados eran sistemas abiertos, permeables y canjeables con el resto de modalidades educativas y de aprendizaje.

De este modo, el proyecto de la educación permanente pretendía abarcar las necesidades continuas e inacabables de aprendizaje de los individuos, en correspondencia con su devenir biográfico y con los cambios sociales, económicos y tecnológicos que deparase el futuro a los mismos individuos y al conjunto de la sociedad (³). Asimismo, la escuela dejaba de totalizar el proyecto educativo de la modernidad permitiendo una universalización del aprendizaje continuado como nuevo logro del bienestar y de la ciudadanía democrática, siendo el caso de los países nórdicos su ejemplo más avanzado y representativo.

El contexto de crisis económica y de crisis fiscal a mediados de los años 70 acabó por frenar y disolver las potencialidades de esta concepción global y transformadora del derecho a la educación. Tal y como destaca Blaug (1995, pp.18) "*preocupados por la inflación, el paro juvenil y el actual o inminente exceso de individuos con una elevada preparación académica, la mayoría de*

³ El análisis prospectivo en que fundamenta sus propuestas centra la segunda parte de la obra, titulada "Provenires" y engloba los capítulos 3, 4 y 5. Sus resultados en tanto que prognosis social no han perdido todavía actualidad.

los gobiernos de la década de los setenta recortaron los presupuestos educativos, y de ahí que temieran aventurarse de forma significativa en el inexplorado territorio de la educación recurrente".

En tanto que ideal motriz y transformador, la educación permanente formulada en el último tramo de la modernidad tradicional, no acabó de tener traducciones prácticas destacables, siendo mínimas las iniciativas *desformalizadoras* y de auténtico cambio educativo promovido desde las políticas públicas. Las propuestas más tardías (Cropley, 1981) continuaron defendiendo sistemas que promovieran una progresión continua sin programas terminales en sí mismos, apostando por una *desformalización* que la rígida estructura institucional del Estado y de los sistemas educativos reglados no estaban dispuestos a favorecer, especialmente ante la coyuntura abierta de crisis.

La escasa materialización práctica o, mejor dicho, el desarrollo fallido de la educación a lo largo de la vida, supuso el primer recorte, no material aunque sí ideológico y de legitimación, que sufrían las todavía sólidas políticas de bienestar de los países más desarrollados, así como los ideales de justicia e igualdad con que se revestía el derecho a la educación heredado de la Ilustración. Es decir, la originalidad del proyecto y sus intenciones remodeladoras no se acompañaron del decidido apoyo político y económico, neutralizando toda la potencialidad de "segunda democratización" del conocimiento y la cultura que dicho proyecto contenía y defendía. De hecho, el apoyo o "acuerdo simbólico" en torno a la educación a lo largo de la vida no fue sino un consenso declarativo y retórico sin implicaciones prácticas (redistribución de recursos, cambios legislativos, creación de nuevos servicios o prestaciones, etc).

Ante el ocaso del ideal de la educación a lo largo de la vida, nuevamente se hacía recaer en la escuela y en la formación inicial buena parte de las necesidades educativas que no pudieron satisfacerse a través de la educación permanente, remitiendo a la escuela a un estado permanente de reformas a fin de ubicarse y ajustarse a las cambiantes necesidades sociales producidas en el contexto de crisis y poscrisis fordista (1973-1985). La rigidez estructural de los sistemas educativos a las demandas de desformalización (Faure, 1973) y de desescolarización (Illich, 1974; Reimer, 1974), ambas entendidas como aperturas necesarias al entorno y al cambio social, se acabó saldando con una honda crisis de legitimación de la escuela, centrada primero en su incapacidad de ajuste a las nuevas demandas posfordistas del sistema productivo (a partir de la década de los ochenta) y más adelante, en el cuestionamiento de la uniformidad y la cultura común que imparte la escuela en detrimento de la diferencia y la relatividad cultural posmoderna (a partir de la década de los noventa).

El ideal redemocratizador y remodelador de la educación a lo largo de la vida concebido a inicios de los 70, se diluyó como proyecto, hibernando a lo largo del tiempo, reducido como discurso retórico que reflejaba como ninguno las "bondades" explícitas de la educación en todos los ámbitos (el empleo, la productividad, la equidad o el desarrollo cultural). Sin embargo, la ausencia de consecuencias y desarrollos prácticos imposibilitó el desarrollo consistente de marcos teóricos y enturbió el debate educativo en una nebulosa confusa sobre qué es y no es la educación a lo largo de la vida, cómo se concreta en la práctica o qué modelos nacionales se han aproximado más a este planteamiento-marco.

En este sentido, resultó inevitable que la inexistencia de marcos y políticas estructuradas condujera a confundir la educación a lo largo de la vida, tal y como fue formulada por Faure, Kallen o Lengrand, como equivalente a la tradicional educación de adultos o a la acepción anglosajona de la "*post-compulsory education*" (Rubenson, 1997). Buena parte de este estado nebuloso y confuso de debate ha llegado hasta nuestros días, siendo las políticas de reconocimiento de competencias las que aparecen como una tentativa de salida integradora, en pleno proceso de ensayo y universalización.

De este modo, el desarrollo fallido de la educación a lo largo de la vida supuso un promesa incumplida a añadir a la sucesión de crisis e incumplimientos en lo que se denominó "proceso de deslegitimación del capitalismo tardío" (Habermas, 1975). En cierto modo, al cortocircuitarse esta promesa de la modernidad tradicional, el proyecto educativo de la modernidad marcaba sus propios límites y contradicciones de fondo, no pudiendo sufragar ni materializar la extensiva promesa de educación permanente, precisamente cuando más se la necesitaba para contrarrestar los efectos de la crisis y poscrisis fordista (1973-1985) que acabaron poniendo fin a la sociedad del pleno empleo.

Aunque los índices de educación permanente crecieron progresivamente desde 1973, no experimentaron su auténtica explosión hasta el período 1986-1990, es decir una vez encarriladas buena parte de las reestructuraciones y ajustes que dieron salida a la crisis del fordismo. Así, por ejemplo, el porcentaje de participación anual en formación de adultos en Alemania se mantuvo estable entre 1979-1985 (un 25 %), para despegar a partir de 1988 (35 %) y alcanzar el 42 % de tasa anual en 1994 (Sanz, 1997). Incluso tomando el ejemplo de un país tradicionalmente

pobre en oportunidades de formación permanente como es el caso de España, podemos observar cómo casi el 40 % de todas las acciones formativas no regladas que se recibieron desde la posguerra hasta 1990, se intensifican y se concentran en tan sólo 4 años (1986-90), coincidiendo con el último período de reajuste fordista ⁽⁴⁾. La expansión de la educación permanente experimentada a partir de dicho período por todos los países centrales ya no obedecía a una lógica de aumento lineal del bienestar (Marshall, 1998) sino a una lógica defensiva contra los riesgos de desempleo, de subempleo y de pérdida de cualificación ante los bruscos cambios de la estructura ocupacional y el avance tecnológico.

1.2. La individualización de riesgos en el capitalismo reorganizado

La "promesa incumplida" de educación permanente, se recupera en la década de los noventa cuando se van recortando las políticas de bienestar, el desempleo se ha hecho estructural y la desigualdad de ingresos está polarizando la estructura social. Su retorno universal supone en estos momentos una fuente de legitimación requerida por el nuevo modelo socio-económico, satisfaciendo a la vez la necesidad de un *nuevo referente movilizador* ante las incertidumbres que genera el proceso de

⁴ Siguiendo la Encuesta Sociodemográfica (INE, 1993; pág. 358), en el período 1971-75 se concentran el 8.2 % del total de acciones, entre el 1976-80 sube al 10.5 % y entre el 1981-85 empieza a dispararse para concentrar el 16.5 % de todas las acciones formativas realizadas desde la posguerra hasta 1990

globalización económica, el ritmo imparable de innovación tecnológica y el paso hacia la sociedad de la información.

El ideal-motriz de la educación permanente vuelve a ser abanderado en una coyuntura de crisis de legitimación del modelo social, en un contexto donde la distribución de riesgos socava los enclaves tradicionales de prosperidad, seguridad y bienestar (Beck, 1997b). En este sentido, la recuperación del ideal de educación permanente padece las consecuencias de la destradicionalización que la sociedad industrial ha experimentado en su tránsito hacia la sociedad del riesgo, perdiendo buena parte del utopismo de los años 70.

Cuando un modelo-ideal concebido para las sociedades del bienestar, del pleno empleo y de la estabilidad de mercados, se recupera y se extrapola a sociedades dualizadas por la escasez de empleo y el cambio tecnológico, es obvio que se despolitiza y se desprende de su utopismo original. La hegemonía de izquierdas de la década de los 70 deja paso al mercado y las políticas neoliberales como nuevo espacio hegemónico que, lejos de priorizar la igualdad, la socavan a través de la competitividad. Compatibilizar ambos objetivos a través de la educación permanente sin emprender cambios estructurales, hace de ésta un gran instrumento de retórica política que resulta poco creíble para determinados críticos (D'iribarne, 1996; Kallen, 1996).

El retorno de la educación permanente en los años 90 no parece vehicularse, así, como un modelo integral de política educativa, instrumentado a gran escala por un Estado-*providencia* en retirada. La concepción keynesiana de desarrollismo y de expansión educativa infinita, sostenida por fondos públicos, ha quedado deslegitimada desde que la nueva derecha y el

paradigma neoliberal reimpusieron la disciplina del mercado en la poscrisis fordista (1980-85), manteniendo su hegemonía hasta el presente. Dicha hegemonía se impuso como respuesta al "colapso" de las instituciones consolidadas por la modernidad socialdemócrata, emprendiendo su reestructuración sin que ésta pueda darse aún por concluída.

Tres fueron los grandes pilares que regularon el "capitalismo organizado" dando lugar a las sociedades del bienestar y asentando el triunfo de la modernidad industrial (Lash & Urry, 1987; Offe, 1988; Alonso, 1998). En primer lugar, la extensión de una norma de consumo de masas convertía por primera vez a la clase obrera como fuerza de consumo, dadas las condiciones estructurales de expansión económica, pleno empleo y estabilidad tecnológica y de mercados. Un segundo pilar consistió en la creación del Estado keynesiano del bienestar que compensaba las desigualdades y los "fallos" de mercado, aunque sin haber seguido en su desarrollo un proceso lineal y gradual como preveía Marshall (1998), sino como fruto de conflictos diversos protagonizados por grupos de interés (Giddens, 1979). Por último, la desradicalización del conflicto social se propició al incorporar a los grandes sindicatos de clase en el entramado institucional del Estado, pacificando el tradicional conflicto de clases aun a costa de consolidar un modelo "neocorporativista" de relaciones industriales (Schmitter, 1974) ⁽⁵⁾.

La "desorganización" de estos tres pilares de la modernidad industrial ha seguido un proceso sistemático de "desagregación y reestructuración", desembarazándose progresivamente del modelo

⁵ Como se sabe, Giner & Pérez-Yruela (1979) extienden el "corporatismo abierto" como una tendencia estructuradora de las democracias pluralistas que va más allá de los planteamientos de Schmitter.

de regulación fordista-keynesiano. Lash & Urry (1987) no defienden la "desorganización" del capitalismo organizado como parte de un proceso entrópico de caos auto-dirigido por el mismo capitalismo, sino como un proceso desigual que se desarrolla más lentamente cuanto más organizado ha sido el capitalismo en cada país. Así, por ejemplo, en Gran Bretaña y Estados Unidos, el proceso de "desorganización" comienza en los años 60; en Francia a principios de los 70; en Alemania a lo largo de los 70 y en Suecia a principios de los 80 ⁽⁶⁾.

En el contexto anglosajón, el paradigma neoliberal y la nueva derecha ha gestionado la reorganización capitalista, remercantilizando buena parte de las necesidades que fueron asumidas por el Estado del Bienestar en la educación, la formación, el empleo, la salud o las pensiones. Desde inicios de los años 80, el paradigma neoliberal se ha encargado de considerar al Estado del Bienestar y el modelo keynesiano de pleno empleo como barrera y obstáculo de las libertades, del individualismo competitivo y de la libre competencia (*welfare-shackle thesis*). De este modo, la rebelión neoliberal contra la "era del bienestar" y la ideología igualitaria, reproducía la rebelión burguesa del siglo XIX contra la aristocracia, el nepotismo y la compra de cargos públicos con que el antiguo régimen limitaba el desarrollo del mercado, la libre empresa y la meritocracia, tal como nos recordaba Parkin (1984). Tras las décadas prodigiosas de modernidad socialdemócrata, la ofensiva neoliberal reformula nuevamente el

⁶ La aplicación de las tesis de Lash & Urry a España resultaría congruente con la evidencia empírica: el proceso español de "desregulación concertada" (LESSENICH, 1996) ha consistido en un cambio muy acelerado y comprimido en el tiempo que ha sido viable y rápidamente aceptado (aún con todas sus contradicciones) como desmantelamiento del pasado corporativismo franquista.

mercado, la libre empresa y la meritocracia, destradicionalizando radicalmente sus funciones y significados.

La lógica reactivadora del mercado ha supuesto una remercantilización social generalizada que entrega a los individuos a disposición de los ciclos del mercado y de las fluctuaciones e inestabilidades del empleo. De este modo, se institucionalizan e individualizan los riesgos sin que el Estado-providencia pueda responder y mantener una evolución expansionista, más bien todo lo contrario de lo que pronosticó Marshall (1998). La creciente tendencia del Estado-providencia a reconvertirse en Estado mercantilizador, transfiere a los individuos la gestión de sus riesgos, anteponiendo la eficacia en la gestión de recursos escasos a la generación de empleo, igualdad y bienestar para todos (Mishra, 1992). El *Workfare State* remite a las clases medias a contratar en el mercado la satisfacción de determinadas necesidades básicas en coherencia con sus propias estrategias de distinción y diferenciación y su mayor capacidad de capitalización privada (educación, vivienda, salud, pensiones, etc). El desarrollo de la mercantilización permite no sólo reactivar los mercados privados y nuevos sectores de negocio para satisfacer estas necesidades y derechos universales, sino también para contener el gasto público, adelgazar los servicios y burocracias públicas y reducir al Estado como agente asistencializador ante situaciones extremas de desamparo, desempleo o descualificación.

El nuevo concepto de "empleabilidad" encarna como ninguna otra pauta, la "individualización de riesgos" en un contexto muy adverso en el que los individuos han de competir por empleos escasos y con elevados umbrales selectivos de acceso. La empleabilidad queda así condicionada al reaprendizaje defensivo contra los riesgos que reportan el desempleo prolongado, la

pérdida de la cualificación ganada, la desnivelación ante el mejor nivel de los jóvenes o la obsolescencia de los conocimientos adquiridos ante el ritmo de innovación tecnológica. El carácter defensivo de la inversión en formación acaba confirmándose también, ante el fin del papel activo del Estado como creador de empleo público y asegurador de buena parte de los empleos universitarios en la gestión pública, la enseñanza y la sanidad, acabando con la expansión de los "empleos del bienestar" y procediendo a su privatización.

Este escenario de institucionalización e individualización de riesgos hacen de la educación permanente, un factor clave contra el descenso social, intensificando la lucha credencialista entre las clases sociales a fin de preservar y reproducir sus privilegios, en el corto y en el largo plazo (v. Cap.2). De este modo, tanto las prácticas de cierre profesional y de acaparamiento de las mejores oportunidades de formación continua, como las prácticas de remercantilización de la escolarización y el consumo diferenciado de formación complementaria para los hijos, responden a un mismo esquema de exclusión y exclusivismo con que se relegitima un nuevo elitismo meritocrático.

Sin embargo, sostenemos la tesis que defiende que la creciente remercantilización social y el individualismo insolidario heredados de la modernización neoliberal hace retornar al mercado a la función "colapsadora" con que se criticó y derrumbó el Estado y las políticas keynesianas. La priorización del mercado a la sociedad empieza a ser contestada como "colapso" de la democracia y de la ciudadanía social. Se produce así un contrabalance que empieza a ser aportado por el proyecto de modernización del "nuevo centro" o "tercera vía" (Giddens, 1999) en tanto que nueva ofensiva modernizadora que persigue equilibrar

y hacer compatible las exigencias estructurales entre el mercado y la cohesión social.

Contra sus precededores socialistas y socialdemócratas, los modernizadores del "nuevo centro" entienden que el capitalismo informacional y la hegemonía neoliberal han transformado las estrategias para mantener la armonización entre la justicia social y la eficiencia económica. El impacto de la globalización de los mercados y la desnacionalización de las economías supone el punto de inflexión que intensifica la libre competencia entre empresas, regiones y Estados-nación, deslocalizando inversiones y externalizando la producción de bajo coste y baja cualificación hacia los países en vías de desarrollo. De este modo, los recursos humanos y el resto de factores productivos dejan de operar en mercados protegidos para proyectarse en mercados globales bajo una creciente interdependencia de riesgos y nuevas oportunidades (Dicken, 1992; Michie & Smith, 1995). Los impactos de la globalización y de la libre circulación de capitales desafía la legitimidad de un programa favorecedor de la cohesión social y del desarrollo económico, posicionando al "nuevo centro" en una compleja equidistancia que intenta salvaguardar conquistas y logros del bienestar y la ciudadanía.

En este marco de "ofensiva modernizadora" cabe situar también los intentos de la Comisión Europea, de la Unesco y de la OCDE para hacer de contrabalance al desafuero del mercado y restituir una nueva promesa de educación a lo largo de la vida (*lifelong learning*) como mejor instrumento competitivo y de cohesión social. Para ello, defienden junto con el programa de modernización del "nuevo centro", la inversión en capital humano como instrumento estratégico de la política pública y de la política

económica frente a la globalización (⁷). Ambos frentes de la ofensiva, asumen un modelo de competitividad basado en la calidad, en la producción innovadora de productos y servicios y el desarrollo de valor añadido. Dicho modelo de posfordismo se sustentaría sobre una estructura cualificada de recursos humanos de altos salarios y no sobre el corto-placismo y la tiranía de los capitalistas tradicionales cuando defienden una competitividad basada en el precio, la desregulación total del mercado de trabajo y la obtención del beneficio a costa del trabajo descualificado y mal pagado (Brown & Lauder, 1997, pág. 179).

Los autores que legitiman y defienden esta ofensiva modernizadora en clave socialdemócrata, son Reich (1993) y Thurow (1993) en Estados Unidos, Giddens (1999) en Gran Bretaña y Carnoy & Castells (1996), especialmente a través de su poco conocido programa de "flexibilidad sostenible" elaborado para la OCDE. Lo que más nos interesa para nuestra tesis son las razones estructurales por las cuales, el reconocimiento de competencias retorna en las agendas políticas de la "remodernizada" socialdemocracia, contraponiéndose a la hegemonía neoliberal y su meritocratismos elitista fundamentado en la remercantilización educativa y la herencia de clase.

El principio central que permite desarrollar una estructura cualificada de recursos humanos, un modelo competitivo basado en la innovación y el conocimiento y el mantenimiento de la cohesión social, reside en una cosa a simple vista sencilla y sin complicaciones: reconocer todas las formas de adquisición de aprendizajes y conocimientos (escolares, no reglados o informales)

⁷ Recordemos que el New Labour defiende la educación como la mejor política económica *en sus manos*, dado el recorte que sufre el margen de intervención de los Estados ante la desnacionalización de sus economías (Krugman, 1993)

que resulten válidos para acceder al empleo, para mantener la empleabilidad y para emprender nuevas formaciones superiores que eleven el nivel medio de cualificación. Con este principio universalista se intenta hacer compatible el desarrollo de un modelo de competitividad basado en el conocimiento (*knowledge economy*) y la cohesión social entre las clases basada en un acceso más abierto a la educación continua (*access to second chance*).

Sin embargo, determinados análisis se empeñan en juzgar la evolución de la educación permanente durante los últimos decenios en función del ideal propuesto en los años 70, mostrándose muy escépticos ante la nueva retórica legitimante que proviene de la Comisión Europea (1995), de la Unesco (1996) o de la OCDE (1997). Así, uno de los pioneros de la educación recurrente y de las políticas OCDE en este terreno, Dennis Kallen, reconoce sin ligerezas cómo se utiliza en los enfoques de las políticas internacionales *"para situar en una perspectiva más amplia y dar una cobertura conceptual más profunda a los múltiples programas "remiendo" que efectivamente se han promovido"* (Kallen, 1996).

El contenido utópico, emancipador e igualitario definido en el pasado, *"ya no se adapta a las eficaces y "correctas" economías de mercado actuales"* (ibid, 1996). Kallen (1996) contrasta el contenido utópico y transformador de los modelos elaborados en los años 70 con la evolución seguida durante los últimos casi 30 años, dibujando un escenario estructural de clara ruptura sin ofrecer, no obstante, alternativas de salida. Sin embargo, presentaremos su crítico balance al estar muy de acuerdo con él, aunque no llegue a vislumbrar el reconocimiento de competencias

como una opción política que está naciendo con el fin de resolver muchos de los problemas que este reconocido experto sí acierta a sistematizar.

En primer lugar, afirma que los objetivos liberadores, emancipatorios e igualitarios se han ido reduciendo al ámbito retórico de los discursos y las políticas públicas, sin que estos objetivos resulten ya movilizados para una sociedad pluralista que requiere más eficacia ante recursos que a la vez resultan más escasos. De ahí que las teorías del capital humano y la centralidad del "*vocationalism*" o formación técnica para el empleo, orienten las actuales políticas formativas sin dejar mucho margen a planteamientos menos economicistas de la educación.

En segundo lugar, Kallen orienta su crítica hacia el escaso avance en la integración de los diferentes "sistemas" formativos en dos ámbitos: a) denunciando la escasa permeabilidad entre educación-aprendizaje y entre los sistemas reglados y la dispersa y creciente oferta no reglada; y b) denunciando el escaso desarrollo de la "recurrencia" por parte de la Universidad al mantener sus filtros y cierres academizantes que le impiden abrirse a la sociedad y flexibilizar el acceso de personas con trayectorias y opciones no académicas.

En tercer lugar, hecha la demarcación entre el capital humano más estratégico como el más apoyado o priorizado en las inversiones formativas que realizan las empresas, Kallen reconoce la priorización de los recursos públicos hacia la contención social del desempleo juvenil y los excluidos a través de la formación ocupacional. La asignación de recursos públicos a los adultos con bajos niveles de cualificación, afectados por el analfabetismo de retorno y poco contratables o reinsertables en el empleo ordinario,

convierte a los programas de formación ocupacional en una condición de empleabilidad para los individuos y en un elemento central de las políticas activas de mercado de trabajo por su contribución a la cohesión social.

Por último, Kallen arremete, por diferentes razones, contra el decantamiento mayoritario de la educación permanente hacia programas privados de formación en la empresa. Una primera crítica que hace es contra los privilegios concedidos por las empresas a los empleados mejor formados y con mejores salarios, reforzando la segmentación de oportunidades en un mercado de trabajo flexible y precarizado que aleja de la formación permanente a los colectivos excluidos o más débiles del mercado de trabajo.

Una segunda crítica consiste en denunciar la polarización de la oferta formativa de las empresas entre programas largos y muy cortos, sin extenderse óptimamente la modularidad y su entronque con los títulos reglados, a fin de permitir que los empleados y trabajadores sin titulación o con titulaciones obsoletas puedan renivelarse con nuevos títulos con valor de mercado. En este sentido, Kallen crítica la indiferencia empresarial respecto a la experiencia profesional adquirida y a las competencias extra-profesionales o informales de los trabajadores, aunque sin llegar a proponer esta opción, tal y como ya hemos dicho. Ligado a lo anterior, acaba denunciado la estandarización de la formación en la empresa y la reproducción del formato "escolar", siendo indiferente respecto a la diversidad de clientelas, necesidades y ritmos de aprendizaje de las personas beneficiarias.

Este estado de la cuestión tan sumario, con el que coincidimos y que se irá desarrollando a lo largo de la tesis, no conduce necesariamente a un nuevo incumplimiento de la promesa

universal de educación permanente, ni tampoco ésta supone una suma fraccionada de "remiendos" que se sostiene gracias a una pátina de retórica política. Estas afirmaciones dependen del enfoque con que se analicen los rasgos del estado de la cuestión ya descritos. Kallen acierta en diagnosticar la evolución seguida, pero al detenerse ahí, presupone que la centralidad de la educación y la formación como instrumentos nacionales de prosperidad y competitividad tan sólo desempeña una función legitimadora retórica y hueca. Aquello que no acaba de apreciar es la disputa entre dos opciones modernizadoras que se enfrentan a la hora de restringir o universalizar la educación permanente como instrumento nacional a fin de hacer frente a los desafíos de la globalización, operando desde muy diferentes perspectivas.

1.3. Globalización y cualificaciones según Becker y Thurow

Los países centrales gestionan y conducen la "reorganización" capitalista, decantándose por dos tipos-ideales de modernización que se encabalgan y se contraponen entre sí, afectando y determinando la política de educación-formación a seguir (Brown & Lauder, 1997, pág. 175). Por un lado, destaca la estrategia "neo-fordista" de modernización, basada en el mantenimiento de un modelo de competitividad donde la baja cualificación y los bajos salarios resultan funcionales, siendo su principal defensor Gary Becker (1996).

Por otro, la estrategia "post-fordista" de competitividad innovadora defendida por Lester Thurow (1993) y basada en la

optimización de todo el capital humano disponible y la consecuente elevación del nivel de cualificación ante los desafíos de la globalización. Ambas estrategias representan dos caminos separados que rompen el supuesto consenso en torno a la educación permanente. Asimismo, divergen radicalmente a la hora de reapreciar la experiencia y los aprendizajes informales de la mano de obra, como fuentes activas de recualificación, tal y como pasamos a detallar.

La solución "neo-fordista" adoptada por el neoliberalismo en los países anglosajones (Estados Unidos y Gran Bretaña), se asienta sobre la liberalización de los mercados y la selección de los individuos más capaces. Dicha selección se hace más eficiente liberalizando el mercado escolar y de la formación permanente, haciendo que escuelas, Universidades y centros formativos compitan entre sí, transparenten su jerarquía de calidad y prestigio y permitan la libre elección individual (Ball, 1993; Lauder, 1991).

Cuando los individuos pagan por su formación se aseguran de hacer la "elección correcta" ajustándose a las demandas del mercado laboral y resolviendo así la "escasez" o "desajuste" de cualificaciones (Deakin & Wilkinson, 1991). Bajo este enfoque, se asigna a los empleadores una mayor capacidad de identificación de las necesidades formativas y de cualificación de la mano de obra, aunque responda a una lógica de corto plazo, siendo renuentes a permitir que el Estado recapte impuestos entre las empresas para la formación profesional, optando por la captación de los trabajadores ya cualificados y formados en empresas de la competencia. De este modo, el libre mercado de cualificaciones evita invertir en formación, aún a costa de incrementar la movilidad profesional de una élite de especialistas que abandonará la empresa ante ofertas mejores. Ante determinadas situaciones, se

opta por importar técnicos y especialistas que se requieran en el corto plazo, desnacionalizando la contratación de trabajadores en un escenario de libre circulación de mano de obra cualificada (⁸). En términos más generales, las demandas específicas e inmediatas de los empresarios sólo pueden satisfacerse a través de ciclos de formación ocupacional cortos y muy ajustados a las necesidades de la empresa, requiriéndose una base genérica que se acabará de completar con el aprendizaje práctico en el puesto de trabajo.

Aunque el resultado consista en la segregación y segmentación de la educación y la formación en función del origen de clase, de género y de etnia, se consigue reproducir un modelo "neo-fordista" basado en la polarización entre un sector clave de profesionales bien pagados y una mayoría de bajos niveles de cualificación y malos empleos con riesgo de sustituibilidad permanente al carecer de una "cualificación completa" u ocupar puestos de trabajo muy parcelados y poco cualificados. El corto plazo que este modelo consiente a las demandas del mercado impide, así, un desarrollo concertado de medio y largo plazo que garantice la reproducción fluida de las cualificaciones, el desarrollo y la adquisición de "cualificaciones completas" y la inversión pública en formación, tal y como se hace bajo el modelo dual alemán (Streeck, 1992). Como resultado final, la mercantilización de las cualificaciones y de la formación en el modelo "neo-fordista" hace reacer en el Estado, la asistencia y la inversión en formación ocupacional para desempleados y colectivos poco contratables,

⁸ Los casos de empresas españolas que importan trabajadores cualificados del Este de Europa o de los países-matriz de determinadas multinacionales, contrasta con las habituales quejas ante la inexistencia de mano de obra nacional cualificada. El recurso al libre mercado de cualificaciones resuelve el problema de no haber invertido en la recualificación de sus propios trabajadores

conminándoles a invertir más en sí mismos para aumentar sus oportunidades de inserción y empleabilidad.

El aumento de la polarización del diferencial de ingresos entre las titulaciones superiores y el resto de titulaciones más inferiores viene siendo utilizado como una nueva evidencia que corrobora la teoría del capital humano. El propio Gary Becker se apuntaba el tanto, destacando dicho aumento tanto en "*Estados Unidos como en Alemania, Gran Bretaña y otros países europeos*" (Becker, 1996; pp.101), añadiendo esta vez dos nuevos factores estructurales que él mismo recuerda como reforzadores de su aplaudida teoría.

El primero se refiere al proceso de globalización económica o, utilizando sus propias palabras, "*la creciente importancia del comercio mundial*" (ibid; pp.101), que permite deslocalizar las manufacturas menos cualificadas de los países de capitalismo central hacia la periferia, relegando y empobreciendo "*la mano de obra masculina menos instruída*" (ibid). El segundo se centra en el aumento de demanda de profesionales instruídos "*capaces de manejar*" la información que ahora requiere el nuevo modelo de desarrollo informacional. Las recientes aportaciones de Becker no se dirigen tanto a reforzar la hegemonía de la teoría del capital humano sino a encuadrarla correctamente desde una perspectiva neoliberal. De este modo, refuerza sus planteamientos neoclásicos para justificar el Estado mínimo y la superación de todo afán intervencionista que altere el "*entorno del mercado*" (ibid; pp.102).

La existencia de leyes reguladoras del salario mínimo y la protección contra el libre despido son planteadas nuevamente como rigideces trasnochadas que, desde esta perspectiva, explicarían las

o en la formación profesional de jóvenes, desentendiéndose de los costes que

elevadas tasas de desempleo, de precarización y de economía sumergida, así como la concentración de trabajadores con bajo nivel de instrucción en dichas situaciones. Pero la defensa de Becker de un modelo "neo-fordista" de raíz neoliberal va todavía más allá, al encausar al Estado y las reglamentaciones sociales de generar y mantener la pobreza y el desempleo al desincentivar la aceptación de empleos mal pagados a cambio de adquirir experiencia útil en el futuro.

La revalorización del papel de la experiencia y de los aprendizajes informales que hace Becker trata de contrarrestar la "pérdida de conocimientos" que según él, genera el Estado y su función protectora al mantener subsidiados a los desempleados. Desde su perspectiva, la reglamentación y la alta tributación y coste del trabajo asalariado son neutralizadores de una mayor y más eficiente creación de conocimientos en la empresa, al impedir dar experiencia a los parados y dejar que se devalúen sus conocimientos al no poderlos utilizar en la práctica. Es decir, las reglamentaciones del Estado y los costes laborales ya no explicarían solamente el creciente desempleo, el recurso a la temporalidad y la economía sumergida (ibid, pp.105), sino incluso la devaluación de competencias entre los desempleados, los trabajadores eventuales y los trabajadores sumergidos:

"Las personas en paro, el personal temporal y aquellos que trabajan en la economía sumergida, todos ellos invierten menos que otros trabajadores por lo que respecta a su formación en el puesto de trabajo y en aprender con la práctica. Un aspecto del daño causado por los altos impuestos sobre las nóminas y que no se suele tomar en

estas dos opciones implican.

consideración ni tan siquiera en los debates académicos, es que reducen la preparación de la fuerza laboral para el mundo económico moderno; un mundo que hace hincapié en los conocimientos y técnicas especializadas en la producción" (ibid, pp.105).

La nueva revalorización de la experiencia y del aprendizaje informal en la práctica, empieza a identificarse como un potencial clave de la productividad no explicada, siendo desatendido por la misma teoría del capital humano ante la dificultad empírica que plantea su demostración. Sin embargo, ahora Becker se empeña en visibilizar la contribución productiva de la experiencia y la informalidad sin necesidad de aumentar los costes de formación. De este modo, elogia la experiencia como cualificadora y evitadora de costes innecesarios, siendo necesario contabilizar sus beneficios y poner fin a su intangibilidad:

"Por regla general se ignora el papel que desempeñan las empresas y la formación en el puesto de trabajo en la producción de conocimientos. Desgraciadamente hay pocas estadísticas fiables sobre la inversión total de conocimientos y técnicas que se adquieren en el trabajo. Pero la evidencia circunstancial y algunos cálculos indirectos sugieren que tales inversiones pueden rivalizar en importancia con las inversiones para la adquisición de conocimientos en las escuelas" (ibid, pp.102-103)

La importancia concedida por Becker a la experiencia y al aprendizaje informal, tanto entre desempleados como entre ocupados, se hace desde una intención preclara. Intenta revalorizar su coste a través del reconocimiento de la inversión oculta que hacen las empresas y que no suele contabilizarse (horas invertidas

en entrenamiento y tutorización entre trabajadores, aprendizajes sobre errores e incidentes críticos que ralentizan o detienen la producción, pérdida de materiales o productos, necesidad de supervisores, etc). De este modo, los trabajadores han de reconocer el aprendizaje informal como inversión asumida por la empresa ante sus errores o su falta de competencia y a la vez, la empresa ha de reconocer las pérdidas como costes a minimizar y a racionalizar. En el transcurso, desde la perspectiva de Becker, el reconocimiento del aprendizaje informal en la empresa refuerzaría y complementaría aquello que los economistas entienden como "*contrato de trabajo incompleto*" (Blaug, 1993). Esto es, los trabajadores son persuadidos de la necesidad de apreciar dicha inversión, de la necesidad de depender de supervisores y de la necesidad de instituir mecanismos objetivadores y de cribado de competencias, para minimizar los costes de los errores, los incidentes críticos y la implicación ineficaz en el trabajo (⁹). Así, el nuevo elogio que hace Becker de la experiencia y del aprendizaje informal tiende a favorecer un reforzamiento del control empresarial de la mano de obra, conminando a los trabajadores a aceptar los "costes" ocultos de su aprendizaje por inexperiencia o por mala práctica.

En suma, el modelo "neo-fordista" defiende la libre flexibilización del mercado de trabajo, del mercado de cualificaciones y del mercado escolar y formativo, para reforzar en última instancia el control empresarial del capital humano y desde éste, imponer una mayor selectividad social de tipo neodarwinista que endurece el cierre social y las desigualdades. Este tipo ideal de estrategia de competitividad ante la globalización abierta,

⁹ En las relaciones laborales capitalistas, el contrato de trabajo tan sólo explicita la duración del trabajo y el salario pero no especifica ni la intensidad ni la calidad del desempeño exigido. El carácter "incompleto" del contrato de trabajo resulta funcional y necesario, a fin de convertir la fuerza de trabajo en trabajo real y obtener la productividad y generación de plusvalía que requiere el capital.

permite y alienta que el capital monopolista y las grandes multinacionales se liberen definitivamente de cualquier intento reglamentista del Estado, de los sindicatos o de las luchas ciudadanas, con el fin de consolidar un nuevo régimen de acumulación sin frenos a la mano invisible y al margen de todas las consecuencias sociales, ecológicas y éticas que representa esta oleada de remercantilización neo-fordista.

La solución "post-fordista" se contrapone como alternativa defendida, como ya se ha dicho, por Thurow (1993), Reich (1993), Giddens (1999) y Carnoy & Castells (1998), partiendo del limitado campo de acción que la globalización deja jugar al Estado. La creciente pérdida del papel intervencionista y regulador del Estado y las políticas públicas ante la decidida internacionalización de la economía y la libre circulación de capitales, hace recaer buena parte de la inversión pública en la mejora del capital humano y la modernización de grandes infraestructuras que permitan atraer inversiones empresariales y creación de nuevos empleos. En este nuevo papel del Estado como "intermediador estratégico" (Krugman, 1993), la elevación y mejora general del nivel de cualificación de la población activa, resulta una opción de medio y largo plazo.

De este modo, las estrategias nacionales instrumentadas ante la globalización por parte de la modernización "post-fordista", se centran en marcarse como objetivo la elevación del nivel de cualificación, al convertirse en el "arma competitiva dominante" y la principal "ventaja sostenible" entre los países centrales, según cita Thurow (ibid, pág.40). Este desafío "nacional" planteado por la globalización, reedita cierto nacionalismo implícito consecuente con la desnacionalización de las economías, haciendo de la

elevación del nivel de cualificación una medida cohesionadora y una tarea "nacional" (¹⁰).

Desde este enfoque, los bajos niveles de formación de la población activa se convierten en un freno que hace peligrar la competitividad "nacional" ante el aumento de las exigencias y conocimientos requeridos y las nuevas oportunidades de crecimiento que se abren a través de la llamada "economía de la información" (*knowledge based economy*), corriéndose el riesgo de perderse o desaprovecharse cuanto más baja sea la media formativa y menos actualizadas estén las cualificaciones disponibles.

Así, por ejemplo, para el conjunto de países OCDE, un 31 % de los adultos jóvenes entre 25-34 años carecen de formación post-secundaria, elevándose al 37 % para la franja 35-44 y hasta el 46 % para los adultos maduros entre 45-54 años (¹¹). A la relegación de su acceso a nuevas formaciones se le añade el hecho de concentrarse en sectores y ocupaciones poco cualificadas, siendo éstas las que experimentan un declive relativo, destruyéndose con mayor rapidez o progresando mucho más lentamente que el empleo global (OCDE, 1997; Castells, 1996).

¹⁰ El caso del *New Labour* británico y de todo su discurso en torno al capital humano y a la educación como mejor tipo de política económica, es de los más reveladores. En el informe *The Learning Age* (1998), encontramos todo un ejemplo de celebración identitaria a través del elogio del capital humano nacional y su potencialidad de futuro: "*We built the world's first calculator, jet engine, computer and television. Our history shows what we are capable of, but we must now apply the same qualities of skill and invention to a fresh challenge. The information and knowledge-based revolution of the twenty-first century will be built on a very different foundation - investment in the intellect and creativity of people. The microchip and fibre optic cable are today what electricity and the steam engine were to the nineteenth century... We are world leaders in information and communication technologies and bio-technology...*".

¹¹ La no superación de formaciones post-secundarias se corresponden con los colectivos incluidos en las categorías CITE 0,1 y 2 (OCDE, 1997)

La estructura de baja cualificación heredada del taylorismo se convierte, para la estrategia "post-fordista" de modernización, en una rémora para la competitividad innovadora de los países centrales, ante la tendencia capitalista a deslocalizar y externalizar aquellas actividades de bajo valor añadido hacia los países en vías de desarrollo. De este modo, la territorialización conflictiva entre las actividades productivas y las personas (D'Iribarne, 1994), requiere una nueva "armonización" compleja en los países centrales ante el exceso de mano de obra con baja cualificación o bien, sin titulaciones que refrenden su cualificación ganada en la experiencia.

Lester Thurow destaca la nueva centralidad crítica que asumen los empleos profesionales intermedios y los empleos cualificados obreros que hasta ahora habían permanecido ajenos a la credencialización y titulación profesional (*noncollege skills*, en el entorno anglosajón): *"In the end, the skills of the bottom half of the population affect the wages of the top half"* (ibid., pág.56). Esta inédita defensa de las cualificaciones intermedias, en detrimento de los empleos y cualificaciones universitarias, pretende maximizar la interdependencia entre los diferentes niveles de la jerarquía ocupacional, dado que el aumento de los altos niveles superiores no es suficiente para compensar la persistencia de los bajos niveles inferiores sin titulación o con titulaciones ya caducas. Tal y como Thurow destaca, la mitad inferior de la pirámide ocupacional juega un papel clave en la determinación "competitiva" del conjunto sin que se pueda prescindir de ella:

"If the route to success is inventing new products, the education of the smartest 25 % of the labor force is critical...If the route to succes is being the cheapest and best

producer of products, new or old, the education of the bottom 50 % of the population moves to center stage. This part of the population must staff those new processes. If the bottom 50 % cannot learn what must learn, new high-tech processes cannot be employed" (ibid, pág. 52)

De este modo, las necesidades de aumento y mejora continua se centran, en suma, en los segmentos intermedios de la mitad inferior de la pirámide ocupacional, una vez segmentado el estrato superior como élite excelente y competitiva ⁽¹²⁾. El único o gran problema, para reproducir el estrato superior de capital humano consiste en rentabilizar e invertir más en las estructuras nacionales de I+D, generando demanda de ingenieros y científicos que solvente su relativa escasez futura en el mercado de trabajo, especialmente en el caso europeo. Así, por ejemplo, el informe IRDAC (1991) advierte y se alarma ante la escasez europea de técnicos y científicos en comparación con Japón, al contar éste con el doble de ingenieros por habitante que cualquier otro país occidental. De este modo, se restringen en Europa las oportunidades de desarrollo de las industrias de alta tecnología y los sectores de negocio más avanzados del nuevo capitalismo informacional (telecomunicaciones, biotecnología, informática, robótica e industria aeroespacial).

Sin embargo, en contra de esta interpretación, las élites profesionales de clase media que Reich (1993) caracteriza como "analistas simbólicos" resultan los más beneficiados por el proceso

¹² En el informe británico The Learning Age (1998), se destaca: "A great strength is our universities which educate to degree and postgraduate level and set world-class standards. The UK is second only to the USA in the number of major scientific prizes awarded in the last five years. The proportion of graduates in the working population has almost doubled over a decade. Our research excellence

de globalización, proyectándose en un mercado selectivo y cerrado pero más transnacional que nunca, deslocalizándose en función de las necesidades que marcan las empresas multinacionales en sus proyectos de inversión por todo el mundo. Mientras que su mercado profesional de empleo se ha hecho global, el mercado de trabajo para los segmentos intermedios y bajos de la pirámide ocupacional, sigue siendo nacional y local, debiendo articular medidas que permitan su recualificación extensiva y preventiva ante la mayor presión competitiva que sufren éstos.

El problema de la elevación del nivel se convierte, por lo tanto, en el problema de promover la formación continua para los trabajadores adultos que ocupan los estratos intermedios y bajos de la pirámide ocupacional en los países centrales. Dicho problema se plantea, desde la perspectiva de modernización "*post-fordista*" en un doble sentido: a) para acceder a nuevos conocimientos, técnicas y competencias ahora requeridas como "mínimos de umbral"; y b) para resistir en el medio plazo a posibles aumentos del umbral para mantenerse ocupado, ante la mayor presión sustitutoria que ejercen las generaciones jóvenes sobre las adultas y los consecuentes efectos sobre la cohesión social.

1.4. La nueva opción de política educativa: reconocer competencias y elevar el nivel de capital humano

Desde el modelo *post-fordista* de modernización, la priorización de los trabajadores adultos y experimentados se

is valued by many companies which choose to base their research capacity in the UK" (ibid, pág.).

complementa a un segundo y más imbricado problema: la "escasez de cualificaciones" en los países centrales debida a la reducción demográfica y la sobreabundancia de niveles universitarios y superiores en detrimento de los perfiles intermedios. La "reflexividad organizada", a través de informes, publicaciones y múltiples agencias de investigación, redescubre la centralidad crítica de los trabajadores adultos, no sólo por su masiva presencia en los segmentos intermedios e inferiores como hace Thurow, sino por los problemas de reproducción eficiente de nuevo capital humano ubicable en los segmentos intermedios de cualificación (IRDAC, 1991; OCDE, 1997; CEDEFOP, 1997). La extensión de un nuevo modelo de gestión cualificada de la mano de obra más selectivo se une a la reducción demográfica de las nuevas generaciones, revelándose la escasez de cualificaciones intermedias en determinados sectores y perfiles profesionales beneficiados por los cambios tecnológicos y organizativos y sin una reposición adecuada.

La reprofesionalización de determinadas franjas intermedias en diferentes empresas y fases de producción (Kern & Schumann, 1989; Homs, Kruse, Ordovás & Pries, 1987) coincide con el declive de la mano de obra descualificada que están experimentando los países centrales en los sectores industriales (aunque no en los servicios minoristas en expansión). Lejos de cualquier determinación unívoca sobre el devenir de la división del trabajo y las cualificaciones, tal y como propusieron funcionalistas y marxistas en los años 70, actualmente se manifiesta una simultaneidad compleja y muy desigualmente distribuída de procesos de recualificación y descualificación (Levin & Rumberger, 1988; Miguélez, 1996; Lope Pena, 1996).

A la combinación simultánea de recualificación y descualificación y sus efectos múltiples (*mixed effects*), cabe añadir una tercera tendencia cada vez más estructural que consiste en la sobrecualificación a la que se ven abocadas las nuevas generaciones en la década de los 90 (Beduwe & Espinasse, 1996; Manacorda & Robinson, 1996; Robinson, 1997). El imparable crecimiento de la educación post-secundaria y de los estudios universitarios largos entre los jóvenes de los países centrales (Wagner, 1998; OCDE, 1997) generan el efecto de *pirámide invertida*, congestionando titulaciones poco demandadas por el mercado de trabajo en detrimento de especialidades intermedias que concentran la demanda de empleo.

El clásico desajuste entre las generaciones jóvenes con elevadas expectativas profesionales que huyen del empleo manual y de la formación profesional, acaba elevando el umbral de entrada al mercado de trabajo, tal y como las teorías credencialistas predecían (Collins, 1979). En suma, la sobreabundancia de altos niveles se absorbe en ocupaciones intermedias que no lo requieren, sin que éstas hayan aumentado la complejidad de sus tareas ni el grado de responsabilidad requerido (Thurow, 1983; Alaluf, 1994; Fernández-Steinko, 1997) .

Sin embargo, lo que apenas se ha destacado es lo que podríamos conceptualizar como el *efecto retorno* de la "sobrecualificación". Esto es, los trabajadores experimentados y competentes pueden acabar adquiriendo la titulación que los renivele ante los jóvenes, al compartir los mismos empleos y demostrar, incluso, más y mejor saber-hacer adquirido en la

experiencia ⁽¹³⁾. De este modo, el reconocer las competencias de los trabajadores experimentados pero sin-título representa una vía rápida, justa y certera de renivelar el desencaje entre formación y empleo. En paralelo, permite re-enganchar con nuevas formaciones como instrumento de auto-garantía permanente a lo largo del resto de vida activa para inmensas mayorías que abandonaron estudios y tienen problemas de acceso a la formación continua (OCDE, 1997).

Con el reconocimiento de competencias se pretende hacer más eficiente la reproducción del capital humano requerido, dado que la sobrecualificación, tal y como recuerda Fernández-Enguita (1992b), no acaba ofreciendo un "panorama rosa" completo para los empleadores ⁽¹⁴⁾. El "panorama rosa" lo es en el corto-plazo y cada vez más, corresponde y se asocia al modelo neo-fordista, interesado en abaratar los costes laborales y disponer de excedentes sobre-cualificados forzados a aceptar subempleos, aunque desplacen a otros candidatos o aceleren la sustitución de trabajadores experimentados.

Cómo lógica de corto-plazo, la sobrecualificación tiende a ser una respuesta de los individuos y de las empresas a la

¹³ Son precisamente, los saberes tácitos de la mano de obra los que son revalorizados y requeridos por las nuevas formas de organización del trabajo (v. Cap. 4, pág.)

¹⁴ Fernández-Enguita (1992b) destaca que los cambios económicos y tecnológicos implican la obsolescencia de buena parte de las cualificaciones previamente adquiridas (por más altas que sean para lo requerido). A la vez, cabe añadir que, cada vez menos, los títulos educativos son una garantía directa de cualificación a ojos de los empleadores, siendo las cualidades y competencias personales (los llamados saberes-ser), los elementos implícitos e informales de profesionalismo que se valoran y discriminan candidatos al empleo (tal como anticiparon los credencialistas). Bien conocedores de esta realidad, las Universidades británicas y norteamericanas han comenzado cursos de "competencias personales" entre su alumnado (Brown, 1997).

opacidad del mercado de trabajo y a la inexistencia de mecanismos transparentes que ayuden a atinar mejor en las elecciones de especialidad. La opacidad de los mercados de trabajo es más extendida entre los países que carecen de un sistema institucionalizado de cualificaciones, siendo éste el nuevo instrumento modernizador del que se sirve el reconocimiento de competencias, con la expectativa de reasignar mejor los flujos y preferencias formativas hacia salidas de empleo más realistas y coherentes, facilitando a la vez, la recualificación continua sobre perfiles profesionales más transparentes y actualizados.

En paralelo, la globalización de los mercados y de la economía también hace reevaluar los modelos nacionales de educación y cualificación seguidos hasta ahora, resultando funcionales para una sociedad del pleno empleo y unas estructuras propias de la modernidad industrial, que han dejado de existir o bien se han vuelto obsoletas para afrontar los nuevos desafíos. La importante novedad consiste en que, aún partiendo de sus respectivas tradiciones y modelos nacionales, los diferentes países centrales van confluyendo estrategias y políticas ante unos mismos problemas, que se van manifestando en mayor o menor intensidad en cada caso (Cantor, 1989; Appay, 1990).

- a) En primer lugar, los cambios tecnológicos y organizativos del sistema productivo fuerzan nuevas exigencias a la formación profesional que van más allá de la capacidad de la escuela y la Universidad para satisfacerlas por sí solas, al abarcar definitivamente a los trabajadores adultos y no sólo a los jóvenes que se inician a la vida activa (Burke & Rumberger, 1987; Lindley, 1991).

- b) En segundo lugar, la prolongación de las transiciones juveniles ante la escasez de empleo hace replantear la construcción de la formación inicial y el papel acotado que en dicha construcción desempeña la escuela y la Universidad (Franchi, 1988; Casal, Planas & Masjoan, 1988).
- c) En tercer lugar, la participación concertada entre centros educativos (y no sólo reglados) y las empresas, resulta del todo imprescindible ante la complejidad, opacidad y imprevisibilidad de las demandas formativas, que a su vez, van siendo crecientemente diversificadas (CEDEFOP, 1997)

No todos los países centrales tienen la misma urgencia a la hora de modernizar sus sistemas de formación para el empleo siendo determinante el modelo institucionalizado de cualificaciones que existe en cada uno de ellos. En este sentido, la globalización ha acrecentado la disyuntiva entre los sistemas "duales" y los sistemas "comprensivos-genéricos", que ya fue destacada a mediados de los años 80 como resultado de procesos diferenciados de estructuración de las profesiones intermedias y de su codificación social (Maurice, Sellier & Silvestre, 1987).

Así, los más afectados por la debilidad, las turbulencias y las distorsiones entre formación-empleo, son aquéllos países que han seguido una lógica de "empresarialización" de las relaciones de trabajo y que introdujeron en su día versiones muy completas y puras del modelo taylorista (países anglosajones y mediterráneos). En cambio, aquellos países centrales que no incorporaron del todo el modelo taylorista clásico y permitieron desarrollar su capital humano bajo una lógica de "profesionalización" (área germana, países nórdicos y Japón), no se sienten tan directamente afectados como los primeros al contar con sistemas mucho más integrados

de coherencia entre formación-empleo. Aunque esta mayor coherencia se asienta sobre una segmentación temprana de trayectorias (escuela segregadora), los jóvenes que siguen la formación profesional "dual" se convierten en obreros profesionales (*facharbeiter*), bien pagados, con mayor autonomía y responsabilidad que sus homólogos franceses o españoles y con una poderosa protección sindical, tal y como se manifiesta en el caso alemán.

Desde un enfoque institucionalista, David Soskice (1994), destaca por el contrario, los riesgos y desequilibrios que padecen aquellos países que han estructurado la división del trabajo en torno a la lógica de "empresarialización" (países anglosajones y mediterráneos): mayor sobrecualificación, mayor sustituibilidad de nivel y de contenido entre titulaciones genéricas, mayor inseguridad y rotación de empleos, mayor desnivelación de los menos formados y mayor desempleo de equilibrio. La resultante final entre estos países, según Soskice, consiste en:

- a) la abundancia de trabajadores sin titulación profesional, cíclicamente sustituibles
- b) la mayor discrecionalidad de las empresas a la hora de empobrecer o recualificar los empleos,
- c) la opacidad de empleos profesionales intermedios que, al ser reproducidos en los mercados internos de las empresas, son cualificaciones poco transferibles y visibles (tanto para los jóvenes, como para los sistemas educativos, como para los desempleados).
- d) la desconexión, no sólo de los sistemas educativos con respecto al sistema productivo, sino también la descoordinación de las políticas de empleo y orientación de desempleados con respecto a los requerimientos de corto plazo de las empresas.

Por estas razones, los países centrales que más han "empresarializado" sus cualificaciones y más han desatendido sus sistemas de formación profesional inicial y continua, son los países donde el proyecto de modernización de signo "post-fordista" defiende más abiertamente la necesidad de elevar el nivel de cualificación y "desempresarializar" las cualificaciones. Para ello han iniciado un urgente proceso de revisión y construcción de "sistemas nacionales de cualificaciones" que racionalicen y transparenten el nivel de cualificación adquirido por los trabajadores y el nivel y las cualificaciones específicas demandadas por el sistema productivo ⁽¹⁵⁾.

Este proceso urgente representa un intento de destaylorizar y modernizar sus repertorios de empleos a fin de proveer una mayor transparencia que contrarreste los efectos señalados, actualizando los requisitos y competencias profesionales de los empleos a lo largo de períodos sucesivos de revisión (en torno a los cinco años). De este modo, los "sistemas nacionales de cualificaciones" sirven de eje clarificador, vertebrador y referente que contrarresta la opacidad, la empresarialización y la fácil sustituibilidad de trabajadores no-titulados (UGT, 1998). Estos nuevos dispositivos permiten:

- a) Reconocer, clarificar y legitimar los perfiles profesionales existentes y las competencias realmente requeridas por el sistema productivo, disponiendo esta información para el conjunto de la población activa, tanto para jóvenes como

¹⁵ En Estados Unidos (*National Skill Standards Board*), en Gran Bretaña (*National Vocational Qualifications*) en Australia (*Australian Qualifications Framework*), en Nueva Zelanda (*National Qualifications Framework*) y en España (*Sistema Nacional de Cualificaciones*)

para adultos a fin de orientar sus opciones de empleo, formación y recolocación.

b) Orientar la planificación y actualización de las ofertas de formación profesional, en cualquiera de sus modalidades, hacia perfiles profesionales y necesidades reales de cualificación, contrarrestando la determinación empresarial y/o credencialista de la oferta y sus desviaciones interesadas.

c) Facilitar referentes claros y de amplia legitimación para la negociación sectorial de convenios y clasificaciones profesionales que permita modernizar los sistemas de categorías y adjudicar titulaciones profesionales a medida que se gana cualificación en la experiencia.

Los "sistemas nacionales de cualificaciones" nacen bajo la estrategia de modernización "post-fordista" que promete un empleo cualificado en algún momento de la vida activa (Brown, 1997), para el cual la mitad inferior de la pirámide ocupacional debe irse preparando en una estrategia de medio y largo plazo. El reconocimiento de las competencias y saberes previos permitiría así, facilitar su acceso a formaciones cualificantes y adaptadas a sus necesidades y conocimientos previos, promoviendo la educación permanente y extendiendo la "segunda oportunidad" como un nuevo referente o promesa meritocrática alargada a lo largo de la vida activa.

No es extraño que los países que más han sufrido las consecuencias del modelo "neo-fordista" bajo Gobiernos de la derecha neoliberal, sean ahora quienes lideren el ensayo y experimentación del reconocimiento de competencias.

Precisamente, están siendo los países anglosajones (Gran Bretaña, Irlanda, Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos, por este orden) quienes están liderando esta opción política como medida integradora entre lo ganado en la experiencia y su reconocimiento social, a fin de consolidar un mercado intermedio de cualificaciones que amplíe las oportunidades educativas para la mitad inferior de la pirámide ocupacional. Pero, a la vez, el mismo movimiento favorecedor de reconocer lo ya sabido se extiende en el acceso a las Universidades (Kassworm, 1993; Bron, 1998), haciendo extensivo el reconocimiento de competencias para toda la población con un nivel mínimo de secundaria, independientemente de su edad y de su ocupación.

El reconocimiento de múltiples formas de aprendizaje (formal, no formal e informal) en los accesos universitarios y en los accesos a titulaciones profesionales representa una apertura democratizadora que materializa el proyecto de educación a lo largo de la vida, haciéndolo más asequible para todas las personas. En una coyuntura de riesgos donde la necesidad permanente de aprendizaje es la mejor estrategia defensiva contra el riesgo de descenso social, este paso inédito y aún titubeante intenta introducir una lógica más eficiente que regule y dosifique el futuro aumento de la demanda educativa y de formación permanente bajo un acceso más universalizado.

Las políticas de reconocimiento de competencias se materializan en un producto final conocido como "cartera de competencias" (*personal skills-card*) que tiene diferentes acepciones pero un mismo significado operativo: presentar los logros, conocimientos y competencias adquiridos tanto en las formaciones regladas, como no regladas, en puestos de trabajo actuales o en experiencias profesionales previas así como en

"otros espacios educativos" (trabajo voluntario, trabajo doméstico, aficiones culturales, aprendizajes autodidactas, etc). De este modo, todos los aprendizajes susceptibles de ser demostrados identifican a su poseedor, su capacidad de aprendizaje y su misma capacidad de auto-análisis y auto-conocimiento sobre sus potencialidades y límites. Esta "apertura" que transparenta al sujeto en su múltiple capacidad de aprendizaje y conocimiento aporta una información incomparable a la que aportan los títulos académicos y resulta muy idónea para los individuos a la hora de capitalizarse en todos los procesos que requieran requisitos de acceso: especialmente, el acceso al mercado de trabajo y al empleo y el acceso a formaciones restringidas que quieran emprender los individuos (estudios universitarios y cursos profesionales de todo tipo)

Se otorga a los individuos una condición de "titulares" de competencias ocultas y no reconocidas que, en caso de serlo, permitirían su entrada en procesos de formación más acordes con sus necesidades y con sus potencialidades. De este modo, se conseguiría una mayor participación de aquellos colectivos con bajos niveles formales de escolaridad que han compensado esta "carencia" logrando aprendizajes autodidactas y competencias prácticas en el trabajo. Al reconocer éstas, se "recuperarían" a los individuos en una segunda oportunidad de la que saldrían reforzados en su empleabilidad y en su auto-conocimiento, siendo re-motivados a invertir en sí mismos a partir de lo ya sabido.

En el Cuadro 2, podemos comprobar las expectativas de eficiencia que se espera de nuestro objeto de estudio, tal y como son presentadas por los defensores de esta nueva opción política (Jessup, 1990; PLA Group, 1994) y que nos servirán para analizar los efectos colaterales de esta presunta lógica eficiente a lo largo de los siguientes cuatro capítulos, empezando por el cierre social.

Cuadro 2. EFECTOS ESPERADOS DEL RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIAS Y APRENDIZAJES PREVIOS

Esferas de incidencia	PRINCIPIOS DE EFICIENCIA SOCIAL			
	Reconocer todo aprendizaje relevante	Auto-conocer la propia valía competente	Evitar reaprender lo ya sabido	
Efectos transformadores de los SISTEMAS NACIONALES DE CUALIFICACIONES	1. Transparenta los mercados de empleo en la dimensión transnacional, nacional, regional y local, a partir de estándares o referentes de cualificación a acreditar (<i>portability of credentials</i>).	1a. Todo aprendizaje es relevante e integrable en una estrategia de desarrollo de competencias a lo largo de la vida	1b. Facilita la movilidad territorial de la mano de obra y el ajuste de las competencias poseídas a las demandadas	1c. Mejora la elección curricular de opciones e itinerarios y la hacen coherente a lo largo del tiempo (<i>building blocks of competences</i>)
	2. Identifica la evolución y previene los cambios de cualificación en los sectores productivos, revisando cíclicamente los estándares y competencias demandadas	2a. Promueve la evolución profesional, anticipa los cambios y previene la obsolescencia de conocimientos	2b. Registra todas las competencias y aprendizajes significativos del titular a lo largo de su vida activa (<i>portfolio-skills record</i>)	2c. Sistematiza lo ya sabido a lo largo de los cambios de empleo, contrastando lo adquirido con los estándares demandados y priorizados en cada coyuntura
	3. Mejora las acciones de orientación, inserción y recolocación hacia perfiles y competencias demandadas por el mercado de trabajo	3a. Reconocer lo sabido, capacita para negociar el potencial de los individuos ante los empleadores (<i>employability</i>)	3b. Ayuda a reajustar expectativas mal fundamentadas sobre la propia "valía" o nivel de competencias (<i>employment counselling</i>)	3c. Reasigna preferencias y capacitación hacia opciones reales de empleo, cambiando la especialidad y reforzando la empleabilidad
	4. Flexibiliza los criterios de acceso y de seguimiento de cursos, a partir del reconocimiento de aprendizajes previos	4a. Flexibiliza los currículums, modularizándolos a la diversidad de aprendizajes previos, de disponibilidad y de ritmos de aprendizaje de los titulares	4b. Se refuerza la conciencia de las propias competencias ganando auto-confianza en las propias posibilidades de éxito	4c. Reduce la duplicación y repetición de aprendizajes redundantes que inflaciona el mercado formativo (<i>educational accountability</i>)
	5. Invierte la lógica oferta-demanda, adecuando el poder de oferta de las instituciones educativas a necesidades reales	5a. Desescolariza la enseñanza, diversificando medios didácticos y orientándola a la adquisición de competencias relevantes	5b. Remotiva a adquirir nuevos conocimientos y proseguir con nuevas formaciones a partir de lo ya sabido	5c. Acorta el tiempo para lograr titulaciones completas, gracias a la convalidación modular
	6. Detección de necesidades formativas innovadora a partir del chequeo individual y colectivo de competencias	6a. La evaluación de aprendizajes no estructurados, abre los accesos a sectores no-académicos (<i>non-traditional</i>)	6b. Identifica aprendizajes y competencias mal asimiladas y/o poco desarrolladas a fin de estructurarlas y adquirirlas	6c. Orientación de toda nueva formación hacia competencias no poseídas y hacia resultados comprobables
	7. Reconoce la empresa, el puesto de trabajo y la experiencia laboral como espacios de aprendizaje a optimizar	7a. Los aprendizajes y competencias adquiridas en la informalidad son acreditables como titulaciones profesionales (<i>occupational certifications</i>)	7b. Proponen objetivos realistas que ayudan a planificar itinerarios formativos más coherentes y eficaces, para las empresas y los trabajadores	7c. Racionaliza el uso inespecífico de formación que no aporte resultados (<i>eligibility for challenge</i>)
	8. Destayloriza las clasificaciones y categorías profesionales a partir del análisis funcional basado en competencias	8a. Permiten el diseño de itinerarios de carrera para la promoción vertical y la movilidad horizontal	8b. Conciencia al individuo a mejorar y ampliar continuamente su cualificación para mantener el empleo o lograr otro superior	8c. Contribuye a una gestión previsora de recursos humanos sobre perfiles reconocibles y competencias demostrables
	9. Promueve modelos de organización de los puestos de trabajo que sean cualificantes en sí mismos	9a. Permite optimizar la experiencia para adquirir aprendizaje y generar nuevos conocimientos	9b. Conciencia al individuo sobre el carácter cualificante o no cualificante de su experiencia laboral	9c. La organización cualificante del trabajo evita costes en la formación inicial de adaptación al puesto y en la formación continua
EMPLEO Y MERCADO DE TRABAJO				
EDUCACIÓN-FORMACIÓN				
DIVISIÓN DEL TRABAJO Y GESTIÓN DE RR.HH				

2. EL RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIAS ANTE EL NUEVO CIERRE EXCLUYENTE

La desaparición del pleno empleo, la segmentación de los mercados de trabajo y los cambios de cualificación que han experimentado las profesiones y los empleos, han intensificado la lucha y la competición credencialista y han comportado un cambio radical del significado y de las legitimaciones que, en torno a la educación, la meritocracia y la igualdad, hemos heredado de la modernidad tradicional. Contra la expansión y democratización educativa, se activan estrategias de cierre que demandan el endurecimiento de las funciones selectivas de la educación bajo una aparente exigencia neutra de mayor calidad (Subirats, 1998). Se reabren viejos conflictos de clase y nuevos conflictos corporativos que repolitizan la educación y sus funciones de filtro selectivo que ha de desempeñar en una sociedad convulsionada por cambios estructurales inéditos hasta ahora.

Por esta razón, la contienda educativa desplegada en la actualidad, trasparenta el cuestionamiento continuo del proyecto educativo heredado de la modernidad tradicional, politizando conflictos de interés, presiones plurales y luchas simbólicas que tratan de renovarlo y reformularlo o bien, tratan de forzar su

superación en forma de nuevo proyecto hegemónico. A inicios de los años 90 algunos autores anticiparon la contienda epistemológica con que el pensamiento posmoderno facilitaba la disolución de la herencia ilustrada en el terreno educativo (Flecha, 1992). Con el tiempo dicha contienda teórica y académica ha acabado haciéndose visible e instalándose en el centro de la sociedad, siendo reconocible para todos bajo la forma de pugna entre la enseñanza pública y la enseñanza privada en tanto que duelo entre la universalidad del interés público y el particularismo de los intereses privados.

El proyecto educativo de la modernidad en tanto que proyecto basado en la igualdad, en la justicia social y en el interés público, queda cuestionado y arrinconado (Gimeno Sacristán, 1999) por un nuevo proyecto basado en la diferenciación, en el mercado y en el interés privado que intenta hacerse hegemónico en el marco de la nueva sociedad de la información (¹). Sin embargo, ya hemos dicho que la tesis no se centra en analizar los conflictos desatados por imponer o mantener una nueva hegemonía en un escenario cada vez más pluralista, ni tampoco se centra en desvelar cómo actúan los agentes, cómo se enfrentan en la arena política o cómo dirimen su poder de influencia.

La rebelión de las clases medias "ganadoras" contra la meritocracia y contra la educación pública, teorizada por Brown (1998) nos parece una vía de análisis más fructífera desde la cual se

¹ En torno a la privatización, la rebelión de las élites y el vaciamiento del pacto keynesiano y de los Estados del Bienestar: FITOUSSI, J.P. (1996). El debate prohibido. Barcelona, Paidós; RODRIGUEZ CABRERO, G. (ed.) (1991). Estado, privatización y bienestar. Barcelona, Icaria; ALONSO, L.E. (1996). "El discurso de la privatización y el ataque a la ciudadanía social", Cuadernos de Relaciones Laborales, núm. 8, pp. 49-60.; LASCH, Ch. (1996). La rebelión de las élites y la traición a la democracia. Barcelona, Paidós; MONTES, P. (1996b). Golpe de estado al bienestar. Barcelona, Icaria

explicaría parte de la causalidad histórica que da origen al reconocimiento de competencias. En este mismo plano, adoptamos las recientes tesis de Goldthorpe (1997) en torno a la neutralización de la meritocracia causada por la expansión educativa y credencialista (2.1). La oficialización del reconocimiento de competencias en tanto que instrumento de renivelación periódica abierto a todos, nace a partir de esta constatación sociológica y reflexiva, defendiéndose sus efectos inclusores ante la pérdida progresiva de cohesión social que está afectando a los países más avanzados. El discurso de legitimación más decidido y destradicionalizador de estos nuevos dispositivos proviene de la Comisión Europea, atacando los títulos académicos como arcaísmo de la modernidad industrial (2.2.), aunque la alternativa que parecen ofrecer estas nuevas políticas consista en un mayor y más intensiva individualización del cierre social, hasta considerarlo como "justo" y fiel reflejo del verdadero mérito (2.3.)

2.1. Los problemas de la meritocracia y el nuevo cierre excluyente

Nos encontramos, en consecuencia, ante el embrión de una nueva práctica instituyente que pretende ofrecer alternativas viables a los callejones sin salida o a la "estación fantasma" (Beck, 1998a) en que se ha convertido la educación respecto al empleo y la vida laboral en nuestros días. Aunque para ello redunde, de nuevo, en la promesa de más y mejor educación-aprendizaje como instrumento de legitimación del nuevo modelo social en el que entramos. Lo que más nos interesa en este capítulo, es evaluar hasta qué punto se ve afectada la concepción meritocrática que hemos heredado de la

modernidad industrial y en qué medida la propia meritocracia credencialista ha generado este nuevo escenario en el que ella misma peligra, tal y como la conocemos ahora. No es extraño que Goldthorpe (1997) haya iniciado una interesante línea de investigación en torno a los "problemas de la meritocracia", a fin de revisar las consecuencias e incumplimientos que genera este mecanismo instituido de la modernidad industrial, ahora desfondado o destradicionalizado.

A Goldthorpe (1998) le interesa comprobar si la meritocracia funciona o no, es decir, si el origen social sigue determinando o no el logro merecido de titulaciones, profesiones y empleos. Esta línea de investigación resulta adecuada para nuestro objeto de estudio y demuestra la actualidad de los "problemas de la meritocracia", tanto por lo que se refiere a los problemas de medición objetiva del "mérito" como a la dificultad de demostrar si la dinámica meritocrática de las sociedades avanzadas resulta imparable, pudiéndose defender, incluso, que empieza a dejar de serlo. La línea abierta por Goldthorpe es relevante en sí misma, siendo la primera vez que la meritocracia es revisada como concepto y como herencia de la modernidad. Reconoce que la ideología meritocrática se ha hecho dominante, omnipresente y ampliamente aceptada, convirtiéndose en un "mito necesario" de nuestra era. En tanto que ideal regulativo, mantiene a los individuos, a los grupos y a las clases sociales en la creencia que su bienestar depende más de su mérito que del capricho del mercado, ofreciendo a todos la ficción igualitaria de ganarse el empleo y su posición social en base a su esfuerzo y a sus capacidades. La promesa meritocrática ha resultado en este sentido, tremendamente funcional y persuasiva para liberar a los individuos de sus adscripciones "colectivas" de clase, de género y de etnia y presentar así la inversión en

educación-formación como una oportunidad abierta y equitativa de movilidad social sin restricciones por razones de cuna.

Sin embargo, Goldthorpe propone que los sociólogos no la mantengan como mito sino que la problematiquen como modelo instituido, pasando por lo tanto a teorizar y abrir el análisis de los "problemas de la meritocracia". Por esta razón, nos interesa proseguir la línea abierta por este autor, contrastando sus primeros resultados con una perspectiva añadida de análisis. Nuestra problematización del modelo *instituido* de meritocracia destaca cómo ésta ha generado efectos anti-igualitarios, es decir efectos que acaban poniendo barreras *instituidas* a la igualdad bajo dos formas:

- a) una primera, haciendo avanzar un credencialismo sin freno que mantiene las desigualdades de oportunidades, tal y como el mismo Goldthorpe parece defender, y
- b) otra, instituyendo la legitimación de las diferencias y la celebración de la diversidad como encubrimiento de la desigualdad resultante (Flecha,1992), dando así cobertura ideológica y acomodación a un modelo de cierre excluyente que preserva los privilegios de los sectores favorecidos (Parkin,1984).

Ambos desarrollos teóricos, esperamos que nos conduzcan a perfilar cómo los "problemas de la meritocracia", no sólo se reducen a un problema de medición del "espacio del saber y la competencia", sino que deben ampliarse hacia el análisis del recrudecimiento de la lucha credencialista entre las clases, que no refleja sino conflictos de poder en torno a la distribución y distinción de los bienes posicionales en que se han convertido las credenciales (Collins,1979).

En la sociedad del riesgo, el acceso al empleo y el mantenimiento de la posición social son más dependientes que nunca del nivel educativo o del nivel de competencias adquirido, forzando a los jóvenes y a los adultos a formarse y a titularse a fin de no quedarse relegados o excluidos ante el impulso credencialista. Sin embargo, tal y como señala Goldthorpe (1998), si aumenta la dependencia de las titulaciones en el acceso a las posiciones más socialmente deseadas, no significa que aumente la meritocracia sino que aumenta el credencialismo (Berg,1971; Dore,1983; Collins,1979).

Nos enfrentamos así ante un juego entre dos realidades que interactúan y que intercalan una nueva combinación de escenarios de conflicto que se subvierten mutuamente: meritocracia y credencialismo se confrontan como dos planos de un mismo impulso modernizador. ¿En qué medida una restringe o condiciona a la otra? ¿Hasta qué punto el impulso credencialista se diferencia y se autonomiza del impulso meritocrático? ¿Cómo puede la sociología medir y explicar esta hipótesis?. Goldthorpe (1998) está formulando estas disyuntivas haciendo que, al menos, se plantee por primera vez la dislocación y los riesgos con que credencialismo y crecimiento educativo socavan la fluidez meritocrática, la restringen y la redefinen. Esto es, dos consecuencias de la modernidad que corrían en paralelo y estructuraron el cierre social *moderno* con una férrea legitimidad empiezan a dislocarse entre sí (democratización educativa que abre la movilidad social entre clases). En consecuencia, esta dislocación acaba repercutiendo también en los mecanismos y estrategias de cierre social.

Por esta razón, la democratización de la escuela de masas a lo largo de la modernidad industrial ha generado resultados

ambivalentes, al haber facilitado un mayor ensanchamiento meritocrático de las élites profesionales y dirigentes (Goldthorpe,1980) y entre los estrados intermedios de la pirámide ocupacional (Brown & Halsey y otros,1998). Pero el precio pagado por este "avance" de la modernidad, consiste en haber intensificado la competencia credencialista en el acceso a los empleos, incrementando el riesgo de sustitución entre los no-titulados.

El repunte credencialista que está conociendo la modernidad avanzada hace que se abandone la tradicional idea en torno a al abuso indiscriminado de las titulaciones (Collins,1979), aceptándose como algo inevitable que ya ha pasado a tener un carácter estructural e instituido y un curso casi irreversible. De considerarse un abuso empresarial, las credenciales han pasado a ser una "playa de salvación" (Beck,1998b) que distribuyen las diferentes llaves de entrada a un empleo incierto. Sin embargo, la distribución de "llaves" o de oportunidades que se espera del crecimiento educativo no sigue, ni mucho menos, una lógica igualitaria ni entre clases ni entre generaciones. Es el famoso dilema entre una mayor igualdad educativa, facilitada históricamente por las reformas comprensivas que no se traduce en mayor igualdad social (Levin,1999; Fernández-Enguita, 1990)

Raymond Boudon (1978) ya demostró que la estratificación educativa y la social se estructuran siguiendo lógicas diferentes. La expansión de la escolarización hace que disminuya la proporción de clases bajas con un nivel de estudios mínimo, e incluso, que dichas clases ganen en términos absolutos, adquiriendo la expansión educativa el carácter de una auténtica democratización. El impulso democratizador hace que disminuyan, aunque muy lentamente, las desigualdades educativas entre clases, tal y como ejemplifica el avance de la igualdad educativa registrado en nuestro

país. España ha conseguido en 13 años lo que buena parte de los países más desarrollados de Europa consiguieron a lo largo de 30 o 40 años y bajo la cobertura de generosas políticas de bienestar, aquí impensables. Este cambio comprimido, entre 1982 y 1995, y paralelo a la salida de la poscrisis fordista, se ha conseguido una amplia democratización de la escolarización, encadenando tres hitos claves en el lento proceso de igualación educativa (²)

La veloz democratización de oportunidades que se ha experimentado nos hace olvidar el cerrado elitismo de antaño, aunque ahora éste se presenta bajo nuevas formas más diluidas y difusas (Bourdieu,1981). Hace 20 años, los hijos de profesionales y clases medias adineradas tenían 30 veces más probabilidades de entrar en la Universidad que los hijos de jornaleros agrícolas. En estos momentos, se reduce a 9 veces más (Carabaña,1999). Ahora bien, la mayor o menor igualdad siempre dependerá del incremento diferencial de capital escolar que consigan las clases en su desigual competencia. El aumento educativo efectivamente conseguido por las clases bajas (Carabaña, 1999) ha acabado siendo desigualitario porque, las clases superiores han aumentado mucho más su ventaja absoluta y relativa, especialmente en un contexto favorable de remercantilización social generalizada:

- a) En primer lugar, el aumento de la formación permanente y post-escolar ha hecho aumentar el peso de la financiación privada en

² a) la plena escolarización básica (hasta los 14 años) no se consigue hasta 1982; b) la democratización de la secundaria llega en 1989-90, cuando se alcanza un 64 % de escolaridad entre los jóvenes de 16-17 años, y c) la plena apertura de los niveles universitarios entre 1991-1995, cuando un 20 % de toda una generación que comenzaron juntos EGB consigue titulación universitaria, mientras otro 20 % accede al primer curso pero sin conseguir acabar (MTEZ. CELORRIO & MIQUEL,1998a).

el gasto educativo (OCDE,1997), discriminando a las familias con menos recursos.

- b) En segundo lugar, las clases más desfavorecidas siguen teniendo menos y peor acceso a los niveles post-obligatorios, saliendo de la escuela sin titulación básica o con débiles titulaciones poco prestigiadas (CIREM,1994;Casal, Masjuan & Planas,1988; Martínez Celorrio,1999).
- c) En tercer lugar, no sólo las clases medias se "deshacen" de los más desfavorecidos en los ciclos post-obligatorios y universitarios, sino que también acaparan las becas y ayudas públicas pensadas para los otros (Le Grand, 1996) gracias a la ocultación fiscal de la renta familiar real (Bandrés, 1996; Calero, 1996)

La mayor ventaja que consiguen los grupos favorecidos parece no contrarrestarse ni con mayor igualdad educativa, como ya pronosticaba Boudon (1978). El aumento de la igualdad en la distribución de oportunidades educativas, no hace sino desplazar las desigualdades "hacia arriba" (Fernández-Enguita,1990) a medida que se abren ciclos y se democratizan accesos, como es el caso último de la expansión universitaria. El efecto consecuente, como ya dijo Bourdieu (1981) consiste en activar mecanismos de defensa de los "tradicionales usuarios del sistema" diferenciándose de los que acaban en vías muertas enmascaradas (títulos devaluados sin salida) y en opciones más modestas.

Las ventajas acumuladas por los grupos de arriba tampoco se contrarrestan a través de una mayor y más fluida movilidad social, más bien al contrario. La barrera a la movilidad social es otro efecto anti-igualitario que deja sin efecto la promesa fordista de "carreras

estables", garantizadas y con promoción interna (v. 3.1). La principal barrera al ascenso ha consistido en el incremento de umbrales de acceso y de umbrales de mantenimiento de los empleos, manifestándose dos efectos en uno:

- a) por un lado, se sustituyen trabajadores "maduros" y experimentados a costa de convertir los nuevos empleos en temporales y parciales (Green & Ashton, 1997; Hannan, 1998); y en paralelo,
- b) se cierran las oportunidades de movilidad y de promoción entre los empleados "maduros" restantes que van resistiendo a su sustitución (Béduwé y otros, 1998).

La dualización de los mercados de trabajo y la sustitución de los adultos que van quedando recalificados como "menos competentes" por la elevación continua de nivel que aportan las jóvenes generaciones (Flecha, 1990; Baudelot & Establet, 1991), corren en paralelo y se refuerzan como fenómenos consolidados, favoreciendo el credencialismo y la mayor selectividad en el acceso y en el mantenimiento en el empleo. Así, la sobrecualificación de buena parte de los jóvenes acaba siendo funcional como estrategia "neo-fordista" de filtro y de cribado, sin que tenga que ver con las tareas reales de los puestos de trabajo (Berg, 1971) y aunque ésta acabe afectando al cambio ocupacional global mediante la elevación más selectiva de umbrales mínimos.

De este modo, la sobrecualificación facilita una continua reposición de capital humano haciendo de la democratización educativa un auténtico resorte anti-igualitario entre clases y entre generaciones que se realimenta a sí misma. Es la conocida tesis de Bourdieu (1981) en torno a la dialéctica entre "la devaluación y la

recuperación" con que el sistema de educación-formación se expande y se retro-alimenta, al mantener el desajuste estructural entre aspiraciones y oportunidades reales, generando un credencialismo que hace cada vez más devaluables e indiferenciadas a las titulaciones que no sean selectivas.

Desde la concepción funcionalista, el aumento de las desigualdades o su mayor determinación por las credenciales obtenidas no reflejaría sino una estructura meritocrática de distribución de recompensas al capital humano más esforzado y competente que asume la ética del trabajo. Sin embargo, este clásico enfoque olvida el endurecimiento de las divisiones de clase y de poder entre los diferentes grupos ocupacionales, subsumiéndolo como resultado de la partición de preferencias e intereses de una estructura social cada vez más diversificada y pluralista que, según este enfoque, deja de estructurarse en clases. Sin embargo, la distribución de oportunidades no se realiza en base a una justicia meritocrática fluída sino a partir de determinados mecanismos de discriminación que benefician a unos y perjudican a otros, sin que la corriente funcionalista tenga interés en desvelar cómo operan los mecanismos de reproducción, distinción y segregación social y las estrategias de clase para preservar sus ventajas de partida y auto-reproducirse.

Si la clase obrera tradicional fue la inductora del cambio social que instituyó la modernidad industrial, el bienestar y el capitalismo organizado, quienes ahora parecen determinar el destino de la sociedad post-industrial son las clases medias (Brown & Halsey, 1997; pág. 14). Conseguida la plena integración de las clases trabajadoras a la ciudadanía y al bienestar, a través de la seguridad en el empleo, la escolarización de masas y la meritocracia, ahora el conflicto de clases se focaliza en las

estrategias de cierre y de exclusión que activan las clases medias y los sectores favorecidos contra los riesgos de descenso social y de pérdida de sus ventajas posicionales, adquiridas o heredadas a lo largo de la era del bienestar.

Como decía Frank Parkin, propiedad y titulaciones son condiciones necesarias pero no suficientes para que las clases medias de cualquier momento reproduzcan sus ventajas a sus descendientes. La reorganización del capitalismo ha evidenciado el riesgo y las posibilidades reales de fracaso que se han abierto también para la clase media, sin que su mayor y mejor capital cultural les garantice la herencia de origen (Ehrenreich, 1989; Wilsher, 1993). Una de las críticas hechas a Bourdieu (1981) consiste en la inevitabilidad de la reproducción en beneficio de las clases medias (Connell, 1983), al no introducir la variable "cambio" en su análisis (Flecha, 1992).

Daniel Bell (1995) reconoce el miedo de las clases medias norteamericanas ante el fin del "sueño americano", dados los riesgos de contramovilidad y la mayor presión competitiva por el empleo que se registra en los segmentos superiores del mercado primario en Estados Unidos. Así, por ejemplo, en la recesión 1991-1993, más del 45 % del desempleo generado se concentró en trabajadores de cuello blanco, personal técnico y directivos, siendo el doble que el registrado en la crisis de los 80. De ahí que el teórico del post-industrialismo acabe reconociendo la espiral de riesgos a la que ya no son inmunes las "clases expertas", siendo incluso más vulnerables en ciclos de precariedad, por carecer de lazos de solidaridad y estar más hipotecados, pudiendo retornar al empleo pero en empresas más pequeñas azotadas por una fuerte competencia, sin poder recobrar el nivel de renta de antes (Bell, *ibid*, pág.15). La credencialización darwinista de los mercados acaba

afectando, incluso, a los licenciados de élite, frustrando las expectativas que un título de prestigio ya no puede garantizar (³)

Como afirma Brown (1995) las clases medias han perdido la garantía de re-enclasamiento continuado, esforzándose por mantener sus ventajas de partida y la propia empleabilidad a base de invertir en credenciales y en formas apropiadas de capital cultural como estrategia defensiva y distintiva. Pero estas clásicas estrategias, ya advertidas por Thurow y por Bourdieu se inscriben ahora en una lógica de cierre excluyente a fin de preservar sus ventajas de partida (Parkin,1984), endureciendo la permeabilidad y la misma fluidez meritocrática. El mecanismo *privilegiante* que está actuando como estrategia de cierre consiste en la remercantilización social generalizada a fin de acentuar el desigual poder social de mercado entre las clases y fijar así la nueva segmentación educativa por adscripción.

La privatización de la enseñanza supone no sólo preservar las escuelas de élite en sus condiciones de mercado actuales, sino también mantener la escolarización de los diferentes grupos sociales debidamente diversificada tal y como la requiere una sociedad pluralista y un mercado de trabajo segmentado (Scruton,1984; Flecha,1992). Al anteponer el poder social de mercado al mérito y al esfuerzo individual, los sectores favorecidos se "rebelan" contra la meritocracia, en coherencia con una misma lógica de continua "rebelión de las élites" (Lasch,1996) que se ha

³ Es el caso de los licenciados en Derecho por Harvard, quienes tan sólo el 15 % de la promoción de 1985 ha llegado a convertirse en "socio de despacho" en un plazo de 10 años (1995), mientras que casi el 100 % de los graduados en 1975 habían conseguido este estatus antes de que pasara una década (BELL, *ibid*). El comentario de *The Wall Street Journal*, resulta revelador: "Se sienten atrapados y no ven dónde están yendo a parar sus carreras. Muchos de ellos no sabían lo que era el fracaso y pensaban que su titulación de élite les hacía acreedores a una renta vitalicia" (*The Wall Street Journal*, 8 de mayo de 1995)

ido manifestando contra el Estado del Bienestar (rebelión fiscal) y contra la universalidad de los derechos sociales (Estado-mínimo). La pretensión final de una educación independiente para todos (Flew,1987) no sólo conecta con el relativismo posmoderno y la celebración pluralista de la diversidad (*diversity*) sino también con la remercantilización adscriptiva de la educación. Para ello, se segregan "cuasi-mercados" bien diferenciados, justificados en términos de eficiencia, calidad, flexibilidad y excelencia (Le Grand,1996) que dejarían suficientemente fragmentado y transparente un mercado escolar con aparente "libre elección" (⁴).

El nuevo cierre adscriptivo y excluyente que activan los sectores favorecidos se apoya en el convencimiento que el éxito escolar es demasiado estratégico como para dejarlo en un escenario abierto y permeable, movilizándolo su poder de influencia sobre el Estado y las políticas públicas del momento. Bajo esta estrategia, condicionan la fluidez de la meritocracia en un campo de juego más estrecho y certero que concentra las mejores oportunidades y aleja los peores riesgos hacia los considerados "no- semejantes" (⁵). Por esta razón, las políticas de acción afirmativa y

⁴ En nuestro contexto, las fórmulas más próximas a la "libre elección" serían los "cuasi-mercados" que el Gobierno del PP está ensayando en Valencia (cheque-escolar). Pero, en cambio toda una serie de evidencias demuestran que la remercantilización está siendo utilizada por la privada-concertada, a fin de cribar de forma encubierta a las clientelas "no deseadas" que demandan plaza concertada (la opacidad de las matriculaciones o la desviación de los hijos de inmigrantes o de alumnos disminuídos hacia la pública, son una muestra). En el caso español, la fórmula concertada ya supuso una solución remercantilizadora que adoptó la LODE, permitiendo una amplia arbitrariedad a las escuelas privadas para no conculcar el principio de la libertad de enseñanza.

⁵ Claus Offe (1990) ya destaca como es están estrechando los "parámetros de semejanza" (ibid, pág.191) en las nuevas redefiniciones individualizadoras de lo que antes eran derechos universales: los semejantes son identificados como comunidad de intereses de determinado perfil de contribuyentes ("nuestro tipo de gente"). A la vez, cuando más próspera sea la situación de las clases satisfechas menos interés tendrán en mejorar las condiciones de los que no pueden ser considerados sus semejantes.

de igualdad de oportunidades, ante el empleo o ante el acceso a las Universidades de prestigio, son atacadas o derogadas dado que permiten la democratización de accesos de "no-semejantes" que acaban endureciendo la competencia en los estratos medios y superiores del empleo cualificado y profesional ⁽⁶⁾.

La ofensiva remercantilizadora acaba privilegiando a los sectores favorecidos y las clases medias muy individualizadas que resultan "ganadoras" o priorizadas por el nuevo capitalismo informacional, en tanto que núcleo estratégico de capital humano no sustituible dada su alta capacidad de creación de valor y de generación de nuevas innovaciones, conocimientos y mercados. Vendrían a corresponder con las "clases de servicio altas" (Goldthorpe,1980), los "empleados informacionales" (Castells,1999), "la clase servida" (Lash,1998), los "analistas simbólicos" (Reich,1993) o con las "clases satisfechas" (Galbraith, 1992). La rebelión de estos sectores contra la meritocracia hace socavar la igualdad de oportunidades, resquebrajando el eje legitimador de la competición meritocrática y el mismo principio "reparador" de la discriminación positiva que aportó Rawls (1971). Con su estrategia de cierre excluyente, restituyen así el viejo esquema de la herencia y de la movilidad patrocinada ante un Estado débil y unas políticas públicas disuasivas que no pueden contrarrestar el mayor poder de

⁶ Cabe recordar que, recientemente, el Estado de California aprobó en referéndum derogar la California Civil Rights Initiative (CCRI) acabando con los programas de acción afirmativa. Como se sabe, el movimiento opositor empezó su lucha "retradicionista" cuando "a unos 5.000 blancos se les impidió hacer las pruebas para entrar en el cuerpo de bomberos de Los Angeles en tanto no se hubiesen cumplido los objetivos de contratación de minorías y mujeres" (Bell, *ibid.*, pág.20).

mercado, la libertad de elección y la "centralidad" electoral que representan las clases medias "ganadoras" (7).

Se rompe así el "viejo pacto meritocrático" de la modernidad industrial (Brown & Lauder, 1998), retradicionalizando el patronazgo, los lazos de sangre, los favoritismos clientelares y el resto de prácticas no meritocráticas que hacen retroceder a las clases medias "ganadoras" hacia una lógica estamentalista y no competitiva. En este sentido, Beck habla de cierta "refeudalización" (ibid., 1998b,pág.195) que tan sólo queda oculta por la educación o lo que es lo mismo, por la creencia popular en la meritocracia como "mito necesario" de regulación social. Sin embargo, cuando la educación se remercantiliza y los empleos se precarizan, la promesa de igualdad y el horizonte de movilidad social quedan colapsados, restando legitimidad al modelo de cierre social hasta ahora aceptado y amplificándose la inmoralidad de la auto-reproducción de clase, de la corrupción de las élites y del enriquecimiento inmerecido.

La "vieja" meritocracia pensada para la eficiencia económica del fordismo y del pleno empleo, se transfigura así, en un cierre excluyente y dualizador que invierte del todo la lógica liberal al anteponer los criterios colectivos de adscripción sobre los criterios

⁷ Offe (ibid., pág. 206) recuerda que la crisis del bienestar no es a causa del empobrecimiento económico sino del aumento de riqueza: en este contexto de aumento, la clase media se hace más fluida como fuerza política, más libre de identidades políticas tradicionales, más estratégica y con mayor voto oscilante (ibid, pp.206). Asimismo, Pahl (1987) anticipó que el tercio inferior ya no tiene ningún poder arbitral dado que para satisfacer sus intereses los programas de los partidos chocarían con los intereses dirigidos a las clases medias. Ante una polarización 70-30, hasta la socialdemocracia ha optado por desentenderse del destino de clase del tercio inferior, ante su atomización, su división y su despolitización. Como recordaba Galbraith (ibid., pág. 151), se acaba imponiendo mantener la situación antes que cambiarla radicalmente.

individuales y universales de capacidad. De este modo, el aumento del credencialismo darwinista a costa de la meritocracia abierta que advierte Goldthorpe en los países centrales, parece confirmar las tempranas tesis de Grusky (1983) referidas a Japón. Dicho autor llamaba la atención sobre el retorno de criterios particularistas y adscriptivos, demostrando que la apertura en la estructura social que causa la industrialización no continúa indefinidamente, sino que llega a un cierto punto de cierre final o de no-apertura. Desde nuestra perspectiva, más bien, llega a un punto en el que las clases medias-altas, aupadas por la meritocracia de la modernidad industrial, no están dispuestas a compartir ni a seguir jugando a ser meritocráticos en plena sociedad del riesgo (⁸), vaciando de sentido el pacto meritocrático y reforzando un neoestamentalismo que les preserva sus ventajas heredadas.

Si en la modernidad industrial, la meritocracia sirvió de legitimadora del anterior consenso hegemónico, propiciando una movilidad social más fluída y legitimando el propio proyecto de progreso, de desarrollo y de bienestar de la primera modernidad (Bell, 1973), en la segunda modernidad la meritocracia se destradicionaliza y cambia por completo su significado y su función política. La promesa y el ideal meritocrático sobre el que se basó el crecimiento y la expansión de los sistemas educativos y que dio paso a la progresiva credencialización de los mercados de trabajo, ahora

⁸ Correspondería con la vieja tesis en torno a la derechización de los "hijos" de la socialdemocracia observada a inicios de los años 80, cuando la democratización educativa y meritocrática que propulsó la "vieja" socialdemocracia en Gran Bretaña, Suecia o Alemania se saldó con un voto mayoritario a la nueva derecha. En el caso español, en cambio, el citado punto de cierre final parece no haber llegado todavía, al estar aún a 20 años de distancia del actual nivel de renta y bienestar que la media europea y no haber llegado a la plena convergencia en cuanto a estructura ocupacional y de profesiones, estando ésta aún abierta para futuros "recién llegados" en empleos técnicos y bien cualificados. En cualquier caso, esta hipótesis resulta interesante como punto de partida para la sociología comparada en este tema.

retorna sus efectos excluyentes y dualizadores del todo inadvertidos durante la modernidad industrial. La meritocracia postradicional ya no constituye una fuente de provisión, de esperanza y de promesa que sirva para autoregular con equidad la sociedad como lo fue en la modernidad industrial sino que pasa a constituirse como una fuente generadora de riesgos y amenazas que hacen socavar y destradicionalizar sus viejas promesas y su tradicional función inclusora y cohesionadora, tan querida por la escuela funcionalista y por la "vieja política" socialdemócrata (Offe, 1987).

2.2. El arcaísmo de los títulos y el nuevo espacio del saber y la competencia

Las *grandes políticas centrales* que dieron contenido al pacto keynesiano y extendieron la modernidad como un ideal de progreso y como proyecto democrático (igualdad, justicia social y ciudadanía) empezaron a deslegitimarse desde el pensamiento posmoderno como "metanarrativas" opresoras de la libertad individual, facilitando el terreno hegemónico a la nueva derecha y a sus propuestas neoliberales de Estado-mínimo ⁹). La posterior ola de remercantilización social y de reajuste del Estado del Bienestar, ha forzado la formulación de propuestas alternativas orientadas para conseguir un "nuevo pacto" o contrato social, centradas sobre todo en el reparto del tiempo de trabajo (Gorz,1994; Offe,1994; Aznar,1994). A dicha propuesta se le puede sumar ahora el reconocimiento de competencias en tanto que nuevo derecho social

⁹ En este sentido, el posmodernismo ha acabado siendo premoderno al dar cobertura al actual pensamiento conservador (Paris, 1989; pp.72), y al agravar los problemas irresueltos heredados de la Ilustración: educación, justicia, igualdad, fraternidad y racionalidad (Lledó, 1989; pp.89).

post-tradicional, inalienable para la nueva "ciudadanía del riesgo", a fin de auto-garantizarse su empleabilidad y su nivel de renta ante las incertezas del futuro laboral.

La emergencia conflictiva, dual y difusa del reconocimiento de competencias evidencia la legitimación de un nuevo cierre social, más aceptable e indiscutido en torno a las competencias reales que demuestren los sujetos a lo largo de sus vidas activas. En suma, la modernidad avanzada refunda y diluye la "vieja" meritocracia, buscando una "meritocracia más justa" para la cual ya va ensayando nuevos mecanismos y riesgos de prueba abiertos a todos. De este modo, la modernidad se pone ella misma al día, reactualizando y relegitimando un cierre social dual que aporta ventajas y progreso y en paralelo, nuevos riesgos y desigualdades.

Lo que queda preservado no es tanto la auto-reproducción de clase de los favorecidos, sino la individualización de riesgos para todos, haciendo del todo hegemónica la pretensión liberal de regular y ordenar la sociedad en base al individuo y de legitimar el cierre social sobre criterios individuales (la competencia a demostrar) y no sobre criterios colectivos o adscriptivos (la clase social, el género, la etnia o la edad). Desde nuestra perspectiva, la inercia a la movilidad patrocinada y adscriptiva con que se preservan los sectores favorecidos, queda deslegitimada por corromper la eficiencia y la abierta circulación de talentos que requiere el nuevo modelo de desarrollo informacional, volviendo a auto-regular el cierre social sobre nuevos criterios individuales de merecimiento.

La oficialización del reconocimiento de competencias como nuevo dispositivo pedagógico paralelo, vendría a legitimar y difundir los nuevos criterios y bases evaluadoras del mérito y de los logros que requiere la nueva estructura del empleo en la era de la

información. De este modo, si esta hipótesis fuera comprobada, se podría evidenciar cómo los sistemas o metasistemas del cierre social se auto-corrijen contra los mismos efectos perversos que ellos han generado. El nuevo dispositivo de reconocimiento de competencias se presenta en escena precisamente cuando las pretensiones sucesorias de las clases medias-altas están obstruyendo la meritocracia, haciendo peligrar una renovación más fluída y menos adscriptiva de las élites y de las posiciones más desedas. Una primera evidencia de la auto-corrección o restitución del juego meritocrático consiste en el inusitado y hasta ahora inédito ataque que padecen los títulos académicos en tanto que arcaísmo histórico, más propio de un cierre social que deja de ser el adecuado en la nueva era de la información. Quien está defendiendo esta concepción tan radical y destradicionalizadora a través de un nuevo discurso oficial es la Comisión Europea, encumbrando las competencias como el nuevo tipo de conocimiento priorizado por la sociedad del conocimiento a la que se aspira.

En la sociedad de la información, la capacidad de incorporar y producir conocimiento e información determinará la posición social de los individuos y la competitividad del tejido productivo. Tal y como recoge el Libro Blanco sobre Educación y Formación de la Comisión Europea (1995), *"cada vez más, las capacidades para aprender y la posesión de conocimientos fundamentales colocarán a los individuos en relación con los demás individuos en las relaciones sociales. La posición de cada uno en el espacio del saber y la competencia será, pues, decisiva. Dicha posición relativa, que podemos calificar de "relación cognitiva", estructurará cada vez más nuestras sociedades"* (pp.2). Seguramente, Goldthorpe está problematizando la meritocracia porque no existe un instrumento métrico para medir la citada "relación cognitiva" ni tampoco puede medirse ni estandarizarse el "espacio del saber y la competencia" al

contar para ello, de momento, únicamente con el registro de títulos académicos distribuido entre la población.

Tal y como destaca el Libro Blanco es este espacio el que determina el nivel de competencia alcanzado por cada uno, pero a diferencia del "pasado", este nivel o bagaje recoge todos los aprendizajes susceptibles de ser justificados como tales, ya sea en el *"sistema educativo institucional, en la empresa o de una forma más informal"* (ibid., pág.2). Es este espacio el que se convierte en el *"instrumento de medida del rendimiento individual"* (ibid), siendo necesario instrumentar mecanismos y métodos fiables de reconocimiento de todo lo sabido y aprendido y de todas las competencias demostrables por el capital humano nacional.

Mientras los empleadores no puedan predecir la capacidad de adaptación flexible que garantizan las competencias, continuarán confiando en las titulaciones universitarias y superiores corroborando así las teorías del capital humano: los individuos con mayor nivel o capital educativo son más capaces de adaptarse a nuevas situaciones, de aprender nuevas funciones, de generar y desarrollar innovaciones y nuevos productos y de incrementar la productividad. Pero, en paralelo, el ensayo de mecanismos de reconocimiento de competencias que propone el Libro Blanco y al que se han lanzado casi todos los países centrales, inicia el proceso de desmonopolización que hasta ahora se ha otorgado a las titulaciones y a sus virtudes esperadas.

La asignación del empleo, la división del trabajo y el logro meritocrático empiezan a ser pensados desde el reconocimiento de competencias en contraste con unas titulaciones que tan sólo testan y validan las competencias iniciales de los jóvenes, sin determinar del todo la productividad real de los candidatos y sin recoger a lo

largo del tiempo las competencias adquiridas en la experiencia profesional. En este sentido, resulta significativo el ataque contra el arcaísmo de los títulos académicos que hace el Libro Blanco de la Comisión Europea (1995), difundiendo una nueva concepción de lo que hasta ahora resulta impensable.

Una primera disfuncionalidad de los títulos que ahora se destaca corresponde a su escasa capacidad para reflejar y regular la nueva división del trabajo que imponen las redes flexibles de producción. El Libro Blanco arremete contra la rigidez interna de las clasificaciones profesionales fundamentadas en titulaciones: *"...en numerosos países, la clasificación del trabajador en su empleo se define en gran manera por el nivel del título que posee. Esta correspondencia entre "escalafón" de títulos y "escalafón estatutario", por lógica que sea, acentúa la rigidez interna del mercado de trabajo" (ibid., pág.14)*. De este modo, al recomendar la introducción de mecanismos de valorización directa de las competencias, el nuevo intento de legitimación sincroniza con la demanda existente en el sistema productivo a la hora de fijar la productividad individual en las competencias y no en las titulaciones, al permitir éstas una reasignación de los puestos existentes en el mercado interno, mucho más flexible, individualizada y fidedigna del rendimiento laboral real.

Al mismo tiempo, el Libro Blanco introduce una segunda disfunción asociada a la masificación de las titulaciones y su distorsión respecto a las necesidades de empleo y del sistema productivo, ya destacada por las tesis credencialistas (*la pirámide invertida*). Destaca la pérdida de clientela y atractivo de los estudios de formación profesional al ser percibidos *"como opciones de segunda categoría que ofrecen perspectivas de carrera limitada"* (*ibid*), orientándose las nuevas generaciones hacia estudios

universitarios "a riesgo de sentirse sobrecualificados en su empleo" (*ibid*). Aunque se muestra comprensivo ante la lógica defensiva individual y de aumento de expectativas que orientan esta opción, el Libro Blanco también denuncia sus efectos sociales negativos, en concreto, los efectos desniveladores y de desplazamiento que provocan los mejor titulados a la hora de acaparar empleos para los que bastaba un nivel de titulación inferior. Los costes sociales en términos de desempleo, subempleo y exclusión social de los desplazados, se contraponen y anteponen, así, al rendimiento individual que reporta la sobreformación, categorizándola como un despilfarro de recursos en todos los sentidos.

Ligado a este criterio de justicia social, el Libro Blanco incorpora una tercera disfunción no menos trascendente, en términos sociológicos. Nos referimos a la denuncia abierta de la injusticia meritocrática que generan las desigualdades crecientes de titulación. En este sentido, resulta del todo explícita su preocupación por la inercia adscriptiva que han instituido las clases favorecidas, restringiendo la igualdad en la competición meritocrática con la posible pérdida de talentos que comporta dicha inercia:

" La sociedad puede "eliminar" así talentos que se apartan de los perfiles medios, pero que son innovadores. A menudo produce, pues, una élite bastante poco representativa del potencial de recursos humanos disponible. Este punto de vista se ve confirmado por varias encuestas recientes que ponen de manifiesto que, en un período largo, generalmente siguen las formaciones más elitistas las personas procedentes de las capas superiores dirigentes o intelectuales" (ibid., pág. 14)

Esta denuncia de la "élite poco representativa" nos remite a los mismos fundamentos liberales que impulsaron y legitimaron la apertura y democratización educativa en los años 50 y 60. Aplicando las tesis de Parkin (1984), esta apelación del Libro Blanco, bastante obviada hasta ahora, constituye un alegato para renovar los criterios instituidos de cierre social al haberse hecho de las titulaciones, un sistema inmerecido de autoreclutamiento que beneficia a las élites pero no a la captación de los mejores "talentos" ahora priorizados. La "elección de los escogidos" que denunciara Bourdieu, empieza así a ser considerada ilegítima, en coherencia con la necesidad funcional de aprovechar más y mejor el "*potencial de recursos humanos disponible*" sobre nuevos criterios más universalistas y más racionales, tal y como demanda la nueva "ofensiva modernizadora".

Este reconocimiento, de amplio calado y tan sólo en sus inicios, representa admitir que una parte considerable del citado "potencial", permanece oculto o discriminado y conviene ser exteriorizado, alentado y premiado como legítimo y ejemplar (¹⁰). Por esta razón, en este cambio destradicionalizador que el Libro Blanco explicita sin rubor, subyace el intento de restituir una meritocracia más justa y más nítida que parece evitar las "viejas" sucesiones automáticas de clase, tan bien retratadas por las teorías reproductivistas.

¹⁰ Desde esta perspectiva, el reconocimiento de competencias reemplazaría la "vieja" figura del "becario" de extracción obrera, que consiguió ascender socialmente a través de la escolarización en los años de posguerra. Ahora, no se trata tanto de democratizar la escuela sino de democratizar el reconocimiento de aprendizajes sin distinción de clase, de género, de etnia o de edad. Nos enfrentamos ante lo que Bernstein (1998) ya llama "nueva democracia de adquisición" que nos reiguala nuevamente a todos, desafiando las instituciones educativas heredadas y su selectividad "canónica".

La priorización dada al "espacio del saber y la competencia" empieza a recriminar, así, la reproducción de clase como freno, distorsión y ocultación de "talentos" que no pueden perderse o desaprovecharse en la economía de la información y en el nuevo modelo de competitividad innovadora. La reserva de "talentos" no utilizados (*untapped pool of ability*) vuelve a ser esgrimida como potente eje de legitimación de un nuevo modelo de cierre social fundamentado ya directamente sobre las competencias individuales en tanto que nueva unidad de medida, mucho más universal, aunque también mucho más "borrosa" que las titulaciones.

Llegar a atacar de este modo a las titulaciones académicas en sus tres principales líneas de flotación (la división del trabajo, la asignación del empleo y el logro meritocrático) representa un paso de gigante del todo consciente, aunque pueda aparecer atrevido o utópico. Buena muestra de la decidida priorización dada al reconocimiento de competencias como nuevo sistema aún por concretar, la encontramos nuevamente en el Libro Blanco cuando expresa una mínima precaución del todo reveladora: "(el nuevo mecanismo de validación de competencias) *es, por supuesto, complementario del sistema del título, al que no puede sustituir. Está pensado para conocimientos descomponibles en unidades elementales y no puede aplicarse a los ámbitos que constituyen la cultura general (filosofía, historia, etc)*" (ibid., pág.19).

De esta forma tan sibilina, el Libro Blanco respeta el curriculum canónico de las humanidades como única frontera a la que no llegaría el reconocimiento de competencias, demarcando así un espacio suficientemente amplio como para que éste se desarrolle en una amplia e inédita universalidad. Defender la unidad infragmentable de la llamada "cultura general" y limitar ésta al campo de las humanidades, permite refrendar una división casi

irreparable entre el conocimiento útil, productivo y generador de riqueza y el conocimiento erudito, culto y no mercantilizable. El primero abarca todas las especialidades, disciplinas y conocimientos aplicables directa o indirectamente al mercado y a la producción, mientras que el segundo quedaría reservado y depositado en las Facultades de Humanidades para ser conservado y transmitido a las escuelas y a las nuevas generaciones.

Esta amplia demarcación del espacio potencial que cubriría el reconocimiento de competencias nos sitúa ante un instrumento inédito que aparece en escena sin hacer demasiado ruido y casi subyugándose a la "centralidad" que las titulaciones han conseguido conquistar en la modernidad, tal y como Weber ya anticipara. Desde la perspectiva weberiana, no estaríamos sino ante una versión muy refinada de credencialización postradicional que intenta legitimarse ante la creciente "disfuncionalidad" de las titulaciones, sin que esto suponga necesariamente un cambio radical *de* la estratificación ocupacional o *de* la estratificación educativa. Aunque cabe reconocer que puede y, de hecho, pretende introducir cambios *en* ambos sistemas de estratificación a partir de la decidida institucionalización de nuevos criterios de fijación y atribución del saber y sus consecuentes mecanismos de recompensa, tanto en el sistema ocupacional como en el sistema educativo. En suma, pretende instituir aquello que Bell (1973) caracterizaba como una "meritocracia justa" y Parkin (1984) como un "cierre social justo".

Desde la perspectiva de la teoría de la sociedad del riesgo (Beck, 1996b), el impulso meritocrático es portador de riesgos no calculados que fuerzan a la sociedad a autoenfrentarse con las consecuencias laterales que ha traído consigo. Si los riesgos ecológicos adquieren la significación máxima que hace inteligible y muy comprensible la sociedad del riesgo como tal, los riesgos

credencialistas y meritocráticos resultan aún más opacos pero no menos trascendentes. Esta es la paradoja planteada y heredada de la modernidad tradicional. Nos ha legado un modelo meritocrático de selectividad social y cultural que se ha institucionalizado como legítimo, haciendo de las titulaciones y credenciales el criterio asignativo de la posición social, pero ahora nos enfrentamos ante sus mismos efectos excluyentes, dualizadores e individualizadores sin saber cómo frenar, ajustar o poner remedio a los riesgos que comporta.

Es decir, de presentarse como instrumento de equidad y como puerta abierta a la movilidad social a fin de consolidar una sociedad industrial en expansión, el impulso meritocrático se ha transfigurado en una nueva forma de adscripción y en un instrumento legitimado de cierre social excluyente (Parkin, 1984) que relega a la mano de obra menos cualificada y privilegia al capital humano más cualificado (¹¹). Si nos enfrentamos a la individualización de la desigualdad social y a todos sus problemas, en buena medida se debe al éxito del modelo meritocrático y de la escuela de masas, democratizada y universalizada por el Estado del Bienestar. Ambos han individualizado los éxitos y los fracasos como resultados imputables a unos individuos que han aprendido a autoconvencerse de ello, sin generar ni politizar conflictos colectivos contra la desigualdad de resultados (Fernández-Enguita, 1990).

¹¹ Aunque no compartamos del todo, las tesis *refeudalizadoras* que diagnostican cierto retorno a una "nueva Edad Media" tal y como se hace desde planteamientos más semióticos que sociológicos, sí resulta pertinente enfocar el creciente neostamentalismo como un proceso de estructuración que está renovando los contornos y las bisagras del cierre social en el nuevo capitalismo informacional. Para un planteamiento semiótico-cultural de la tendencia *refeudalizadora* y las nuevas supersticiones sobre el "horror económico"; Minc, A. La nueva Edad Media. Temas de Hoy; Forrester, V. (1997). El horror económico. México, FCE.

El mito (y también la práctica) de la igualdad de oportunidades ha encubierto y legitimado la desigualdad de resultados en lo que Popkewitz (1994) viene en llamar "individualismo posesivo". Bajo este sólido y segmentador suelo de legitimación, los riesgos de subempleo, de desnivelación, de descualificación, de sustitución, de desempleo y de pérdida del potencial de renta, son riesgos difusos e individualizados que el mismo Estado del Bienestar transfiere, cada vez más, al propio individuo y a su ámbito de decisión y elección. En concreto, a sus decisiones de inversión en educación-formación en un contexto cada vez más abierto y plural de escenarios y ofertas de formación inicial, post-inicial y permanente en el que los individuos han de auto-construirse y reconstruirse continuamente sus biografías formativas y profesionales contra los riesgos y amenazas de mercados de trabajo cada vez más inestables e impredecibles. En este sentido, nuestro objeto de estudio se presenta como instrumento continuo de las múltiples transiciones entre empleos y reaprendizajes que deparan el futuro, siendo una nueva forma de medir y valorar el mérito y, por lo tanto, un nuevo instrumento difuso y fragmentario que acabará incidiendo en las estructuras de cierre social entre clases y grupos en conflicto.

2.3. La meritocracia justa y la individualización basada en competencias

El reconocimiento de competencias no es sino una nueva forma de reconocer el mérito que estructura, en consecuencia, un credencialismo basado en *otros títulos* que testen mejor las nuevas competencias requeridas ante la pérdida de señal de los títulos reglados cada vez más masificados e inespecíficos de lo que

realmente se sabe y se sabe hacer ⁽¹²⁾. Siguiendo a Parkin (ibid,1984,pág. 69) para establecer un cierre social legítimo, "las reglas e instituciones excluyentes deben hallar justificación en criterios universales e indiferentes a las pretensiones o los estigmas de nacimiento", dado que el acceso a los recursos está, en principio, abierto a todos.

La educación y el logro académico configuró el criterio universal de cierre a lo largo de la modernidad industrial y la era del bienestar, jerarquizando las posiciones a ocupar en la pirámide laboral. El nuevo criterio universal de cierre parece afinarse mucho más en la sociedad del riesgo, pasando a ser ese difuso "espacio del saber y la competencia" que las políticas de reconocimiento de competencias intentan clarificar, regular y medir, abarcando todo aprendizaje demostrable al margen del lugar y del momento donde se haya adquirido. Intentaremos demostrarlo, analizando cómo el reconocimiento de competencias se activa y se presenta en escena como cierre usurpador y simultáneamente como cierre dual, apoyándonos en Parkin (ibid,1984). En cualquier caso, presenta en escena otro modelo de cierre social que recupere la legitimidad perdida por la "vieja" meritocracia ahora vaciada y desfondada, codificando socialmente la nueva estratificación del conocimiento y del empleo que requiere el posfordismo informacional.

Dos son los efectos latentes que se hacen previsibles desde el enfoque sociológico: en primer lugar, el doble carácter de cierre usurpador y de cierre dual con que podemos caracterizar al

¹² Para el caso español, Lamo de Espinosa (ibid,1988) ya advertía que en el reverso de los nuevos títulos universitarios se registraba el curriculum seguido por los alumnos, siendo éste el primer paso en visibilizar al menos qué se ha estudiado de cara a los empleadores. Sin embargo, los otros títulos aún en fase de ensayo y basados en competencias, pretenden llevar mucho más lejos esta lógica de transparencia de lo aprendido.

reconocimiento de competencias; en segundo lugar, la institucionalización del riesgo de prueba para todos sin que resulten del todo fiables y no discriminatorios los nuevos mecanismos ahora en proceso de ensayo.

2.3.1. Entre el cierre usurpador y el cierre dual de Parkin

La dualización del mercado de trabajo parece consolidarse como un proceso central de la reorganización capitalista, dejando de ser un fenómeno secundario o coyuntural reabsorbible en ciclos de crecimiento (González,1992; Gorz,1995). De forma progresiva, el análisis de la estructura de clases se hace más sensible a las fronteras entre los diversos submercados de trabajo, poniendo en debate si el nuevo límite inferior compuesto por la "subclase" acaba estructurando o no un nuevo cierre social (Esping-Andersen,1993b). Desde nuestro enfoque, el cierre social no aparece sólo como consecuencia de la relegación y exclusión del tercio inferior (proletariado de servicios, empleos de pobreza, familias subsidiadas y otras minorías hundidas). El cierre social queda mejor demostrado cuando a la exclusión del "límite inferior" se le añade el endurecimiento credencialista en la competencia por el empleo que se ha intensificado, desde que Collins o Parkin formularon sus teorías, tal y como ya hemos expuesto.

Si todas las clases y grupos sociales se hacen más dependientes que nunca del acceso a titulaciones y credenciales y si los accesos se han remercantilizado haciendo peligrar la igualdad de oportunidades y la meritocracia, nuestro objeto de estudio puede ser

analizado en tanto que cierre usurpador, tal y como lo define Parkin (ibid) y como pasamos a sistematizar (¹³):

- a) El reconocimiento de competencias cumple con la característica general de todo "cierre usurpador", esto es, "*casi siempre contienen un reto potencial al sistema establecido de asignación de recursos y a la versión autorizada de la justicia distributiva*" (ibid., pág. 71). En nuestro caso, por lo que respecta a la distribución del saber y del conocimiento en la forma exclusiva de títulos académicos, presentando la alternativa de otras pautas de justicia distributiva del todo universalistas (todo aprendizaje es válido).

- b) Los esfuerzos de usurpación "*no alcanzan a proponer una transformación total del orden social*" (ibid, pág.111) siendo problemático delimitar objetivos y metas conclusivas, aunque sirvan como estrategia de contención de los efectos y *poderes excluyentes*". El reconocimiento de competencias no pretende tampoco cambiar el orden social, pero sí contrarrestar los riesgos de exclusión en diferentes esferas: los riesgos de los *sin-título* ante el empleo (v. Cap.3), la discriminación de los *sin-título* ante la Universidad o ante la educación a lo largo de la vida (v. Cap.4) y los riesgos de despido de los trabajadores experimentados (v. Cap. 5).

¹³ Como se sabe el concepto "*usurpación*" es poco utilizado en castellano y tiene un fuerte resabio religioso y moral en tanto que apropiación ilegítima de un derecho, un cargo, un oficio, una dignidad, normalmente de mala fe y en perjuicio de otro. En inglés, "*encroachment*" tiene un significado menos penalizador, podríamos decir, y más sociológico: en el sentido de avanzar, usurpar derechos, invadir, pasar los límites... Parkin (ibid) considera la "*usurpación*" como acción colectiva destinada a mejorar la suerte de un grupo subordinado a expensas de otro dominante (ibid, pág.71), no siendo sino una consecuencia colectiva al cierre excluyente.

- c) La usurpación se apoya en la movilización pública y en prácticas de resistencia, siendo "el sindicalismo la principal agencia usurpadora" al ser una fuerza organizada que, aunque acepte las políticas de concertación, se auto-niega la plena lealtad de los trabajadores al sistema, aceptando condicionalmente "*todo el montaje político y económico que pretende dar a la desigualdad una buena apariencia*" (ibid., pág.121). En este sentido, el reconocimiento de competencias viene siendo defendido por parte de los sindicatos de forma, también condicionada, presentándolo en el debate público y decantándolo como un logro de los trabajadores ante los riesgos del empleo incierto a cambio de no servir como un nuevo instrumento de control empresarial (UGT,1998; FOREM-CC.OO,1998)
- d) La usurpación también se apoya y se exige desde las diferentes luchas ciudadanas (feminismo, ecologismo, multiculturalismo, etc) que, en contraste con la usurpación sindicalista, atacan la legitimación moral del sistema y sus retóricas sobre la igualdad, demostrando sus transgresiones manifiestas y persuadiendo al "liberalismo blanco" y reformista a emprender cambios ⁽¹⁴⁾. En países como Canadá y Estados Unidos, existe un sólido movimiento de educación de adultos que defiende, desde hace 20 años, la legitimidad de los aprendizajes previos y las tesis en este sentido de un liberal-reformista en toda regla como Dewey (1955) y las aportaciones de autores como Kolb (1985), Willingham (1977) o Whittaker (1989).

¹⁴ El propio Marx, ya advirtió la siguiente aseveración de Parkin: "debido al potencial radical, o cuando menos, reformista de la ideología liberal, la sociedad burguesa es quizás más vulnerable que las demás a este tipo de presión moral desde abajo" (ibid, pp.126).

- e) Finalmente, las pretensiones y luchas usurpadoras se suelen deslegitimar como maniobras de chantaje, como actos inmorales e inaceptables por parte de los poderes que se sienten aludidos y amenazados, desacreditando las alternativas usurpadoras a fin de reafirmar la mayor pertinencia de las normas existentes de dominio y de cierre social (Parkin, pág.110). En nuestro caso, el reconocimiento de competencias recibe la clara oposición de los sectores conservadores académicos que defienden la normatividad canónica de la Universidad y la imposibilidad de reconocer al alumno adulto parte de sus saberes previos, apoyándose para ello en las viejas teorías del déficit y del deterioro adulto de Weschler (1958), muy bien desenmascaradas por un defensor del reconocimiento de competencias en España, como es Flecha (1997) ⁽¹⁵⁾.

En la presentación de su tesis sobre el cierre usurpador, especialmente cuándo éste se centra sobre el "potencial perturbador" del sindicalismo, Parkin ya integra los efectos duales que hacen recaer en terceros, nuevas exclusiones y el empeoramiento de las ya existentes. Pone los claros ejemplos del sindicalismo norteamericano y australiano cuando éstos pasan a defender políticas anti-inmigratorias o claramente pro-racistas como fue el caso de los sindicatos blancos surafricanos a lo largo del *apartheid*. Así, explicaría las formas duales de cierre social que practican los sindicatos como fuerza "usurpadora organizada": por un lado, son usurpadores ante la patronal y el Estado, pero por el otro, son excluyentes ante grupos más debilitados, llegando incluso a serlo en el interior de la misma clase trabajadora, desatendiéndose de los "no-semejantes" cuando ello resta la

¹⁵ Véase también, CREA (1998a) y CREA (1998b)

capacidad usurpadora más "corporativa". Asimismo, la alianza de los blancos pobres del Sur de los Estados Unidos con la clase media y alta, también evidencia una "solidaridad excluyente" contra los afroamericanos y contra la misma legalidad defensora de los derechos civiles, intentando usurpar la conquista de derechos a su favor.

La intercambiabilidad entre cierre excluyente y usurpador se entiende desde la herencia weberiana presente en Parkin cuando defiende que *"no es la posición del grupo en la división del trabajo o en el proceso productivo lo que determina su clase, sino el carácter de su forma de cierre social principal"* (ibid.,pág.135). De este modo, los obreros blancos surafricanos y los blancos pobres "sureños", formarían parte, tanto de la clase dominante en el cierre étnico como de la clase subordinada en el cierre social y económico, multiplicándose la esfera de cierres a considerar si acabamos incluyendo otras variables o ejes de división, como puedan ser el género (Crompton,1994) o la edad (Foner, 1988), por ejemplo. El mútuo antagonismo y la permanente tensión que caracterizan al modelo sucesivo de cierres sociales, supone una forma diferente de concebir el análisis de clase que podemos extrapolar a nuestro objeto de estudio, al desencadenar éste un nuevo conflicto distributivo entre los grupos sociales.

El carácter usurpador del reconocimiento de competencias se torna excluyente, cuando la múltiple disparidad de dispositivos de reconocimiento de competencias no sirven sino como reforzadores posicionales del estatus poseído, reproduciendo así la estratificación ocupacional y la desigualdad de estatus ya existente. Así, por ejemplo, los directivos pueden chequear sus competencias en *Assessment Centers* (Levy-leboyer,1998) con miedo a perder sus empleos pero reforzados y confirmados como "potencialmente"

mejores directivos de cara al futuro. Por el contrario, las mujeres desempleadas de alguna minoría étnica que acuden a un CIBC francés (Feutrie, 1997) para evaluar su empleabilidad y orientarlas en su inserción, pueden también quedar confirmadas como "poco contratables" aunque ganen auto-confianza y una cierta orientación más autónoma. Del mismo modo, un licenciado subempleado como administrativo puede beneficiarse del acceso a una segunda carrera que no tiene porqué reportarle un empleo más profesional acorde con su nivel.

Así, determinadas críticas que recibe esta nueva opción política, residen en atacar su carácter dualizador, compasivo y compensatorio como "segunda oportunidad" ficticia que deja las estructuras de desigualdad, poco menos que como están. Aunque no lleguen a utilizar a Clark (1976) y criticar el reconocimiento de competencias como mecanismo permanente de "cooling-out" (reassignador de expectativas mal fundadas), también podrían hacerlo para reforzar sus tesis.

Pero sin duda, los comentarios de Doeringer & Piore (1983) resultan del todo reveladoras del limitado "papel perturbador" que el reconocimiento de competencias y la mejora formativa de los sintítulo pueden lograr ante mercados dualizados de trabajo, especialmente ante la vigencia estructural de los mercados secundarios: *"el problema de este mercado es su existencia misma y la solución no podría consistir en ayudar a los trabajadores del sector secundario a adquirir las características de los del sector primario, ya que por mucho que se eleve su nivel de capital humano, siempre existirán esos puestos de trabajo poco deseables que dan lugar a los abandonos y a la poca rotación"* (ibid. pág.30). Bajo el peso determinante de la dualización del empleo, ciertamente el reconocimiento de competencias puede repercutir en la mejora de

horizontes para los obreros más cualificados y para los empleados intermedios más imprescindibles (v. Cap.3). Mientras tanto, los empleos mal pagados, desprotegidos y atípicos siempre serán ocupados por alguien, ya sea por las fracciones de la subclase nativa o bien, por trabajadores inmigrantes, por ejemplo.

En este sentido, resulta factible encuadrar el reconocimiento de competencias como ejemplo de una práctica dual de cierre social que no tiene porqué ni pretende cambiar el orden social global. Aquello que resulta evidente es que reabre una tensión latente entre unas fuerzas usurpadoras fragmentadas (sindicatos, movimientos de educación de adultos, "reflexividad" organizada como el apoyo de la Unesco, la OCDE o la Comisión Europea) y unas fuerzas y grupos de interés que son excluyentes e inamovibles (corporativismo académico, colegios profesionales, centros elitistas, patronal de empresarios, etc). Pero tal y como demostró Parkin, es el "potencial perturbador" de todo intento usurpador el que activa resistencias de los sectores beneficiados en cada una de las esferas de cierre, pudiéndose calmar y diluir dicho potencial si las partes llegan a acuerdos provisionales, aunque otros terceros acaben perjudicados por el acuerdo.

En este sentido, la dualidad de cierre que acompaña al reconocimiento de competencias puede cumplir y a la vez, incumplir con el principio de "justicia" de Rawls (1971), dada su intrínseca ambigüedad final. Por una parte, representa una "política reparadora" que discrimina positivamente a los sin-título y a los desaventajados; pero por otra parte, también supone una "política compartida", dado que sus favorecidos tendrán un disfrute legítimo de sus ganancias "sólo en aquellas formas que mejoren la situación de los que han perdido" (ibid., pág.101). Determinar hasta qué punto, los de "arriba" acaban ganando y ofrecen ventajas

compensadoras a los de "abajo" para que se beneficien más que ellos, es en estos momentos tan sólo planteable en términos teóricos en espera de comprobaciones empíricas, pero al menos resulta planteable. Otro tema consiste en cómo medir los beneficios de favorecidos y de desaventajados. En suma, una muestra más de la ambigüedad intrínseca del reconocimiento de competencias, como cierre usurpador y como cierre dual, como nuevo instrumento de "igualdad de resultados" o como nueva promesa borrosa de "igualdad de oportunidades". En cualquier caso, una nueva vía para ir instituyendo una meritocracia más justa y acabada sobre nuevos criterios de cierre.

2.3.2. Riesgo de prueba para todos: ¿una meritocracia más justa?

El modelo fordista y del pleno empleo de la modernidad industrial instituyó el cierre social regulado en torno a la meritocracia. A grandes rasgos, el cierre meritocrático se caracterizó en la era del bienestar por:

- a) haberse racionalizado el reclutamiento de mano de obra en base a titulaciones (primero en grandes empresas y en el acceso al empleo público del Estado y luego entre las pequeñas-medianas empresas);
- b) hacer que las estrategias de reproducción de las clases sean más dependientes de las titulaciones y del acceso educativo, siendo el logro profesional atribuible sólo al individuo en función de su capacidad probada,
- c) haberse individualizado, por lo tanto, la asignación de capacidades y empleos legitimándose así la estructura de desigualdad social como resultado de la "lotería natural" y del logro académico,

- d) haber legitimado la educación como política de justicia social y de igualdad de oportunidades, alimentando expectativas de mejora de la herencia de clase, y
- e) haber permitido la fluidez y la movilidad social ascendente al expandirse empleos de cuello blanco en el sector público y en el privado, ante un modelo de crecimiento desarrollista y sin límites.

La crisis del modelo fordista de desarrollo industrial y su progresiva suplantación por el modelo de desarrollo informacional, hace intensificar en extremo los tres primeros rasgos de la lista, hace tambalearse al cuarto y deja en entredicho al quinto y último. Bourdieu (1981) ya advirtió la función absorbente, ahora recordada, con que la expansión del Estado del Bienestar y del sector industrial público permitió dar salida y empleo al crecimiento y expansión educativa. El fin del empleo público y la remercantilización del Estado del Bienestar ponen fin al gran y expansivo mecanismo meritocrático por excelencia, materializado en los concursos-oposición (¹⁶).

No obstante, ante el fin del empleo público, la nueva socialdemocracia encuentra en los "yacimientos de empleo" el resquicio de una inédita e incierta expansión de empleos socialmente útiles, tal y como proponía el Informe Delors. En gran medida esta propuesta no es sino la traslación del modelo escandinavo de "empleos bajos del bienestar" (cuidados sociales, medio ambiente, cultura y tiempo libre) hacia el resto de países centrales, especialmente hacia los mediterráneos como un intento progresista de compensar la retirada del Estado como empleador.

¹⁶ Las noticias en torno a la masificación de las pruebas-oposiciones en nuestro país (20.000 candidatos a plazas de subalterno de un gran Ayuntamiento, por ejemplo), nos recuerdan precisamente, este colapso irreversible.

Al colapso del empleo público cabe añadir, la pérdida de señal que sufren las titulaciones masificadas y devaluadas en el sector privado, forzando nuevos mecanismos de cribado basado en las competencias reales de los sujetos, que ya hemos descrito y analizado. Ante ambos colapsos, tanto en la esfera pública como en la privada, han retornado prácticas nada meritocráticas y mucho más propias del cierre social tradicional para garantizar la transmisión de privilegios (favoritismos, lazos de sangre, "compra" de cargos, redes clientelares, etc). Dado que esta "brecha" de la *moderna* meritocracia siempre se ha quedado abierta y ha restado eficacia a las organizaciones y justicia a la sociedad, resulta planteable ahora la interesante distinción que Bell (1973) introdujo hace tiempo en torno a la auténtica "meritocracia justa", así como las premoniciones de Parkin (1984) en torno al "cierre justo".

Bell se oponía a la reducción tecnocrática de la meritocracia que consiste en utilizar los títulos como filtro y punto. Abogaba, en cambio, por una "meritocracia justa" que sólo se consigue después, esto es, en el desempeño práctico del empleo, donde se demuestran de verdad los talentos y donde la competencia viene refrendada y confirmada por los propios compañeros. Thurow (1983), al contrarrestar la versión "débil" del credencialismo, también enmarcaba la experiencia laboral como último filtro de los destinos individuales y acumuladora de auténtico capital humano. Demostró que es en la experiencia laboral cuando se adquieren las cualificaciones reales que suponen un incremento efectivo del capital humano o bien de capacidad productiva. Sólo en el momento inicial de la selección se tienen en cuenta las titulaciones, siendo la predicción definitiva de la productividad de los trabajadores medida a través de la experiencia laboral del desempeño. Según él, ello explicaría porqué los igualados por el mismo título y en la misma empresa, ni progresan ni promocionan al mismo ritmo, ni tampoco

acaban teniendo ni las mismas responsabilidades ni el mismo nivel de ingresos.

De este modo, la "meritocracia justa" viene legitimándose, sin saberlo y avanzando con "pies de gato" como diría Beck, a través de las nuevas prácticas de selección de personal basadas en competencias así como en la revalorización "post-fordista" de los saberes informales de los trabajadores (v.Cap.5). Nada como lo adquirido en la experiencia y a través de la informalidad para poner al descubierto la desigual capacidad de aprendizaje entre individuos que comparten formalmente las mismas titulaciones o que, sin poseerlas, resultan trabajadores competentes y fiables. La pérdida de señal conferida a las titulaciones en el pasado se compensa, en la nueva división del trabajo, con la paralela revalorización de la experiencia profesional y la necesidad de evaluar y formalizar las competencias adquiridas en la informalidad. Es en la experiencia aplicada donde se estructura y fluye el "espacio del saber y la competencia" (v. 2.2.) que capacita a los individuos para asimilar y producir nuevas tecnologías, nuevos productos y nuevos procesos (Castells, 1996; Reich, 1993).

En última instancia, la mayor presión competitiva del mercado fuerza a las empresas y organizaciones a contar con la mano de obra más competente y "central", deshaciéndose incluso de aquellos cargos y directivos que ahora son redefinidos como prescindibles por no aportar ni crear valor añadido en sus respectivas empresas (¹⁷). Las nuevas formas de trabajo directivo también deshace las "zonas de sombra" en que los malos gestores y los directivos incompetentes se recluían, obstaculizando la eficacia y ocultando sus malas prácticas en las sinecuras que les propiciaba

el taylorismo. De este modo, el mérito comprobado entre directivos también es, como entre el resto de empleados, un riesgo de prueba que han de superar como filtro.

En este sentido, defendemos el reconocimiento de competencias como un mecanismo latente que pretende conducir y legitimar una "meritocracia justa" y un "cierre justo", individualizando y universalizando a la vez, los riesgos de prueba para todos en base a sus competencias reales y demostrables. Parkin, recordaba que la auténtica esencia del ideal meritocrático *"es que el cierre social sólo se adapta a los criterios de justicia cuando discrimina entre unos y otros individuos sobre la base de su actuación y de sus capacidades innatas, sin intervención de criterios nacidos de la herencia de bienes materiales o sociales"* (pp.101). Al introducir "actuación", Parkin aclara a Rawls (1978 pág. 107) que la "meritocracia justa" se acompaña de equidad, es decir del reconocimiento social indiscutido sobre la valía competente. No nos referimos tanto a las escalas de prestigio ocupacional de los funcionalistas, sino al reconocimiento compartido y demostrable en torno a la competencia o incompetencia en los desempeños, esto es en la práctica del empleo.

El reconocimiento justo del merecimiento conduciría al ideal del "cierre justo", aquél que toda sociedad conseguiría con una mínima autoreproducción, donde las desigualdades sociales manifestaran exactamente desigualdades naturales. Este ideal y esta sociedad todavía está por llegar aunque algunas voces darwinistas pretendan demostrar y medir "científicamente" las desigualdades naturales de inteligencia que determinan la estratificación en clases (Herrnstein & Murray,1994). La promesa de plena legitimidad de todo lo sabido y

¹⁷ En este sentido, resultaría interesante un estudio pormenorizado del posible fin

las expectativas que dicha promesa parece abrir, tanto entre los que carecen de titulación pero sí tienen experiencia, como entre los titulados que carecen de práctica, permite insuflar mayor legitimidad a una meritocracia mucho más acabada, completa y justa que promete reconocer y premiar mejor todo lo sabido (¹⁸).

En suma, si la "meritocracia justa" asoma en el horizonte del capitalismo reorganizado, no es extraño que nuestro objeto de estudio active conflictos y problemas de legitimación en torno a cómo señalar a los mejores sin interferencias. De ahí que la polémica inevitable en torno a la fiabilidad, la suficiencia y la legitimidad de las nuevas formas de reconocer el mérito, sustituyan en el fondo a la vieja polémica en torno a la igualdad de oportunidades y a la igualdad de resultados a través de la educación. Estas tradicionales polémicas quedan reconceptualizadas en la sociedad del riesgo ante las nuevas formas de reconocer el mérito, reactualizando así el "problema de la justicia" (Rawls,1978) al no existir condiciones estructurales para una competencia justa entre los sujetos igualados en el punto de partida.

Con el reconocimiento continuo del mérito que promete nuestro objeto de estudio, el punto de partida queda del todo difuminado pero hace reversible los *puertos de llegada*, esto es, facilita segundas, terceras y continuas oportunidades de probarse a sí mismo, tanto para confirmar y reforzar su posición social y profesional como para cumplir expectativas de ascenso social o de mejora laboral. En consecuencia, es un instrumento abierto al acceso de "ganadores" y "perdedores" (Bailleau,1991) sin que nadie

de determinadas "sinecuras" que promueve el capitalismo reorganizado.

¹⁸ En este sentido, resulta muy significativa la nueva propuesta de estructura de clases que está preparando el *New Labour* del Gobierno Blair.

sepa cuándo lo utilizan unos y otros, excepto los propios beneficiarios. En este sentido, vuelve a concordar con una reflexión de Goldthorpe, cuando defiende que el mérito ha de ser "definido situacionalmente", tal y como preconiza el reconocimiento de competencias ante el empleo (v. Cap.3), ante nuevas formaciones superiores (v. Cap.4) y ante el puesto de trabajo (v. Cap. 5). La definición situacional del mérito se convierte en el principal objetivo del reconocimiento de competencias, desatando nuevos conflictos distributivos y nuevos problemas de legitimación que hemos sistematizado a lo largo de los siguientes capítulos del texto de tesis.

Los problemas de legitimación que limitan una plena aceptación social del reconocimiento de competencias parten de los efectos perversos que estos dispositivos contienen e introducen y contra los cuales resulta difícil de escapar. ¿Qué y cuánta competencia? Es el dilema no resuelto o irresoluble de este nuevo instrumento de política educativa que estamos estudiando, siendo controvertido y conflictivo determinar la fiabilidad, la suficiencia y la legitimidad de los conocimientos y competencias que se han de baremar y medir. Tal y como le ocurre a Goldthorpe a la hora de dilucidar cuánto logro meritocrático se da en las sociedades avanzadas, el problema de medición del logro está en función de cómo se entienda el mérito y cómo se mida, al no existir standards objetivos de mérito, ni escalas de medida justificadas o impuestas desde el punto de vista normativo o político. Esto último resulta inconcebible ante una economía de mercado con discrecionalidad empresarial, donde resultan factibles las discriminaciones de unos y el apadrinamiento *inmerecido* de otros, dadas las redes informales de cooptación que se anteponen al mérito objetivo o normativo.

El reconocimiento de competencias aparece en escena con los mismos problemas dado que son políticas destinadas a reconocer el mérito allí donde éste se requiera como regulador del intercambio social: ante el empleo, ante nuevas formaciones superiores y en el desempeño de los puestos de trabajo. Los dilemas de un sistema fiable, suficiente y legítimo capaz de evaluar los logros, se van resolviendo con el ensayo y experimentación de nuevas metodologías e instrumentos que, progresivamente, van penetrando en las políticas de empleo (v. Cap.3), en las políticas de educación a lo largo de la vida (v. Cap.4) y en las políticas de gestión de recursos humanos de las empresas (v.Cap.5), tal y como vamos a comprobar.

3. RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIAS ANTE EL EMPLEO: Señalizar competencias y cribar la empleabilidad

La principal expectativa con que emergen los dispositivos de reconocimiento de competencias, consiste en suplir a las titulaciones académicas como únicas "señales" del saber y la competencia, al resultarles imposible continuar siendo la señal fiable, suficiente y legítima del conocimiento individual que sí lo fue, en cambio, bajo la modernidad industrial del pleno empleo. De este modo, los títulos de capital cultural que requiere y prioriza el nuevo modelo de desarrollo informacional, son títulos basados en competencias y aprendizajes demostrables, abiertos a todos (tanto para jóvenes como para adultos) y con una renovación y revalidación permanente a lo largo de la vida activa (evitando su obsolescencia).

Esta transversalidad hace que el reconocimiento de competencias llegue a todos los sectores sociales, pudiéndose universalizar para toda población adulta que haya terminado sus estudios, atravesando así las condiciones de clase, género y etnia y convirtiéndose en una opción abierta y colectiva: la evaluación de la empleabilidad para los desocupados, los *assessment centers*

para directivos y profesionales, el reconocimiento de la experiencia laboral entre los ocupados y la flexibilización de accesos a la Universidad y a la educación a lo largo de la vida para todos y todas.

Las teorías credencialistas (Collins, 1979; Thurow, 1974; Arrow, 1973; Spencer, 1973; Stiglitz, 1975) nos permiten comprender en la actualidad la mayor priorización de las competencias y cualidades personales ante la masificación de titulaciones poco diferenciadas. La selección de la mano de obra y las diferencias de empleabilidad se explican no sobre la base de los logros cognitivos o los conocimientos testados por unos títulos cada vez más masificados, sino por la potencial capacidad de entrenabilidad y adaptación individual a las culturas, los valores y las maneras de hacer (*know-how*) de las empresas. La decisión empresarial de "aceptabilidad" de los candidatos se concentra en el cribado de lo que Collins entendía como "culturas de estatus" y estilos culturales diferenciadores, segmentando a los candidatos en función de cualidades personales que se han adquirido en la escuela a través del curriculum oculto y en los respectivos entornos de socialización familiar e informal.

Siguiendo las tesis credencialistas, los individuos se ven compelidos a "producir la señal que maximiza la probabilidad de ser seleccionados" (Blaug, 1993) ante los empleadores y ante el mercado de trabajo. La masificación de titulaciones que resulta de la expansión educativa, enturbia aún más los procesos de selección y cribado, dejando definitivamente los logros cognitivos en un segundo plano para pasar a priorizar los llamados "rasgos de conducta", ahora rebautizados por la modernización "post-fordista" como "competencias-clave". Los candidatos al empleo han de producir su propia señal de empleabilidad complementando sus

títulos devaluados con competencias y cualidades carismáticas (Brown, 1997). Son las competencias y estilos culturales de los candidatos (perseverancia, iniciativa, responsabilidad, ser cooperativo, saber gestionar la autonomía, saber comunicar, etc) las que permanecen en el bagaje inmanente de los individuos, habiéndose adquirido a través del curriculum oculto de sus formaciones y experiencias y requiriéndose ahora ser recompuestas, recentradas y reevaluadas para completar la señal de empleabilidad. El reconocimiento de competencias cumple esta función validadora que completa la señal de empleabilidad, intentando ajustarse a las nuevas exigencias de cualificación centradas en competencias-clave sobre las que ahora pivotan los procesos de cribado credencial. Tal y como destaca, Lévy-Leboyer (1998, pp.28): *“ya no parece cierto que la acumulación de conocimientos básicos haga a uno más competitivo en la competencia actual ante los empleos. Presentar pruebas de las competencias extraídas de la experiencia, representa, en cambio, una ventaja cierta”*.

En el siguiente capítulo, analizamos cómo la reflexividad organizada nos previene ante el mayor riesgo de desnivelación y pérdida de cualificación que no sólo afecta al tercio inferior de la pirámide laboral (3.1). A continuación, se presentan los efectos positivos esperados del reconocimiento de competencias ante el empleo, neutralizando los efectos descualificadores del desempleo y permitiendo una renivelación permanente entre la población activa que evita los riesgos de obsolescencia y de sustitución a lo largo de la vida (3.2). También se hace una estimación aproximada de las necesidades de acreditación en el caso de la estructura laboral española, que se detalla en un anexo final. Por último, se contrastan nuevos efectos latentes que introduce el reconocimiento de competencias en mercados de empleo ya segmentados en

tanto que reforzadores de dicha segmentación ya estructural y débilmente reversible (3.3.).

3.1. Paro de superficie y empleos sustituibles

Anteriormente, ya expusimos cómo el imparable crecimiento de la educación post-secundaria en los países centrales (Wagner, 1998; OCDE, 1997) generan el fenómeno de pirámide invertida, sobreproduciéndose titulaciones sin salida al empleo que coexisten con la abundancia de empleos intermedios y bajos (v. pág.82). El mercado de trabajo es incapaz de generar el volumen de empleo cualificado que se corresponda con el aumento de nivel educativo, no pudiendo poner freno a la expansión educativa al contravenir la legitimidad democrática del derecho a la educación tan duramente conquistada por la modernidad (Fernandez-Enguita, 1992a). Como “coste” directo del bienestar, el impulso meritocrático ha generado una mano de obra terciarizada con altas expectativas de salario (Franchi, 1988, pp.33) que huye del empleo manual y rechaza los estudios de formación profesional al ofrecer una carrera muy limitada y salarios poco atractivos, acaparando otros empleos para los que bastaba un nivel de titulación inferior a los estudios universitarios superiores.

La consecuente tendencia a la sobrecualificación permite a los empleadores disponer de una fuerza de trabajo más formada y rendible que pueda hacer frente a “futuras complejizaciones” de las tareas y futuros cambios productivos. Con esta “inversión de reserva”, facilitada por la flexibilización laboral y el abaratamiento a la contratación de jóvenes, se hace frente a la imprevisibilidad del

mercado dando oportunidades a los mejor titulados en detrimento de aquellos con titulaciones inespecíficas, con titulaciones de educación básica o sin ninguna titulación. El deterioro de las oportunidades laborales para estos tres segmentos supone su desplazamiento hacia malos empleos e infra-empleos, que ocultarían lo que Beck (1998b) denomina un “paro de superficie” dado que se destruyen o se sumergen en los ciclos de recesión como mano de obra sobrante para volver a reaparecer en los ciclos expansivos (¹).

La ausencia de cualificación es la señal negativa que estigmatiza y relega al “paro de superficie”, al desempleo prolongado y a la inactividad al tercio inferior de la pirámide social que es potencialmente activa (²). Este amplio segmento coincide con los colectivos más débiles del mercado de trabajo que acrecientan su desventaja ante la elevación de la presión sustitutoria que protagonizan los mejor titulados a la hora de acaparar el empleo. Según la tesis de Claus Offe (1992), los rasgos adscriptivos como la edad, el género, la extranjería o el fracaso escolar “problematizan” la inserción y la empleabilidad, dando origen a colectivos fragmentados que han de aceptar trabajos y salarios “no soportables” para empleados normales. Se institucionaliza así un cierre excluyente que refuerza la dualización del mercado de trabajo, acrecentando las divisiones entre los

¹ España es uno de los países que mejor ejemplifica la terciarización dual del empleo, creando y destruyendo empleos terciarios poco cualificados en función de las coyunturas de expansión y recesión (Muñoz del Bustillo, 1996). Asimismo, también ejemplifica la tendencia estructural a la sobrecualificación de los primeros empleos, incrementándose ésta desde el 17 % en 1985 al 55 % en 1994 (García Serrano & Malo Ocaña, 1994; Alba-Ramirez, 1993).

² Como es sabido en la tesis de la sociedad de los dos tercios (Gorz, 1995) el límite inferior no coincide exactamente con un tercio porcentual. Para el caso español, suele situarse en torno al 20 %, tanto por lo que respecta al volumen de la subclase sumergida en la pobreza (FOESSA, 1997), como por lo que se

separados mercados primarios y secundario de trabajo que ya existían en el capitalismo tardío (Doeringer & Piore, 1985).

A diferencia de los años 70, los privilegios del mercado primario no sólo se mantienen en el capitalismo informacional sino que cristalizan un capital humano “ganador” por su estabilidad, su cualificación, sus oportunidades de promoción y su situación propicia de oferta que los parapeta con éxito frente a la mayor prescindibilidad de otros trabajadores menos preparados o peor titulados. Este segundo segmento “perdedor” de mano de obra queda proletarizada por las condiciones de empleo y de contratación que han de soportar por carecer de cualificación (Bailleau, 1991). Para pasar entre uno y otro segmentos, la titulación es una condición necesaria pero insuficiente, apareciendo “esferas no porosas” (Coriat, 1996) que hacen peligrar la fluidez ascendente, cronificando las desventajas de los colectivos “problematizados” en los mercados secundarios sin solución.

La asignación institucionalizada en “puestos de cualquiera” recae sobre los colectivos “problematizados” por la normatividad que los redefine socialmente como “descualificados” por sus características adscriptivas. Manteniendo dualizado el empleo, no sólo se abarata el coste del trabajo y se abren los abanicos y diferencias salariales sino que también se externaliza en los colectivos “problematizados” las turbulencias y fluctuaciones de las crisis cíclicas. El capitalismo informacional parece haber aprendido así, la lección de la crisis y la poscrisis fordista (1975-1985), extremando las cautelas en la selección y renovación de la mano de obra ante los altos costes de despido existentes en los países centrales tal y como ya pudo comprobar en aquel período. Desde

refiere a los malos empleos descualificados existentes en los mercados secundarios (Huguet, 1999).

entonces, la sustitución de mano de obra excedentaria queda vehiculada y facilitada por las políticas flexibilizadoras del mercado de trabajo difundidas desde mediados de los años ochenta que han institucionalizado una desigualdad regresiva ante el empleo que libera de riesgos y de sobrecostos laborales a las estrategias del capital ⁽³⁾.

La desregulación del contrato de trabajo estable y la precarización del empleo consecuente hacen incrementar la rotación entre empleos en los países centrales, hasta el extremo de afectar uno de cada cinco puestos de trabajo como media (OCDE, 1994). De este modo, las generaciones jóvenes que ahora entran al mercado de trabajo cambiarán seis o más veces de empleo durante su vida laboral (Hasan, 1994). Aunque no existan proyecciones para muchos países, en Estados Unidos los cambios de empleo que protagoniza un empleado típico pueden ser un total de nueve (Hall, 1982) e incluso, en Canadá pueden llegar hasta diez veces (Hasan & De Broucker, 1984). El riesgo de rotación de empleo aumenta en función del nivel de flexibilización alcanzado por el mercado de trabajo, tanto en sus entradas como en sus salidas, convirtiendo a las transiciones en una característica estructural que ya no queda limitada a los más jóvenes, ni tampoco a los adultos precarizados en los mercados secundarios. Las transiciones y rotaciones entre empleos se amplían para todos aquellos que pueden verse desfasados por nuevos ciclos tecnológicos, nuevas soluciones organizativas y nuevos productos más competitivos que eliminan sus puestos de trabajo y las

³ No obstante, tal y como ya señalamos (v. pag.70-75), la ofensiva neoliberal y neo-fordista sigue denunciando el salario mínimo y otras regulaciones sociales como neutralizadoras de la contratación de los poco cualificados, abogando por la plena desregulación y liberalización de las entradas y salidas del mercado de trabajo.

empresas que los ocupan por estar mal gestionadas o mal posicionadas en el mercado global (Coriat, 1996).

Las transiciones se conceptualizan como secuencias intermitentes que encadenan ciclos de empleo, ciclos cortos de desempleo, etapas alternantes de formación y reaprendizaje y acceso a nuevos empleos, atravesando así las trayectorias de vida activa con la consecuente ruptura de las carreras estables características del fordismo (OCDE, 1994; Offe, 1992). No sólo los colectivos “problematizados” están expuestos a la inseguridad en el empleo y a transiciones continuas, sino también los empleados de cuello blanco en el sector público y privado expuestos a procesos de reingeniería y “*down-sizing*” de grandes empresas que los redefinen como sustituibles (Gorz, 1994).

Las reestructuraciones de plantillas y la mayor elasticidad de sustitución de trabajadores estables aparecen como consecuencia de las fusiones y concentraciones empresariales, disparadas en los últimos años para afrontar la globalización y racionalizar la competencia. El sobredimensionamiento de plantillas se resuelve con la expulsión indemnizada del empleo, prejubilaciones forzadas y planes de *out-sourcing* o recolocación en otras empresas o como autoempleados subcontratados por la antigua empresa. Bajo estas estrategias, se prescinde del exceso de cuadros intermedios experimentados y de empleados técnicos y administrativos, siendo ambos fácilmente sustituibles por nuevas inversiones en capital y tecnología y por nuevas formas de organización del trabajo que adelgazan la jerarquía y maximizan el autocontrol de los trabajadores mantenidos como imprescindibles (*core-workers*).

La creciente tendencia a segmentar las necesidades de trabajo del mercado interno de las grandes empresas entre una

plantilla “central”, una plantilla “periférica” fluctuante y una tercera red de colaboradores autónomos y pequeñas firmas subcontratadas, sigue el modelo de “empresa-trébol” que externaliza las funciones de menor valor añadido para concentrarse en las funciones más cualificadas e intensivas en capital (Handy, 1989). El capital humano mejor titulado y preparado es complementario del capital y de las inversiones en mejoras productivas y tecnológicas, haciendo más sustituibles a los empleados genéricos cuyas cualificaciones han sido absorbidas por las nuevas tecnologías o por la reorganización eficiente de los procesos (Ashenfelter, 1991) que ahora incluyen tanto la reingeniería interna como la deslocalización productiva hacia países en vías de desarrollo.

El riesgo y la fluctuación de “carreras flexibles” se extiende para aquellos trabajadores que se alejan y se desvinculan del núcleo “central” del empleo ahora priorizado. Tal y como destacan Brown & Lauder (1997, pp.183), *“una característica propia de las carreras flexibles es que son inherentemente inseguras”* endureciendo las posibilidades de promoción y anteponiendo ahora el mantenimiento de la propia empleabilidad ante futuras contingencias impredecibles. El “paro de superficie” tangible entre los contratados eventuales se extiende como un riesgo difuso entre los segmentos intermedios de cuello blanco, pluralizando los sectores de riesgo más allá de los trabajadores funcionalmente analfabetos y poco contratables.

De este modo, los trabajadores de cuello blanco con cualificaciones intermedias, los obreros industriales cualificados y los colectivos “problematizados” se estratifican entre sí como sectores de riesgo, aumentando su desventaja relativa cuanto menor poder de resistencia muestren ante la mayor presión

sustitutoria que impone el capitalismo informacional y su elevación progresiva de umbrales mínimos para mantenerse ocupado (⁴). Una de las características comunes a estos tres polos de riesgo (empleados intermedios, obreros cualificados y colectivos “problematizados”) consiste en la ausencia de titulación, ocupando empleos que no les han exigido credenciales y auto-cualificándose en base a la experiencia, tal y como permitía el modelo fordista vigente hasta inicios de los años 80. Cuanto más elevado ha sido el nivel de entrada de las nuevas generaciones al mercado de trabajo (beneficiándose de una mayor igualdad de oportunidades y de una retención “forzada” ante el desempleo) y cuanto más se ha extendido entre las pequeñas y medianas empresas la burocratización y selectividad educativa de acceso al empleo, tanto más expuestos han quedado los trabajadores experimentados como capital humano más fácilmente sustituible por jóvenes mejor formados, con menor coste y con menos propensión a la sindicalización y al conflicto.

Los riesgos de verse devaluado no se limitan a los jóvenes que entran sin titulación y quedan señalados negativamente por su “fracaso escolar”, tal y como ya advirtió Bourdieu (1981) en la crisis de los 70 y continúa siendo confirmado como tendencia agravada a finales de los 90 (Casal y otros, 1997). Al centrarse en el caso de los más jóvenes, Bourdieu no destacó que el mayor riesgo de devaluación y sustitución lo han acabado padeciendo los trabajadores experimentados que han permanecido ocupados sin

⁴ Hace ya un tiempo, Carabaña (1988) destacaba cómo para mantener el mismo empleo obrero no cualificado que antes no exigía ningún tipo de estudios, ahora no puede ser ocupado sin un mínimo de FP1 (es decir, con un mínimo de 10 años de escolarización completa). Recientes estudios demuestran el mayor peso discriminatorio de las titulaciones para los empleadores, que ya alcanza a los no poseedores de secundaria superior completa (Breen, Hannan & O'Leary, 1995), endureciendo la competencia entre no titulados en las colas de espera a empleos mal pagados de servicios.

necesidad de credenciales. La elevación y mejora del nivel educativo que genera la expansión educativa en clave “defensiva” (Baudelot & Establet, 1991; Thurow, 1983) hace desnivelar y acrecentar la desventaja de las generaciones adultas que se libraron de la credencialización (durante los años 70 y 80) y que no se beneficiaron de formación continua que los recualificara ante la acrecentada obsolescencia de sus competencias (durante los años 80 y 90). Los efectos colaterales latentes de largo plazo que ha generado el impulso meritocrático y la expansión educativa se traducen, así, en efectos dualizadores y desigualadores que recaen sobre quienes no se han beneficiado de la expansión educativa, tanto por lo que respecta al aprendizaje inicial como al aprendizaje continuado (Flecha, 1990).

Desde el punto de vista tecnocrático, los costes sociales generados resultan inevitables como costes de sustitución generacional de una mano de obra que queda desfasada por el nuevo ciclo tecnológico (Coriat, 1996), instrumentándose ayudas, reformas laborales y políticas facilitadoras desde el Estado para regular su reemplazamiento por jóvenes mejor formados y más adaptables a las exigencias de futuro ⁽⁵⁾. Así, entre 1976 y 1995, el cambio ocupacional registrado en España se ha saldado con la eliminación de 4,5 millones de empleos no cualificados en la agricultura, la industria y la construcción y la reposición de 4 millones de empleos más cualificados, casi todos ellos en los subsectores de servicios (servicios de distribución comercial, servicios personales, servicios públicos, servicios a las empresas y servicios financieros) (Fundación Argenteria, 1996). De este modo,

⁵ En el caso de España, las prejubilaciones se están extendiendo como un recurso perverso de “*down-sizing*” y expulsión del empleo por parte de grandes empresas sin riesgos que acumulan beneficios, no generan empleo juvenil y aumentan las retribuciones a los directivos, destacándose como ejemplos neo-

a lo largo de los últimos veinte años la estructura ocupacional se ha repuesto "vegetativamente", con medio millón de universitarios, 1,3 millones con diplomaturas universitarias y estudios de FP y 2,2 millones con niveles de bachillerato y EGB completa.

Este aparente "pacto generacional" entre generaciones adultas autoformadas sobre el trabajo industrial que se retiran o son retirados para que sus hijos y nietos titulados puedan reemplazarlos, ha sido más acusado en España que en ningún otro lugar ⁽⁶⁾. Pero no salvaguarda de riesgos a los jóvenes recién llegados, a los que están por llegar al empleo y a los adultos estables que quedan por salir ante futuros reajustes y deslocalizaciones empresariales facilitados por la re-ingeniería de procesos y los sistemas de *lean-production* (v. pág.).

La modernidad reflexiva (y la sociología que la foguea y contribuye a anticipar riesgos de futuro), conoce bastante bien las tendencias de desnivelación y sustitución constatadas en los últimos 20 años (1976-96). Pero lo más significativo es pensar la tendencia de evolución futura de los dos próximos decenios (1996-2016) cuando coincidan en el mercado de trabajo, la salida masiva de titulados universitarios (accesible ahora para más del 40 % de toda una generación) junto a la última etapa de vida activa de los trabajadores experimentados sin titulación que consigan mantenerse en el mercado. Mientras los jóvenes verán alargadas

darwinistas intolerables si además se trata de empresas que fueron públicas hasta hace poco (caso de Telefónica y Tabacalera).

⁶ Homs (1991) ya destacó el proceso de sustitución generacional que la mano de obra ha experimentado en un país como España, expulsando del empleo a buena parte de la generación adulta que protagonizó el desarrollismo industrial en los años 60, siendo reemplazados por las generaciones jóvenes y tituladas que protagonizaron la expansión educativa de los años 70 y 80. Como se sabe el recambio generacional ha convertido el mercado de trabajo español en uno de los más rejuvenecidos de Europa, limitando la participación laboral de los mayores de 45 años a tan sólo un 34 % del total de empleo.

sus transiciones, sobrecualificando incluso la estructura del desempleo, el no acceso de los trabajadores experimentados a procesos continuos de renivelación y balance de competencias no hará sino anticipar su riesgo ineludible de sustitución y expulsión del empleo.

3.2. Reconocer lo sabido para resistir la desnivelación y la sustituibilidad

En estos momentos, buena parte de las 120.000 cajeras empleadas en España trabajan en hipermercados. La introducción del código de barras como "lenguaje universal" a mediados de los años 80, descualificó el trabajo de las cajeras al incorporar en los *scanners* de las cajas, las competencias de cálculo que antaño se requerían para dichos puestos. Aún simplificándose, estos "empleos genéricos" han ido en aumento, siendo un empleo posible de inserción para chicas que abandonan sus estudios. La evolución tecnológica que acabará afectando a esta ocupación, permitirá en el medio plazo prescindir directamente del empleo o del trabajo humano, al poderse implantar tarjetas inteligentes en los productos y sistemas de autopago por parte de los clientes, sin necesidad de ninguna intermediación humana, haciendo prescindibles buena parte de los 120.000 empleos de caja hoy existentes (⁷).

⁷ Los productos de compra incorporarán un microchip con una microantena que autochequeará la bolsa de la compra y extenderá el ticket de abono, siendo el propio cliente quien pagará a través de sus tarjetas de crédito o de su tarjeta-cliente del hipermercado en cuestión. (EL PAIS, 28-II-1999).

Siguiendo las tesis de Castells (1997) en contra de Rifkin (1995), buena parte de las cajeras encontrarán empleo en nuevas actividades de servicio emergentes, como los parques temáticos o los centros de venta telefónica, volviendo a ocupar empleos nada "informacionales", por cierto. Sin embargo, esta previsible y continua absorción que facilita el desarrollo tecnológico y económico, no suele tener en cuenta que en dicho cribado, el 80 % de las 120.000 cajeras lo tendrán peor a la hora de recuperar otros empleos, al carecer de titulaciones reconocidas en el mercado de trabajo (v. Anexo, pág.176). Carecer de oficio estructurado y de titulación suficiente no representa sino una señal negativa o, en palabras de Beck (1998) un "*criterio de descalificación*" que relega a los individuos a "*mercados de trabajo condenados*", restando oportunidades de reingreso a empleos de calidad.

Contra esta lógica estructural auto-impuesta por el "impulso credencialista", el reconocimiento de competencias ante el empleo trata de institucionalizarse como mecanismo de garantía que permita renivelar y mejorar la empleabilidad de los "menos contratables" y facilitar sus transiciones intermitentes entre los períodos de paro y los períodos de empleo, del todo estructurales ante un remodelado capitalismo que crea riqueza sin generar empleo (Gorz, 1994; Offe, 1994).

En el contexto anglosajón, uno de los libros dirigidos al gran público en torno al reconocimiento de competencias (Smith, 1997) recuerda cómo el futuro laboral depara una media de cinco cambios de empleo siendo necesario reconocer lo acumulado y adquirido en cada experiencia profesional a fin de reposicionarse mejor ante la serie futura de cambios. El fin de las carreras estables y de por vida se corresponde con la mayor imprevisibilidad de los ciclos económicos de crecimiento y

recesión, siendo a la vez impronosticable la evolución futura, la vigencia y la expansión de los empleos y contenidos de cualificación en los que formarse (Perelman, 1987). Ante este contexto de incerteza y no-previsibilidad, el recurso al reconocimiento continuo de competencias representa una opción novedosa por su potencial efecto neutralizador de los efectos descualificadores que comportan los períodos intermitentes o crónicos de paro.

Tal y como señala Fernández-Enguita (1992b), las cualificaciones que no se ejercen se pierden, tanto porque pueden llegar a volverse obsoletas como porque el individuo carece de la ocasión de refrescarlas. En el primer caso, empieza a ser constatado el aumento del ritmo de obsolescencia de los conocimientos útiles, dado el acortamiento del ciclo de vida de los productos y la generación continua de innovaciones. De este modo, por ejemplo, el volumen de conocimientos necesarios que deben adquirirse en la nueva sociedad de la información, se duplica cada siete años (Reis, 1990), haciendo disminuir la duración media de las cualificaciones y acabando con la inmutabilidad de los conocimientos como algo válido para toda una vida laboral. En el segundo caso, la ausencia de oportunidades para refrescar la cualificación adquirida viene dada por el riesgo descualificador que comporta el desempleo cuanto mayor es su duración.

El desempleo se autoalimenta a sí mismo cuando los largos períodos de paro comportan la pérdida de conocimientos y de motivación por encontrar un nuevo empleo. Numerosos estudios sobre los efectos psicológicos del desempleo, como los de Warr (1987), han demostrado el “sentimiento de incompetencia” que acaban asumiendo los desempleados de larga duración,

mostrándose más incapaces, menos autónomos y menos asertivos, incluso ante problemas sencillos de la vida cotidiana que no tienen que ver con el empleo. Esta línea de investigación ha demostrado que los parados se desacreditan y pierden su autoestima, su auto-confianza y el valor de las competencias útiles y utilizables que poseen, al no poderlas demostrar ante un empleo.

Los discursos neoclásicos y neoliberales reaccionan ante esta evidencia, reivindicando la plena liberalización del mercado de trabajo, tomando a los desempleados y su pérdida de conocimientos como excusa oportuna para conseguir la supresión del salario mínimo y la plena libertad de contratación y despido por parte de los empresarios (Feldstein,1983; Becker,1996). Desde este enfoque, las reglas protectoras del salario mínimo, desincentivan a los desempleados menos contratables a que acepten empleos mal pagados por debajo de ese umbral. La aceptación de este tipo de infra-empleos permitiría, según este enfoque, adquirir experiencia útil ante futuros empleos y contrarrestar la pérdida de competencias inherente al no-trabajo. Esta postura defiende que la pobreza y el desempleo quedarían aminorados si se dotara a los individuos de capital humano (Feldstein,1983), siendo la cobertura del seguro de desempleo la que genera y consolida su exclusión como colectivos dependientes

Las medidas desreguladoras del mercado de trabajo, especialmente en Gran Bretaña y Estados Unidos durante los años ochenta, ha propiciado así, la aparición de un nuevo colectivo de trabajadores pobres ("*working but poor*"), de cuyos empleos no obtienen renta suficiente como para huir de los umbrales de pobreza, debiendo ser asistidos por los servicios sociales. Este

segmento ⁽⁸⁾ pone de manifiesto la pérdida de importancia que el empleo y su flexibilización, tienen como erradicadores de la pobreza, en contra de las tesis neoclásicas (Förster, 1994).

Ante la simple opción neoliberal de conminar la aceptación social de infra-empleos como proveedores de experiencia, el reconocimiento de competencias ante el empleo se ofrece como instrumento al servicio de la mejora de empleabilidad. Se trata de un proceso estructurado que identifica todas las competencias significativas del sujeto, hace emerger o reforzar la conciencia de las propias competencias y le acaba capacitando para negociar su potencial ante los empleadores (McKelvey & Peters, 1994; Lévy-Leboyer, 1998). La iniciativa pionera en este terreno han sido los balances de competencias (*bilan de competences*) iniciados por la orientación profesional francesa, primero para adultos en riesgo de despido, más tarde ampliada a mujeres y jóvenes en desempleo y, desde 1992, generalizada a todos los trabajadores ocupados, poniéndose en marcha centros territoriales por todo el país vecino ⁽⁹⁾.

El retorno de información resulta esencial en los chequeos de evaluación para desempleados, especialmente aquellos que, además, siguen métodos no directivos, más propios del *counselling* que del consejo experto tan tradicional en orientación. De este

⁸ Con datos de 1986, el 94 % de las familias norteamericanas sin ningún salario eran pobres, así como el 30 % de los hogares con un solo salario (Förster, 1994). En Gran Bretaña, para el mismo año, el porcentaje de hogares pobres pero con un salario llegaba al 13.5 % (ibid). Mientras que en Francia, Alemania y Suecia los hogares pobres-trabajadores oscilaban en la mitad: entre el 7.2 y el 8.2 (ibid).

⁹ En 1994, existían 110 centros territoriales bajo fórmula de *partenariado (Centres Inter-institutionnels de bilans de competences-CIBC)*, habiendo pasado en un año un total de 35.000 personas, con una media de 19 horas por cada "bilan" (Feutrie, 1997, pág.49). El 75 % de los usuarios son desempleados, con ligera mayoría de mujeres (52 %), de grupos adultos mayores de 26 años (56 %)

modo, el proceso de chequeo, validación y orientación de lo que saben hacer los sujetos, pretende ser un proceso personalizado y formativo en sí mismo, que refuerze su autodesarrollo (Aubret, 1992). El auto-examen de sí mismo y de sus competencias fuertes y débiles se completa con la elaboración de un autoproyecto personal, realista y adecuado en el que se reconozca cada desempleado. Así, los términos tradicionales de orientación se invierten: el tradicional aconsejado-objeto deja su lugar a favor del aconsejado-responsabilizado, de tal forma que cada persona desempleada reajusta mejor aquellas expectativas que tenía mal fundamentadas, sobredimensionadas o auto-rebajadas (¹⁰).

Lejos de quedar delimitada a una esfera "psicologista" de orientación, los chequeos de competencias se realizan contrastando las competencias poseídas con los estándares de cualificación y los perfiles de empleo, aportados por los sistemas nacionales de cualificación. De este modo, a la orientación del "yo" se le añaden dos *inputs* más, poco estructurados hasta ahora: a) por un lado, los requerimientos de competencia y cualificación de los empleos a los que mejor optaría y por otro, b) el conocimiento actualizado de las demandas de empleo y del funcionamiento real de los mercados locales de trabajo, permitiendo así cambios de orientación y opciones de formación ocupacional con salida real al mercado. Esta conjunción de efectos orientadores, se manifiesta

y con niveles formativos equivalentes a nuestra EGB o FP1 (65%), atendiendo también a un 19 % de universitarios (ibid).

¹⁰ Con la expansión educativa se manifiesta una confusión de jerarquías y fronteras entre elegidos y excluidos, entre verdaderos y falsos títulos, de forma tal que como decía Bourdieu (1981), los finalmente relegados contribuyen a su propia relegación al sobreestimar sus vías de inserción y al concederse unas expectativas que en realidad les son negadas (ibid., pág. 256). Bourdieu denomina este fenómeno como "histéresis de los habitus" siendo mistificaciones que hacen más soportable y escapista la devaluación del sujeto ante el mercado. Es el caso tanto de jóvenes de extracción obrera y sin título que pretenden ganar dinero fácilmente, como de licenciados sin salida que se resisten a aceptar un destino de subempleo.

especialmente en el caso francés, con una densa red de instituciones intermedias que siguen sistemáticamente la evolución local de las cualificaciones y del empleo a través de observatorios y estudios sociológicos, disponiendo así de información actualizada para sincronizar las orientaciones con los vaivenes de cada mercado.

El reconocimiento de competencias tiene el desafío de elevar el nivel formativo y de cualificación para ajustarlo a la dinámica cambiante del mercado de trabajo, presentándose como un instrumento de transparencia entre oferta y demanda. Desde esta perspectiva, no sólo certifica lo que ahora hacen y saben hacer los desempleados, sino que promueve a aprender y adquirir nuevas formaciones que refuercen su empleabilidad. De esta manera, representa un instrumento siempre disponible para auto-construirse su curriculum formativo y profesional promocionándose desde el desempleo y entre transiciones de un empleo a otro, a través del logro de titulaciones profesionales (*occupational certifications*) o del acceso a nuevas formaciones superiores, sea en la Universidad o en las redes de formación continua. Estos dos últimos casos los analizaremos en el capítulo 4.

Para servir de instrumento de transparencia, el reconocimiento de competencias se acompaña y se apoya en los sistemas nacionales de cualificación, en proceso de puesta en marcha tanto en España, como en Italia, Estados Unidos, Canadá, Australia o Nueva Zelanda. El objetivo de señalar las competencias y cualificaciones disponibles entre la fuerza de trabajo se dirige a superar la opacidad del mercado de trabajo, al haberse estructurado éste sobre bases nacionales y bajo el modelo de “empresarialidad” ya descrito (v. pág.86). La mayor circulación transnacional de mano de obra y, especialmente, la integración

económica europea está forzando el desarrollo de repertorios nacionales de empleos y cualificaciones a fin de facilitar una mayor transferibilidad y movilidad de la mano de obra (*portability of credentials*). Así, por ejemplo, desde la Resolución del Consejo de Comunidades Europeas del 3 de Diciembre de 1992, los diferentes organismos comunitarios, la Confederación Europea de Sindicatos (CES) y la patronal europea UNICE, están debatiendo la mejor forma de llevar a cabo la correspondencia y transparencia de cualificaciones, a fin de:

- a) "permitir a las personas que lo deseen presentar sus cualificaciones profesionales, sus diplomas y su experiencia profesional clara y eficientemente, a los empleadores en el conjunto de la Comunidad" y
- b) "ayudar a los empleadores a tener fácil acceso a descripciones y experiencia profesional con el fin de establecer la adecuación de las competencias del candidato a empleos originarios de otros Estados Miembros" (DOCE, 1992).

Los esfuerzos por construir e institucionalizar los nuevos sistemas nacionales de cualificaciones, obedecen a una tendencia global entre los países centrales a fin de modernizar los sistemas de formación, clasificación y reconocimiento de empleos que hemos heredado del "viejo" capitalismo organizado (Lash & Urry, 1987; Castells, 1998). El hecho mismo de articular "sistemas nacionales de cualificaciones" (*national competency standards*) revela la necesidad de institucionalizar una nueva *codificación social* de los empleos en aquellos segmentos donde se concentra la mano de obra, esto es, la gran masa de empleos obreros e intermedios que se ejercen sin necesidad de títulos universitarios ni de colegiación profesional.

La necesidad de normativizar este amplio y jerarquizado espacio de cualificaciones obreras e intermedias también revela la búsqueda de una *correspondencia perdida* entre trabajo y aprendizaje que se ha intensificado como nunca a causa de los cambios tecnológicos y organizativos, siendo recurrente legitimar nuevas reglas de regulación entre las titulaciones, las formaciones no regladas y los aprendizajes adquiridos en la experiencia. En la práctica, los nuevos sistemas nacionales de cualificaciones intentan integrar en un único sistema de "cuenta común" y de amplia referencialidad, estos tres pilares separados hasta ahora entre sí (UGT, 1998), reconociendo una única legitimidad a los aprendizajes y competencias al margen del lugar o la institución donde hayan sido adquiridos: los aprendizajes académicos, los aprendizajes no reglados y los saberes-hacer derivados de la experiencia.

Para integrar los diferentes aprendizajes y competencias se toman como referentes a los perfiles de cualificación definidos en cada sistema nacional en base a competencias, siendo factible transparentar si los candidatos reúnen o no las competencias exigidas por el empleo en cuestión. Por lo tanto, permite identificar las cualificaciones "incompletas" o las necesidades de formación que permitirían sincronizarse con el ritmo de elevación de umbral o con el ritmo de cambios de cualificación de toda índole que afectan a los empleos. Esto es así, porque los perfiles que componen los sistemas nacionales, se actualizan cada 5 años utilizando mecanismos permanentes y observatorios sectoriales que siguen la evolución de las cualificaciones y anticipan sus cambios (Steedman,1994; Manzanares,1995; M.Celorrio,1997a). Desde esta perspectiva, los perfiles de cualificación resultan útiles:

- a) para facilitar la orientación curricular de los jóvenes, tanto en su formación inicial como a lo largo de sus transiciones, mejorando

- su auto-ubicación en el mercado de trabajo y el uso de los sistemas de formación profesional ⁽¹¹⁾)
- b) para auto-chequear a lo largo del tiempo la obsolescencia o el desfase acumulado de los trabajadores, permitiendo su rápida recualificación para recuperar nuevos umbrales y evitar así ser desplazados o expulsados del empleo.
 - c) para actualizar continuamente las ofertas formativas en función de los cambios externos, sincronizando así la educación a lo largo de la vida con el devenir de los sujetos, anticipándose a riesgos y manteniendo su empleabilidad continua.

El reconocimiento de competencias, se presenta así como una solución factible para neutralizar las fluctuaciones del mercado y de los ciclos tecnológicos sobre la empleabilidad de la fuerza de trabajo. De este modo, junto a los nuevos sistemas nacionales de cualificaciones, los dispositivos de reconocimiento permitirían efectos niveladores e “inclusores” que actualmente aparecen de forma menos estructurada y más desarticulada ⁽¹²⁾). Desde esta perspectiva, suponen una aportación inédita a las políticas activas de mercado de trabajo, siendo apoyado el reconocimiento y acreditación de competencias por parte de la OCDE (1997) y acabándose de adoptar como medida comunitaria para los países de la Unión Europea en la pasada cumbre del empleo de Essen (Comisión Europea, 1997b).

¹¹ Entre los países anglosajones, se incluyen perfiles de cualificación que corresponden a las diplomaturas universitarias españolas, siendo por lo tanto, también extensible entre los jóvenes que aquí consideramos “universitarios”.

¹² Recuérdese, por ejemplo, que buena parte de la oferta de formación ocupacional del INEM y de las CC.AA es formulada desde los mismos centros colaboradores sin identificación previa de necesidades sectoriales, haciendo poco transparente aquellos cursos útiles y con salida de aquellos otros redundantes, pensados para retener alumnado y justificar presupuestos inflados (Fernández-Enguita, 1992a).

Gran Bretaña es, de momento, uno de los países que se han anticipado a ensayar los nuevos dispositivos de acreditación profesional de empleos. Esta opción política ha permitido, entre 1991-1997, otorgar 1.534.000 titulaciones NVQ, concentrándose en el sector servicios (74 %) y en los niveles bajos e intermedios de cualificación: nivel 1 (22 %), nivel 2 (60 %) y nivel 3 (14 %). Cabe recordar que el sistema NVQ nació como iniciativa de la patronal, siendo auspiciado por los gobiernos conservadores, pero sin haber sido negociado paritariamente con los antaño poderosos sindicatos británicos (Atwell,1998). Este determinante ha restado legitimidad al sistema de acreditación de empleos, siendo ahora reformado por el nuevo laborismo de Blair. Para el año 2000 se mantienen los objetivos ambiciosos de conseguir que el 50 % de la población activa acceda a una NVQ de nivel 3 que permite el acceso a la universidad (Attwell,1998). De este modo, la renovación educativa conseguida no se limita a certificar las competencias laborales de los puestos, sino a remotivar la participación en futuras formaciones superiores a lo largo de la vida mejorando así el potencial de empleabilidad.

En contra de ciertos tópicos al uso, los sectores beneficiarios por la acreditación profesional de empleos, van más allá de los colectivos “problematizados”, aunque éstos sean los prioritarios, presentándose como un instrumento potencialmente más interclasista de lo que se supone. Para ello, realizamos una aproximación empírica a las necesidades de acreditación existentes en la estructura laboral española, en la que se concentran numerosos contingentes sin titulación, incluso entre los estratos intermedios (cuadros y técnicos auxiliares). Para efectuar esta estimación empírica hemos seguido la opción metodológica que sigue Fdez.Enguita (1992b) en su análisis de las

desigualdades de cualificación para la Comunidad de Madrid ⁽¹³⁾.
Los resultados se presentan en la siguiente Tabla:

Tabla 1. Tres segmentos de grupos beneficiarios y sus indicadores de cualificación (España 1991 y 1995)

		<i>Empleos (1991)</i>	<i>Niveles de cualificación</i>	<i>Formación C50</i>	<i>Formación C25</i>	<i>Formación C10</i>
A1	Peones no cualificados	635.082	1	Primarios incompletos	EGB	FP1
	Proletariado de servicios	1.643.466	1	Primarios incompletos	EGB	BUP
	Obreros especializados	2.400.302	2	Primarios incompletos	EGB	FP1
B2	Obreros profesionales	720.130	2 – 3	Primarios incompletos	EGB	FP2
TOTAL		5.398.980				
		<i>Empleos (1995)</i>	<i>Niveles de cualificación</i>	<i>Formación C50</i>	<i>Formación C25</i>	<i>Formación C10</i>
C3	Empleados de servicios	1.344.823	2 – 3	EGB	BUP	FP2
	Empleados administrativos	1.025.000	2 – 3	BUP	FP2	DIPL.UNIV.
	Cuadros y supervisores	122.100	3 – 4	EGB	BUP	DIPL.UNIV.
	Técnicos intermedios	865.700	3 – 4	BUP	DIPL.UNIV.	LIC.UNIV.
TOTAL		3.357.623				

¹³ En nuestro caso, hemos optado por utilizar la EPA de 1995, desagregada a 2 dígitos para los grupos C3, cumplimentando el análisis de los grupos A1 y B2 con la EPA de 1991, desagregada a 3 dígitos. En el primer caso, se explotan y se reanalizan datos que fueron presentados en parte en una investigación que coordiné (CIREM, 1996) y en el segundo caso, se recurre a los datos brutos que presenta Fdez.Enguita (1992b). Esta última elección se debe a que no disponemos de desagregaciones de la EPA más actualizadas y de más de 2 dígitos. En cualquier caso, representa un ejercicio empírico aproximativo a fin de estimar las desiguales necesidades de acreditación entre la mano de obra no universitaria en España. Aunque los datos no son del todo recientes, nos permiten estimar tendencias que pueden irse comprobando en futuras investigaciones. En principio, ésta es una función que el recién creado Instituto Nacional de las Cualificaciones deberá de garantizar de aquí en adelante.

La Tabla 1 presenta el total de empleo no universitario (*non-college skills*) dividido en tres segmentos. El primero (A1) se corresponde con los empleos de nivel 1 de cualificación (peones y proletariado de servicios) y con los empleos de nivel 2 (obreros especializados). El segundo segmento (B2) se corresponde con los empleos obreros profesionales, entre un nivel 2 y 3. El tercero (C3) con los empleos intermedios no manuales que incluye tanto niveles 2 (empleados de servicios), como 3 y 4 (cuadros y técnicos auxiliares intermedios).

Los estimadores de cualificación C50, C25 y C10 nos informan del nivel máximo de titulación que suma el primer 50 % de cada categoría de trabajadores (C50), el nivel máximo que logra el siguiente 25 % (C25) y la titulación máxima que suma el 10 % superior (C10) ⁽¹⁴⁾. De este modo, obtenemos una presentación estadística y gráfica de las pirámides de titulación de cada categoría: la base (C50), el centro (C25) y la cima (C10), correspondiendo cada una de ellas a “aluviones” de entrada que han ido incrementando el umbral máximo en cada categoría. Esta opción nos permite estimar desigualdades de cualificación entre generaciones que se reparten el empleo en cada una de las categorías y segmentos.

La Tabla nos muestra la tendencia de aumento de umbral que cada categoría y segmento de empleo va acumulando, siendo

¹⁴ Se han tenido en cuenta los siguientes niveles acumulativos de titulación: a) sin estudios, b) estudios primarios incompletos, c) EGB, d) FP1, e) BUP, f) FP2, g) Diplomatura universitaria y h) Licenciatura universitaria. Así por ejemplo, el 41.4 % de todos los “empleados administrativos” alcanzan un máximo de FP1 (0.8 + 10.8 + 20.8 + 9.0, respectivamente), siendo el BUP su umbral C50, al aportar el 8.6 % restante para llegar al primer 50 %. Los restantes titulados de BUP (20.8 %) se suman ya al umbral siguiente C25, que se acaba completando con otro 12.5 % de empleados con FP2, siendo ésta titulación la que señala su umbral C25. El umbral C10 se obtiene adjudicando el resto poblacional de cada categoría en su máxima titulación.

significativa la penetración de niveles universitarios en el estimador C10 de empleados administrativos (llegando al 16.7 %), cuadros y supervisores (al 10 %) y técnicos intermedios auxiliares (al 25.8 %). Estas tres categorías han sido también una opción de empleo para los titulados genéricos en BUP: es el caso del 29.4 % de los administrativos, del 7.7 % de los cuadros y del 22 % de los técnicos auxiliares. De este modo se demuestra el reducido espacio dejado a los titulados profesionales (bien sea en una mínima FP1 o en una más prestigiada FP2): es el caso del 21.5 % de los administrativos, del 19.2 % de los cuadros y el 23.6 % de los técnicos auxiliares, confirmando así las tesis de Carabaña (1988) sobre la competencia y el desplazamiento que han sufrido los titulados con FP.

Sin embargo, los que realmente quedan vulnerables son los ocupados que han resistido en sus empleos y oficios sin ninguna titulación reconocida, pudiendo ahora lograr títulos “niveladores” en base a la acreditación de la experiencia laboral. Para las tres categorías del segmento C3, ello supone que resultan beneficiarios potenciales: a) el 32.4 % de los *empleados administrativos* (332.100); b) el 63.1 % de los *cuadros intermedios* (77.045) y c) el 28.6 % de los *técnicos auxiliares* (247.590).

En total, estas tres categorías suman un potencial de 656.735 trabajadores experimentados, si bien se han tomado a los títulos genéricos de la FP1 y el BUP como si éstas fueran titulaciones profesionales reconocidas y suficientes para contrarrestar futuros riesgos de sustitución. Si excluyéramos estas dos titulaciones y tan sólo consideráramos los títulos en FP2 y los niveles universitarios, el total de potenciales beneficiarios a la acreditación “reniveladora” del empleo, se ensancharía aún mucho

más: hasta el 85 % de los administrativos, el 77 % de los cuadros y el 61 % de los técnicos auxiliares.

En el anexo al presente capítulo, se presentan las estimaciones para los diferentes segmentos y subgrupos, destacando en cada grupo ocupacional la vía de acreditación factible que ahora se abre a través de los nuevos títulos de FP surgidos de la LOGSE (MEC) o a través de los certificados de profesionalidad del Repertorio INEM. Con esta aproximación, aparece un subgrupo más nítido (B2) de *obreros profesionales* (v. Tabla 4) al agrupar a los 16 oficios obreros mejor titulados, siendo un 67 % (535.142) quienes pueden beneficiarse ahora con titulaciones de nivel 2 o, incluso de nivel 3 ⁽¹⁵⁾. Este subgrupo parece distanciarse del resto de la tradicionalmente homogénea clase obrera, pudiendo encontrar en el reconocimiento de sus oficios un instrumento inédito de cierre profesional.

Asimismo, hemos realizado nuevas agrupaciones significativas en términos de estratificación del empleo. Así, por ejemplo, el segmento A1 puede dividirse en cuatro subgrupos que fragmentarían la aparente homogeneidad de los "obreros especializados" (niveles 1 y 2), dejando ya aparte a los obreros más profesionales como un segmento "ganador". Los cuatro subgrupos obreros restantes se subdividen en:

- a) las *ocupaciones especializadas más tituladas* (v. Tabla 5), agrupaban en 1991 unos 200.00 trabajadores que se diferenciaban del resto de obreros especializados por atraer una mayor ratio de titulares con un mínimo de secundaria profesional. Probablemente, agrupa a trabajadores de grandes

empresas en ciertos sectores (lácteos, siderometalúrgica, papel, neumáticos, etc) que empezaron por entonces a demostrar nuevas políticas más selectivas de personal, tendencia que probablemente haya ido en aumento. Con los datos de 1991, un 82 % de estos trabajadores de nivel 2, se podrían beneficiar de la acreditación de su experiencia laboral al carecer de una titulación reconocida (172.254).

- b) los *oficios agremiados tradicionales* agrupan los trabajos artesanales que se han ido proletarizado bajo el desarrollismo industrial, aprendiendo el oficio sobre la experiencia y en la informalidad (desde ebanistas a carniceros). En 1991 sumaban un total de 852.000 asalariados, siendo acreditables prácticamente todos, un 89 % (v. Tabla 6).
- c) las *ocupaciones especializadas menos tituladas* acumulan los trabajadores poco cualificados de la industria y la construcción, correspondiendo a los empleos de nivel 2 y 1 en sectores muy intensivos en mano de obra, tradicionalmente tayloristas (v. Tabla 7). Los potenciales acreditados ascienden también al 89 %, alcanzando en 1991 un total de 928.957 trabajadores.
- d) los *empleos genéricos* concentran los empleos de peonaje y el proletariado de servicios (v. Tabla 8), no teniendo requisitos específicos de cualificación ni base profesional suficiente, siendo “puestos de cualquiera” o “empleos de relleno” para jóvenes, tal y como recuerda Esping-Andersen (1993). Es este masivo filón de empleo el menos acreditable ante la baja cualificación a acreditar. En 1991, un 91 % no llegaba a un

¹⁵ Para los segmentos B2 y A1, se ha tomado como umbral mínimo todas las titulaciones secundarias desde la FP1

mínimo de titulaciones secundarias, alcanzando un total de dos millones de trabajadores.

Los siete subgrupos que hemos segmentado evidencian un reparto más interclasista de lo esperado ante la perspectiva de beneficiarse de los nuevos títulos de reconocimiento profesional. El reconocimiento de competencias ante el empleo aparece como instrumento idóneo para garantizar mejor el mantenimiento del puesto y renivelar continuamente la cualificación poseída, así como conseguir empleo cuando se haya perdido. Resulta, en suma, un instrumento de política activa de mercado de trabajo, repartiéndose más allá de los colectivos más debilitados del mercado de trabajo. Desde los “supervisores semicredencializados” de Wright (1994) o parte de las “clases de servicio bajas” de Goldthorpe (1997), hasta el proletariado de servicios de Esping-Andersen (1993b), esta nueva política activa permite redistribuirse por más de la mitad inferior de la pirámide laboral, como un instrumento de auto-garantía individual pero de acceso colectivo y universal, ya sea desde el desempleo o desde el empleo ocupado que requiera “renivelarse”.

Sin embargo, esta constatación y la insistencia de la estrategia modernizadora “post-fordista” en mejorar la oferta de capital humano no se acompaña de un cambio radical del lado de la demanda, persistiendo el uso descualificante y muy poco profesionalizador de mano de obra que no puede escapar ni de los mercados secundarios ni de empresas tayloristas que compiten bajo estrategias de bajo coste (v. 5.1). No obstante, la acreditación de competencias ante el empleo permite, al menos, a la población desempleada mejorar sus transiciones y recualificaciones aunque el escenario estructural de dualización y precarización resulte inalterado. Son estos dos determinantes estructurales los que

restan credibilidad y funcionalidad a la acreditación de competencias, sin que este mecanismo “renivelador” pueda por sí sólo hacer frente a las segmentaciones y desigualdades externas. En este sentido, se repite el mismo escenario de debate que ha condicionado y polemizado la función igualadora de la escuela de masas y su impacto real en la mejora estructural de las desigualdes con que opera y se reproduce el mercado de trabajo (Levin & Kelley, 1994). En lugar de redundar en este debate, preferimos analizar hasta qué punto la acreditación de competencias ante el empleo institucionaliza nuevos riesgos de resegmentación dual, reforzando todavía más las divisiones entre trabajadores ya segmentados (Doeringer & Piore, 1983; Esping-Andersen, 1993b). Mientras ciertos estratos y ocupaciones se verán reforzadas, superando su histórica no-titulación, otros segmentos masivos de empleo se pueden ver confinados a malos empleos poco cualificados y sin perspectivas de carrera, aunque accedan a nuevos títulos profesionales.

3.3. La resegmentación dual: empleos acreditables y empleos inacreditables

Aunque la acreditación “reniveladora” del empleo se distribuya de forma interclasista entre los estratos medio-bajos, bajos y muy bajos, ello no significa necesariamente que resulte un mecanismo igualatorio, dada la previa división de la mano de obra entre los mercados primarios y secundarios de trabajo que no dejarán de existir por ello. El carácter estructural de los mercados duales de empleo y la segmentación de submercados en función de los niveles de titulación adquiridos (Carabaña, 1988), supone un

factor determinante a tener muy en cuenta, apareciendo la inercia real de acreditar todo tipo de empleo por simple, descualificado y genérico que éste sea, sin que la acreditación acabe promocionando, por sí sola, a los mejores trabajadores del mercado secundario hacia empleos más seguros, estables y más profesionales del mercado primario.

En nuestro contexto, buena parte del Repertorio de Certificados de Profesionalidad que está elaborando el INEM, ha caído en el error de hacer certificables puestos de trabajo sin base profesional a acreditar, extendiendo así la credencialización para empleos intrínsecamente “inacreditables”, confundiendo normalmente el perfil a acreditar con puestos simplificados de trabajo, para los que ni siquiera ha previsto itinerarios progresivos de logro de una mayor cualificación. Nos situamos así ante la problemática del “efecto certificante” implícita a los procesos de acreditación y a la dualidad que éstos pueden reforzar y legitimar entre empleos acreditables e inacreditables que confirmarían el uso de la acreditación de competencias como reforzadores posicionales ante el empleo, pasando a ser un nuevo instrumento de resegmentación aunque “renivele” y mejore la empleabilidad de cada estrato que marcarían así nuevos umbrales de acceso. En suma, ¿hasta qué punto, la acreditación de competencias contribuye a cierres más completos de semi-profesiones y oficios obreros que quedarían así mucho más credencializados y más restringidos, dejando relegados el resto de empleos poco acreditables para los menos cualificados?.

Beck (1998b) y Franchi (1987) han demostrado cómo se ha delegado en el sistema ocupacional la decisión final en la criba de candidatos ante una sobreoferta inflacionaria de titulaciones. Son las empresas las que deciden directamente, tomando al título

académico sólo como una señal incompleta, haciendo prevalecer el nivel de titulación por encima de la especificidad del título. De este modo, el mercado de trabajo se compone de submercados y colas de espera segmentadas por niveles de titulación, con una amplia sustitución entre titulaciones de nivel equiparable y una sustitución imperfecta entre la mano de obra, dado que no todos se postulan ante las mismas colas de empleo ni tienen la misma capacidad de espera ⁽¹⁶⁾. Al traspasar la atribución de estatus de la escuela al sistema ocupacional, es lógico que el mercado acabe relegando a los menos formados como más desfavorecidos, retirándose muchos de ellos como inactivos o permaneciendo como candidatos de baja cualificación, fácilmente intercambiables y sustituibles a medida que los jóvenes entrantes aportan un mayor nivel de preparación y parecidos costes laborales.

Tal y como señalaron Garrido y Toharia (1990), *“se hace necesario titularse individualmente a medida que la competencia posible estudia más. Y esto, no siempre para desempeñar el trabajo con mayor productividad, sino antes y más fundamentalmente, para tener la mera posibilidad de conseguir el puesto”* (ibid, pág.14). Sin embargo, este axioma no parece calar muy hondo entre los ocupados españoles. En la encuesta CIREC (1991), el 56 % de los entrevistados que trabajan o habían trabajado consideraba suficientes los estudios realizados para mantenerse empleables y tan sólo un 20 % aceptaba la necesidad de estudios superiores o complementarios para el empleo que realizaban. Como es esperable, cuanto más alto es el estatus ocupacional y el nivel de estudios, más prevalece la necesidad de

¹⁶ Así, por ejemplo, para el caso español, entre 1987 y 1991 se observa que los parados y paradas se han vuelto menos selectivos/as a la hora de aceptar una oferta de empleo (Cebrián, Garrido & Toharia, 1992), siendo los licenciados universitarios quienes muestran mayor capacidad de espera para lograr una

reforzar la posición lograda mediante formaciones superiores o complementarias (ibid, 1991, pág. 496).

Por el contrario, el 66 % manifestaba requerir estudios básicos por debajo de la FP1, coincidiendo con las posiciones más subordinadas y auto-inferiorizadas por los puestos simples y nada cualificados que ocupaban y que siguen siendo mayoritarios, aunque en un lento declive, en la pirámide laboral. Bajo esta lógica reproductivista que genera “conciencias estratificadas” en torno a la valía diferencial del “yo”, los estratos más bajos de la clase obrera quedan atrapados y auto-confiados, sin percatarse que el umbral para mantener sus empleos es el marcado por las titulaciones de “*sus ocupantes más jóvenes*” (Garrido & Toharia, 1990, pág.14). De este modo, la mayor presión sustitutoria de jóvenes titulados en FP es la que marca el umbral exigido a la hora de acreditar las competencias entre los no-titulados, siendo factible utilizar este mecanismo para legitimar la elevación de nuevos umbrales de inserción y nuevos mínimos exigidos para mantener la empleabilidad. En este sentido, resulta planteable la pregunta en torno al uso empresarial de los mecanismos de acreditación no sólo para cribar mejor los accesos al empleo sino también para legitimar nuevos umbrales tomando como nivel mínimo el aportado por los más jóvenes.

Mark Blaug (1993) defiende la facilidad con que se renuevan y elevan los umbrales de acceso al empleo ante una demanda excendente de mano de obra bien titulada: “*los mercados laborales pueden seguir absorbiendo por sí mismos trabajadores con un nivel educativo inmediatamente superior con tan sólo ajustar a la norma los niveles académicos requeridos para la contratación de*

mayor rentabilidad a sus títulos a costa de soportar un desempleo de larga duración (Lamo de Espinosa, 1988).

personal" (ibid., pág. 32). Aunque el "ajuste a la norma" lleve su tiempo, los subempleados universitarios, por ejemplo, que ocupan puestos por debajo de sus expectativas acaban "haciéndose" con el puesto, despejando las objeciones de los empleadores a contratar licenciados o diplomados para empleos que podrían ocupar titulados en FP2, y así sucesivamente. El famoso "efecto desplazamiento" acaba por institucionalizar, no tanto el subempleo o la sobrecualificación, sino la aprobación social de nuevos niveles de entrada y permanencia en empleos (de nivel 2) y semi-profesiones (de nivel 3) que antes estaban abiertas a candidatos sin estudios y sin titulaciones específicas (¹⁷).

Resulta planteable, por lo tanto, el reconocimiento de competencias como un instrumento continuado de "ajuste a la norma" en manos de los empleadores, desafiando a los servicios públicos de orientación, formación y empleo, a democratizar y difundir la acreditación como una oportunidad tanto para la población desempleada como para la población ocupada, al contar con un instrumento transparente que les permitiría su "renivelación" a lo largo de la vida activa (UGT, 1998). Se plantean así, a su vez, dos nuevos problemas: por un lado, el grado de credibilidad o calidad de las acreditaciones entre mano de obra y empleadores y, por otro, la reproducción latente de desigualdades al dualizar ocupaciones y empleos más acreditables que otros.

De L'Ain (1982) demostró la desigual garantía de calidad y prestigio de titulaciones y diplomas académicos equivalentes, no

¹⁷ Para Carabaña (1988), los conceptos de sobrecualificación y subempleo son conceptos relativos "basados en expectativas creadas sobre la base de correspondencias progresivamente obsoletas entre instrucción y trabajo" (ibid., pág.177). El dinamismo con que se redefinen los umbrales acaba convirtiendo con el tiempo lo que antes era tachado de sobrecualificación o subempleo, en la "norma de ajuste" exigida para el resto que permanece como no-titulados o desnivelados.

teniendo todos el mismo valor ni el mismo reconocimiento social. Los máximos “efectos certificantes” se obtienen a través de instituciones selectivas que mantienen la escasez diferencial y prestigiada de clientelas de cara a los futuros empleadores. En nuestro caso, la significación y atractabilidad social de las acreditaciones profesionales dependerá de la “pregnancia social” que acuerden sindicatos y patronales y del grado de legitimidad que alcancen los procesos de acreditación, no siendo un terreno de fácil consenso constituyente ante las inercias de control del trabajo y de desvalorización de las cualificaciones que suelen practicar los empresarios (UGT, 1998; Braverman, 1978).

En paralelo, los intereses de quienes ocupan semi-profesiones pero que no están credencializados pueden acabar instituyendo una tracción prestigiante de las acreditaciones profesionales a las que ahora pueden aspirar. Nos referimos, en particular, a los grupos intermedios que en nuestra exploración hemos incluido en el segmento C3, y que aparecen en la Tabla 2 como “empleos de cuello blanco acreditables”: técnicos auxiliares y cuadros intermedios que permanecen semicredencializados o sin llegar a un título de FP2 de forma mayoritaria (62 %). Estos grupos intermedios corresponderían a los que Wright (1994) denomina “supervisores semicredencializados” y “supervisores no credencializados” pero que son mucho mejor agrupados por Erikson & Goldthorpe (1992) en sus clases V y VI: técnicos de grado medio, supervisores y trabajadores manuales cualificados.

Precisamente, la profesiones obreras más acreditables (v. Tabla 4) que sumaban en 1991 casi 800.000 ocupados, son el siguiente grupo más beneficiario que, junto a los “empleos de cuello blanco acreditables” acabarían conformando las clases V y VI de Erikson y Goldthorpe. Este segmento intermedio quedaría

represtigiado por los “efectos certificantes” de unas ocupaciones que ya han ganado un nivel aceptable de cualificación, absorbiendo a titulados en FP2 y a diplomados universitarios cuyo peso absoluto y relativo hace “reajustar la norma” hacia arriba. Las clases V y VI agrupan empleos y semi-profesiones técnicas de la industria y los servicios (empleos de nivel 3 y 4) que tradicionalmente han quedado “empresarializadas” y opacas en los mercados internos, sin lograr un reconocimiento externo como profesión que ahora sí podrían lograr a través de los dispositivos de reconocimiento profesional.

Bajo esta “lógica de empresarialidad” (Pries, 1988), las empresas y sectores españoles han auto-reproducido las cualificaciones intermedias (y las antes llamadas maestrías industriales) mediante el aprendizaje en la experiencia y en la informalidad. Se instituyó así, la falta de transparencia en este segmento del mercado de trabajo y las dificultades de hacer reproducir los perfiles profesionales de nivel 3 y 4 que no eran ofertados por el sistema educativo reglado. Este tipo de empleo técnico intermedio, ahora más nítido a través de las diplomaturas universitarias más profesionalizadoras, han sido tradicionalmente ajenos al sistema español de formación profesional desde que en 1974 fue suprimido el ciclo FP3 que quiso introducir la LGE en su versión inicial (Planas, 1987). Sin duda, los adultos que han alcanzado estos empleos intermedios a través de la promoción en mercados internos son los máximos beneficiarios e interesados en convalidar su experiencia laboral por titulaciones profesionales actualizadas que les permitan, incluso, flexibilizar el acceso y el logro de diplomaturas e ingenierías técnicas. Es decir, la introducción del reconocimiento de competencias permitiría recuperar uno de los objetivos de la LGE que no se llevó a cabo ante la falta de recursos financieros, entre otras variables (Planas,

1987), permitiendo un entronque flexible entre experiencia laboral y formación técnica de nivel universitario.

En tanto que sectores bien posicionados en el mercado y con poder social de negociación, convendría reseguir sus estrategias en el interior de las empresas a fin de contrastar hasta qué punto la acreditación profesional no supondrá una nueva red de defensa de sus ventajas posicionales, confirmándose así las tesis de L.E.Alonso (1994) en torno al “microcorporatismo fragmentario”, dejando relegados a las fracciones no cualificadas de la vieja clase obrera y a los “colectivos problematizados” como colectivos mucho menos acreditables y más indefensos.

Los trabajos menos cualificados y con escasa base profesional a acreditar (v. Tabla 8) quedarían confirmados con la acreditación de competencias como empleos genéricos sin cierre profesional posible ni planteable. En tanto que “puestos de cualquiera”, su pertenencia a los mercados secundarios plantea serios problemas ante la perspectiva de ser también acreditables, tal y como parece proponer el INEM (UGT, 1998). Sin embargo, el hecho de ser señalizados en negativo por carecer de oficio y de una cualificación valorable por el mercado, supone toda una urgencia para las políticas de mercado de trabajo (OCDE, 1997; Comisión Europea, 1997b) en su intento de proveer empleabilidad y asegurar la elevación educativa de los segmentos más castigados por la dualización y la precarización del empleo. Parece claro que su “renivelación” no pasa tanto por el mercado de trabajo sino por el retorno educativo aprovechando las nuevas formas de acceso a la formación profesional y a itinerarios formativos que acaben sumando el logro de una titulación más valorada por el mercado, tal y como pasamos a analizar.

**ANEXO:
NECESIDADES DE ACREDITACIÓN EN EL CASO ESPAÑOL**

En estos momentos, las dos vías disponibles (aunque no hayan entrado en funcionamiento) para acreditar las competencias adquiridas son dos:

- a) Acreditación a través de la nueva Formación Profesional (R.D. 332/1994):
FP-Univ: Títulos Profesionales Técnicos y/o Superiores (con acceso directo a diplomaturas universitarias). Se refiere al itinerario completo: Ciclos GM + Ciclos GS+Universidad
- b) Acreditación a través de los Certificados de Profesionalidad del INEM (R.D. 797/1995):
- Certificados aprobados y publicados en el BOE hasta 1999
 - ❖ Certificados pendientes de aprobación y/o publicación

En el presente Anexo se presentan 7 tablas que agrupan: los empleos intermedios (Tablas 2 y 3); los empleos obreros profesionales (Tabla 4); y la fragmentación de los obreros especializados (Tablas 5, 6, 7 y 8)

**TABLA 2.
C3: Los empleos de cuello blanco acreditables (técnicos auxiliares + cuadros) (1995)**

Cualificaciones	Empleos	% Titulados > FP2	Sin título profesional	Acreditación	
				Nueva FP	INEM
30-Técnicos industriales	182.400	58.0	76.608	FP-Univ	•
31-Técnicos en sanidad	61.200	58.6	25.092	FP-Univ	❖
32-Técnicos formadores	15.100	27.0	11.023	FP-Univ	❖
33-Técnicos comerciales	262.600	25.0	196.950	FP-Univ	•
34-Téc. gestores adm.	297.500	40.6	175.525	FP-Univ	•
35-Otros técnicos	62.000	34.0	40.920	FP-Univ	❖
80-Jefes de equipo	23.500	35.0	15.275	FP-Univ	
73-Jefes de taller	28.000	29.5	19.600	FP-Univ	
70-Encarg. construcción	30.800	15.0	26.180	FP-Univ	
82-Encarg. operadores	39.800	16.0	33.432	FP-Univ	
TOTAL	1.002.900	38.0	620.605 (62 %)		

TABLA 3.
C3: Los empleos de servicios acreditables (administrativos + empl.de servicios) (1995)

<i>Cualificaciones</i>	<i>Empleos</i>	<i>% Titulados > FP2</i>	<i>Sin título profesional</i>	<i>Acreditación</i>	
				<i>Nueva FP</i>	<i>INEM</i>
40-Empleados contables	224.400	28.0	161.568	FP-Univ	•
41-Carteros-mensajeros	64.600	19.0	52.326		
42-Oper.máquin. oficinas	25.300	31.0	17.457	FP-Univ	•
43-Auxiliar.administrativos	412.000	29.4	288.400	FP-Univ	•
44-Aux.adm.atención públ	289.400	30.3	202.580	FP-Univ	•
45-Telefon.-repcionis.	73.900	28.0	53.200	FP-Univ	•
46-Cajeros-taquilleros	119.600	20.0	95.680		•
51-Emp.servic.personales	395.100	15.0	335.835	FP-Univ	•
52-Empl.serv.seguridad	203.900	12.6	177.393		•
53-Dependien. comercio	591.200	10.5	532.080	FP-Univ	•
TOTAL	2.399.400	20.0	1.916.519 (80 %)		

TABLA 4.
B2: Las profesiones obreras más acreditables (1991)

Cualificaciones	Empleos	% Titulados FP1 +BUP +FP2	Sin título profesional	Acreditación	
				Nueva FP	INEM
-Mecánicos electrónicos	29.079	56.4 (*)	12.794	FP-Univ	❖
-Mecánicos motores avión	6.462	53.9 (*)	2.972	FP-Univ	
-Trabaj.refino petróleo	2.378	47.3 (*)	1.260		•
-Electricistas instaladores	249.479	39.5 (*)	149.687	FP-Univ	•
-Mecánicos electricistas	60.048	38.7 (*)	36.629	FP-Univ	❖
-Trab.fabr.herram.mecáni	16.885	37.5 (*)	10.468	FP-Univ	
-Operarios ferroviarios	8.132	33.7 (*)	5.367		
-Ajustadores máqu.-herra.	9.723	33.1	6.514		•
-Maquinistas tren	11.545	31.6 (*)	7.850		
-Mecánicos de precisión	16.596	28.0 (*)	11.949		
-Trabaj.forja-herrería	26.670	28.6	18.935		•
-Mecánicos montadores	199.140	25.9 (*)	147.363		❖
-Techadores	2.078	25.3	1.558		
-Operad.ap.destilación	5.125	25.0	3.843		
-Operadores máqu.-herra.	76.790	24.3 (*)	58.360	FP-Univ	•
-Trabaj.artes gráficas	78.413	23.3	59.593	FP-Univ	❖
TOTAL	798.543	33.0	535.142 (67 %)		

(*) Incluye Diplomados Universitarios

TABLA 5.
A1: Las ocupaciones especializadas más tituladas (1991)

Ocupaciones más tituladas	Empleos	Titulados FP1 + BUP +FP2	Sin título profesional	Acreditación	
				Nueva FP	INEM
-Trabaj.tratam.lácteos	6.408	21.6	5.062	FP-Univ	•
-Trabaj.fabricación papel	18.305	20.4	14.644	FP-Univ	
-Trabaj.siderometalúrgico	35.446	20.3	28.356		
-Trabaj.fabric.neumáticos	12.773	20.0 (*)	10.218		•
-Otros trabj.acabad.const	11.807	19.5 (*)	9.445	FP-Univ	❖
-Trefiladores	3.298	18.3	2.704		
-Trabaj.blanq.-tintorería	13.669	16.4	11.481		
-Caldereros	96.161	15.9	80.775		❖
-Instaladores aislantes	3.725	12.8	3.240		
-Horneros vidrio	7.193	12.5	6.329		
TOTAL	208.785	18.0	172.254 (82 %)		

(*) idem

TABLA 6.
A1: Los oficios agremiados acreditables (1991)

Oficios	Empleos	% Titulados FP1 + BUP +FP2	Sin título profesional	Acreditación	
				Nueva FP	INEM
-Armeros y cerrajeros	21.792	20.0	17.433		
-Mecánicos vehic.motor	151.800	17.2	125.994	FP-Univ	❖
-Peleteros	7.097	16.6	5.890		❖
-Patronistas-cortadores	13.680	15.7 (*)	11.491		❖
- Joyeros	14.302	15.1 (*)	12.156		
-Curtidores	3.418	12.8	2.973		❖
-Cristaleros	9.908	11.7	8.719		
-Pintores edificios	75.801	11.7	66.704		•
-Fontaneros	75.106	10.0	67.595		•
-Ebanistas	98.168	9.2	89.332	FP-Univ	❖
-Carniceros	114.711	8.8	104.387		•
-Zapateros	7.024	8.8	6.391		❖
-Carpinteros	81.139	8.6	73.836	FP-Univ	❖
-Panaderos-pasteleros	96.881	7.2	90.099		•
-Modistas-sastres	34.546	6.2 (*)	32.473		
-Herreros y forjadores	16.371	6.2 (*)	15.388		
-Tapiceros	17.761	5.3	16.873		•
- Artesanos del cuero	12.665	3.0	12.285		❖
TOTAL	852.040	11.0	760.019(89 %)		

(*) idem

TABLA 7.
A1: Las ocupaciones especializadas menos tituladas (1991)

Ocupaciones menos tituladas	Empleos	Titulados FP1 + BUP +FP2	Sin título profesional	Acreditación	
				Nueva FP	INEM
-Preparadores mineral	6.026	2.1	5.905		•
-Otros trabaj.alim-bebidas	4.472	3.2	4.337		
-Albañiles	430.629	3.2	417.710	FP-Univ	•
-Trabaj.elabora. tabaco	4.639	3.5	4.523		
-Trabj.conservas aliment.	45.033	3.9	43.231	FP-Univ	•
-Galvanizadores	6.257	4.2	6.006		
-Trabaj.labra piedras	15.891	4.4 (*)	15.255		
-Pulidores metales	8.715	4.6	8.279		
-Trabj.fabricación calzado	42.572	4.7	40.443	FP-Univ	❖
-Tejedores de punto	13.462	5.4	12.788	FP-Univ	
-Trabaj.madera-mueble	15.416	5.9	14.491	FP-Univ	❖
-Oper.maquina construc	52.162	5.9	49.032	FP-Univ	•
-Trabajadores hormigón	48.738	6.2	45.813		
-Mineros	33.264	6.4	31.268		•
-Preparadores fibras	10.304	6.8	9.582		
-Otros trabaj.textil	10.885	6.8	10.123	FP-Univ	❖
-Hiladores textil	18.991	6.9	17.666	FP-Univ	❖
-Trabaj.costura y bordado	109.239	7.6	100.500	FP-Univ	❖
-Sopladores vidrio	8.902	7.5	8.278		❖
-Opr.máqu.labrar madera	7.082	7.7	6.515		
-Cocineros	154.623	8.5	140.706	FP-Univ	•
-Aserradores- chapadores	17.330	8.7	15.770		❖
-Enlucidores y escayol.	28.448	9.1	25.887		•
-Soldadores	83.908	9.4	76.356	FP-Univ	❖
-Tejedores textil	16.043	10.2	14.438	FP-Univ	❖
-Trabaj.fabricac. plástico	36.247	10.8	32.260		•
-Trabaj.elabora bebidas	5.115	11.1	4.552	FP-Univ	•
-Trabaj.fabricac cerámica	26.541	12.0 (*)	23.356	FP-Univ	❖
TOTAL	1.047.302	11.0	928.957 (89 %)		

(*) idem

TABLA 8.
A1: Los empleos genéricos inacreditables

Ocupaciones	Empleos	Titulados FP1 + BUP +FP2	Sin título profesional	Acreditación	
				Nueva FP	INEM
-Empleados limpieza	394.681	3.3	382.840		❖
-Vendedores ambulantes	103.945	6.7	96.668		
-Otros trabaj.limpieza	26.850	7.0	24.970		
-Peones no cualificados	635.087	9.1	577.929		
-Transportistas	502.948	9.7	452.653		•
-Estibadores- repartidores	234.648	13.0	204.143		•
-Camareros	259.970	13.5	226.173	FP-Univ	•
-Conserjes y porteros	120.424	14.6	102.360		
TOTAL	2.278.553	8.0	2.067.736(91%)		

4. RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES PREVIOS: Democracia de adquisición y futuro pedagogizado

Si el capitalismo se ha asentado como la forma de organización social hegemónica y triunfante de la modernidad, una de sus consecuencias ahora más relevante consiste en su dinámica estructural de "destrucción creadora" (Schumpeter, 1956; Berman, 1987; Giddens, 1993). Bajo dicha inercia, el capitalismo impulsa su expansión y crecimiento a costa de destruir y depreciar, en nuestro caso, las cualificaciones y el valor de uso de la mano de obra, dando origen a nuevos saberes, cualificaciones y exigencias mínimas de nivel que padecerán a su vez, crisis, sustituciones y redefiniciones futuras. El sistema educativo ha sido la institución de la modernidad que peor parte se ha llevado ante la dinámica de "auto-destrucción creadora", especialmente activa desde el último cuarto de siglo. Su rígido formalismo y su persistente incapacidad de auto-transformación aboca a los sistemas educativos a un estado permanente de reformas sucesivas que viene saldando históricamente a través de una progresiva deslegitimación de sus funciones y sus resultados (Ortega, 1993).

Cuando la modernidad avanzada legitima los aprendizajes al margen de su lugar o momento de adquisición y crea nuevas

instituciones para regular dicho cometido, no hace sino certificar la pérdida de "centralidad" de los sistemas reglados a favor de una nueva e inédita integración fluida de los sistemas y redes de formación continua a lo largo de un "continuum" aún por construir (Franchi, 1988). Esta función estructuradora sería dada, en una última instancia, por el reconocimiento de competencias, siendo un dispositivo transversal lo suficientemente individualista, flexible y posburocrático como para ser presentado como una nueva democratización de accesos educativos a cambio de un futuro más pedagogizado y más dependiente de expertos evaluadores y educadores, tal y como pronostica Bernstein (1998).

Si bien, en los años 70 los objetivos igualadores, liberadores y emancipatorios centralizaron buena parte del debate educativo, tanto en lo referente a los sistemas reglados como a la educación permanente, en plena sociedad del riesgo se concibe un nuevo objetivo más pragmático, plausible y defensivo: facilitar el pleno acceso al conocimiento y a la formación continua a fin de contrarrestar el aumento de las desigualdades educativas. Por primera vez en mucho tiempo, este aumento es considerado como ilegítimo por parte de organismos supranacionales que habían permanecido impasibles hasta hace muy poco tiempo. Así, por ejemplo, un organismo neoliberal en la orientación de políticas económicas como la OCDE (1997) se torna en altavoz del riesgo de fractura social que otros liberal-conservadores como Dahrendorf (1992) o liberal-reformistas como Galbraith (1992) ya lanzaron al debate internacional a inicios de los noventa.

En suma, volvemos a un escenario donde se espera de la educación que cumpla como "cenicienta" de reformas sociales estructurales imposibles de acometer (Fernández-Enguita, 1990;

Levin, 1994), siendo lo más novedoso en los nuevos discursos institucionales es la necesidad de superar las barreras al conocimiento que impone la clase, la categoría laboral, el género, la etnia o la edad, reivindicando una nueva democratización de accesos que materialice la educación a lo largo de la vida.

En cierto modo, nos recuerda al escenario equivalente con que el liberalismo “blanco” defendió la escolarización de la infancia obrera a finales del siglo XIX, dándose después un nuevo salto cualitativo cuando la modernidad socialdemócrata y el desarrollismo industrial instituyeron las reformas comprensivas y la igualdad de oportunidades en la escuela de masas (Levin,1999). ¿Hasta qué punto no estamos ante una nueva expresión de esta lógica de la modernidad que fuerza un nuevo salto en la plena democratización del conocimiento dadas las condiciones de cambio estructural que ya hemos ido repasando? En el siguiente capítulo analizamos el cambio de discurso con que ahora es categorizada la desigualdad de accesos a la formación continua, dado que se pasa a denunciar la arbitrariedad cultural, clasista y edista de la oferta existente por discriminar a amplios sectores de la población que también tienen deseos de aprender pero a los que no se ha sabido atraer al aprendizaje permanente (4.1.). A continuación, se exponen las funciones manifiestas que pretende desempeñar el reconocimiento de aprendizajes previos como facilitador y democratizador de la educación a lo largo de la vida (4.2.). Finalmente, se plantea el debate en torno a los riesgos de disuasión y de selección diferida que se encubren tras estos nuevos dispositivos, requiriéndose superar a la vez, la actual ambigüedad del estudiante adulto como estudiante no normativo, especialmente en el ámbito universitario (4.3.)

4.1. Las barreras de acceso al conocimiento

El mantenimiento de la empleabilidad se asocia al seguimiento regular de formación y la capacidad para aprender en el trabajo, quedando demostrado que ambas oportunidades aumentan con el nivel educativo (OCDE, 1997). Cuanto mayor es el nivel de titulación inicial, mayor probabilidad existe de estar ocupado, de recibir mayor salario y de recibir formación continua, aumentando así el nivel de cualificación en detrimento de los peor titulados que no sólo acumulan mayor probabilidad de desempleo, sino también de ocupar, sin remedio, malos empleos y bajas retribuciones, además de quedar excluidos de la formación continua (ibid, 1997).

A todo ello cabe añadir el gradual aumento de las diferencias medias de ingresos entre los trabajadores de mayor nivel de titulación y los de menor nivel, extendiéndose entre todos los países avanzados con independencia del sistema educativo y de formación existente o de la distribución del empleo por niveles educativos (ibid, 1997). Según los resultados de una de las encuestas del Eurobarómetro (¹), el 56 % de los encuestados confirman que la formación continua se ha convertido en una necesidad, alcanzándose un 68 % entre los jóvenes entre 16-25 años (INRA, 1996). Más allá de la opinión, los índices de participación real en los últimos 12 meses previos a la encuesta se sitúan en un 22 % de media europea, variando extraordinariamente, como es de esperar, entre países: un 45 %

¹ Encargado con motivo del Año Europeo de la Educación a lo largo de la Vida (*Lifelong Learning*), sobre una muestra de 20.000 ciudadanos europeos mayores de 16 años.

para el caso de Dinamarca y un 8 % para Grecia. En paralelo, otro 22 % de los encuestados estaban dispuestos a pagar parte de su formación continua, mientras que el resto reclamaba el papel financiador del Estado o su cofinanciación junto con las empresas (ibid, 1996). Esta fracción del 22 % más beneficiado y más predispuesto a invertir en su propia formación, se benefician de una estructura de reparto muy desigual de la formación continua que reproduce las desigualdades previas de capital formativo, dado que son a su vez los mejor formados (Davis, 1994; OCDE, 1997)

En coherencia con la teoría del capital humano, los individuos y colectivos que más tiempo y recursos han invertido en sí mismos, logran mayor nivel de cualificación, se benefician más de la formación continua y progresan más rápidamente en sus carreras. Por el contrario, los trabajadores en ocupaciones menos cualificadas "contemplan su cualificación como mera ejecución de un trabajo" (Davis, 1994) o como dirían Doeringer & Piore (1983), como simple "trabajo realizado no duplicable en el aula" (ibid, pág.354), careciendo de una identidad fundamentada en el logro de la carrera profesional. Tan sólo considerarían la necesidad de seguir nuevas formaciones en el caso de amenaza o de pérdida real del empleo. El principio de la "doble distorsión" (Bernstein,1986) aparece como una lógica estructural que aleja a la población potencial de la formación continua por el hecho de contar con poca formación básica.

Sin embargo, el peso proporcional de los sectores "no-académicos", alejados de los códigos elaborados de aprendizaje, conforma una mayoría consistente que se expone a quedar relegada o atrapada en los mercados secundarios y en empleos sustituibles. Así, por ejemplo, en Gran Bretaña, el 44 % de la

población mayor de 17 años no tiene intenciones de estudiar en el futuro, elevándose hasta el 81 % entre quienes nunca han estudiado una vez abandonada la escuela (que alcanza al 52 % de la población mayor de 17 años) (Sanz, 1997).

La escasa participación en formación continua es vista como un freno que obstaculiza la elevación general del nivel de cualificación reclamada por la modernización "post-fordista". La principal novedad es que, demostrado que la lógica del "desplazamiento hacia arriba" de las desigualdades educativas se convierte en un desplazamiento a lo largo de la futura vida activa, las estrategias de modernización pasan a denunciar las "carencias" de las ofertas formativas y no los "déficits" de las mayorías alejadas o relegadas de la formación continua. De este modo, se acaban invirtiendo los términos de la lógica "compensatoria" que ya denunciara Bernstein (1986) ante la hegemonía incontestada de las teorías del déficit (*cultural deprivation*), contraponiendo el foco de responsabilidad en las carencias de los profesores, de las pedagogías, de los recursos y, en suma, de la propia escuela.

Este cambio radical de perspectiva al que ahora estamos asistiendo, enfatiza la arbitrariedad cultural de la oferta en formación continua y el débil aprovechamiento del potencial de demanda a la que no se sabe atraer ni comprometer con el aprendizaje continuado. Tal y como destaca Lynne Chisholm (1996) desde la Comisión Europea, "*we might reasonably conclude that, in general, the level of potential demand for lifelong learning is not matched by sufficient or appropriate provision, i.e., for whatever reason, the potential is not activated in practice*" (ibid, pág. 4). Así, de los 300 millones de adultos potenciales que existen en la Unión Europea, participan anualmente en actividades de formación

continúa 41 millones, es decir, uno de cada siete ciudadanos (Sanz, 1997), siendo más regular la participación de adultos en los países nórdicos y germanos que no en los países mediterráneos²).

El reconocimiento de competencias aparece en escena como el principal activador de la demanda potencial de formación continua, a partir de validar todo aprendizaje relevante que detenten los individuos. En el reciente informe Learning: The Treasure Within de la UNESCO (Delors,1996), se recomienda la universalización del reconocimiento de competencias como una medida inclusora que permitiría democratizar los accesos y materializar para todos la educación a lo largo de la vida: *"parece que la aplicación de estos sistemas de certificación por todo el mundo, bajo diversas formas, permitiría valorar el conjunto de las competencias y multiplicar las transiciones entre la educación y el mundo del trabajo. Además, estas propuestas valen tanto para los diplomados como para los no diplomados"* (ibid, pág.124). En este sentido, el reconocimiento de todo aprendizaje relevante permite flexibilizar accesos a títulos profesionales, a nuevas formaciones profesionales modularizadas y a estudios superiores universitarios.

De este modo, estos nuevos dispositivos vienen a confirmar una conjetura que ya formuló en su momento Emilio Lamo de Espinosa (1988), al advertir la inevitable democratización de accesos educativos ante la tendencia inflacionaria de unas titulaciones cada vez más masificadas: *"La plena escolarización produce inevitablemente la desvalorización del título universitario y éste ya no puede garantizar per se ni el empleo ni la renta ni el*

² La máxima regularidad media de seguir formaciones se da en Dinamarca, Suecia, Finlandia, Noruega, Alemania, Austria, Suiza y Bélgica (una vez cada 3 ó 4 años) ; una vez cada 5 ó 7 años en Francia y Gran Bretaña; una vez cada 8

status. Puede pensarse que ello es negativo y, en alguna medida lo es, al menos en cuanto frustra expectativas muy arraigadas. Pero tiene también efectos positivos. La desvalorización del título como credencial supone una paralela revalorización del curriculum, del saber hacer, otorgando oportunidades a quienes, no pudiendo acceder a la Universidad, adquirieron los conocimientos en la práctica” (ibid, pág.).

El objetivo de pleno acceso y de supresión de barreras no adquiere todavía una dimensión cuantitativa sino más bien cualitativa, preparando las precondiciones que la faciliten en el medio plazo (Healy, 1996). La modularización de los títulos y diplomas reglados supone un paso decisivo en esta dirección (Sellin, 1994), flexibilizando los criterios de acceso y de seguimiento de nuevas formaciones, tal y como después pasaremos a analizar. Antes, sin embargo, conviene analizar a fondo sobre qué bases teóricas se asienta la supresión de barreras que ahora defiende el liberalismo reformista del “nuevo centro” y que aprovechan los tradicionales movimientos de izquierda educativa para radicalizar y ampliar el derecho social a la educación.

Basil Bernstein (1998) reconoce en su última obra que el nuevo concepto ahora priorizado de conocimiento es el que gira en torno a “la competencia”, hilvanándose un nuevo campo recontextualizador pedagógico de reformas e innovaciones en torno a ésta. Para Bernstein, las competencias son *“procedimientos para comprometerse con el mundo y construirlo. Las competencias son intrínsecamente creativas y se adquieren de*

ó 10 años en Irlanda y Holanda y una vez cada más de 20 años en España,

forma tácita en las interacciones informales. Son logros prácticos” (ibid, 1988, pp.70). Bernstein demuestra que la nueva centralidad de “la competencia” en la teoría y práctica educativa es el resultado de una confluencia inusual entre paradigmas de diferentes disciplinas que han acabado teniendo “consecuencias pedagógicas”, esto es, una influencia recontextualizadora que acaba instituyendo nuevas formas de educar y de aprender (³). En su interesante análisis de las “consecuencias pedagógicas”, Bernstein se remonta a las reformas comprensivas de los años 60 y a las pedagogías invisibles que éstas pusieron en marcha, como antecedentes del “modelo de competencia” que se ha hecho hegemónico. De este modo, clasifica las diferentes corrientes que han abanderado el “modelo de la competencia” y las diferencia claramente del “modelo de actuación” representado por las escuelas tradicionales, selectivas, centradas en la instrucción, en la clasificación fuerte y en las pedagogías visibles. Lo que ha caracterizado a las corrientes del “modelo de competencia” es su defensa del principio de “potenciación” (*empowerment*) desde los años 60, a través del cual han defendido y conseguido:

- a) la elevación del nivel educativo medio (potenciación cognitiva) a través de una decidida democratización de accesos que ha permitido mayor movilidad social y un cambio hegemónico del viejo autoritarismo patriarcal a favor de los valores de las nuevas clases medias.

Italia, Grecia y Portugal (SANZ, 1997)

³ Bernstein (ibid) recuerda las aportaciones hechas desde los años 60 desde la lingüística (Chomsky y la “competencia lingüística”), la antropología cultural (Lévi-Strauss y la competencia cultural), la psicología (Piaget y la competencia cognitiva), la sociología (Garfinkel y los logros prácticos) y la sociolingüística (Hymes y la competencia comunicativa).

- b) la potenciación cultural de la clase obrera y de las minorías, a través del reconocimiento de la validez de sus conocimientos y saberes, considerados “vulgares” e inferiores por parte de la escuela y la pedagogía oficial que los ha penalizado en forma de mayor fracaso escolar.

- c) la potenciación política y emancipatoria de las mujeres y de las llamadas minorías étnicas, permitiendo la construcción de nuevos significados e identidades a partir de la auto-exploración de su subordinación histórica, influyendo en el cambio curricular y en la formación no-sexista y multiculturalista del profesorado.

En estas tres corrientes, representadas respectivamente por el liberalismo-reformista, la izquierda pedagógica “populista” y la resistencia contra-hegemónica, se resume buena parte de la evolución histórica reciente de la expansión educativa y de la escuela de masas, concatenándose diferentes paradigmas de “potenciación”. La reacción conservadora, primero entre los países anglosajones y luego al resto de países centrales, se ha sumado a estas tres corrientes a partir de la decidida remercantilización de la enseñanza y el mayor control regulador de la autonomía escolar apelando a la calidad (más gestión, más evaluación y mejores resultados). De este modo, Bernstein acepta que conviven diferentes “modelos de competencia” junto a un recuperado “modelo de actuación”, dando lugar a perfiles cruzados y equívocos entre sí que acaban configurando una “paleta pedagógica” muy pluralista de prácticas y proyectos educativos.

Bajo la hegemonía confusa de esta “paleta pedagógica”, los códigos pedagógicos oficiales se apropian de “la competencia” a efectos de “actuación” (ibid., pág. 84) en un proceso complejo en el

que conviven las pretensiones de “potenciación” de los sujetos y los requerimientos de “actuaciones flexibles” que demanda el mercado. Es decir, las demandas de aprendizaje permanente a lo largo de la vida activa hacen reorientar la potenciación hacia la “entrenabilidad” continua de los sujetos para que puedan aprovechar las nuevas exigencias del trabajo y de la vida y sean capaces de desenvolverse en “actuaciones flexibles” reconstruyendo su identidad y amarrando su empleabilidad ante riesgos de sustitución y cambios cíclicos de la demanda.

De este modo, el discurso pedagógico oficial pasa a defender la potenciación de ese atributo inmanente a los sujetos que es “la competencia”, permitiendo una nueva “democracia de adquisición” universalista y orientada a realizaciones prácticas. La “paleta pedagógica” acaba así, reconociendo a todo sujeto cognoscente su derecho a aprender al ser intrínsecamente competente ante las “actuaciones flexibles” exigidas en el presente y en el futuro. La clave para las instituciones pedagógicas oficiales consiste en proveer competencias y flexibilizar sus accesos, auto-radicalizando una mayor democracia del aprendizaje.

Bernstein (ibid., pág. 71) enumera las características que perfilan una nueva “democracia universal de adquisición” a partir de la lógica social de la competencia, que nosotros hemos complementado con determinados ejemplos y refuerzos. Las cinco principales características de la nueva democratización del aprendizaje, serían las siguientes:

- a) El fin de lo compensatorio y de las teorías del déficit que han legitimado tanto las teorías del “deterioro adulto” (Flecha, 1995) como la “inferioridad cultural” de los códigos restringidos

propios de la clase obrera (Bernstein, 1986). Ambas concepciones de la modernidad tardía justificaron la acción compensatoria sobre la base de destacar las carencias y limitaciones de los sujetos y los colectivos, legitimando así la supremacía de los “elegidos” y los prejuicios edistas y clasistas en torno al aprendizaje, aunque éstos impactaran en forma de auto-conceptos negativos entre los no-elegidos. Del discurso del déficit se pasa al discurso de la posibilidad (Giroux, 1996) y al cambio educativo a base de nuevas estrategias educativas basadas en la potenciación plena de las competencias, no en su limitación ni en su etiquetamiento ni en su enfriamiento o disuasión (⁴)

- b) La mayor autonomía de los sujetos competentes, donde, aunque aparezcan diferencias entre los sujetos, éstas no pueden ser concebidas como “déficit” sino como competencias latentes que no todos desarrollan al mismo ritmo ni de la misma manera. Se culminaría así el paradigma defendido desde Brookfield (1981) y otros autores de más clara ascendencia freiriana en torno al potencial de auto-aprendizaje de los sujetos (*independent learner*), ahora reforzado como nunca en el nuevo marco que permite la telemática, Internet y la formación no-presencial para hacer frente a la obsolescencia continua de los aprendizajes.
- c) La auto-desescolarización del sujeto, autoregulándose por sí mismo hacia un progreso y una evolución favorable que le permite auto-construirse su curriculum ante unos

⁴ El éxito de las “escuelas aceleradas” promovidas por Levin (1989) en Estados Unidos demuestran el fin de lo compensatorio, incluso entre las políticas oficiales, incorporándose como práctica ejemplar (COMISION EUROPEA, 1995; Delors, 1996)

“socializadores oficiales (la escuela y los títulos reglados) que se vuelven sospechosos” (Bernstein, *ibid.*, pág.71). La sospecha que arrastra la enseñanza reglada se amplifica ante la priorización de competencias-clave (trabajo en equipo, iniciativa, negociación, ser resolutivos, etc) que transcurren desatendidas por el curriculum oculto sin ser explicitadas. Ante la inoperancia final de los aprendizajes escolares, Illich (1974) ya recordaba la necesidad de que cada uno se desescolarice en la vida real, recuperándose ahora como una condición para el auto-desarrollo personal. En paralelo, las nuevas reformas e innovaciones basadas en el constructivismo (Pérez-Gómez, 1999) empiezan a introducir en las escuelas su misma “desescolarización” potenciando aprendizajes significativos y madurativos que parten de los aprendizajes previos y revalorizan todo aquello que quedaba relegado en el curriculum oculto (saberes-hacer y procedimientos y actitudes-normas-valores).

- d) El enmarcamiento débil en el que se propicia la facilitación al aprendizaje a través de pedagogías invisibles (auto-proyectos, trabajo en grupo, interdisciplinariedad, tutorización, etc), libera al sujeto del control jerárquico tradicional en el aula y de la clasificación rígida del conocimiento. Tal y como reconoce Bernstein (*ibid.*, pág 71), “*las teorías de la competencia tienen cierto sabor emancipador*”, al potenciar la plena y libre creatividad de los sujetos en un contexto propicio para ello (modularización, tutorías, auto-responsabilización, auto-construcción del propio curriculum, etc).

- e) El cambio del tiempo gramatical presente, dado que la competencia demostrada en el pasado es el “*punto de*

realización que...permite vislumbrar el futuro" (ibid, pág.71). Tal y como defiende el enfoque basado en competencias, las conductas pasadas predicen el potencial futuro, demostrando que todo lo sabido puede proyectarse hacia más y mejor competencia. Lo sabido y demostrado es el "punto de realización" buscado, que se irá renovando con el tiempo al adquirir nuevos aprendizajes sucesivos que, a su vez conducen a nuevos "puntos de realización", dibujando así un "futuro pedagogizado" intermitente y acumulativo.

Las "consecuencias pedagogizadoras" que subyacen a la nueva "democracia de adquisición", dibujan por lo tanto un escenario donde no caben las barreras al conocimiento ni las exclusiones fundamentadas en las carencias o en los déficits. Son los dispositivos pedagógicos oficiales los que han de auto-reformarse para recontextualizarse ofreciendo las máximas facilidades para el aprendizaje a costa, eso sí, de pedagogizar el conocimiento y las competencias tácitas que en el reciente pasado quedaban ocultas en los bagajes informales. Se abre así, la posibilidad de reconocer todo aprendizaje previo como válido punto de partida a tener en cuenta en toda nueva formación, aunque ello suponga intensificar la pedagogización de los aprendizajes informales y de la experiencia en tanto que nueva fuente válida de creación, uso y distribución de conocimiento práctico.

4.2.La legitimidad de los saberes previos frente al "continuum"

El futuro pedagogizado que pronostica Bernstein perfila un nuevo escenario postradicional que requiere políticas y prácticas

destradicionales de lo seguido hasta ahora. La crisis de los modelos de planificación educativa ante lo que Blaug (1985) denomina “calidoscopio” de cambios tecnológicos, organizativos, y laborales, hace implanteable la planificación de flujos para titulaciones específicas que o no encontrarán empleo o no se ajustarán a las nuevas cualificaciones emergentes. Se refuerza así la conocida tesis de Blaug a favor de una educación de base generalista y no caducable que ahora se garantizaría a través de la adquisición de competencias-clave (*core-competences*), siendo éstas independientes o transversales al contenido de las formaciones y debiéndose potenciar para todos los sujetos. En paralelo, el paradigma constructivista redescubre la experiencia y el entorno como lugares significativos de aprendizaje haciendo legítimos los aprendizajes previos a la hora de emprender nuevas formaciones superiores (Pérez Gómez, 1998).

En consecuencia, la legitimidad única del aprendizaje *en sí*, hace relativizar el lugar y el momento en que fue adquirido, facilitando el reconocimiento de saberes y aprendizajes previos en el acceso a nuevas formaciones, tal y como muestran los nuevos dispositivos de democratización de accesos a la Universidad y a los estudios superiores. Asimismo, el reconocimiento de aprendizajes previos permite a los sujetos beneficiarios un nuevo tipo de “transitabilidad” por las redes y sistemas formativos, gracias a la organización modular de los títulos y los aprendizajes, que se hacen así mucho más accesibles. Por último, el reconocimiento de aprendizajes previos evita reaprender lo ya sabido, influyendo de ese modo en un uso más racional y selectivo de las ofertas fragmentadas en que quedan divididos los diferentes sistemas y subsistemas formativos. En suma, nuevas prácticas institucionales

que tienden a materializar la utopía y la posibilidad de una “segunda democratización” educativa.

En 1973, bajo el patrocinio de la Fundación Carnegie, la *Commission on Nontraditional Study* se distinguió por ser la primera defensora del reconocimiento de aprendizajes previos en Estados Unidos (*prior learning assessment-PLA*) ⁽⁵⁾. De dicho movimiento apareció una unidad de investigación dedicada a legitimar la idoneidad del aprendizaje basado en la experiencia y a experimentar metodologías prácticas de reconocimiento a favor de la población adulta (*CAEL- Cooperative Assessment of Experiential Learning*). Este movimiento temprano, progresivamente expandido entre *colleges* e instituciones post-secundarias, defendía una democratización real de la educación a lo largo de la vida a partir de cuatro principios sencillos y del todo premonitorios (*Commission on Nontraditional Study*, 1973, p. xv):

- a) el cambio favorecedor de los aprendizajes previos depende más de un cambio de paradigma que de la construcción formal de un sistema independiente ("*more an attitude than a system*")
- b) permite anteponer la persona a la estructura, siendo ésta la que ha de ponerse al servicio de las necesidades individuales desvelando las inercias corporativistas del conservadurismo académico que se resisten a perder su poder tradicional ("*puts the student first and the institution second*")

⁵ En Gran Bretaña, APEL (*Accreditation of Prior Experiential Learning*) o APL (*Accreditation of Prior Learning*). En Canadá, Australia y Nueva Zelanda, se suele utilizar el acrónimo RPL (*Recognition of Prior Learning*). En Francia y Québec, en cambio se utilizan los acrónimos VAP (*Validation des Acquis Professionnelles*) o ERA (*Évaluation et Reconnaissance des Acquis*)

- c) se asienta sobre la diversidad del alumando, contraponiéndose a la homogeneización curricular que impone un ritmo de aprendizaje y unos contenidos prescritos, sin tener en cuenta la riqueza de aportes previos y la relación igualitaria de aprendizaje cooperativo que permiten los estudiantes adultos (*"encourages diversity of individual opportunity rather than uniform prescription"*)

- d) desarrolla formas innovadoras de descentralización y auto-formación, flexibilizando la organización curricular de los aprendizajes (*"de-emphasizes time, space, and even course requirements [as well as credits]"*).

Estos cuatro principios fundacionales se hacían coherentes con la filosofía del Informe Faure de la UNESCO (1973) en torno a la educación a lo largo de la vida como principio rector y transversal de los sistemas formativos (v. pág. 53). Cada uno de estos principios son, precisamente, los que ahora se reivindican desde la "ofensiva modernizadora" que lideran diferentes organismos supranacionales a fin de introducir flexibilidad en la articulación de los sistemas formativos entre sí (OCDE,1997; CEDEFOP,1997), tal y como más adelante detallamos.

La elaboración teórica y el desarrollo metodológico más acabados del reconocimiento de aprendizajes previos se consiguieron, primero, en 1977 a partir de un libro convertido en referente a lo largo de la década de los años 80 (Willingham, 1977), consiguiéndose una segunda obra de referencia que se ha convertido en los años 90 en la auténtica biblia del movimiento (Whitaker, 1989). En paralelo, Canadá (más en concreto, el Quebec) ha sido otro país pionero en explorar las ventajas del

reconocimiento de competencias desde que en 1980 fueron encargados dos informes prospectivos por parte del Ministerio de Educación (6). A lo largo de la década de los ochenta, la producción bibliográfica y el intercambio transnacional entre Quebec y Francia han enriquecido y madurado esta nueva opción política en el área francófona, contando con el apoyo militante de investigadores universitarios en las áreas de evaluación y orientación, así como de diferentes movimientos de presión ciudadana (*Réseau National d'Action Éducation-Femmes, Réseau en Reconnaissance des Acquis, Ligue de l'Éducation Populaire*).

Inicialmente, el reconocimiento de aprendizajes previos fue introducido en las unidades de educación continua de las Universidades y *colleges* (*CEUs- continuing education units*) pudiendo adquirir créditos académicos si se demostraban experiencias *casi-académicas* que eximían de duplicar lo ya sabido y personalizar el curriculum formativo a seguir (7). La expansión de los dispositivos PLA ha tenido en las instituciones post-secundarias (*short-cycle colleges*) su espacio natural de desarrollo, siendo instituciones de educación superior no universitaria que ofrecen

⁶ El primer informe, se titula L'inflation des diplômes pour mieux reconnaître ou pour mieux éliminer : contribuer à une problématique québécoise de la reconnaissance des acquis de formation, Gouvernement du Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation, 1980. El segundo, es el titulado Évaluation et reconnaissance des acquis, Ministère de l'Éducation du Québec. Direction des Politiques et Plans, 1980.

⁷ En este sentido, resulta antagónico el caso español y el modelo de oferta seguido en los estudios de tercer ciclo (Masters y posgrados) que se extendieron desde finales de los años ochenta entre las Universidades españolas. Si bien han flexibilizado y han permitido el acceso de profesionales adultos sin titulación superior, no han tenido como objetivo un reconocimiento sistemático de lo que aportan, tanto para eximirles de partes modulares como para adaptar los curriculums a sus necesidades reales siendo, no obstante, el primer espacio académico que ha permitido poner en contacto al profesorado universitario con profesionales prácticos (*practitionners*)

ciclos de lo que nosotros entenderíamos como una FP3 especializada y muy conectada con las necesidades técnicas de los sectores ("*junior college*," "*community college*," "*polytechnic*," "*institute of technology*) (⁸).

En Gran Bretaña, han sido los *Colleges of Further Education* (CFE) quienes a partir de la reforma educativa de 1988, han pasado a depender de las autoridades locales y a tener rango universitario, reconvirtiéndose como la institución idónea para los adultos que siguen formaciones superiores complementarias (Challis, 1993; Field, 1997). Es este espacio de los *colleges* anglosajones, tanto en Gran Bretaña como en Estados Unidos, donde los dispositivos PLA o APL permiten captar nuevas clientelas no-tradicionales y mantener ofertas atractivas para la actualización de conocimientos, diferenciándose del academicismo distintivo de las Universidades y encontrando así, su propio nicho en el endurecido mercado formativo (⁹).

⁸ Este espacio y este tipo de institución son inexistentes en España desde que la Universidad absorbió y convirtió en diplomaturas, la formación de maestros, enfermeras, gerentes, peritos y aparejadores (entre otras semi-profesiones) que hasta 1971 se habían mantenido ajenas a la ordenación universitaria

⁹ La centralidad de los *colleges* resulta estratégica para la labor difusora y de presión que desempeña CAEL como *lobby* y grupo de interés, haciendo continuas reivindicaciones de la legitimidad de los aprendizajes informales ante las resistencias recalcitrantes que ésta despierta: "*Colleges have come to respect the kinds of learning that adults acquire on their own and award college credit for this learning when it proves to be similar to what is taught in the classroom*" (CAEL, 1998). Para reforzar esta estrategia legitimante y de presión, recientemente ha desarrollado proyectos de partenariado con grandes empresas norteamericanas para que éstas organicen parte de su formación continua en los *colleges*, bajo previo reconocimiento de lo ya sabido entre sus empleados (ibid). De este modo, introduce una forma novedosa de integración entre experiencia y aprendizaje, sincronizando a los *colleges* con el ritmo de aumento de conocimientos que demandan las empresas. Cabe recordar que en Estados Unidos o en Canadá no existe un pacto nacional entre patronal y sindicatos como el existente en España (ANFC) ni un modelo de gestión paritaria de alcance nacional como es el que desempeña aquí la Fundación FORCEM, siendo más proclives a fórmulas de partenariado locales.

Sin embargo, la difusión de dispositivos de reconocimiento de aprendizajes previos no sólo se limitan a los *colleges*, sino que ya forman parte de las Universidades, aplicándose tanto para el acceso de jóvenes como de adultos en sus primeras o segundas licenciaturas. Un estudio de CAEL (¹⁰) realizado en 1991 entre todas las universidades y *college* norteamericanos demostró que el 49 % utilizaban algún sistema formalizado de reconocimiento de aprendizajes previos (Fugate & Chapman, 1993). Entre los métodos más utilizados, el 87 % seguían la metodología del *portfolio* que presentamos más adelante y que tiene poco que ver con la simple lógica administrativista de convalidación de créditos a la que estamos acostumbrados en España desde la LRU.

La introducción de mecanismos de validación de aprendizajes previos coincide con el cambio de perfil de las clientelas tradicionales en las Universidades, al menos entre los países con sistemas superiores muy consolidados. Durante los últimos 20 años, los sistemas de educación superior han experimentado un crecimiento inédito de estudiantes adultos o mayores de 25 años, llegando a cotas inimaginables hasta hace poco, cuyo peso ya sobrepasa al de los jóvenes. Así ocurre por ejemplo, en los casos de Suecia (66 %), Finlandia (47.2 %), Noruega (45 %), Estados Unidos (41 %) o Gran Bretaña (32.8 %), tal y como constata Kassworm (1993). El aumento de la demanda adulta de educación superior ha hecho cambiar el perfil de la clientela universitaria tradicional en un país como Estados Unidos: en estos momentos, el 64 % de sus alumnos universitarios son estudiantes a tiempo parcial, el 90 % no son residenciales y el 65 % están trabajando una media por encima de 20 h, combinando empleo y estudios

¹⁰ Rebautizado ya como *Council for Adult and Experiential Learning*

(ibid, 1998). El aumento de la participación de estudiantes adultos o de estudiantes no-tradicionales, tal y como son denominados en el contexto anglosajón, permite nuevas combinaciones entre empleo y estudios superiores, flexibilizando y diversificando los accesos y la adquisición de conocimientos a través de nuevas fórmulas de modularización (¹¹).

En estos momentos, la "diversidad vertical de accesos" a través de sistemas modulares y de educación telemática a distancia, se sitúa en el centro del debate en los países centrales. Sin embargo, aunque exista una abundante literatura en torno a los sistemas de reconocimiento y correspondencia curricular entre universidades (Abrahamsson, 1988; Davies, 1995) no existe, en cambio una discusión similar en torno a la "diversidad horizontal" entre universidades y el resto de instituciones superiores no universitarias y sus mútuas convalidaciones y reconocimientos entre los conocimientos que imparten y distribuyen. Ambos procesos de "diversificación" institucional, hacia "dentro" y hacia "afuera" de los sistemas universitarios, empiezan a ser factibles a través de la modularización de títulos y el reconocimiento integrado entre titulaciones y aprendizajes previos. A continuación pasamos a describir sus principales características de funcionamiento que acaban concluyendo en una inédita integración del "continuum" a lo largo de la vida.

El reconocimiento de aprendizajes previos permite un nuevo tipo de "transitabilidad" en el interior de los sistemas educativos reglados, haciendo más abiertos los accesos y el logro de títulos a partir de su modularización. Las reformas universitarias o de la FP

Diagonal, 690, 06034 Barcelona
Tel. 102 19 66

¹¹ Véase Evans N., and A. Turner. (1993) *The Potential of the Assessment of Experiential Learning in Universities*. London: Her Majesty's Stationery Office.

basadas en el principio organizativo de la modularización permiten descomponer los diplomas y los curriculums en "unidades de valor" de corta duración, coherentes, multidisciplinarios y certificables en sí mismas (Sellin, 1994, pág. 5). De este modo, la adquisición de cualificaciones parciales permite progresar hacia la adquisición coherente de cualificaciones superiores a través de una mayor individualización de las necesidades formativas y de un mayor ajuste a la disponibilidad de tiempo y a los diferentes ritmos de aprendizaje y de capacidad de los individuos (¹²).

La modularización de ofertas requiere la evaluación de lo que ya saben y aportan los participantes, especialmente los adultos con experiencia profesional, acompañándose de dispositivos de reconocimiento de competencias. Bajo ambas innovaciones se permite recuperar o facilitar el retorno adulto, acogiendo así una demanda más diversificada y en rotación continua que exige formas de organización interna más flexibles y posburocráticas a las instituciones formativas que las implantan (Field, 1998). La suma de modularización, reconocimiento de aprendizajes previos y retorno adulto a la educación permanente, queda instrumentada a través de tres nuevos mecanismos destradicionalizadores: a) la capitalización modular de títulos académicos, b) la elaboración reflexiva de *port-folios* de competencias y c) la transparencia de los logros que aportará toda nueva formación.

a) La capitalización modular de títulos académicos

La modularización permite capitalizar, de forma parcial y flexible, los diferentes créditos que componen una titulación,

¹² Los módulos escoceses del "National Council of Qualifications" y los módulos franceses de las "Unités capitalisables" se limitan, por ejemplo, a 40 horas.

pudiendo ser eximido de alguno de ellos por convalidación de experiencia o por haber cursado contenidos homologables en la formación continua. En las universidades británicas, la exención suele llegar al límite máximo del 50 % del total de créditos que componen una licenciatura (Haddow & McDonagh,1996; Perker y otros,1994). En las universidades francesas, la validación de lo adquirido está regulada por la ley del 22 de julio de 1992, haciendo factible exenciones parciales anuales o, incluso, el otorgamiento de titulaciones e ingenierías a empleados con nivel de secundaria y mayores de 35 años con tres condiciones:

- a) que demuestren un mínimo de 5 años de experiencia laboral;
- b) que no desempeñen profesiones médicas o paramédicas; y,
- c) que expongan un proyecto, un prototipo o una muestra de evidencia (*work-sample*) a un jurado (Charraud, 1998; Perker y otros,1994).

A través de la modularización se evita proponer contenidos a aprender o carga lectiva que las personas ya conozcan o que puedan demostrar que ya las dominan en su ejercicio profesional (*work-based learning*). Para ello se evalúan los aprendizajes previos para identificar exenciones, reconocimientos parciales y necesidades reales de nuevos aprendizajes, con el objetivo explícito de flexibilizar accesos. Se permite así, personalizar itinerarios individualizados (Sellin, 1994) teniendo en cuenta el bagaje previo como un atractivo que permite reemprender y participar en nuevas formaciones. Se utilizan diversos dispositivos:

- a) en el terreno de la formación profesional ("*ateliers pédagogiques personnalisés*" en Francia o los "*assessment*

centres" en Gran Bretaña), utilizando metodologías basadas en la elaboración de *port-folios* de competencias.

- b) en el acceso a la Universidad, programas-tipo como APEL (*Accreditation of Prior Experiential Learnings*) en el contexto anglosajón o como VAP (*Validation des Acquis Professionnelles*) en el contexto francófono, utilizando ambas versiones equivalentes basadas en el *port-folio* de competencias (¹³).

b) *La elaboración de port-folios de competencias*

El uso cada vez más frecuente de la evaluación de *dossiers* o *portfolios* intenta ser congruente con el tipo de conocimientos que se pretende identificar y validar, poniendo énfasis no tanto en la medición o evaluación sumativa-criterial sino en la evaluación formativa que ha de utilizarse en beneficio de los candidatos, a fin de orientarlos hacia nuevos reaprendizajes. Miller & Daloz (1987) defienden el "*portfolio process*" como un proceso más transparente mediante el cual, los candidatos aprenden a reconocer la validez de sus conocimientos y su equivalencia con las exigencias curriculares de los programas académicos o con las exigencias de cualificación de los empleos. Asimismo, al reflejar el proceso de autoidentificación de competencias, conocimientos y aprendizajes que personalizan a cada individuo, se pone de relieve sus puntos fuertes y débiles (Willingham, 1977; Simosko, 1995), centrando en ellos toda nueva formación.

¹³ En las Universidades anglosajonas, la misma elaboración del *portfolio* suele organizarse como un crédito curricular (equivalente a nuestros créditos de libre elección), vinculando a cada candidato con un tutor que ayuda a revelar lo adquirido y su posible vinculación con las exigencias y créditos académicos

El *portfolio* documenta y relata con detalles los aprendizajes adquiridos siguiendo diferentes esquemas que suelen incorporar la reconstrucción biográfica de conocimientos, aprendizajes y experiencias relevantes, tanto reglados como informales, sistematizando sus puntos fuertes y débiles y descubriendo los determinantes de su motivación y de sus intereses (Jessup, 1990; Perker y otros, 1994). Asimismo, pueden acompañarse de dossiers de evidencia que recogen prototipos o ejemplos de productos (*work-samples*) realizados por los candidatos o testimonios de empresa que testifiquen la autonomía, responsabilidad y especialización de los candidatos.

La preparación del *portfolio* no es una tarea sencilla ni de fácil tramitación dado que constituye un ejercicio de autoevaluación, de introspección, de análisis y de síntesis que en sí misma resulta una experiencia formativa y autoreflexiva, siguiéndose los principios de autores como Schön (1994). A través de este proceso, guiado bajo técnicas de *counselling* y de estricta confidencialidad, se evidencian competencias ocultas o no apreciadas, nuevas necesidades y un nuevo compromiso con los objetivos de aprendizaje o con los itinerarios formativos que se le proponen (Mann, 1993).

c) *La transparencia de los logros esperados*

La transparencia de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de toda nueva formación se especifican desde el inicio y se orientan al dominio de realizaciones y resultados objetivables en la práctica (*outcome based training*), permitiendo así que se

regule como un contrato formativo, por el cual estudiante e institución se comprometen mutuamente a lograr determinados objetivos y a acordar su relación de intercambio. La modularización permite que el aprendizaje se organice en centros educativos o bien, en las mismas empresas o a través de una combinación entre ambos espacios de transmisión-adquisición. Lo que resulta inamovible, al margen de los lugares y tiempos que se utilicen, son los referentes de logro del módulo o la formación en cuestión. El principio de transparencia se concreta, a su vez, de diversas maneras en función de la vía utilizada para reconocer los bagajes previos:

- a) así, en el ámbito universitario, Shelton & Armistead (1989) demuestran que la definición de standards varían entre las diferentes instituciones y centros académicos, pero introducen un nuevo principio de transparencia en el que los candidatos reconocen qué pueden adquirir en los programas y cómo pueden capitalizar su bagaje acumulado, facilitando su elección curricular y forzando a revisar la calidad y atractabilidad de los programas y planes de estudio universitarios (¹⁴).
- b) en el ámbito de la formación profesional, inicial o continua, se invierte la lógica oferta-demanda, adecuando el poder de oferta del mercado formativo a necesidades reales de la empresa y de los individuos en un compromiso triangulado entre ellos

¹⁴ En el contexto anglosajón, el fragmentado, jerarquizado y dualizado sistema de universidades se intenta "integrar" con el reconocimiento de aprendizajes previos y con sistemas de transferencia de créditos (*Credit Accumulation and Transfer Scheme*), que no sólo convalidan títulos o partes de títulos universitarios entre universidades o entre facultades, sino que también incluyen formaciones de empresa o de asociaciones empresariales a convalidar con partes de títulos universitarios. Ambas medidas se presentan con el objetivo de atraer nuevas clientelas, facilitar una mayor apertura de accesos entre los

(Charlon, 1995). De este modo, se racionaliza el uso inespecífico de formación continua que no aporte resultados, optando por la estructuración de paquetes modulares acumulativos y progresivos, centrados en la adquisición de conocimientos concretas o en el reforzamiento de competencias-clave. Esta opción viene facilitada por la definición de estándares o referentes de cualificación que aportan los "sistemas nacionales de cualificaciones", haciendo las formaciones más dependientes y delimitadas a las competencias exigidas por los perfiles profesionales que los componen. De este modo, los chequeos o balances de competencias (*bilan de competences*) introducen una vía innovadora de detección de necesidades formativas, identificando aprendizajes y competencias exigidas por cada perfil profesional existente pero mal asimiladas o poco desarrolladas por los individuos (Lévy-Leboyer, 1998).

La nueva lógica de democratización de accesos y de títulos, se presenta como posburocrática y flexible, facilitando aquello que la estructura rígida y burocrática del sistema académico tradicional impedía o dificultaba: los intentos de reingreso y las "reincorporaciones impropias" (Franchi, *ibid*, pág.122). Este autor ya comprobó a mediados de los años ochenta, cómo los sujetos hacen usos inéditos y flexibles del sistema educativo y formativo, entrando, saliendo, volviendo a entrar o cambiando de orientación, auto-construyendo su propio curriculum coherente contra la dispersión de ofertas, de ciclos o de requisitos de ingreso que imponen las burocracias de la educación. Franchi explicó cómo los sujetos empalman aprendizajes y períodos cortos de formación, a

adultos (*non-traditional learners*) y una mayor interrelación con las empresas y el entorno.

contracorriente de los sistemas formativos y sin que éstos tengan en cuenta sus aprendizajes acumulados para personalizar mejor su itinerario o para eximir lo ya sabido.

El “*arbitraje de tres polos*” que reclamaba Franchi entre los títulos reglados, las formaciones extra-escolares y el aprendizaje para el trabajo y en el trabajo, permite ser instrumentado a partir de las políticas de reconocimiento de competencias a lo largo de la vida. El “continuum”, aparentemente espontáneo de los sujetos, es ahora formalizado y teorizado para analizar mejor los problemas y barreras que limitan la coherencia interna y externa de los sistemas reglados y su desigual entronque con las redes no regladas o informales. El proyecto de educación a lo largo de la vida y de *learning-society* se enfoca así, desde una visión tripartita de integración entre sistemas que corren separados entre sí. En esta dirección cabe destacar el reciente Informe Guildford elaborado para el CEDEFOP (1996) que aporta nuevas conceptualizaciones y ejemplificaciones del “continuum” formativo a lo largo de la vida ⁽¹⁵⁾.

La mayor integración y permeabilidad entre sistemas se explica teniendo en cuenta tres modalidades de “continuum” que permitirían nuevas aperturas, empalmes y tránsitos entre aprendizajes (CEDEFOP,1997; Lietard & Perker,1994). La primera modalidad corresponde al *continuum interno* o movilidad interna de estudiantes de cualquier edad a lo largo y ancho de los sistemas reglados (coherencia inter-ciclos, flexibilización de accesos y de

¹⁵ Aunque el informe ha tenido escasa repercusión y no acaba de explotar la riqueza de todos los datos recopilados, supone un primer esfuerzo a la hora de emprender una nueva teorización de la educación permanente, de su coherencia sistémica y de la capacidad de innovación y transformación de los agentes ante sus tradiciones educativas nacionales.

rutas, convalidaciones internas, cambio de orientaciones, re-entradas más fáciles o renivelación de retrasados). La segunda modalidad es el *continuum externo* para adultos, a fin de facilitar el empalme y entronque entre los ciclos reglados y *otras formaciones*, tanto en términos de contenidos como de títulos. Incluiría, en consecuencia, todo un espacio a articular por el reconocimiento de competencias, chequeando aprendizajes válidos que tengan correspondencia académica y no sólo eso, sino también, identificando aprendizajes revelantes que los sistemas reglados no enseñan o no saben enseñar (el *curriculum ausente*). Esta modalidad de intercambiabilidad mútua permite un inédito ajuste entre lo reglado y el entorno, entre lo formal, lo no-formal y lo informal, dando continuidad y coherencia a la educación a lo largo de la vida como un todo integrado, susceptible de retitularse de forma continua a lo largo del tiempo.

Finalmente, la tercera modalidad es el *continuum complejo* orientado para los “colectivos problematizados” y los sectores desaventajados más alejados de los códigos académicos (mujeres inactivas de baja cualificación, jóvenes de fracaso escolar, analfabetos funcionales, inmigrantes sin oficio, etc). La educación básica de adultos, los programas de inserción y formación, las experiencias de alternancia, los empleos tutelados y otras formas de “segunda oportunidad”, se articulan en esta modalidad de continuum para que no queden encapsulados en un sistema periférico y paralelo sin entronque con los otros tipos de continuum.

Una tercera y última aportación destradicionalizadora que aporta el reconocimiento de aprendizajes previos a las instituciones y sistemas de educación-formación, consiste en la evitación de

sobrecostos. El documento de la OCDE (1997) resulta el más explícito ante la posibilidad abierta de ahorro que genera nuestro objeto de estudio. ¿Cómo financiar la "nueva promesa" de educación a lo largo de la vida y aumentar la eficacia y la rentabilidad de la inversión educativa, tanto desde el punto de vista social como desde el punto de vista individual?. Este dilema eminentemente práctico, encuentra una respuesta contundente y directa por parte de las nuevas políticas de reconocimiento de competencias: evitar reaprender lo ya sabido. De este modo, resuelven una de las principales preocupaciones de toda política pública a la hora de mantener la participación del gasto educativo en el gasto público total. De hecho, desde el año 1983 se observa entre los principales países de la OCDE un descenso relativo del gasto educativo, mostrando cómo éste debe competir con otras partidas presupuestarias (González y Torres, 1992). Así por ejemplo, el peso del gasto educativo en el gasto público total ha caído entre 1974 y 1991 en todos los países, a excepción de Australia, cayendo la media OCDE del 14.4 al 11.6 (ibid, 1992).

El proceso de inversión creciente en educación que caracterizó a los "treinta años dorados" del bienestar y de la modernidad industrial, se detiene a partir de 1983-84. Desde entonces, el proceso desinversor seguido, no se justifica por el descenso demográfico de la cohortes a escolarizar dado que el posible ahorro de este descenso se ha visto neutralizado por el alargamiento de la duración media de los estudios. Si a la vez, sumamos ahora el aumento de demanda adulta que retorna o reemprende estudios profesionales superiores y universitarios, obtenemos un escenario donde resulta atrayente la evitación de lo ya sabido a ojos de gerentes y planificadores educativos, permitiendo a la vez mantener activa la "promesa" de educación a

lo largo de la vida como derecho adquirible sin grandes sobrecostos adicionales.

La OCDE (1997) ha calculado la posibilidad que los adultos poco cualificados se reinseren en los sistemas reglados, concluyendo que si esto fuera así, los efectivos y costes totales se duplicarían. Para ello propone que se instrumenten medidas menos costosas, con objetivos más modestos y resultados más rápidos. El reconocimiento de aprendizajes previos ante los títulos de formación profesional o ante los títulos superiores permite centrar los esfuerzos en aquellos complementos o partes modulares que requieran los sujetos, evitando reaprender lo que ya saben o ya saben hacer. De este modo, este criterio de eficiencia, evita y reduce la repetición de aprendizajes innecesarios y redundantes que benefician a las instituciones del llamado "mercado formativo", pero que suponen un sobrecoste en tiempo y en recursos para los participantes y para la política pública (PLA Group, 1994).

El reconocimiento de aprendizajes previos ante nuevas formaciones, resulta así un instrumento potencial destinado a desactivar el poder de oferta de las instituciones formativas y su interés en ofertar formaciones, independientemente de las necesidades reales y concretas de aprendizaje de los sujetos. El efecto eficiente esperado al evitar formar en lo ya sabido, busca neutralizar la lógica credencialista que favorece al mercado de instituciones formativas, en el intento de evitar la duplicación y repetición de aprendizajes ya sabidos. Este objetivo de eficiencia beneficia especialmente a la población adulta o a aquellos jóvenes sobre-formados que van repitiendo aprendizajes y contenidos con pocas opciones de quedar exentos o de reconocérsele lo ya

sabido. El principio de “*accountability*” del gasto y de los resultados, acaba siendo también reclamado por parte de las empresas, demandando unos aprendizajes efectivos y unos resultados comprobables (*outcome based learning*) a la hora de contratar formación externa entre los múltiples proveedores existentes (desde Universidades, a instituciones de posgrado o centros privados de formación continua).

De este modo, el futuro pedagogizado que acompaña el aprendizaje a lo largo de la vida y la llamada *learning-society*, encuentra también un argumento de legitimación del reconocimiento de aprendizajes previos basado en su mayor eficiencia económica, permitiendo la reducción de sobrecostes, la duplicación de aprendizajes ya sabidos, el logro de resultados comprobables y la fiabilidad de las inversiones intangibles que hacen las empresas y los individuos en sí mismos.

4.3. El riesgo de futuro pedagogizado y la selección diferida

En el ideal de la "sociedad del aprendizaje", el acceso universal a la educación permanente todavía es un objetivo no cubierto aunque se vayan instituyendo las primeras bases que lo faciliten en el medio plazo. La creciente demanda adulta de estudios superiores y/o de posgrado plantea los dilemas ambiguos de su estatuto académico y las potencialidades de cambio y transformación que su presencia introduce en Universidades y otras instituciones de educación superior. Asimismo, el reconocimiento de aprendizajes previos plantea nuevos riesgos de selección diferida ante la problemática evaluabilidad de los

aprendizajes previos informales, reproduciéndose viejas polémicas en torno a los códigos privilegiantes a adoptar para valorizar los conocimientos.

Los estudiantes adultos simbolizan mejor que nadie los ideales de la “sociedad del aprendizaje” e, incluso, ejemplifican como ningún otro colectivo, el esfuerzo meritocrático para mejorar sus oportunidades. Sin embargo, apenas han recibido un tratamiento específico por parte de la investigación y la política educativa, especialmente en el ámbito universitario, reproduciendo ciertas maneras elitistas que resultan observables, incluso, en cómo son categorizados (*non-traditional student, mature student, re-entry student o second choice student*). Kasworm (1997) denuncia cómo dichas categorías hacen referencia a personas no-normativas y no incluíbles en el cerrado círculo que históricamente ha privilegiado a los jóvenes y a los sectores con buen nivel de capital cultural.

Su ascenso en las mismas Universidades o en los estudios superiores aledaños a aquéllas, desafía a clarificar su estatuto académico y a analizar en profundidad los determinantes y barreras de acceso todavía existentes. Si el envolvente discurso y “promesa” de educación a lo largo de la vida impulsa y se sostiene bajo un nuevo ideal de igualdad de oportunidades, las instituciones educativas deben verse compelidas a crear nuevos instrumentos favorecedores que aproximen también la igualdad de resultados y no sólo la apertura de accesos. En este sentido, la ambigüedad de los estudiantes adultos en los países avanzados, demuestra hasta qué punto cada vez más, los sistemas de educación superior son el centro de una lucha hegemónica en torno a su función y sus orientaciones, siendo los adultos los que se sitúan en el centro de

dicha lucha, en mayor medida que los más jóvenes (Davies, 1995, pp.288). Mientras que los jóvenes desacralizan el conocimiento culto transmitido en escuelas y Universidades, identificándose de forma instrumental tan sólo por los títulos y recompensas de futuro (Fernández-Enguita, 1994;Beck, 1998b), los estudiantes adultos se identifican de forma expresiva con los aprendizajes y contenidos transmitidos, ejemplificando un interés y un acceso genuino al conocimiento que no debe ser tomado como no-normativo, sino todo lo contrario (Kasworm, 1997).

La mayor presencia de los estudiantes adultos hace tambalear las drásticas divisiones disciplinares del conocimiento y las formas tradicionales de su control y su regulación (Bernstein, 1998), convirtiéndose en estudiantes "fronterizos" al construir una relación específica con el conocimiento, el aprendizaje y las instituciones donde cursan sus estudios, entablando una relación más igualitaria con el profesorado al no cumplir éste con la función de autoridad adulta que sí ejerce ante los alumnos más jóvenes. De este modo, la penetración del reconocimiento de aprendizajes previos también puede ser analizada por los cambios y transformaciones que introduce, no sólo en las relaciones sociales de control en el aula sino también en la clasificación y selección del curriculum, forzando una mayor transparencia, deliberación y búsqueda de equivalencias entre los contenidos previos ya sabidos y los contenidos relevantes que completarían una construcción más democrática del conocimiento. Por esta razón, las instituciones académicas y sus códigos de construcción y evaluación del saber no quedarían indemnes al escrutinio, rompiéndose la lógica de "caja negra" que las preserva de una mayor democratización, tal y como recuerda el PLA Group (1995):

“for example, it is not illogical for an individual, in examining his/her prior learning, to question the skills/knowledge that are represented by formal credentials. What happens if there is a discrepancy between current knowledge/skills possessed by an individual and the credit formally earned? Can the current credentialing bodies, largely the institutions of post-secondary education, demonstrate that they teach what they purport to teach? Who is accountable if a graduate does not have the skills that his/her credentials represent? Clearly, there are deeply divisive questions posed by something as innocent as PLA (ibid, 1995).

La apertura de accesos de Universidades e instituciones post-secundarias no se limita, por lo tanto, a democratizar y liberalizar los requisitos de entrada, sino que también tiene un potencial efecto transformador sobre los códigos pedagógicos oficiales. En este sentido, la aparente inocencia del reconocimiento de aprendizajes previos permite abrir la "caja negra" de los estudios superiores, relativizando las pedagogías visibles centradas en el curriculum y en el profesorado como las únicas pensables. De hecho, al igual que la apertura de accesos posibilitada por la escuela de masas acabó cambiando a ésta al desterrar las *pedagogías visibles* por las *pedagogías invisibles* centradas en el alumnado (Bernstein, 1993), la mayor participación adulta en los estudios superiores puede hacer evolucionar los códigos pedagógicos hacia modalidades invisibles, centradas en la adquisición de competencias y no sólo en la transmisión magistral de conocimientos (¹⁶).

¹⁶ Para un análisis de los cambios que supone el enfoque basado en competencias y su aplicación en Universidades, véase John Brennan & Brenda Little (1996), *Work Based Learning in Higher Education*, Londres, Quality Support Centre of the Open University.

En este sentido, las políticas de reconocimiento de aprendizajes previos aparecen como un instrumento latente de auto-reforma educativa y organizativa de las instituciones que las ponen en marcha, contribuyendo tanto a su cambio organizativo como a la deliberación más transparente y democrática de los curriculums y aprendizajes que ofrecen. De nuevo, el informe del PLA Group (1994) para el Ministerio de Educación de Canadá, vuelve a dar en la diana:

“PLA has, in short, the potential to revolutionize aspects of the current system and/or to initiate the transformation to a system of lifelong learning. PLA, which is learner-centred, promotes the democratic participation of learners in systems of education and training. Already, in Ontario, PLA has become a catalyst for institutional self-reflection, i.e., causing post-secondary institutions to examine their mission and goals, practices and values. (ibid, 1994).

Así, la ambigüedad fronteriza del estudiante adulto que retorna a los estudios reglados o que pide un reconocimiento de todo lo sabido, acaba influyendo en cambios y transformaciones institucionales poniendo de relieve nuevos conflictos en torno a la definición legítima del conocimiento, especialmente entre los sectores académicos conservadores que ven este tipo de apertura como una amenaza para su visión canónica y aristocrática del saber, tal y como han reaccionado siempre ante otras reformas igualitarias en tendencia (Brown, 1990; Scruton, 1984).

Sin embargo, el reconocimiento de competencias y aprendizajes previos se autolimita un amplio territorio de

especialidades y disciplinas, descartando de entrada el terreno de las humanidades y la cultura clásica (Comisión Europea, 1995). Más bien, la aplicación de estas políticas de acceso no demostraría sino el “vocacionalismo” en que han caído buena parte de las diplomaturas y licenciaturas universitarias en tanto que ciclos de formación profesional superior mucho más orientadas al mercado de trabajo que a la endogamia de la cultura culta y de las élites, a la que funcionalmente ha servido la Universidad a lo largo de la modernidad industrial y desde sus mismos orígenes históricos.

Si la democratización de accesos y los cambios curriculares y pedagógicos pueden hacer transformar las Universidades y los estudios superiores como resultado del reconocimiento instituido de aprendizajes previos, estos dispositivos pueden generar efectos más perversos por lo que se refiere a una mayor selectividad difusa e intensiva. De este modo, nuestro objeto de estudio presenta nuevamente su rostro dual, intensificando el cribado de los flujos de estudiantes adultos a partir de la lógica del “enfriamiento de expectativas”, descubierta y teorizada por Clark (1976) en el caso de los jóvenes norteamericanos con pretensiones universitarias.

Collin Clark (1976) demostró cómo los servicios de orientación en los institutos de secundaria, practican la “función enfriamiento” (*cooling-out function*) a través de la cual se persuade a determinados individuos para que reorienten sus trayectorias y expectativas de ascenso social, retirándoles a la vez los medios que hacen posible dicho ascenso. Bajo esta función, se encubre la selección social como una sutil selección individual y, en paralelo, se hace participar al individuo de su propio proceso de exclusión remitiéndolo hacia el éxito en otros campos o en otras vías secundarias (“*lo esencial es encontrar el camino*”). De este modo,

“se elimina el rencor” (ibid., pág. 269) y las frustraciones por no verse elegidos hacia formaciones superiores y de mayor prestigio, funcionando el enfriamiento de expectativas como un mecanismo diferido de eliminación y selección que descongestiona los mejores *colleges* y universidades y permiten mantener así su cierre encubierto y su prestigio.

El “proceso de enfriamiento” se gradúa en varias etapas (Clark, 1976, pp.272-273): primero, cursos de recuperación, luego entrevistas de orientación, a continuación, elección profesional sobre tests y determinación de un proyecto personal realista (curso *Orientation to College*). El proceso sigue con la revisión en grupo de las orientaciones y finalmente, el diseño de la ruta académica a seguir en el *junior college* explicitando los logros que permitirán darle acceso futuro a la Universidad. Todo ello queda consignado en los expedientes académicos, registrando por escrito, incluso las incomparecencias de los alumnos ante los consejeros cuando éstos quieren evaluar con ellos sus malos resultados y sus escasos progresos en los estudios. De este modo, el progresivo fracaso queda objetivado, siendo el estudiante el que queda puesto en cuestión ante hechos y pruebas registradas y dialogadas, sin que trascienda públicamente. Clark concluye redefiniendo los *junior colleges* como espacios de transición que derivan a los menos “dotados” a otras vías secundarias donde resultará factible para ellos un “éxito moderado”. A través de este mecanismo de selección diferida se alivian y dulcifican las tensiones entre los individuos y el sistema educativo, entre la libre admisión y la lógica selectiva, reasignando a cada cual en proyectos personales realistas que marcan sus respectivos “umbrales” de éxito.

El reconocimiento de aprendizajes previos ante las instituciones formativas puede perfectamente cumplir esta función descrita y descubierta por Clark (1976), pero la gran diferencia consiste en que no operan con curriculums cerrados ni con alumnado en edad de formación inicial. El reconocimiento de aprendizaje previos para la población adulta no supone tanto un riesgo de reasignación de sus preferencias y aspiraciones (que también), sino sobre todo, el riesgo de dependencia de evaluadores que han de saber validar aprendizajes informales y competencias que hasta ahora han sido inevaluables para la lógica académica. ¿Cómo traducir las equivalencias académicas de los aprendizajes debidos a la experiencia?. ¿Cómo determinar la calidad y cantidad de los aprendizajes informales y su entronque con los aprendizajes académicos?. ¿Sólo se aplicarían en estudios profesionales superiores dejando de lado los estudios de tipo humanístico que requieren cierta erudición previa?. ¿Cómo dilucidar la equivalencia académica de la erudición previa adquirida de forma autodidacta, o a través de la lectura o a través de la militancia política, por ejemplo?

Tal y como hemos visto, el proceso basado en *port-folios* es una metodología intensiva y auto-reflexiva que privilegia el código escrito y la capacidad dramática, como diría Erving Goffman, a la hora de demostrar lo que se sabe y se sabe hacer. Resulta evidente que los más alejados de los códigos elaborados y escritos tienen dificultades para seguir el proceso propuesto y privilegiado por las Universidades e instituciones que lo están ensayando, instituyendo así una barrera real contra la plena validez legítima de todo aprendizaje, independientemente del lugar o momento en que fue adquirido. Tal y como destaca Lévy-Leboyer (1998), “*el individuo competente puede demostrar su competencia, pero se le*

pondrá en un gran aprieto si se le pide que la verbalice y, además que la enseñe a otros a través de un informe y no por la observación de sus propias conductas sucesivas" (ibid,1998, pág.41). Del mismo modo, la etnografía marxista ya descubrió cómo los trabajadores no saben apreciar ni verbalizar sus conocimientos porque se activan y se reproducen sólo en la práctica, siendo "naturales" al trabajo y confundidos con la organización de la empresa. Es el sesgo que los trabajadores y empleados introducen en la relación con sus saberes, siendo explicable desde su pertenencia y su identidad de clase (Saglio, 1972; Desbrousses & Peloille, 1975), o bien, desde los códigos restringidos que los caracterizan como saberes más elementales (Bernstein, 1993).

La oficialización de los códigos elaborados en la escuela y en la vida académica bajo la modernidad industrial, reprodujo la rígida división entre teoría y práctica y entre los saberes deductivos e inductivos, como reflejo de la división social del trabajo entre empleos intelectuales y empleos manuales (Sharp, 1988). El interrogante abierto por las políticas de reconocimiento de aprendizajes previos consiste en plantearse cómo se oficializará la legitimidad de los códigos restringidos sin distorsionarlos sino potenciándolos como punto de partida de nuevos y más completos saberes. El "fenómeno de la doble distorsión" (Bernstein,1993) es el que planea e introduce nuevos riesgos a la hora de jerarquizar y valorar diferencialmente los modos de conocimiento de los sujetos.

De este modo, las competencias prácticas e inductivas de personas autodidactas o hechas a sí mismas que carecen de titulación superior pero cuyos conocimientos y experiencias les han reportado un bagaje "equivalente" al nivel universitario, puede verse truncado como un cierre académico ante su ausencia de

titulación. Puede ser el caso de políticos electos, cuadros de empresa, inventores profesionales o militantes-eruditos sin titulación superior que ponen a prueba a las Universidades a la hora de reconocerles sus saberes previos ante las diplomaturas o licenciaturas específicas a las que se podrían postular (ciencias políticas, sociología, ingenierías, gestión pública, etc). Aunque todos ellos responden a un perfil funcionalmente intelectual, desafían la plena equivalencia del conocimiento al yuxtaponer su itinerario autodidacta al itinerario académico legítimo que no han seguido. El reconocimiento de aprendizajes previos permite no discriminar a los sujetos en función del lugar o del momento en que han adquirido su conocimiento, reigualando a los sujetos al margen de estar o no titulados siempre y cuando aporten conocimientos demostrables a eximir y convalidar. Ello supone sofisticar las metodologías y los servicios de convalidación, transformando sus códigos de equivalencia para que incluyan aprendizajes no académicos, haciendo legítimos los itinerarios autodidactas o debidos a la experiencia que hayan reportado conocimiento a los sujetos.

Precisamente, las primeras reacciones de las Universidades más reacias al reconocimiento de aprendizajes previos residen en objetar los costes que suponen modernizar los códigos de equivalencia: *“considerable staff development is required before the introduction of an APEL scheme to enable staff to provide students with the appropriate degree of guidance”* (Haddow & McDonagh, 1996). Los estudiantes requieren una información precisa del significado de los dispositivos APL o RPL, del proceso y las condiciones a seguir y del tipo de evidencias documentadas en torno a sus logros y aprendizajes que se espera que aporten para finalmente convalidar créditos o quedar eximido de partes

modulares (¹⁷). Sin embargo, esta objeción no es tanto una oposición a la legitimidad del proceso sino a la tendencia igualitaria y transformadora que introduce, al ser un instrumento activo que eleva la calidad, la equidad y la eficiencia de la Universidad como espacio creador y democratizador del conocimiento, independientemente de dónde y cuándo se haya adquirido.

Contra los posibles ataques a las bases epistemológicas del reconocimiento de aprendizajes previos, sus defensores ya argumentan desde Dewey (1958) que no toda experiencia genera en sí misma nuevos aprendizajes. En este sentido, cabe diferenciar el "aprendizaje experiencial" (*experiential learning*) del propio "aprendizaje desde la experiencia". Para Usher (1993, pp.169), el aprendizaje desde la experiencia tiene lugar en contextos cotidianos de toda índole y raramente es evidenciado o reconocido, mientras que el "aprendizaje experiencial" sería el discurso construido desde la pedagogía a fin de institucionalizar y validar aquellos aprendizajes demostrables que señalan el grado de dominio o competencia alcanzado ante un problema, ante una situación a resolver o ante una materia disciplinar. Tal y como destaca el organismo británico de convalidación de titulaciones superiores (CNAAs) :

« ...the experience of a student is significant only as a source of learning. The intellectual task of moving from a description

¹⁷ En este sentido, en el contexto anglosajón se separan dos funciones diferenciadas : una sería el *counselling* que guía y ayuda a auto-evaluarse y a saber estructurar el *portfolio* y otra sería el *assessment* o evaluación de los aprendizajes demostrados en el *portfolio*, siendo éstos especialistas en la materia y no evaluadores independientes del profesorado (Haddow & McDonagh, 1996). El primero correspondería a la figura de los tutores (*tutors*) y el segundo, a la de evaluadores (*assessors*).

of experience to an identification of the learning derived from that experience is demanding. But if it cannot be accomplished there is no learning to assess, however, important to the individual that experience may have been » (HADDOW & McDONAGH, 1996)

La autojustificación en torno a la legitimidad de los aprendizajes no reglados e informales es una constante que hemos ido encontrando en la literatura especializada, ante la inferiorización epistémica con que dichos aprendizajes son diferenciados respecto a los saberes más eruditos, elaborados y cultos, cuya reserva y reproducción histórica se ha dado y continúa dándose en las Universidades. Sin embargo, tal y como ya hemos destacado, el decantamiento profesionalizador que están adquiriendo muchas licenciaturas y diplomaturas universitarias (Brenan & Little, 1996), hace factible extender el reconocimiento de aprendizajes previos en todas las especialidades superiores, exceptuando el ámbito de las humanidades y la cultura clásica (v. pág. 117).

Todo el resto de especialidades y licenciaturas pasarían a beneficiarse del nuevo dispositivo de reconocimiento de aprendizajes previos, tal y como se recomienda desde el nuevo discurso oficial (Comisión Europea, 1995), materializando así un futuro más "pedagogizado" como nos recuerda Bernstein (1998) y más dependiente de evaluadores de lo "intangibile" a costa de integrar a las Universidades en un lógica de educación a lo largo de la vida abierta a todos. De algún modo, nuestro objeto de estudio supone una incierta victoria sobre el elitismo académico y, en paralelo, un incierto proceso muy individualizado de evaluación continua por la plena legitimidad de todo conocimiento adquirido.

Pero a diferencia de los sistemas educativos y de formación permanente, la intangibilidad de los aprendizajes previos y las competencias adquiere, en el terreno de la empresa y de la división del trabajo, una especial trascendencia de conflicto político y sindical, tal y como pasamos a analizar. En esta dimensión institucional es donde mejor se concreta el conflicto social que se genera al hacer visibles las competencias tácitas, al adjudicarles un valor en forma de salario y al recomponer los sistemas de clasificación profesional para refrendar, finalmente, la nueva división posfordista del trabajo.

5. ACREDITACIÓN DE LA EXPERIENCIA LABORAL Y CONTROL DEL PUESTO DE TRABAJO

El mercado de masas característico del sistema fordista de producción ha sido sustituido por un mercado segmentado, volátil y con ciclos de vida del producto cada vez más cortos. El llamado modelo de "especialización flexible" asociado al capitalismo reorganizado (Hirst & Zeitlin, 1990) permite la acumulación de capital y el aumento de productividad a base de abaratar costes productivos y producir adecuadamente ajustándose y anticipándose a las fluctuaciones de la demanda. Los sistemas de producción ligera (*lean-production*) representan una de las versiones más avanzadas en la gestión de la producción flexible, persiguiendo el objetivo de la calidad total para series cortas de productos (JAT/TQM), a fin de producir bajo pedido, en el menor tiempo posible y en la cantidad y variedad que exija una demanda más segmentada por preferencias y niveles de renta aunque cada vez más globalizada. De este modo, la nueva división del trabajo hace que los sistemas productivos sean más difusos y más frágiles, sin poder evitar un modelo dual de reglas profesionales entre empresas modernizadas y post-tayloristas y empresas y sectores enteros que se aferran al paradigma taylorista.

Las dos principales repercusiones del modelo de "especialización flexible" consisten en la desconcentración productiva del tradicional sistema de gran empresa y en la organización productiva interna basada en grupos flexibles de trabajo. La suma de ambos cambios organizativos introducen una mayor fragilidad del modelo en su conjunto que se compensa por una mayor y más especializada división del trabajo entre empresas, entre territorios y entre trabajadores (5.1.). El reconocimiento de competencias en un contexto empresarial de clara segmentación, persigue reconocer los saberes informales y tácitos de los trabajadores a fin de hacerlos más controlables y transparentes, integrándolos en una nueva perspectiva de carrera que renueva en profundidad las clásicas "políticas de personal" por un modelo más avanzado de "gestión del conocimiento" (5.2.). Sin embargo, el reconocimiento de competencias introduce claros efectos perversos que contrarrestan su pretendida eficacia: por un lado, pueden ser aplicadas como nuevo instrumento de re-taylorización, sirviendo tanto para eliminar puestos prescindibles como para rebajar las competencias reales de los empleados; en paralelo, legitima la individualización de las nuevas jerarquías profesionales, reabriendo el conflicto entre capital y trabajo en torno a las competencias válidas, su identificación y su atribución en forma de salario y categoría (5.3).

5.1. La nueva división del trabajo

El fin del sistema de gran empresa, que respondía al modelo desarrollista de la modernidad industrial, deja paso a la división flexible del trabajo entre empresas que responde a una clara

estrategia de racionalización productiva y de reducción de costes. Las fases más intensivas en capital e I+D se mantienen en las empresas centrales, subcontratando el resto de procesos y servicios a empresas proveedoras que a su vez generan terceras y cuartas subcontrataciones. La consecuente fragmentación y desconcentración del proceso productivo se ha extendido en España y queda reflejado en el espectacular incremento de empresas y centros de trabajo de tamaño pequeño entre 1985 y 1992: 688.000 por 1.921.000. En 1995, el 54 % de los trabajadores asalariados españoles trabajan en empresas de hasta 50 empleados, cuando diez años antes representaban el 48 % (Blanco & Otaegui, 1997).

El proceso de especialización entre empresas hace reducir los tamaños de eficiencia y permite la aparición de nuevas actividades y servicios externos, haciendo recaer la mayor creación de empleo entre empresas de dimensión mediana y pequeña. Sin embargo, esta creciente capacidad empleadora se fundamenta en un empleo más precario, cíclico y desprotegido que resulta prescindible ante las amenazas de recesión y crisis (*contingent jobs*). Los datos para España resultan reveladores: la tasa de temporalidad en empresas menores de 50 es del 35 %, por un 22.8 % entre las de más de 250; asimismo, el 83 % de los asalariados en *pymes* ganan los niveles retributivos mínimos que marcan los convenios, siendo este caso sólo el 5 % de los asalariados en empresas de más de 250 (Blanco & Otaegui, *ibid*). Las empresas matrices hacen recaer la inestabilidad del mercado sobre sus redes de empresas proveedoras y subcontratadas, transfiriendo los riesgos e incertidumbres en una espiral escalonada que lleva desde las más próximas y competitivas hasta los últimos talleres industriales de barriada. De este modo, la

desconcentración productiva y la atomización del tejido empresarial generan y mantienen como rasgo estructural, la precarización y dualización del empleo, segmentando las condiciones laborales en base a fragmentar los procesos de trabajo. En consecuencia, la división flexible del trabajo apuntilla la ruptura de la tradicional clase obrera industrial, abriéndola en acordeón desde las fracciones recualificadas como "ganadoras" hasta las fracciones "perdedoras" ante el nuevo sistema flexible (Lash,1998; González,1992)

La desconcentración productiva abre un nivel organizativo intermedio entre la empresa-matriz y el mercado, estructurándose bajo acuerdos de cooperación donde la competencia empresarial deja de ser individual y pasa a regirse y medirse por las redes productivas locales y *glocales* (Carnoy & Castells, 1996). El territorio se incorpora en el modelo de especialización flexible por las relaciones de proximidad en los suministros, segmentándose aquéllos territorios "ricos" con un tejido empresarial denso, diversificado y atractivo para nuevas localizaciones de aquéllos territorios "pobres" o en declive industrial que no disponen de mano de obra ni abundante ni cualificada ni tampoco de la capacidad de suministro de servicios de todo tipo (efecto *spillover*). La centralidad atribuída a los distritos industriales confirma que el desarrollo económico se hace cada vez más endógeno, relegando a los mismos territorios "pobres" de los países centrales ante la mayor "proximidad" de suministro, medida en tiempo, que proporcionan los países en vías de desarrollo gracias a la mejora de los transportes y las telecomunicaciones.

La búsqueda de factores de eficiencia externa e interna genera una mayor complejidad organizativa, siendo más difícil de

gestionar o implantar en comparación con la introducción de nuevas tecnologías. A la eficiencia externa se le añade la búsqueda de la calidad total (*zero defects*) y la mejora continua (*kaizen*) para reducir costes, anticiparse a los cambios y mejorar la competitividad de los productos. El diseño de los puestos de trabajo y los modelos organizativos del trabajo son transformados y destaylorizados, introduciéndose el trabajo en grupo, la movilidad funcional y el autocontrol de calidad, sobre todo en las empresas que persiguen estructuras de producción ligera próximas al *toyotismo* (Womack,1990; Ohno,1991).

Los modelos de "especialización flexible" dependen de la sincronización de los procesos, forzando a que todos los recursos resulten previsibles y fiables (logística, suministros, producción, mantenimiento) ante incidentes críticos, averías e imprevistos que impidan cumplir con los plazos de entrega, las condiciones de calidad y las cantidades acordadas (*just-in-time*). De este modo, los nuevos modelos flexibles se hacen frágiles y pasan a ser mucho más dependientes de la mano de obra y de la cualificación aportada al trabajo y a la organización. La revalorización del trabajo cualificado (Kern & Schuman,1989) convierte al capital humano en un recurso "infraestructural" con mayor poder de decisión en la mejora de la producción a condición de que asimile la tecnología de fabricación y organizativa de su empresa.

La mayor fragilidad de los modelos flexibles requiere un ambiente social favorable y una inédita dedicación al trabajo que quedan garantizadas por una creciente individualización de las retribuciones y de las relaciones laborales y una mayor implicación responsable de los trabajadores disponibles. El poder de los obreros profesionales no se consigue parcelando o simplificando

su cualificación, sino sobrecargándolos de tareas reduciendo tiempos y asumiendo, en paralelo, la integración de puestos antes parcelados, una mayor polifuncionalidad asequible y un mayor autoncontrol de calidad (Ohno,1991; Bonazzi,1995; Fernández-Steinko,1997).

La productividad en las nuevas formas de organización del trabajo, no depende del ritmo de cada trabajador sino del grupo y de los tiempos-máquina. Los equipos y grupos de trabajo están formado por individuos que realizan una actividad multifuncional, asumiendo los objetivos de producción, controlando la calidad y realizando el primer mantenimiento, lo que requiere un elevado nivel de cualificación y nuevas actitudes ante un trabajo menos rutinario y más cooperativo. El proceso productivo es objeto de discusión, ensayo y comprobación de posibles cambios y mejoras, permitiendo una mayor participación en grupo de los trabajadores y haciéndolos más responsables de los resultados.

Sin embargo, el enriquecimiento del trabajo y el mayor margen de autonomía y responsabilidad concedido se orientan a garantizar la fiabilidad y la sincronización de los procesos, dado el mayor interés en mantener los tiempos de las instalaciones (evitando o anticipándose a averías y defectos) y en estandarizar la integración del sistema (flujos rápidos de aprovisionamiento, evitación de tiempos muertos, cambios rápidos de serie, etc). En contra del taylorismo puro y de su imposición jerárquica *del one-best-way*, los trabajadores flexibles participan identificando la eliminación de defectos, de redundancias que entorpecen los flujos y de tiempos muertos que pueden aprovecharse mejor, ya se trate de obreros industriales o de empleados de cuello blanco. De este modo, no resulta nítido dónde empieza el trabajo enriquecido y

cooperativo en grupo y dónde termina la auto-explotación y la expropiación de ideas creativas a través de los círculos de calidad y los grupos de mejora (Corominas,1993; Coriat,1996). El trabajo se hace más responsable pero más comprometido, más flexible pero más diligente y más grupal pero más controlable. La estrategia de control del trabajo asalariado consiste en intensificar los ritmos de producción, mantener el flujo sistemático de los procesos y estandarizar la fiabilidad del conjunto, al operar sin stocks y bajo adaptación diaria al mercado. La llamada "gestión a la vista" fuerza una nueva manera de trabajar (¹) persiguiendo los objetivos de los "cinco ceros": asumiendo ritmos más intensos (*stock cero*), eliminando rápidamente defectos (*cero defectos*), con máximo rendimiento (*cero tiempos muertos*), con respuestas rápidas (*cero esperas*) y eliminando formalidades burocráticas (*cero papeles*).

De este modo, los comportamientos profesionales de los trabajadores se hacen mucho más visibles por sobrecarga de funciones en tiempos ajustados, perdiendo las "zonas de sombra" típicas de los obreros taylorizados con las que, clandestinamente, reducían los ritmos de la cadena, ocultaban sus saberes-hacer contra la intromisión de capataces e ingenieros y ganaban tiempos muertos para descansar o evadirse (Burawoy,1989). Si el taylorismo, al menos, marcaba unos límites precisos y rígidos, las nuevas formas flexibles de trabajo no marcan límites en la carga de trabajo en lo que se define como "*management by stress*", forzando una mayor presión psicológica para aumentar la producción y mantener, a la vez, la fidelidad al grupo. La presión que da el grupo hace que éste se resienta ante casos de

¹ Paradójicamente, este eslógan de la reivindicación sindical a finales de los años 70 contra las formas tayloristas, retorna ahora pero *pensada al revés* (Coriat,1996; Parracone & Uberto, 1987)

absentismo, de errores y de fatiga de cualquiera de sus miembros, retraduciendo la tradicional solidaridad obrera en una inédita implicación y dependencia mútua por conseguir la máxima productividad impuesta y auto-impuesta.

Ésta es la intrínseca ambigüedad que aportan las nuevas formas de organización del trabajo en sus versiones más avanzadas, situándose el reconocimiento de competencias en un terreno muy pantanoso y minado que permite cribar y eliminar los menos competentes o hacer que el listón de competencia entre los trabajadores restantes dependa de su desigual capacidad para asimilar la mayor sobrecarga de trabajo y de exigencias. El riesgo de prueba que permite ambos efectos colaterales se distribuiría jerárquicamente, por lo tanto, descendiendo por la red piramidal de empresas y territorios en que queda segmentada y dualizada la fuerza de trabajo.

La mayor exposición del comportamiento competente de los trabajadores y la desmaterialización de su objeto de trabajo, hace requerir menos habilidades y destrezas manuales y mayor capacidad de simbolización, de abstracción, de resolución de imprevistos y de comunicación y relación con los iguales y los superiores. Al eliminar las "zonas de sombra" en las que activaban sus estrategias de resistencia, las competencias tácitas y ocultas de los trabajadores quedan al descubierto en los grupos y reuniones de trabajo. De este modo, el trabajo flexible consigue no sólo recomponer secuencias completas de trabajo (integrando puestos antes parcelados en grupos o islas de fabricación), sino también unificar del todo el trabajo formal y prescrito y el trabajo informal o real, separados por las ahora eliminadas "zonas de sombras".

Bajo el taylorismo puro, los estudios en ergonomía demostraron la existencia de una disociación latente entre el trabajo formal (los modos operatorios prescritos y consignados por la oficina de métodos y tiempos) y el trabajo informal o real (los saberes-hacer aportados por los trabajadores). Es decir, el desempeño laboral de los trabajadores se componía tanto de una ejecución de tareas prescritas como de un saber-hacer, tácito e informulado, que es fuente activa de conocimientos prácticos y de maestría operativa (²). Esta esfera clandestina defendida como propia e intransferible, sólo se exterioriza al ser demostrativa. Así, la pericia, los gajes de oficio y el saber acumulado en la experiencia empírica conforman un saber "arreglárselas" que es irreductible a su racionalización por parte de las oficinas de métodos y tiempos, relegándose en esa dimensión intangible que era y sigue siguiendo la "experiencia" profesional.

Esta suma inmanente de saberes informales mostraban, bajo el taylorismo, cómo los trabajadores participaban activamente en el trabajo, haciéndolo suyo y extralimitándose al asumir tareas no planificadas pero implícitamente necesarias para realizar materialmente los trabajos en sus puestos. Precisamente, una de las estrategias utilizadas por los sindicatos italianos durante las huelgas en la FIAT a finales de los años 70, consistió en limitarse a trabajar siguiendo los modos operatorios prescritos, frenando la producción al ajustarse a lo exigido y demostrando su poder de influencia real en el mantenimiento de la productividad. Tal y como dijo por entonces Gorz (1977), si los trabajadores *"dejan de poner algo personal en su trabajo, si se atienen a lo que les prescriben, la fábrica se frena"*. De

² Corresponde a lo que Coriat (1978) llamaba "endotecnia" obrera que históricamente ha sido expropiada a los trabajadores, integrándose en las máquinas y en la racionalización tecnológica.

este modo, las estrategias empresariales también aprendieron a permitir y tolerar cierta discrecionalidad de los trabajadores en sus "zonas de sombra", aprovechándose que los trabajadores participaran en su propia subyugación y consintieran su propia explotación, tal y como Burawoy (1989) demostró de forma tan meridianamente clara.

Paradójicamente, los descubrimientos de los saberes tácitos contrarrestaban las tesis de Braverman (1978) en torno a la implacable degradación y expropiación de los saberes informales obreros, sirviendo para destacar cómo éstos han sido capaces de resistir y preservar sus conocimientos informados en las "zonas de sombra", a pesar de servir a los intereses del capital. El nuevo problema consiste en poder determinar si la mayor transparencia de los saberes informales en las reuniones de equipo y en los grupos flexibles de trabajo acaban siendo más fácilmente expropiados y estandarizados por parte de la dirección de las empresas, bajo el consentimiento participativo, consensuado y cooperativo de los mismos trabajadores. En suma, en qué medida el reconocimiento de competencias permite exteriorizar y dar valor a las competencias y saberes tácitos que se mantienen indeterminados y fluídos en la informalidad y en la experiencia, pero que ya resultan más transparentes aplicando el enfoque basado en competencias.

La difusión de nuevas formas flexibles de organización del trabajo no resulta universal ni generalizada, coexistiendo con el mantenimiento de modelos tayloristas o neo-tayloristas en un mismo sector e, incluso, en el interior de una misma empresa (Stancowicz,1988). De este modo, se va consolidando cierto modelo dual de reglas profesionales que trasluce, no sólo políticas de gestión cualificada o descualificada de recursos humanos, sino

también estrategias de mercado y de modernización que las determinan. Ciertos estudios detectan dos polos opuestos en cuanto a las lógicas del cambio ante el mercado: por un lado, la lógica de ajuste y por otro la lógica de innovación flexible.

Entre las empresas que aplican lógicas de ajuste en sus procesos de cambio no se advierte una política de desarrollo del factor humano, se reproduce un clima organizativo burocrático muy condicionado por el modelo paternalista de relaciones laborales, se mantiene un mercado interno con predominio de empleados maduros y cualificaciones tradicionales y el rediseño organizativo de los puestos de trabajo, cuando aparece, no rompe con el paradigma taylorista, conservando en su esencia un modelo *neo-taylorista* intocable. La escasa tensión de competitividad que experimentan este tipo de empresas, orientadas hacia mercados poco fluctuantes y una demanda inelástica no atentan su posición competitiva, manteniéndola en base al ajuste de precios, la gestión del corto plazo y estrategias de marketing y distribución comercial para productos con escaso valor añadido.

El polo opuesto viene dado por las empresas que aplican una lógica de innovación ya que experimentan una elevada tensión de competitividad en mercados muy segmentados, diversificados y especializados, dependiendo en mayor medida del incremento de la productividad, la calidad y el valor añadido que incorporen a su oferta. El proceso de cambio aparece como decisión estratégica de reposicionamiento de la empresa en el mercado a fin de adaptarse a las exigencias de una demanda fluctuante, especializándose en segmentos de mercado más seguros, desarrollando estrategias de fidelización de los clientes, reorganizando los procesos productivos y destaylorizando los puestos de trabajo adoptando soluciones

flexibles. Estas empresas han renovado gran parte de sus efectivos, contratando jóvenes con mayor nivel de formación inicial y desarrollando políticas de recualificación extensas que afectan a gran parte de la plantilla, por medio de la formación o potenciando nuevas formas de organización del trabajo. Han podido ensayar, en suma, políticas de matiz posttaylorista y desarrollar un marco de relaciones industriales alejado del modelo paternalista clásico.

Son estas últimas empresas, especialmente en los sectores exportadores del automóvil, bienes de equipo, banca y servicios avanzados, las que se han distinguido por reprofesionalizar el trabajo de cuadros, técnicos y empleados cualificados, viéndose forzados a reformular sus políticas de recursos humanos y de clasificación profesional, reconociendo los nuevos perfiles de cualificación que han ganado con los cambios ⁽³⁾. En este grupo de empresas post-tayloristas, la tecnificación material de los procesos y la menor división del trabajo, deslegitima el modelo fordista de clasificación y carrera profesional, viéndose abocados sindicatos y empresarios a redefinir cómo valorizar las competencias, cómo objetivarlas y cómo reconocerlas ante una mayor movilidad funcional y un trabajo más cualificado y basado en equipos que incentiva las buenas ideas y los logros productivos de los grupos.

Sin embargo, sigue siendo mayoritario el modelo fordista y tecnocéntrico de organización del trabajo, muy intensivo en mano de obra y con semi-cualificaciones de empresa que carecen de reconocimiento externo manteniendo el paradigma fordista de evaluación y clasificación de puestos. Este paradigma se centra en el ajuste del trabajador a los requisitos de las tareas

(especialmente en pymes industriales, sectores maduros y servicios tradicionales). La minuciosa jerarquización del escalafón de categorías propia de la lógica fordista sigue teniendo pleno sentido para regular los mercados internos de este tipo de empresas, ante una estricta división parcelada del trabajo sostenida por condiciones de estabilidad de mercados y una competitividad basada en precios. De este modo, la titularidad del puesto, la recompensa por antigüedad, la especialidad semicualificada y los ascensos de muy corto recorrido por una inacabable jerarquía, siguen teniendo sentido para buena parte de sectores como la construcción, la hostelería, el comercio y el atomizado tejido de pequeñas industrias auxiliares, que concentran buena parte del empleo total en países como el nuestro.

De este modo, el modelo dual de reglas profesionales acaba consolidando la división entre empresas que desarrollan políticas de gestión cualificada de la mano de obra y empresas y sectores enteros que se aferran al viejo modelo hegemónico de la modernidad industrial, el modelo taylorista de gestión no cualificada, de empleos repetitivos y de bajo salario. Recurriendo a nuestro estudio aproximativo (v. Cap.3.Anexo), el 86 % del empleo obrero en España se acumula en ocupaciones especializadas y de peonaje (4.754.000), soportando la mayoría de ellos, condiciones tayloristas de trabajo y bajos salarios. El restante empleo obrero (el 14 %) parece articularse en perfiles recualificados (798.543), para cuyas contrataciones ya se ha exigido un mínimo de FP2, ratificando así el umbral de una nueva profesionalidad obrera más selectiva y más nítida como segmento "ganador" de la nueva división del trabajo, al menos entre la clase obrera industrial.

³ El acuerdo *Tarireform 2000* suscrito por el poderoso sindicato alemán IGMetall implica la adaptación de los sistemas de categorías profesionales a los métodos

5.2. Reconocer la función cualificadora de la experiencia

Las nuevas tecnologías, lejos de propiciar la fábrica sin hombres o de descualificar el trabajo, han abierto la necesidad de una mano de obra más cualificada para controlar y manejar los nuevos procesos productivos avanzados. La versión optimista de la recualificación del trabajo (Kern & Schuman, 1989) constata la revalorización del trabajo humano frente a los riesgos de incidentes e imprevistos que las propias tecnologías no pueden evitar, sino que ellas mismas los generan haciéndose dependientes de la intervención humana. Se destaca así, cómo buena parte de los procesos de implantación de nueva tecnología han aplicado un modelo de automatización rígida, al confiar toda la fluidez del proceso de trabajo y las garantías de productividad, a las transformaciones técnicas. En este sentido, las nuevas tecnologías no son intrínsecamente portadoras de cambio e innovación sino que pueden acabar siendo una fuente de rigideces suplementarias. Tal y como cita Trouvé (1989), las tecnologías son rígidas desde el momento en que se basan en modelos estables de funcionamiento que infravaloran regularmente los incidentes y los imprevistos debidos a su aplicación concreta..

De este modo, las prácticas cognitivas de los trabajadores, sus saberes-hacer y su capacidad resolutive son revalorizados y revelados como imprescindibles, exigiendo una nueva forma de trabajar y de relacionarse con el trabajo basada en la implicación

de las capacidades personales del individuo ⁽⁴⁾. Las competencias de los obreros y empleados adquiridas en la experiencia son más importantes de lo que se pensaba, redescubriéndose un trabajo efectivo desconocido y poco apreciado: las competencias tácitas que subyacen en los resultados manifiestos y que permanecen inmanentes e indeterminadas en la informalidad (Rosanvallon & Troussier, 1983; Linhart, 1982).

El carácter acumulativo e intangible de los saberes-hacer en el proceso de trabajo ha sido identificado como una condición de la producción y un factor inexplicado pero efectivo de la productividad (Barcet, Le Bas & Mercier, 1985; Jones & Wood, 1984). Conciernen al uso correcto de las herramientas, al saber operativo en el manejo de maquinaria y de materias o materiales, a la previsión de errores y de riesgos de manipulación y al conocimiento del producto (Barcet y otros, 1985). Se tratan de competencias abstractas, sensibles y tácitas que depasan el acto técnico y los conocimientos teóricos, siendo difícilmente irreproducibles y adquiribles si no es en el contexto de la práctica y de la experiencia ⁽⁵⁾. Es esta maestría operativa de saberes irreductibles la que se pone de manifiesto ante la insuficiencia de las tecnologías para garantizar por sí solas la plena fluidez de los flujos productivos. En este sentido, las competencias son complementarias a las tecnologías (Alaluf & Stroobants, 1994), haciendo más eficiente la organización productiva.

⁴ El precedente se sitúa en la escuela de Elton Mayo (1920) que ya constató manifestaciones inesperadas de autonomía y de organización informal de los trabajadores en torno a sus saberes y su maestría.

⁵ La abundante investigación francesa en este ámbito, heredera de la tradición marxista, destaca la riqueza de los saberes informales como saberes elaborados desatendidos por los ingenieros de fábrica o por los currículums formativos de la FP o de las ingenierías universitarias. Bertaux (1984) presenta el ejemplo de la despreciada racionalidad gráfica con que los obreros dibujan y comentan sus

El contenido del trabajo puede evolucionar en direcciones opuestas, aunque se parta de una misma tecnología, siendo las elecciones organizativas y no las tecnologías, las que acaban determinando el modelo de organización del trabajo. Al determinismo tecnológico del taylorismo (*one-best-way*), le sucede una mayor indeterminación de modelos sociales y organizativos que se polarizan entre las opciones tecnocéntricas y las antropocéntricas (Brödner, 1987). Los modelos antropocéntricos pivotan y desarrollan un modelo de trabajo no sólo cualificado, como las primeras, sino también cualificante en sí mismo permitiendo que se sincronice la evolución tecnológica y la evolución de las cualificaciones. Los modelos de trabajo cualificante ejemplifican la última etapa en la historia de la formación y el trabajo (Wood, 1994).

En una primera etapa, coincidente con los inicios de la modernidad industrial, la separación del aprendizaje respecto del trabajo y la consecuente escolarización, hizo que la formación precediera al empleo, aprendiendo todo lo necesario fuera del puesto a ocupar. La segunda etapa coincide con la necesidad de formar a los trabajadores en activo para mejorar su productividad y su capacidad de adaptación a los cambios productivos, siendo la formación continua la que acompaña la evolución del trabajo. En la tercera y actual etapa, una vez asentado el nuevo modelo informacional de desarrollo, las empresas descubren la necesidad de autodesarrollar las competencias existentes a través del trabajo como una experiencia cualificante. Para ello la nueva organización del trabajo ha de crear las condiciones adecuadas para se

máquinas gracias a su práctica, en contraste con el aprendizaje descontextualizado del dibujo técnico de los ingenieros en la Universidad.

reconvierta en una experiencia activamente aprovechada para construir competencias inéditas y resolutivas.

Desde el paradigma del trabajo cualificante, los recursos humanos son un valioso activo capaz de generar elevados rendimientos de la inversión y de asegurar el futuro a largo plazo de la empresa, dependiendo ésta de las elecciones organizativas que permitan devolver al trabajo su carácter cualificante intrínseco (Stahl, Nyhan & Piera d'Aloja, 1991). La fragmentación del sistema de formación y los importantes esfuerzos y costes que representa contrarrestar la insuficiente preparación inicial o promover la actualización continua de conocimientos, se ven resueltos en su mayor parte ante la perspectiva de reorganizar el trabajo y la experiencia para que sean éstos los que propicien aprendizaje y desarrollen nuevas competencias.

La emergencia de este paradigma está estrechamente relacionado con las nuevas formas flexible de organización del trabajo que permiten una mayor movilidad funcional y una construcción de la cualificación basada en el trabajo en equipos. A diferencia del aprendizaje taylorista en el puesto de trabajo, el trabajo cualificante no persigue estandarizar las rutinas de acción ni las destrezas manuales. Más bien, persigue que el proceso de desarrollo del aprendizaje se vea facilitado por una nueva organización social del trabajo, más interdependiente, contingente, cooperativa y reflexiva, sobre la base de devolver autonomía y responsabilidad a los trabajadores y diluir la férrea división taylorista entre concepción y ejecución.

La destaylorización del trabajo hace que éste se haga más abstracto y más centrado en codificaciones simbólicas que

transforman las exigencias de cualificación y las tradicionales formas de relación "hombre-máquina" o de sumisión "mando-operario" (D'Iribarne, 1993). La división piramidal y rígida de categorías, con escalafones y jerarquías muy definidas y una detallada descripción de las tareas y modos operatorios exigidos a cada puesto, deja paso a una definición más amplia de las cualificaciones y de su clasificación. Kolb (1985) ya caracterizó la emergencia del trabajo competente (*knowledge work*) que resultaba de la destaylorización de las empresas norteamericanas, del achatamiento de las líneas jerárquicas y de la aparición de redes flexibles e interdependientes de equipos de trabajo. Bajo estas nuevas condiciones, Kolb destacaba la emergencia de cuatro "meta-competencias" que pasan a ser exigidas: tomar iniciativas en condiciones de riesgo e incertidumbre, ser capaz de reunir y sistematizar informaciones, resolver conflictos interpersonales y conceptualizar la empresa como un sistema. El aprendizaje de la autonomía y el desarrollo de estas cuatro capacidades desafían un nuevo concepto de formación, mucho más centrado en la adquisición de competencias que sean troncales, no caducables y de amplia multivalencia. Este tipo de competencias son conocidas como "competencias-clave", siendo sólo adquiribles y demostrables en la experiencia y poco reproducibles por el sistema educativo centrado en la instrucción teórica.

Las "competencias-clave" (Martens, 1972) permiten el desarrollo de una mayor aptitud para un gran número de roles, funciones y puestos de trabajo, permitiendo el dominio de la lógica imprevisible y acelerada de cambios de toda índole. Las nuevas exigencias de cualificación priorizan las "competencias-clave" en tanto que capacidad de adaptación y de polivalencia flexible que permiten a los individuos moverse de un empleo a otro, reaprender

el empleo tradicional, aprender una nueva cualificación en la misma empresa, ajustarse rápidamente a nuevas formas organizativas, a nuevas culturas de empresa y a diferentes climas y grupos de trabajo (Capelli, 1993). La adquisición y desarrollo de "competencias-clave" requiere de un modelo cualificante de organización del trabajo que aporte experiencias auto-formativas, integrando aprendizaje y trabajo en una misma dimensión.

Las experiencias intrínsecamente formadoras son aquellas que desafían a los sujetos a resolver problemas o a afrontar situaciones inéditas y complejas en el ejercicio del trabajo. Diversos estudios (McCauley & Hughes, 1991; Person & McCauley, 1991) catalogan las tres experiencias más provechosas: a) los cambios facilitados por la movilidad funcional que permiten afrontar y acumular adaptaciones y aprendizajes sucesivos; b) los puestos con responsabilidades difíciles y c) las pruebas ante la adversidad. Desde esta perspectiva, las empresas que siguen el paradigma de la organización auto-cualificante (Stahl, Nyhan & Piera d'Aloja, 1991), reorganizan el trabajo para que permita autonomía, resolución de problemas complejos y cooperación para resolverlos, explotando el acervo individual y colectivo de competencias a fin de desarrollarlo de forma permanente en una organización que aprende.

En el empeño por estructurar la rentabilidad formadora de la experiencia, las prácticas más innovadoras tratan de extender el llamado *rodeo por experiencias provechosas*, conceptualizado por el enfoque "experiential learning" (6). Así, un ejemplo de *rodeo*

⁶ Como se sabe proviene de Dewey (1958) y de una larga tradición anglosajana de raíz puritana, para la cual el tiempo de experiencia no puede desaprovecharse siendo como es una ocasión de desarrollo y de mejora de la ética individual. Tal es el caso de los aprendizajes "experienciales" que se adquieren en viajes y estancias *madurativas* por el extranjero, en el desarrollo

serían las formaciones *out-door* que consisten en promover una socialización informal y cohesiva del equipo de trabajo ante situaciones inéditas y descontextualizadas de la empresa (a través de deportes de aventura que ponen a prueba al grupo y su identidad ante riesgos y adversidades). Otro ejemplo, menos conocido en nuestro país, pero igualmente aplicado a directivos y profesionales como el *out-door*, consiste en los *rodeos* facilitados por trabajos de voluntariado que se organizan desde las empresas o desde las Universidades, prestando media jornada de un profesional en rodaje o de un estudiante avanzado, a fin de resolver algún problema gerencial de una entidad sin ánimo de lucro, por ejemplo.

Los *rodeos por experiencias provechosas* permiten aprendizajes fructíferos que completan o hacen desarrollar competencias inéditas pero necesarias para el desempeño profesional o para el autodesarrollo, acudiendo allí donde las condiciones del entorno favorezcan experiencias que resultan irreproducibles por empresas y centros formativos. En este sentido, van más allá de las simples prácticas en centros de trabajo pensadas para jóvenes sin experiencia, facilitando un rodeo por otro tipo de experiencias que completarían la auto-formación y el autodesarrollo madurativo de los empleados más centrales y estratégicos para la empresa (⁷).

perfeccionista de aficiones, en vacaciones educativas organizadas, en estudios autodidactas, en trabajos para la comunidad, etc.

⁷ De algún modo, las propuestas de Illich (1974) y Reimer (1974) centradas en la potenciación del aprendizaje informal y en las redes educacionales de intercambio (o "*lonjas de habilidades*"), retornan a través de las fórmulas propuestas por los *rodeos provechosos*, puestos de moda desde los Estados Unidos y sistematizados cada vez más por empresas y departamentos de recursos humanos en su afán por proveer experiencias cualificantes.

En coherencia con las nuevas tendencias que tratan de implementar el trabajo cualificante, las nuevas políticas de evaluación de puestos y del desempeño se centran en evaluar el potencial de adaptación a situaciones posibles de futuro y la aptitud individual para aprender competencias nuevas (Shimmin, 1989). De este modo, las empresas acaban explicitando del todo el postulado de las tesis credencialistas que explicaron cómo la lógica empresarial se centra en cribar y señalar los mejores candidatos en base a su potencial de "entrenabilidad". A diferencia de los años dorados del taylorismo, las empresas ya no cuentan exclusivamente con los títulos como único criterio de filtro, sino con todo un nuevo cribado facilitado por el reconocimiento de competencias que hace redefinir el diseño de las carreras profesionales y los sistemas de categorías profesionales.

El entorno de riesgo, más inestable y en cambio permanente ya sea por razones de mercado, de organización o de tecnología, fuerzan nuevos modelos que identifiquen y lleguen a medir la capacidad de adaptación y de aprendizaje continuo de todos los trabajadores y empleados. El enfoque basado en competencias, como todos los enfoques conductuales sostiene que el mejor predictor de una conducta futura es una conducta pasada. En palabras más directas de un gestor de recursos humanos de una multinacional: *"Ello quiere decir que si una persona ha demostrado sistemáticamente en el pasado iniciativa para salir de las dificultades en que se ha ido encontrando, es altamente probable que muestre iniciativa cuando se encuentre dificultades en el futuro"* (Aledo, 1995, pp.52). En lenguaje propio del emergente *manegement* que idolatra las competencias, las conductas pasadas observables que hayan aportado "éxito" en el desempeño

funcional o del puesto son definidas como las "competencias-clave" deseadas y necesarias para el perfil y su ocupante.

De este modo, las conductas pasadas no se centran en la experiencia escolar y universitaria que "señalan" al individuo y su nivel formal de preparación, sino en las competencias demostrables que se adecúen a las deseadas y exigidas para ocupar el puesto. Así, los requerimientos formales de titulación pasan a un segundo plano ante la mayor centralidad dada a los resultados (poseer o no competencia). Para ello, las entrevistas de selección basadas en el repaso cronológico de los *curriculum-vitae* y la acumulación de títulos, deja a paso a otros instrumentos como las entrevistas focalizadas y los historiales de logro (*accomplishments records*) en torno a cómo y qué tipo de aprendizajes y competencias concretas se han adquirido (Hough, 1984). En ambos casos los sujetos han de probar los logros prácticos pasados (no los títulos, sino los aprendizajes efectivos) que justifiquen las competencias exigidas por el puesto al que aspiran. Asimismo, las nuevas prácticas de selección y cribado incluyen simulaciones o muestras de trabajo (*work samples*) en los que se ha de demostrar la competencia práctica en la resolución de algún problema o incidente crítico característico del perfil a ocupar (Cascio, 1991). Por último, los llamados "biodata" se utilizan para evaluar competencias sobre informaciones biográficas tratadas sistemáticamente a través de análisis factorial en torno a comportamientos pasados o presentes que completarían un perfil global del candidato y de sus intereses, motivaciones y elecciones ⁽⁸⁾. En suma, toda una inédita intensificación del cribado y la selectividad de acceso con que las

⁸ Además de estos nuevos instrumentos, la interacción entrevistador-candidato permite repertoriar también la conducta verbal, la no verbal, la apariencia física, la madurez personal y la inteligencia general.

empresas intentan asegurarse los mejores candidatos en base a sus competencias y a su potencial de actuación, más escrutable y medible a través de los instrumentos de reconocimiento de competencias, acabando así de completar la señal de empleabilidad que no aportan los títulos reglados a ojos de las empresas.

La definición de los perfiles a ocupar en base a competencias permite también renovar y superar los tradicionales descriptivos de tareas y puestos de trabajo en que se detallaban los modos operatorios y las rutinas de ejecución de los trabajadores bajo el taylorismo. Los nuevos métodos de descripción y evaluación de perfiles, se basan en estándares de cualificación que concretan las competencias observables de los desempeños, especificándose qué evidencias validarían la excelencia de realización. Al igual que en el caso del enfoque formativo basado en competencias, se identifican aquellas competencias que reportan y conducen a logros y resultados comprobables, integrándose tanto las competencias técnicas, como las organizativas, las relacionales y las críticas o de respuesta a contingencias, componiendo todas ellas el perfil completo de cualificación.

La definición de perfiles profesionales en base a competencias permite disponer de un instrumento de uso multifuncional para la gestión de recursos humanos, aplicable para: a) evaluar sistemáticamente el desempeño profesional, identificando el desigual nivel competente de la plantilla y "corregirlo"; b) identificar necesidades de formación que refuercen competencias poco desarrolladas o vistas como necesarias; c) diseñar o contratar programas de formación en base a dichas

necesidades concretas (*outcome based training*), evitando redundancias y formaciones que no lleven a resultados tangibles en la práctica competente; d) establecer criterios objetivos de carrera profesional y e) asignar sistemas de retribución variable en función de logros y resultados más medibles y objetivados (⁹).

Al pivotar buena parte de la productividad y de la eficiencia en el capital humano, la gestión de las competencias disponibles por parte de las empresas se convierte en un instrumento de control simbólico que juzga y autojuzga a los individuos, a los departamentos y equipos de trabajo y a la empresa como sistema. Es el llamado paradigma de la *gestión del conocimiento* como política de recursos humanos en organizaciones auto-cualificantes con mercados internos muy profesionalizados. La revisión del trabajo realizado, la detección de errores y problemas a mejorar y los nuevos acuerdos y compromisos consensuados, estructuran un ambiente social favorable al desarrollo permanente de competencias y al desarrollo de la propia organización, haciendo compatibles los intereses de los trabajadores y de la empresa sin atisbos de conflicto sindical (¹⁰).

⁹ La definición de perfiles permite una inédita transparencia de los mercados internos ante la globalización, tal y como reconoce nuestro gestor multinacional: *"en nuestro caso, ello nos está permitiendo, por ejemplo, una mayor agilidad y claridad en la toma de decisiones de los comités de carrera internacionales para hacer frente a nuestra expansión internacional, ya que nos permite evaluar con el mismo rasero a irlandeses, húngaros, mejicanos, holandeses o españoles"* (Aledo, *ibid*)

¹⁰ Empresas como Xerox Engineering se vanaglorian de utilizar sistemáticamente técnicas como el *Feed Back 360º* donde todos los trabajadores se juzgan a sí mismos y a los demás, incluyendo a los jefes, los clientes y proveedores, en un ejemplo de transparencia nítida que hace de la mejora continua y competente, el valor supremo de diferenciación frente al mercado (EL PAIS-Negocios, 27-XII-98 "El reto de adecuarse al puesto", pp.37)

De este modo, sobre el reconocimiento de competencias y sus aledaños, se estructura un nuevo marco de relaciones industriales que destradicionaliza el clásico antagonismo entre capital y trabajo, al individualizar las relaciones laborales haciendo aumentar las ventajas posicionales de quienes ocupan los segmentos superiores del mercado interno primario. Sin embargo, la apología que hace el *management* del enfoque competencias resulta atemperada por el recelo de los sindicatos ante los abusos empresariales que se esconden tras este tipo de prácticas de gestión del factor trabajo que pasamos a analizar.

5.3. La expropiación de saberes tácitos y la legitimación de nuevas jerarquías y condiciones de trabajo

Al carácter de nuevo filtro y cribado que legitima nuevas jerarquías profesionales y nuevas ventajas posicionales de los empleados del conocimiento, cabe añadir una dimensión colateral al reconocimiento de competencias que ha acompañado tradicionalmente al debate en torno a las cualificaciones. Nos referimos al constante e ininterrumpido poder capitalista para expropiar y racionalizar los conocimientos de los trabajadores a fin de diluir el conflicto industrial, socavar la resistencia obrera y permitir la acumulación de plusvalía (Naville,1956; Braverman,1978).

En el desarrollismo industrial, el principal problema del *management* siguió siendo cómo utilizar los conocimientos de los empleados a efectos de racionalización (Smith, 1994). La nueva división flexible del trabajo permite fraccionar definitivamente la vieja

clase obrera industrial y segmentar su poder social de negociación de mercado en función de sus desiguales cualificaciones (del mecánico aeronáutico al mozo de almacén). Para los trabajadores recualificados y los obreros reprofesionalizados, la pregunta es si la estrategia de control capitalista puede estructurar y repertoriar sus saberes tácitos a fin de confiscarlos y pasarlos a las tecnologías de futuro, dilatando su riesgo de sustituibilidad hasta que dichas tecnologías estén a punto. Para los trabajadores genéricos y de baja certificabilidad, la pregunta es si el reconocimiento de competencias dejará intacto el marco de condiciones de trabajo que ya soportan y que los alejan de un trabajo más cualificante, mejor retribuido y de mayor calidad, reforzando la empresarialización de lo acreditado en los sectores más taylorizados que siguen fieles al neo-fordismo. Por último, el reconocimiento de competencias es analizado desde una perspectiva supra-empresarial, como instrumento estructural de legitimación de las nuevas jerarquías profesionales y de las nuevas condiciones de trabajo que requiere la dualización del mercado de trabajo.

5.3.1. ¿Un nuevo instrumento de retaylorización?

En la tradición marxista, la simplificación del trabajo permite la dominación del trabajador y la devalorización de su fuerza de trabajo porque los gastos de formación, es decir de reproducción, se abaratan aun manteniendo su explotación intensiva. Para que la plusvalía aumente, resulta necesario que la utilización de una fuerza de trabajo simple no produzca una cantidad de trabajo inferior a la de una fuerza compleja. Se puede admitir que la descomplejización del trabajo tiene siempre por efecto aumentar la tasa de beneficio. Sin embargo, se ha hecho difícil demostrar que la búsqueda del

beneficio implica necesariamente la simplificación del trabajo. Esta es siempre posible pero no necesaria.

Así lo defienden los llamados optimistas ante el "fin de la división del trabajo", dadas las nuevas oportunidades y tendencias de recualificación que facilitan las nuevas tecnologías y las nuevas formas de organización productiva (Kern & Schuman, 1989; Sabel, 1986). Para estos autores, la innovación tecnológica (¹¹) abre la posibilidad para incrementar el control de la dirección de la empresa pero también incrementa la cualificación si la empresa aprovecha las oportunidades de flexibilidad tecnológica y reorganiza sus procesos productivos sobre la base del trabajo cualificante.

Sin embargo, la oportunidad ofrecida por las nuevas tecnologías de una mayor devolución de la inteligencia, la autonomía y las competencias de la oficina al taller, de arriba abajo, se ha producido no "*mediante una reprofesionalización de los obreros productivos, sino recurriendo a empleados con un nivel superior de formación inicial*" (Lutz & Hirsh-Kreinsen, 1988). Este proceso fue muy discutido en Alemania por lo que suponía de retroceso para el sindicalismo y la tradición profesional obrera, al padecer un cierre profesional inesperado que acortaba las posibilidades de carrera obrera abiertas a los más cualificados. Sin embargo, la elevación de umbral ha sido mejor asimilada en Francia o España. Ambos países siguen una lógica de "empresarialización" de las relaciones laborales (Maurice, Silvestre, Rellier, 1987) que los hacen tributarios de las titulaciones del sistema educativo a la hora

¹¹ Cabe recordar que sus investigaciones se realizaron en el contexto de la primera reorganización capitalista, no incluyendo todavía los efectos de las nuevas tecnologías en telecomunicaciones difundidas diez años después, sobre

de las contrataciones técnico-industriales. La mayor contratación de ingenieros técnicos en detrimento de la promoción interna de obreros cualificados es incuestionada ante la fuerte división social que separa en dichos países el trabajo intelectual del manual, las carreras superiores de las obreras. De este modo, para determinados enfoques, el aumento de ingenieros y técnicos en la estructura del empleo en detrimento de los obreros, confirmaría la tesis de una intelectualización de la producción o de una reprofesionalización del trabajo.

Sin embargo, más bien apuntaría una tendencia de polarización de cualificaciones, bien constatada en el caso español. Así, por ejemplo, entre 1985 y 1993, se ha producido un aumento de 70.000 cuadros intermedios y jefes de taller (con titulaciones de ingeniería técnica) mientras el empleo industrial decrecía ⁽¹²⁾. El adelgazamiento de la pirámide jerárquica que parece prometer el nuevo modelo de división flexible del trabajo no parece, así, cumplirse ni reflejarse estadísticamente. El proceso ha sido muy bien analizado a través de estudios de caso en determinados sectores-punta muy transformados por la innovación tecnológica (Castaño, 1994; Fernández-Steinko, 1997). Si bien se manifiesta una inicial recualificación del trabajo obrero ante las nuevas tecnologías, una vez éstas se han asimilado enfrentando a los trabajadores más cualificados al aprendizaje práctico de su uso, se pasan a contratar ingenieros técnicos una vez se han rodado las

los que se ha basado recientemente el trabajo monográfico de Castells (1995, 1996, 1997)

¹² Carabaña (1988) destacó el descenso de capataces y cuadros en la primera etapa de reorganización de las empresas (1975-1987), pasando de un total de 204.000 a 121.000, reduciéndose también el volumen de oficiales y operarios cualificados de 1.135.000 a 931.000. El aumento de cuadros se produce, por lo tanto, poco después, en el ciclo expansivo (1986-1993), coincidiendo con el descenso ininterrumpido de oficiales y operarios cualificados.

innovaciones y se han dominado las incertidumbres (averías, incidentes críticos, errores de uso). Es decir, a la inicial recualificación práctica le sucede la estandarización del proceso y su post-simplificación (Stankowicz, 1988), siendo los servicios externos del suministrador tecnológico y los nuevos cuadros-ingenieros quienes absorben el aumento real de cualificación y, de nuevo, restituyen el control capitalista de la producción tal y como demostró Braverman (1978).

La aparente y polémica recualificación obrera en los modelos de especialización flexible se centra en revalorizar sus "saberes-ser" y sus comportamientos competentes ante la mayor fragilidad de los procesos (implicación responsable, sensibilidad de costes, saber comunicarse, participar en reuniones). Es decir, no suponen un aumento real de los conocimientos técnicos-formales, aunque el trabajo se haga más matematizable y exiga el dominio simbólico de datos paremetrizados (Alaluf, 1986; Fdez.-Steinko, 1997). Los nuevos componentes de la recualificación se satisfacen contratando jóvenes con FP2, más predispuestos al comportamiento competente y "adhesivo", aun careciendo de saberes-hacer por su inexperiencia. De este modo, la estrategia tecnocéntrica mayoritaria en el tejido industrial español, se deshace de los trabajadores experimentados y de sus saberes-hacer acumulados en la informalidad semi-artesanal y en la autonomía obrera de las "zonas de sombra" que facilitaba el trabajo en fabricación (Khöler, 1994). Si los trabajadores experimentados y con una fuerte empiria cualificadora sirvieron para poner en marcha las innovaciones tecnológicas (Kruse, 1998), la post-simplificación los hace más prescindibles y sustituibles ante los jóvenes con FP2, permitiendo a las empresas dualizar las contrataciones y las plantillas. De este modo, conviven trabajadores experimentados fijos que han resistido la sustitución con jóvenes

precarizados y poco predispuestos al conflicto industrial, frenándose en paralelo, la transmisión desinteresada de conocimientos y saberes tácitos entre adultos y jóvenes por miedo de aquéllos a perder el empleo (¹³). Bajo estas circunstancias, resulta comprensible la resistencia obrera a dejarse examinar por un reconocimiento de competencias que no es neutro ni inocente a ojos de los más experimentados y de los propios sindicatos (v. 5.3.2).

En paralelo, a ojos del capital, la mayor fragilidad de los procesos productivos no puede pivotar sobre la informalidad de los saberes tácitos obreros, confiscándolos a partir de la mayor corresponsabilidad dada al trabajo (grupos de mejora, círculos de calidad, autocontroles) que aparenta un aumento de la participación de los trabajadores más idóneos. La transparencia explícita y consensuada se acompaña de una expropiación implícita más oculta que se desarrolla introduciendo el "relator de procesos" (Fernández-Steinko, 1997). Esta figura consiste en un trabajador experimentado que, compartiendo el mismo código simbólico que sus compañeros, registra y recoge la informalidad empírica para traducirla y entregarla a la oficina técnica, siendo los ingenieros quienes tratarán de parametrizarla y de formalizarla a fin de integrarla en la planificación de la producción. Se demuestra así cómo la estrategia del capital insiste en cerrar el paso a la informalidad artesanal de los saberes tácitos en su objetivo de no depender de la subjetividad obrera, colonizando el control de la informalidad a manos de la empresa y de la racionalización

¹³ Como demuestra Fdez.-Steinko (1997), casi de forma etnográfica, la ruptura generacional entre obreros profesionales con larga trayectoria de lucha sindical y las nuevas generaciones ya dualizadas por el capital, explicarían la resistencia adulta a transmitir su empiria haciendo que los jóvenes paguen su inexperiencia y restituyan la edad como marcador de status y de respeto a la histórica identidad obrera.

(ingeniería, oficinas técnicas, métodos y tiempos, control de calidad, nuevos diseños tecnológicos).

De este modo, para ciertos autores y también para nosotros, la nueva división y especialización flexible tiene poco que ver con un aumento real de los conocimientos a aplicar en el trabajo, tal y como en su día ya enunciaron Thurow (1983) y Collins (1979). De nuevo, las empresas imponen una lógica credencialista que eleva umbrales selectivos para recomponer sus mercados internos y restar poder obrero y contestación sindical ante el nuevo ciclo tecnológico y de acumulación de plusvalía. De forma meridianamente clara, Smith (1994) revela cómo la especialización flexible es más determinante como estrategia de control que permite a la dirección de las empresas reforzar su hegemonía en tres espacios concretos. En primer lugar, ante la informalidad como ya hemos dicho, reduciendo las zonas de control artesanal en manos de la subjetividad obrera. En segundo lugar, reforzando una mayor autoridad y control de la empresa en la movilidad de la mano de obra, que se justifica como proveedora de experiencia cualificante pero sin dejar lugar a la autogestión obrera o a fórmulas de codecisión que democratizen la relación capital-trabajo. En tercer lugar, ante las tecnologías, velando por garantizar una mayor utilización eficiente de las inversiones tecnológicas amortizándolas más rápidamente (extensión de terceros turnos y de fin de semana) para sustituirlas con ventaja ante sus competidores.

Desde nuestra perspectiva, el reconocimiento de competencias se presenta, así, como un instrumento de confiscación y examen de la informalidad que la lógica capitalista requiere para mantener firme su hegemonía, dado que, de momento, la evolución tecnológica y los desarrollos en ergo-robótica

no permiten la "feliz" utopía de la fábrica sin hombres ⁽¹⁴⁾. Supondría, por lo tanto, un instrumento refinado al servicio de la re-taylorización encubierta y difusa del trabajo humano que no queda libre de conflicto, tal y como pasamos a analizar.

5.3.2. ¿Qué y cuanta competencia?: la lucha entre capital y trabajo

Si Becker (1996) reconoce el nuevo papel que desempeña la informalidad como fuente inexplicada de productividad (v. pág.74), lo hace sabiendo que de su control depende la reproducción de las relaciones capitalistas de producción, no pudiéndose permitir que las fábricas y los ritmos de producción dependan de una esfera tan opaca e intangible. La nueva división flexible incrementa la aleatoriedad contingente y frágil de la producción, haciendo de la informalidad un terreno de disputa y lucha entre capital y trabajo, difícil de contrarrestar aun con retribuciones variables y nuevas formas organizativas y socioculturales que buscan romper los tradicionales esquemas de solidaridad en el trabajo. Es por esta razón, que el capital intensifica y rescata métodos de control con los que disfrutaría el propio Taylor en su enfermizo afán por disciplinar física y moralmente a la masa trabajadora ⁽¹⁵⁾

¹⁴ El inconveniente de la inteligencia artificial en incorporar el sentido común, las habilidades cognitivas y el saber-hacer, limitan de momento una mayor expansión de los "sistemas expertos" (sistemas tecnológicos que piensan y toman decisiones por sí mismos). A falta de parametrizar la irreductible "inteligencia emocional" de los humanos, la ergo-robótica continuará expropiando saber humano y experiencia, tal y como reconoce abiertamente un experto de la patronal: *"El caudal inmenso adquirido en años de acumulación de experiencia, tendrá una fundamental aplicación al diseño del puesto de trabajo de las máquinas, no tanto de los hombres* (Riverola, 1988).

¹⁵ Así, por ejemplo, un informe del Instituto de los Derechos del Trabajo de Gran Bretaña destaca el aumento de prácticas de control empresarial del trabajo de dudosa constitucionalidad, como son el uso de cámaras ocultas o de sensores

La lucha entre capital y trabajo por el control de la informalidad se está dirimiendo en la práctica diaria de las empresas y en el terreno simbólico de la legitimación intelectual a través del inacabable debate en torno a las competencias, su definición, su evaluación y su uso. Todos los interlocutores coinciden en la necesidad de reidentificar las nuevas competencias requeridas por los cambios tecnológicos y organizativos, sin encontrar un consenso sin fisuras en torno a metodologías de validación lo suficientemente fiables, suficientes y legítimas (UGT, 1998; FOREM-CCOO, 1998). Los ejes del conflicto son estos tres últimos: la fiabilidad (se recogen bien), la suficiencia (se recogen todas) y la legitimidad (se recogen con justicia y acuerdo). Lo específico es que ante la división del trabajo se trata de valorizar, finalmente, la diferenciación salarial y las jerarquías profesionales en categorías, siendo éste ámbito, un núcleo determinante de la estratificación social.

La sociología del trabajo neo-marxista durante los años 70 y 80, no se ha cansado de recordar que la dimensión "cualificación" es, en última instancia, la expresión profesional de la diferenciación de los individuos. Esto es, la apreciación social del valor diferencial de los trabajos, construída, negociada o contestada a partir de las estrategias, los intereses y la racionalidad de actores sociales enfrentados (Neville, 1956). En términos posmarxistas, podríamos decir que el reconocimiento de competencias no puede escapar de su determinación "societal", reflejando la desigual relación de fuerzas en disputa (capital-trabajo), los intereses en juego

infrarrojos para el caso de los trabajadores manuales en los talleres o la interceptación del correo electrónico, las escuchas telefónicas o los contadores de pulsaciones en los ordenadores para el caso de los empleados de oficinas (EL PAIS, 28-II-1999).

(explotación-liberación) y los sesgos subjetivos en definir las con acuerdo (qué y cuánta competencia).

La arbitrariedad de las partes a la hora de valorar y asignar qué y cuanta competencia parece insuperable, llegando a desconfiar de cualquier pretensión "científica" con que pretenden auto-arroparse los nuevos métodos y "ciencias de la evaluación" basada en competencias (Mardsen,1994; Steedman,1994). El caso británico de las NVQ es el más sintomático y ejemplar, al constituirse como un movimiento de reconocimiento de competencias promovido por las patronales sectoriales, sin la participación sindical, cuyos métodos de evaluación, de organización de pruebas de evidencia y de concesión de certificados han sido muy criticados y poco creíbles, para ciertos sectores profesionales de la evaluación y para los sindicatos (Attwell, 1998). La falta de legitimidad de las NVQ inglesas han llevado al extremo de emprender su revisión y de reforzar sus garantías de fiabilidad, suficiencia y credibilidad por parte del nuevo Gobierno laborista, instituyendo la *Qualifications Council Authority (QCA)* y revisando en profundidad todos los perfiles ya definidos y las metodologías de prueba y certificación.

El riesgo de discrecionalidad de la patronal es equivalente a la complejidad de fondo que plantea el reconocimiento de competencias. Según el filtro interpretativo, los saberes-hacer y el resto de componentes tácitos de los logros profesionales "*pueden ser propios de un pulsabotones o de un operario experto*" (Stroobants,1991), siendo del todo dependiente de las representaciones subyacentes y de las valoraciones sociales con que se definan y se delimiten. Los estudios etnometológicos de Cicourel & Kitsuse (1963) ya demostraron los sesgos y prejuicios que

condicionan toda actividad evaluadora en condiciones de desigualdad social o de inferiorización étnica. Cuando el saber pasa a condición de sujeto no de objeto y la relación cognitiva tiende a definirse como ser (ser competente) y no sobre el tener (tener un saber), la competencia se define según el sentido dado a las categorías de la práctica. Así, lo demuestran los estudios etnometodológicos en torno a las competencias informales de diferentes profesiones: policías (Monjardet, 1987), mecanizadores (Jeantet & Tiger, 1985) o agricultores (Darre, 1985).

El reconocimiento de competencias promovido por la derecha británica ha intentado vencer los inevitables sesgos, certificando sólo las competencias prácticas requeridas por los empleos y los puestos, reproduciendo así los viejos modos operatorios del taylorismo bajo un nuevo proceso y un nuevo lenguaje que legitimara su intento. Así, por ejemplo, la definición de las NVQ en el sector de la construcción representaron el más duro enfrentamiento entre una patronal envalentonada y un sindicalismo roto, al oponerse los empresarios a acreditar competencias "innecesarias" para los perfiles. De este modo, permiten certificar los "saberes-hacer" aunque los sujetos tengan deficiencias de educación básica o analfabetismo de retorno (Steedman, 1994). En suma, el principio de la "doble distorsión" de Bernstein (1998) que consiste en alejar a los menos competentes de la promoción educativa, no se cumple por carecer de formación básica sino justamente por ello, para autoconformarlos con unos mínimos que ahora se aplauden y bastan a las empresas neo-tayloristas.

Se invierte, así, la vieja tendencia que hacía adoptar a la izquierda educativa la defensa de teorías relativistas que defendían la idiosincrasia irreductible del conocimiento y la cultura obrera ante

la "violencia simbólica" del conocimiento escolar, impuesto como versión única y legítima de la cultura (Sharp, 1988; Grignon & Passeron, 1992). En el caso de las NVQ, han sido los empresarios los relativistas y populistas, adoptando los sindicatos la reivindicación de teorías legitimistas que recentren un "código" objetivo y fiable en el que poderse basar en beneficio de los trabajadores, sus conocimientos reales y sus posibilidades de desarrollo. Esto es, necesitan recurrir a una codificación única y legitimista de los saberes y las competencias, ante la relatividad y discrecionalidad empresarial. Para algunos, la codificación neutra y legítima consiste o se encuentra potencialmente en los nuevos Sistemas Nacionales de Cualificación. Para otros, dicho "código" ni existe ni puede existir si no se supera la reducción que sufre la dimensión "cualificación" al haberla pretendido aislar de todas sus complejas intermediaciones y determinaciones "societales" (Alaluf & Stroobants, 1994).

En última instancia, el enfoque basado en competencias aplicado en los puestos de trabajo, es asocial y obvia del todo, la organización social del trabajo de la cual dependen los logros que medirían la competencia. ¿Cómo evaluar las competencias-clave sin otorgar autonomía y responsabilidad en el trabajo?. ¿Cómo evaluar las competencias movilizadas en el trabajo organizado en grupo?, ¿Por qué individualizar las competencias, cuando en el trabajo flexible la cualificación se adquiere, se construye y se desarrolla en equipos?, ¿Cómo evaluar la aleatoriedad de incidentes e imprevistos donde se pone a prueba la resolución competente de individuos, de grupos y de líneas de mando? ¿Quién mejor que el grupo cualificado en la práctica para determinar qué y cuánta competencia facilitan o restringen los diseños de organización del trabajo?.

La falta de reconocimiento del grupo de trabajo y de la "cualificación colectiva" (Trouvé, 1989) que ahora permiten las nuevas formas de organización del trabajo evidencian los miedos de los capitalistas y de las direcciones de empresa a perder el control de la producción en manos de una latente y potencial autogestión obrera. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de competencias en el trabajo insiste en individualizar las relaciones laborales, introducir la retribución variable y reconducir la latente autogestión, reforzando nuevas *identidades de empresa* en la subjetividad de los trabajadores capaces de destradicionalizar las viejas identidades de clase adquiridas bajo la modernidad industrial.

En uno de los libros de cabecera para gestores de recursos humanos, se reconoce abiertamente: *"La evaluación de competencias no ha obtenido más que un éxito limitado en la medida en que se han hecho menos evaluaciones de lo que habría cabido esperar. Hay que decir que la situación económica y el mercado laboral apenas favorecen el desarrollo de una iniciativa de este tipo. Se puede, en efecto, comprender que el empleado de una empresa dude al pedir una evaluación, ante el temor de ver interpretada su petición como un signo de debilidad. Incluso en una época en que las empresas buscan aumentar su productividad mediante la supresión de puestos de trabajo, el hecho de proponer una evaluación a un miembro del personal corre el riesgo de ser percibido por éste como el trámite de eliminación del puesto, y por lo tanto del despido. No hay que extrañarse, en este caso, si no se han encontrado en el sector privado más que unos pocos solicitantes de evaluación de competencias, y si los gestores de recursos humanos sólo recurren a ella en raras ocasiones"* (Lévy-Leboyer, 1998, pp.25)

El uso empresarial del reconocimiento de competencias para seleccionar y "adelgazar" sus plantillas supone un riesgo evidente contra los trabajadores, especialmente si entre las empresas y centros de trabajo predomina el paradigma "tecnocéntrico" y la competitividad fordista basada en el precio. El nuevo discurso en gestión de recursos humanos que idolatra la competencias, representa para la mayoría una ocasión de oro para legitimar despidos y reajustes de plantilla sobre bases más objetivas de examen, encubriendo en el fondo una clásica "política de personal" que recurre a nuevos juegos de lenguaje en torno a las competencias para unas mismas prácticas de control (¹⁶).

La resistencia obrera y de los empleados a dejarse evaluar (Steedman, 1994; UGT, 1998) confirma, al menos dos hechos sociológicamente hartos comprobados: por un lado, la "desconfianza" histórica entre capital y trabajo, y por otro, la alta normatividad conferida al valor y la medición del trabajo asalariado al repercutir en la atribución de salarios. Las cualificaciones atribuidas por la empresa, codifican las jerarquías profesionales para adjudicar salarios y privilegios. Por tanto, legitiman las relaciones sociales que estructuran y vienen estructuradas por la división del trabajo. De este modo, las cualificaciones atribuidas

¹⁶ El enfoque basado en competencias resulta demasiado inédito e innovador para la capacidad de asimilación de gestores de empresa y técnicos en formación (Fernández, 1996). No olvidemos que la gestión de recursos humanos como especialidad universitaria y como área funcional de las empresas, ha sufrido un subdesarrollo histórico en España. Principalmente, por el modelo paternalista-autoritario heredado bajo el franquismo, retardándose la adopción de un modelo *moderno* de relaciones industriales y de concertación social, propio de las democracias europeas, hasta hace apenas 10 años. Así, por ejemplo, en 1981 una encuesta de IESE reflejaba que sólo el 23 % de las empresas tenían departamento de personal. No fue hasta 1986, que un 84 % lo poseían y más del 50 % reconocían aplicar procedimientos de valoración de desempeño profesional, aunque reconocían no actualizar su descriptorio de puestos y competencias (Zárate, J.R., "Así está el personal", en Actualidad Económica, 22 y 24 de setiembre 1986).

acaban naturalizando tanto las jerarquías derivadas del diseño organizativo del trabajo, como las condiciones de trabajo que pertocan a cada rango y puesto.

Bajo las nuevas formas flexibles de trabajo, la sobrecarga de tareas, la reducción de tiempos, la toma rápida de decisiones, el cruce de informaciones y la adaptación rápida a nuevas funciones, no hacen sino aumentar la densidad del trabajo, poniendo a prueba la capacidad de resistencia y asimilación de los trabajadores. La capacidad productiva y resolutive de los trabajadores se valora cuando pueden soportar las nuevas condiciones de trabajo (*manegement by stress*) siendo, en paralelo, altamente eficaces. El enfoque basado en competencias apenas se detiene ante las condiciones de trabajo, subsumiéndolas como algo secundario y poco determinante ante la mayor centralidad dada a las competencias que se espera que aporte y aplique el individuo (en su puesto o en grupo), pero siempre el individuo. Los logros competentes no pueden ser aislados de las condiciones de trabajo, pero el capitalismo reorganizado y dualizador tiene la virtud de exigir logros sin tenerlas en cuenta o encubriendo su ocultamiento.

La "invisibilidad social" de la precarización, de la sobrecarga de trabajo rápido o del trabajo sumergido y mal pagado, salta a la luz ante los casos de siniestralidad, evidenciando la subordinación e inferioridad de derechos que arrastran sobre todo los trabajadores de las *pymes* insertas en redes de subcontratación (Vogel, 1996). De este modo, al menos en nuestro país, la lucha sindical empieza a conocer un cambio en su categorización *reflexiva* de riesgos. De priorizar la lucha contra los riesgos de pérdida de empleo durante la década de los ochenta y los noventa, el empleo precario se categoriza ahora como riesgo, no sólo por la

dualización entre los trabajadores sino por la radical regresión histórica que supone el mayor riesgo de siniestralidad laboral que generan. En las agendas sindicales se van apilando así, las *tareas pendientes* que deja el capitalismo reorganizado a la modernidad reflexiva, dividiéndose las opciones sindicales a la hora de priorizar menos desempleo, menos empleo precario y menos accidentes y muertes entre una clase trabajadora fragmentada y cada vez más desindicalizada, como demuestra Schmitthenner (1999).

En este contexto sindical tan adverso y micro-fragmentado (Alonso, 1994) retornamos, nuevamente, a la lucha histórica entre capital-trabajo en torno al qué y cómo trabajar para poder ser evaluado como competente y tenido en cuenta por la empresa. ¿Qué y cuánta competencia puede exigirse ante unas condiciones de trabajo degradadas (trabajadores taylorizados) o ante unas condiciones de sobretrabajo (trabajadores informacionales)? ¿Qué y cuánta competencia están dispuestos a intercambiar los trabajadores ante un contexto de desempleo masivo y de sustituibilidad permanente?. La mayor disponibilidad social de la mano de obra que rezuma este último interrogante quizás sea el factor más determinante que hace del reconocimiento de competencias una propuesta tan necesaria como ambivalente y de riesgo, desde la perspectiva sindical. En paralelo, desde la perspectiva empresarial resulta del todo funcional para legitimar la nueva estratificación del conocimiento profesional que está generando la nueva división posfordista del trabajo. Se repolitiza así la confrontación entre capital y trabajo ante la necesidad de codificar socialmente las nuevas categorías y condiciones de trabajo que está generando el nuevo posfordismo informacional, especialmente para la mitad inferior de la pirámide laboral.

6. CONCLUSIONES: EL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO PARA LA SOCIEDAD DEL RIESGO

En cada uno de los cuatro capítulos precedentes, correspondientes a las cuatro dimensiones de análisis que hemos priorizado en nuestra investigación, hemos ido sistematizando: a) los riesgos y amenazas que afectan a la meritocracia, al empleo, a la educación y al trabajo, categorizados desde la sociología y desde la reflexividad organizada (2.1., 3.1., 4.1. y 5.1.); b) las funciones manifiestas que proclaman los defensores del reconocimiento de competencias en tanto que nuevo dispositivo pedagógico deseable y necesario (2.2., 3.2., 4.2., y 5.2.), y finalmente, c) las funciones latentes y los nuevos riesgos ambivalentes que son pensables desde la sociología ante el proyecto de oficializar este nuevo dispositivo pedagógico (2.3., 3.3., 4.3. y 5.3.). Con esta estrategia hemos intentado completar una tesis explicativa de las causas y de los problemas de legitimación que caracterizan al objeto de estudio escogido. Se puede aducir que el texto desarrollado hasta ahora ya recoge conclusiones parciales, especialmente si así son vistas las aportaciones que hemos realizado al identificar las funciones latentes de nuestro objeto de estudio.

Sin embargo, hemos dejado para el final tres conclusiones generales que consideramos fundamentales para su debate y discusión pública, globalizando así los resultados parciales a los que hemos llegado hasta ahora y perfilando a la vez una agenda de investigación futura que refuerce la línea de investigación emprendida por el presente trabajo de tesis.

La primera conclusión general consiste en defender la oficialización o legitimación del reconocimiento de competencias como resultado de la reflexividad organizada, en la que ha jugado un papel destacado la sociología en tanto que agencia reflexiva practicada ya sea desde los movimientos sociales, desde las Universidades o desde organismos supra-nacionales como la OCDE, la Unesco o la Comisión Europea. En tanto que consecuencia práctica de la modernidad reflexiva, se apuntan necesidades de investigación que la sociología puede aportar en este terreno.

La segunda conclusión a debate consiste en defender el cierre de ciclo en nuestra comprensión y explicación del papel desempeñado por los sistemas escolares en la legitimación de la modernidad industrial. La oficialización de nuestro objeto de estudio abre un nuevo ciclo en la legitimación educativa y pedagógica del modelo social que lo instituye que no es sino el que se corresponde con la sociedad del riesgo y con la modernidad reflexiva, demostrándose así la destradicionalización a la que se ve sometida la concepción heredada de meritocracia que nos ha legado el anterior ciclo.

La tercera conclusión presenta la ambivalencia intrínseca al nuevo dispositivo, debatiéndose de forma simultánea como nuevo

instrumento de democratización del aprendizaje y a la vez, como nuevo dispositivo de control y de eficientismo social. Este dualismo bien conocido en sociología de la educación, entre las funciones transformadoras y reproductoras de lo educativo, vuelven a perpetuarse en el caso del reconocimiento de competencias, abriendo nuevos interrogantes en lugar de cerrar certezas incostestables. Esta última aportación deja, por lo tanto, un escenario abierto para el debate teórico pero a la vez despeja el terreno para diseñar estudios con base empírica, que entrarían de lleno en el análisis de la acción social.

6.1. La reflexividad organizada y los riesgos de la expansión educativa

El reciente Informe De Virvielle ha abierto un debate político en Francia en torno al reparto de responsabilidades entre sindicatos y patronales a fin de garantizar un nuevo impulso a la formación continua y a la educación a lo largo de la vida. Según este informe, el reconocimiento de competencias y sus múltiples modalidades representan el instrumento idóneo para ello, rescatándolo de su actual dimensión periférica y experimental en manos de “militantes” de la educación de adultos para que pase a estructurar una nueva coherencia de los sistemas formativos y una mayor eficacia en la producción y distribución del conocimiento: *“l'on est passé insensiblement de la mise en place de dispositifs visant à répondre à des problèmes particuliers ou résultant d'initiatives de “militants” convaincus, à une préoccupation plus économique qui rejoint aujourd'hui probablement des préoccupations à caractère politique susceptibles d'affecter profondément les dispositifs de formation continue”* (Feutrie, 1997, pp.1). Se ejemplifica así el papel

transformador de la agencia, traspasando un mecanismo "militante" nacido en la base que acaba siendo absorbido por la estructura y recontextualizado, como diría Bernstein como un nuevo dispositivo pedagógico al servicio de la educación a lo largo de la vida.

La agencia, la reflexividad y el cambio (Giddens, 1996) caracterizan como nunca a los sistemas de educación-formación, llegando el principio de la "dualidad de la estructura" a un nuevo punto crítico, del todo implanteable e impensable desde las teorías de la reproducción (Bourdieu & Passeron, 1977; Bowles & Gintis, 1985; Baudelot & Establet, 1976). Es decir, las propiedades estructurales de los sistemas educativos se están auto-transformando y destradicionalizando siendo simultáneamente un medio condicionante y un resultado remodelado por/para la acción de los sujetos sociales. En este sentido, la legitimación y la misma aparición de dispositivos y mecanismos de reconocimiento de competencias y aprendizajes previos, deviene como resultado de la auto-confrontación de la modernidad con los riesgos que ha expandido y difundido sin posibilidad previa de previsión, control y evitación.

Este proceso de estructuración de nuevas políticas, nuevos accesos y nuevos derechos que impulsan y dan sentido y una nueva legitimidad histórica a las competencias y saberes previos, no podía ser factible sin la progresiva liberación con que la agencia y los sujetos se han desvinculado de las estructuras y sus férreos determinismos. Éstas aparecen cada vez más destradicionalizadas y auto-diluídas por la misma "auto-destrucción" creativa con que el capitalismo informacional está socavando las instituciones y las estructuras del reciente pasado (el pleno empleo, la escolarización, el bienestar o el patriarcado). En este sentido, las teorías de la

reproducción en sociología de la educación han quedado obsoletas e inermes ante las nuevas exigencias de reflexividad y análisis que nos auto-impone la sociedad del riesgo, siendo incapaces de explicar el cambio educativo y mucho menos, de explicar porqué se está institucionalizando ahora el reconocimiento de competencias y aprendizajes previos como nuevo dispositivo pedagógico oficial solapándose a los sistemas escolares tradicionales.

Desde la singularidad "estructurante" con que este nuevo dispositivo pedagógico se está oficializando, hemos identificado a lo largo del texto sus efectos duales y su misma ambivalencia demostrando así el reflejo de lo que no es sino la misma incompletud de la modernidad (Bauman, 1996). Si el reconocimiento de competencias deviene y nace como nuevo dispositivo resultante de la modernización reflexiva, lo hace a través de dos mediaciones complementarias y preñadas de ambivalencia:

- por un lado por la intervención de la "reflexividad institucional". Es decir, en la lucha por la institucionalización y despliegue del reconocimiento de competencias están interviniendo, de un lado, el conocimiento experto de sociólogos del trabajo, algunos sociólogos de la educación, expertos en evaluación y expertos en psicología y ergonomía cognitiva, junto con los sindicatos y determinados movimientos educativos. La "reflexividad institucional" en este campo se refuerza por el compromiso con que instituciones supra-nacionales están defendiendo la idoneidad del reconocimiento de competencias: tanto la UNESCO (1996), la OCDE (1997), como la Comisión Europea, a través del CEDEFOP (1998) y la DGXXII (1997). En el caso de España, el recientemente creado Instituto Nacional de Cualificaciones será el agente institucional encargado de poner

en marcha las nuevas políticas en nuestros sistemas de formación y empleo.

- por otro lado, una segunda mediación que es inadvertida consiste en el no-conocimiento y los efectos ciegos con que la modernización se enfrenta ante los riesgos, generando otros nuevos. Es decir, el no-conocimiento y la incalculabilidad preestablecida y "fabricada" de riesgos y efectos duales (*manufactured risks*) planean con toda su ambivalencia sobre los nuevos expertos y los nuevos agentes institucionales dedicados a pensar, ensayar y poner en práctica el reconocimiento de competencias. Aunque se genere "reflexividad institucional" y empiece a acumularse cierto conocimiento experto en esta materia, predomina un estado de no-conocimiento y de parálisis dada la complejidad técnica y la conflictividad política e inter-institucional que plantea la puesta en marcha de estas políticas. Se posibilita así un nuevo bucle de reflexividad y deliberación pública que repolitiza las agendas y la participación, haciendo viva la modernidad reflexiva y su republicanismo inherente (Giner, 1998b), ante el cierre social, el empleo, la educación y el trabajo.

Estas dos mediaciones estructurantes hacen del reconocimiento de competencias un caso emblemático de una modernidad reflexiva puesta en acción y preñada en sí misma de propuestas ambivalentes (Beck, Giddens & Lash, 1998). Esperamos que el trabajo desarrollado hasta aquí haya aportado suficientes argumentos y evidencias de esta aportación "final". La aparición de estas nuevas políticas no responde tanto a un nuevo optimismo instrumental ante un problema secundario y reabsorbible (las desnivelaciones, el

subempleo, la descualificación, la exclusión ante el empleo, etc), sino que, más bien responde a un intento intrínsecamente ambivalente que trata de reducir los riesgos estructurales a los que se enfrentan aunque generen otros nuevos y no pretendidos, tal y como hemos intentado demostrar.

En todo caso, creemos que ejemplifican bien cómo la modernidad deviene reflexiva al institucionalizar nuevas respuestas y nuevos derechos que tratan de reestablecer los ideales de justicia, igualdad y democracia enfrentándose cara a cara ante la "auto-destrucción creadora" del capitalismo que corre ciega e imparable contra dichos ideales normativos y pone en peligro a la democracia y a la misma modernidad.

El impulso meritocrático está generado así, claros efectos duales: por una parte, incrementa los riesgos de devaluación, de sustitución, de descualificación, de exclusión y de adscripción y, en paralelo, posibilita nuevas opciones reversibles de dichos riesgos al universalizar lo que Bernstein llama, una nueva "*democracia de adquisición*" basada en el potencial de competencias al que todo sujeto cognoscente tiene ahora acceso (Bernstein, 1998). El reconocimiento de competencias, vendría a apuntalar ese acceso como un nuevo derecho pos-tradicional.

En el transcurso de dicha dualidad se proyecta la individualización como un resultado ya estructural, individualizando tanto los riesgos como las oportunidades, culminando así un proceso que fue iniciado por la vieja meritocracia de la modernidad industrial y que ha acabado institucionalizando la ideología del "individualismo posesivo" (Popkewitz, 1994) como referente clave de la desigualdad moderna. El reconocimiento continuo del logro que

permite nuestro objeto de estudio, no haría sino apuntalar definitivamente la individualización de la desigualdad social, permitiendo cierta movilidad social a costa de pasar los riesgos de prueba y los procesos intensivos de reconocimiento de competencias.

El trabajo de tesis ha ido confrontando el caso empírico del reconocimiento de competencias con los postulados de la teoría de la modernización reflexiva, realizando este ejercicio con la intención directa de concretar en la práctica lo que se está convirtiendo en un debate académico y elitista desvinculado y ajeno a la mayoría de la ciudadanía. Creemos haber encontrado en las nuevas políticas de reconocimiento de competencias y aprendizajes previos, un buen ejemplo de cómo la modernidad reflexiva no ha de circunscribirse solamente a un debate académico sino que también se concreta en la práctica política de búsqueda incierta, frágil y ambivalente de nuevas soluciones a nuevos problemas y desafíos.

Sin duda, otros planteamientos o propuestas, como la universalización de un salario ciudadano (Van Parijs, 1992) o el reparto del tiempo de trabajo (Aznar, 1994), resultan también casos emblemáticos de la modernidad reflexiva mucho más próximos e inteligibles para los ciudadanos, aunque raramente se presentan como aportaciones de la segunda modernidad. Sin duda, una y otra son también el resultado "reflexivo" de las sociedades del riesgo al autoconfrontarse con los efectos dualizadores y excluyentes que genera. No obstante, apenas han sido destacadas como intentos superadores de una modernidad tradicional colapsada que minimiza o descalifica propuestas tan avanzadas como éstas (¹).

¹ En este sentido, resulta como menos sorprendente que un autor como Giddens haya obviado como ideólogo de la "tercera vía" (Giddens, 1999) algunas de las consecuencias de la modernidad que requieren nuevas soluciones más radicales

Sin duda, la universalización de un salario ciudadano, el reparto del trabajo y la acreditación de competencias y aprendizajes previos representan aportaciones "reflexivas" que corren por separado y se circunscriben a campos disciplinares expertos y de debate sin que se potencien su integración y globalización en un mismo plano de análisis y formulación. La suma de las tres seguramente articularía un programa político más sólido, no sólo de contestación y resistencia ante los efectos dualizadores del capitalismo informacional, sino sobre todo, de demostración certera de una segunda modernidad que repolitiza las agendas y orienta la modernidad hacia una dirección de cumplimiento que ensancha el futuro y las alternativas de salida. En tanto que propuestas autogeneradas por la sociedad del riesgo, rompen con la modernidad tradicional y sus viejos postulados, demostrando cómo la segunda modernidad puede hacerse independiente de un capitalismo radicalizado al que contesta y contrapone con la radicalización de derechos democráticos basados en la plena ciudadanía social, civil y económica (²).

Por esta razón, la segunda modernidad no es una simple continuidad de la modernidad tradicional ni una posmodernidad superadora que diluye y acaba con la herencia de la Ilustración y las conquistas sociales habidas durante la sociedad industrial. La segunda modernidad permanece abierta e inconclusa, ampliando los temas y las agendas políticas y de debate, repolitizando la vida pública y facilitando la negociación política de modelos de futuro, dado que la sociología, la ciudadanía activa y los movimientos

y avanzadas como las citadas.

² Cabe resaltar que las tres propuestas (salario ciudadano, reparto del trabajo y acreditación de competencias previas) encuentran en los sindicatos y en los movimientos sociales a los sujetos históricos y transformadores capaces de

sociales son quienes categorizan los riesgos, injusticias e incumplimientos de un proyecto aún inacabado contra las autocomplacencias de quienes lo dan por finiquitado.

No obstante, la restricción de cada una de estas propuestas "reflexivas" a sus respectivos *nichos de definición* es sociológicamente significativa de la partición segmentaria con que actúa y se reproduce el conocimiento experto, pero también indica los caminos abiertos de superación de fronteras a los que la sociología deberá hacer frente en el medio plazo. Especialmente, si la sociología se propone y se reactiva como agencia reflexiva de la modernidad y de sus incumplimientos. La tesis no ha pretendido englobar estas tres propuestas "reflexivas" en único y acotado objeto de estudio, aunque sí reafirma la interdependencia de las tres propuestas. El salario ciudadano, el reparto del tiempo de trabajo y el reconocimiento de competencias y saberes previos son demostraciones vivas que desmienten el "fin de lo social" (Baudrillard, 1978). Todo lo contrario, categorizan riesgos de la modernidad y de sus incumplimientos, marcando el horizonte de posibles avances y desatando por ello nuevos conflictos, aunque éstos estallen de forma fragmentaria y difusa en los separados espacios de la ciudadanía, el empleo y el conocimiento.

La opción de acotarnos en el reconocimiento de competencias y aprendizajes previos responde a la necesidad de dotar a este ámbito de la significación que ahora carece en los medios académicos y en los debates públicos, en contraste con la difusión que están alcanzando las otras dos propuestas, incluso cuando éstas pueden hacerse dependientes de la primera. El reparto del trabajo tiene mucho que ver con el reparto de la educación y desde

radicalizar "nuevas políticas" y "políticas de vida" en la segunda modernidad.

éste, con el reparto más equitativo de los saberes y los conocimientos que jerarquizan a sus poseedores (Morgensten, 1995). Las nuevas políticas y dispositivos de reconocimiento de competencias materializan un reparto más democrático y justo de los logros y los méritos, desencadenando los conflictos distributivos y los riesgos duales que hemos analizado.

Su proceso de oficialización, como diría Bernstein, demuestra que no estamos ante ningún simulacro, sino ante una nueva versión postradicional del conflicto social moderno centrado, nuevamente, en torno al saber, el conocimiento, la cualificación y el mérito, siendo todos ellos los ejes estructurales de la diferenciación y jerarquización social con que históricamente la modernidad ha legitimado tanto el cierre social como la estructura de la desigualdad social. De ahí toda la relevancia teórica que tiene el objeto de estudio para una sociología de futuro y para un futuro que cuente con la sociología como agencia reflexiva que analiza los nuevos riesgos de la modernidad avanzada.

6.2. La remodernizada promesa meritocrática

Tal y como hemos destacado, los discursos legitimadores del reconocimiento de competencias parten de una previa categorización de amenazas y riesgos que hacen peligrar tanto las necesidades de reproducción de capital humano requerido por la modernización "posfordista", como los derechos democráticos e igualitarios tradicionalmente asociados a la educación, en tanto que instrumento de justicia social. Nuestra tesis defiende que ambas co-determinaciones están presentes y se armonizan en la legitimación

del reconocimiento de competencias, convirtiéndose de este modo en un potente y nuevo discurso que integra así dos respuestas en una:

- por una lado, responde y pretende superar el desajuste educación-empleo en que se había quedado estacando: el reconocimiento de competencias y aprendizajes previos sería una respuesta funcional para la codificación social de los empleos y las competencias-clave requeridas a fin de garantizar la adaptabilidad permanente de los recursos humanos ante las incertezas de futuro y la inestabilidad de los mercados,
- por otro lado, pretenden reformular y adecuar la promesa de igualdad de oportunidades ante la nueva sociedad de la información, a fin de regular una promesa meritocrática más fluída, basada en las competencias poseídas y demostrables por los individuos, de las que dependerá tanto su grado de empleabilidad como sus horizontes de movilidad.

Ambos objetivos aparecen bien hilvanados en los discursos en torno a la educación a lo largo de la vida (*lifelong learning*), pero a diferencia de ésta, el reconocimiento de competencias representa una concreción práctica que permite a aquélla un desarrollo más universal o cuanto menos, menos restrictivo. Legitimar las competencias y aprendizajes previos permite un punto de partida aún inédito que destradicionaliza la relación educación-empleo y la promesa meritocrática basada en la igualdad de oportunidades, al menos tal y como las hemos conocido tras la modernidad industrial. Tal y como señala Jean-Claude Parrot, presidente de la Commission Canadienne de la Mise en Valeur de la Main-d'Oeuvre (CMVMO), el reconocimiento de competencias es el cambio más

importante de los sistemas educativos desde el logro histórico de la escolarización pública y universal (CMVMO, 1996). Veamos cuál puede ser su trascendencia en dos ámbitos interdependientes en el terreno teórico: a) como cierre de ciclo a la crisis del proyecto funcionalista de la educación y b) como triunfo de la individualización y de una nueva promesa borrosa de meritocracia más justa.

El múltiple, difuso y borroso escenario de reconocimiento de competencias, a su vez, muy individualizado, se asienta sobre lo que sería un sistema posburocrático en el que quedarían disueltos buena parte de las problemas de planificación, resultados y presupuesto que comporta universalizar la formación continua y la educación a lo largo de la vida. Esta nueva promesa de la modernidad post-tradicional no puede vehicularse sino se extiende y se ensaya el reconocimiento de competencias como la "gran cremallera" que acabaría cerrando y aunando todos los eslabones rotos y fragmentados en que se ha convertido la experiencia moderna del aprendizaje bajo el capitalismo informacional.

La creciente obligatoriedad del aprendizaje a lo largo de la vida para evitar el descenso social y reforzar la posición de clase, revelan al reconocimiento de competencias y su función de "cremallera" como si fuera una rueda continua de segundas, terceras y cuartas oportunidades que hace enterrar definitivamente, el carácter terminal del aprendizaje adquirido en la escuela. Pero lo que provoca, a su vez, es que la perspectiva de aprendizaje permanente se corresponda con el mito funcionalista de los peldaños de la escalera que conducen al ascenso social, reforzando la promesa meritocrática como oportunidad abierta a lo largo de la vida activa.

Esto es lo que aportan las nuevas políticas de reconocimiento de competencias y todo su esfuerzo de legitimación: recuperar de forma ambivalente y condicionada, la promesa meritocrática adaptándola a los condicionantes de la sociedad del riesgo donde debe relegitimarse para hacerse creíble. La emergente legitimidad de las competencias y aprendizajes previos parece ser, en consecuencia, una de las salidas a la trama de "crisis conjuntas" (O'Connor, 1987) que han transformado el proyecto educativo de la modernidad basado en la igualdad y la uniformidad de la escuela de masas (*once-and-for-all*).

Nuestra tesis defiende que las nuevas políticas de reconocimiento de competencias se ajustan perfectamente como un nuevo catalizador de reformas sociales que no pueden emprenderse pasando a ocupar el espacio simbólico y político que desempeñó la escuela de masas en tanto que proveedora de igualdad de oportunidades durante la "era del bienestar". Siguiendo esta hipótesis, podríamos afirmar que se cierra así un ciclo iniciado a inicios de los años 70 cuando, culminado el objetivo de la plena escolarización, los países más desarrollados se enfrentaron a la llamada "crisis de la educación" y al cuestionamiento de los costes y resultados de la expansión educativa (Coombs, 1968).

En el marco de la modernidad tradicional y del "capitalismo organizado" que permitió el desarrollo de los Estados del Bienestar sobre un amplio consenso neo-corporativo, esta crisis de la institución-escuela representaba una crisis de crecimiento, de eficacia y de resultados que marcó el fin de la "euforia igualitaria y de oportunidades" (Husen, 1987) con que el paradigma funcionalista de la modernización había asociado la plena escolarización.

En el inicio del desarrollismo, el paradigma funcionalista y las teorías del capital humano favorecieron una nueva interpretación de la educación como motor del crecimiento económico, como inversión económicamente rentable y como instrumento de recomposición continua de la estratificación social a través de la meritocracia (Sschultz, 1983). Cada uno de estos tres presagios fue contrarrestado por la crisis del pleno empleo con que se iniciaba el fin de la hegemonía de la sociedad industrial, dando lugar a fenómenos inesperados como el desempleo y subempleo de titulados, la devaluación de las titulaciones, la relativa productividad de los conocimientos o los cierres profesionales (Thurow, 1983, Edwards, 1975; Blaug, 1972; Berg, 1971; Parkin, 1984). Asimismo, la débil contribución de la plena escolarización en términos de igualdad social (Coleman, 1966) y la crítica reproducciónista a las funciones latentes de la escuela de masas (Bourdieu & Passeron, 1977; Baudelot & Establet, 1976; Bowles & Gintis, 1985) acabaron por defenestrar el paradigma funcionalista de la modernización basado en la expansión educativa.

La educación como desarrollo, como inversión rentable y como vehículo de igualdad han sido ejes de un fecundo y polémico debate a lo largo de la modernidad industrial que reaparece ahora aplicado al caso del reconocimiento de competencias y aprendizajes previos. Buena parte de los discursos legitimadores de esta nueva opción política coinciden en destacar sus bondades y efectos deseados tal y como el paradigma funcionalista lo hizo con respecto a la educación en los años sesenta (v. Tabla 9). En buena medida, por ello decimos que nos situamos ante un fin de ciclo a medida que se universalice el reconocimiento de competencias en las mismas esferas sociales que se atribuyeron como "programáticas" de la

escuela de masas: a) la contribución al crecimiento económico y a la competitividad ; b) el ajuste al mercado de trabajo y, c) el reforzamiento de expectativas de movilidad social.

Lo que a lo largo de los últimos 30 años ha cambiado es precisamente el contenido de estas tres esferas. De un perfil expansionista, seguro y prometedor que permitía utopías y luchas emancipatorias a través de la educación, hemos pasado a otro marco en clave de riesgo y resistencia a la competitividad, al desempleo y al cierre social excluyente que coincide con el repliegue y dispersión de la izquierda tradicional (Flecha, 1992; Kallen, 1997). Es indudable que los marcos socio-históricos poco tienen que ver entre sí, pero los que parecen mantenerse intactos son los tres objetivos o "funciones" con que todavía se evalúan la efectividad y rentabilidad de lo educativo ⁽³⁾. Las políticas de reconocimiento de competencias son defendidas nuevamente bajo la suma de estas tres "funciones" pero a diferencia del pasado, afirmamos que pueden resolver o superar una de las contradicciones de fondo que, según Franchi (1988), adolecían tanto las propias teorías funcionalistas de la educación como el proyecto de modernización educativa que defendían.

Esta contradicción consistía, por un lado, en defender objetivos y promesas materiales directas (un buen empleo, una mayor cualificación, una movilidad social ascendente, etc) y centralizar todas estas atribuciones y funcionalidades de forma totalizante en la escuela y en los conocimientos legítimos que impartía. Para mantener estos objetivos y promesas estables contra el paso del

³ En este mantenimiento influye, sin duda, el retorno de las teorías del capital humano como orientadoras de las decisiones políticas en la década de los 90, volviendo a recibir nuevas refutaciones desde nuevas evidencias empíricas (Levin & Kelley, 1994).

tiempo y los cambios de modernización, *"exigían por lo menos una estructura flexible del sistema de instrucción, situada en el límite de la desformalización absoluta y que, de todos modos, no podían ser planteadas a partir únicamente del sistema de instrucción"* (ibid, pp.46). De forma simultánea los objetivos materiales directos se veían restringidos y peligrados, como así fue, al mantener otro objetivo, menos material y más ideológico, de contar con un sistema estructurado y formal de educación para controlar el proceso, los contenidos, la evaluación y la selección de los flujos educativos.

Es decir, mientras se formalizaba y se expandía el sistema escolar como *el* dispositivo pedagógico oficial -como diría Bernstein (1998)-, bajo códigos "fuertes" de clasificación y enmarcamiento, se perdía la posibilidad de seguir el ritmo acelerado de cambios externos ahondándose el desajuste entre los "productos" de la educación y sus rendimientos esperados. Si partimos de Franchi (1988), para haber mantenido constantes y asegurables las promesas funcionalistas y modernizadoras, la superación de la contradicción de fondo hubiera exigido una permeabilidad flexible y posburocrática entre los sistemas educativos reglados y los sistemas de cualificaciones del mercado de trabajo a fin de sincronizarse e impregnarse entre sí. El resultado hubiera sido un nuevo arbitraje de tres polos entre títulos reglados, extra-escuela o formación para el trabajo y conocimientos adquiridos en las experiencias laborales. Este "entrelazamiento" tripartito entre el aprendizaje reglado, el no reglado y el informal *"pueden ser leídos como una cadena, como la forma actual, ciertamente más compleja y rica de la que se tenía ayer, de la "escolarización" masiva"* (ibid., pág.195). Esta hipótesis lanzada por Franchi hace ya diez años ahora encuentra finalmente un dispositivo en vías de institucionalización y de amplia universalidad como es el

reconocimiento de competencias que permite “entrelazar” el deseado arbitraje de tres polos entre lo reglado, lo no reglado y lo informal.

En consecuencia, su aparición en el debate político y educativo no puede circunscribirse tan sólo como intento de superación del "deajuste" formación-empleo, sino como una nueva respuesta articulada y "reflexiva" que superaría la contradicción de fondo que acompañaba al paradigma funcionalista de la modernización en todas sus vertientes (empleo, trabajo, estructura social y educación). De este modo, la categorización de riesgos y el conocimiento acumulado en sociología de la educación son utilizados para restituir y adaptar en la sociedad del riesgo los objetivos "programáticos" de la educación, puestos en peligro y amenazados por el mismo impulso meritocrático que ha generado (v. tabla 9).

La expansión educativa ha sido convenientemente asimilada por la estructura productiva (capital humano sobreformado y excedente) y por la misma estructura de clases (recomposición meritocrática más competitiva y exclusora). Pero ambos procesos de asimilación y de reestructuración han comportado, sobre todo, la pérdida social y colectiva de tres garantías estables, tan características de la "era del bienestar":

- a) la garantía de mantenimiento estable de la cualificación y la productividad de los conocimientos a lo largo del tiempo,
- b) la garantía de buenos empleos inmediatos y en correspondencia con la titulación, y
- c) el logro de la carrera profesional, la promoción en el empleo y la movilidad social en función de los méritos demostrados.

TABLA 9.
PRINCIPIOS DE LEGITIMACIÓN DE LA EXPANSIÓN EDUCATIVA Y
DEL RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIAS

	Expansión educativa	Reconocimiento de competencias
Marco de referencia	SOCIEDAD INDUSTRIAL	SOCIEDAD DEL RIESGO
ESTRUCTURA SOCIAL	Logro del bienestar y expectativa de movilidad ascendente	Estrategia defensiva contra la devaluación individual y el cierre social excluyente
EMPLEO	Buenos empleos inmediatos y estables, en correspondencia con la titulación	Empleabilidad condicionada al reaprendizaje defensivo contra la desnivelación cíclica
TRABAJO	Mantenimiento estable de la cualificación y de la productividad de los conocimientos en burocracias y organizaciones tayloristas	Adquirir y demostrar competencias para la adaptación e innovación continua en redes flexibles de producción-servicios
EDUCACIÓN	Acceso masivo a las titulaciones y a los conocimientos legítimos no cuestionados	Acceso individualizado a conocimientos útiles que eviten reaprender lo ya sabido
Criterio de filtro y distinción	TITULACIONES	COMPETENCIAS
Institución de referencia	ESCUELA DE MASAS	REDES FLEXIBLES DE ACREDITACIÓN
Instrumento de control	CURRICULUM (canon)	AUTO-CONSTRUCCIÓN DEL PROPIO CURRICULUM

Estas tres grandes promesas de la modernidad industrial y educativa no han podido llegar a hacerse universales ni extenderse para todos, institucionalizando el sistema de desigualdad social del

capitalismo avanzado y los criterios de cierre social sobre los que se basa (Parkin, 1984). Pero, paradójicamente, sí que ha resultado factible y demostrable la rentabilidad individual de la inversión educativa y su logro individualizado (Blaug, 1982; Cabrera,1997). Desde esta premisa bien constatada por la versión "blanda" de la teoría del capital humano, la expansión educativa ha continuado su curso como una "estrategia defensiva" de los individuos (Thurow, 1983, pág. 169) contra los riesgos de la mayor competitividad por los empleos que ha introducido tanto la escasez estructural de empleo como el nuevo modelo posfordista de reorganización productiva.

La legitimación de las nuevas políticas de reconocimiento de competencias permiten "recuperar" individualmente las promesas y recompensas que la "vieja" meritocracia extendía para todos como una oportunidad igualitaria e igualadora hasta los años 70. El cambio destradicionalizador consiste no sólo en reactualizar y traspasar las "viejas" promesas de la escuela y sus titulaciones hacia los nuevos dispositivos de reconocimiento continuo de competencias sino también en dos efectos más:

a) por un lado, en haber encontrado una nueva concreción y mensurabilidad en este fin de milenio a lo que el paradigma funcionalista entendía por "educación" o por "capital humano" y que quedó, por entonces, circunscrito a los conocimientos escolares.

b) y por otro lado, en haber vinculado las promesas y ventajas de la educación a una ya definitiva individualización que parte de las competencias, en tanto que nueva

concepción priorizada y mensurable del nuevo conocimiento considerado útil.

La individualización basada en competencias parece ser el resultado último de todo un largo proceso que se inicia con el derecho social a la educación y la democratización definitiva de la escuela elitista, especialmente impulsada desde los tiempos de posguerra. De este modo, se reforzaría el llamado "individualismo posesivo" (Popkewitz, 1997, pp.159) como base ideológica legítima que justifica los logros y fracasos personales en función del nivel de competencias adquirido. Pero, a diferencia de la escuela, permitiría que la evaluación de competencias se extienda a lo largo de las trayectorias de vida activa como una oportunidad y como una necesidad desigualmente percibida, aunque ya definitivamente como una individualización de los riesgos que reasignaría de forma más transparente a cada cual en función de sus carencias o riquezas cognitivas y de capacidad. Por ello, el reconocimiento de competencias resulta un instrumento de doble filo en una sociedad que acrecienta sus desigualdades y se apoya en discursos cada vez más darwinistas en torno a la superioridad e inferioridad social y cultural como resultado inevitable y "natural" de la diversidad.

Los organismos supra-nacionales como la Comisión Europea (1996), la OCDE (1997) o la Unesco (1997) emprenden lo que Wagner (1998) caracterizaría como una "ofensiva modernizadora desde arriba" (4). Es decir, imponen una nueva racionalidad política

⁴ Wagner no concibe las "modernizaciones" como procesos autopropulsados tal y como las entiende Beck, sino como "ofensivas de modernización promovidas por unos determinados grupos de actores guiados por motivos declarados" (ibid,pp.73). Dichos grupos influyentes y minoritarios actúan como *élites modernizadoras* que "utilizan su poder para promover la penetración del significado imaginario de la modernidad en el tejido social" (ibid,pp.57). Dicho significado consiste en defender un mayor aumento de la autonomía y una mayor ampliación del dominio racional en las prácticas sociales y en las instituciones que

que insiste en abrir accesos y eliminar barreras a fin de lograr una más eficaz universalización de la formación continua al centrar en ésta buena parte de la solución de los problemas. En la reclamación de apertura de accesos se combinarían tanto objetivos de eficacia y rentabilidad social como objetivos de igualdad o renivelación, haciendo trasladable a la formación continua, las funciones y mandatos que en su día fueron impuestas a la escolarización obligatoria. De este modo, reveladas las discriminaciones de acceso a la formación continua como un riesgo de pérdida de productividad y de cohesión social, las políticas públicas se enfrentan ante el desafío de cómo aumentar el nivel de conocimientos y de cualificación de la población activa de la forma más universal y accesible posible y además, a lo largo de la duración de toda una vida activa.

Incidir en su universalización supone reconocer a la educación y formación continua, el carácter de obligatoriedad difusa para las generaciones jóvenes de aquí en adelante. De este modo, se transfiere a los individuos la plena responsabilidad de auto-construirse su curriculum y su itinerario formativo en tanto que estrategia defensiva y estrategia de garantía o bien, si se prefiere otro enfoque, como inversión individual, ahora ya, inexcusable. Tal y como señala el Libro Blanco, la individualización de los riesgos y de las oportunidades, *"exigen de cada uno, un esfuerzo de adaptación, en particular, para construirse uno mismo su propia cualificación, recomponiendo conocimientos elementales adquiridos aquí y allá"* (ibid., pág.2). Esta indeterminación o relatividad a la hora de recomponer los conocimientos adquiridos "aquí y allá" requiere de un sistema lo suficientemente flexible y próximo a las personas y lo suficientemente sensible a la diversidad de sus demandas y sus

articulan la vida en común

múltiples fuentes de aprendizaje, como para hacer creíble, atractiva y funcional esta nueva opción política.

La nueva racionalidad política parece estar encontrando esta respuesta y este "sistema" en el reconocimiento de competencias. De este modo, descansaría en él todo el peso de las consecuencias de la desigualdad educativa, de la exclusión del empleo y de la reproducción requerida de cualificaciones y conocimientos para el mundo del trabajo. El reconocimiento de competencias y todas sus variantes prometen de una sola vez y como efecto multiplicador, elevar el nivel global de cualificación, suprimir las barreras de acceso a la formación continua, neutralizar la exclusión social derivada de la ausencia de cualificación y economizar las demandas e inversiones en formación. La defensa de su multifuncionalidad es proporcional a la carga sobre-individualizadora que traen consigo y que no hace sino, poner al individuo en condición de examen continuado de su valía y de su mérito y/o de su carencia y sus déficits, destradicionalizando así las responsabilidades colectivas que en la modernidad industrial recaían exclusivamente en el profesorado, en la escuela y en los agentes oficiales de socialización (Bernstein, 1998).

6.3. Entre la democratización del conocimiento y un nuevo eficientismo social

Sin disponer todavía de resultados concluyentes ni tampoco de criterios unánimes para evaluar su impacto real en términos de cohesión social o de renivelación educativa, por ejemplo, las políticas de reconocimiento de competencias gozan aún del beneplácito de su estado embrionario, buscando su legitimidad no

tanto en los resultados de sus primeros ensayos sino más bien legitimándose a través de su propio proceso. Aplicando las tesis de Weiler (1983) en torno a los problemas de legitimidad de las reformas escolares, el reconocimiento de competencias impone, a través de sus defensores expertos, nuevos principios, reglas y prácticas que refuerzan su normatividad y perpetúan nuevas necesidades de legitimación sobre sí mismas. Pero a diferencia de las reformas escolares, las nuevas políticas de reconocimiento de competencias no parecen nacer para salvaguardar los sistemas escolares ni para dar a éstos una imagen de auto-transformación y progreso con que suele asociarse toda reforma escolar.

Nuestro objeto de estudio responde a una lógica más compleja y desescolarizadora, al auto-radicalizar el proyecto educativo de la modernidad al legitimar todo aprendizaje y experiencia relevante aunque ello signifique toparse con la rigidez de lo escolar y poner al descubierto el conservadurismo del poder académico. Es más, poniendo al descubierto esta rigidez tradicionalista de lo académico, el reconocimiento de competencias consigue salvaguardar la imagen de inacabable racionalidad y vigencia del proyecto educativo de la modernidad que no se detiene ni ante las instituciones que él mismo creó y consolidó ni a las reacciones conservadoras con que éstas ahora se defienden y se revuelven contra la auto-radicalización educativa propuesta.

En paralelo, las políticas de reconocimiento de competencias también responden al “colapso” del bienestar tan duramente criticado por neoliberales y radicales conservadores a partir de un *nuevo contrato social* que se establece entre el mercado y los mismos individuos en tanto que expresión de un renovado eficientismo social. El reconocimiento y aprovechamiento de todo

aprendizaje relevante, el auto-conocimiento continuo de la propia valía y la economización y ahorro de nuevos aprendizajes ya sabidos, resumen los pilares del nuevo contrato social que se restringe a prometer una empleabilidad condicionada al auto-compromiso con el aprendizaje continuado. Ésta es una de las bases constitutivas de la ciudadanía del riesgo que, a diferencia de la ciudadanía del bienestar, fuerza a lo individuos a autoresponsabilizarse de sus éxitos y fracasos debiendo ser más autocompetentes en el ejercicio de las libertades precarias que nos depara el capitalismo informacional (Beck, 1998b).

6.2.1. ¿Una segunda democratización del aprendizaje y del conocimiento?

La creciente desigualdad educativa y la mayor presión sustitutoria y precarizadora con que el remodelado capitalismo está destruyendo y reestructurando la estructura ocupacional y las condiciones de trabajo (v.Cap.3 y 5), repolitizan el debate educativo y del empleo hacia nuevas soluciones capaces de estar a la altura de la intensidad de los nuevos cambios y riesgos. El mayor poder discriminante y adscriptivo que están alcanzando las credenciales a la hora de estructurar y consolidar las nuevas divisiones del trabajo y las nuevas desigualdades (v.Cap.2 y 5), fuerza a replantear los modelos de igualdad de accesos a la educación y a la formación continua legados por la primera modernidad (v.Cap.4).

Con el reconocimiento de competencias y aprendizajes previos parece adivinarse un nuevo modelo de igualdad de acceso que auto-radicaliza el proyecto educativo de la modernidad, permitiendo la plena legitimidad de cualquier aprendizaje y de cualquier experiencia

que reporte competencia aunque ésta carezca de un estatus académico. De este modo, la modernidad avanzada dibuja un nuevo trazo de lo que sería una "segunda democratización" del aprendizaje y del conocimiento, una vez del todo superada la "primera democratización" del capitalismo organizado que permitió la plena escolarización y la inclusión simbólica de la ciudadanía en torno al patrimonio cultural común y a la vida económica nacional. La contestación posmoderna de la representatividad de la cultura común, la desnacionalización de las economías, la hibridación multicultural de las culturas nacionales, la individualización de las formas de vida y la multiplicación de medios y redes de información y comunicación, son factores añadidos y solapados entre sí que destradicionalizan los modelos de igualdad de acceso al conocimiento y las formas únicas y restrictivas que han reducido el conocimiento legítimo al conocimiento académico.

La "segunda democratización" vendría a ser la heredera del mandato democratizador de la Ilustración en el terreno cultural y educativo tratando de dar respuestas a los riesgos y efectos colaterales que dicho mandato histórico ha generado en el último cuarto de siglo de desarrollo (credencialismo, subempleo, descualificación cíclica, elevación de la presión sustitutoria, etc). Si la racionalidad ilustrada reforzó la legitimidad de los saberes académicos y relegó los saberes populares y cotidianos como "sombras" de la tradición y de la ignorancia, calificándolos como no-saberes o saberes inferiores (Grignon, 1992), la democratización educativa y el impulso meritocrático avivado durante el último cuarto de siglo, ha hecho estallar por los aires la dicotomía estricta entre lo culto y lo popular, está destradicionalizando rápidamente la jerarquización tripartita de la cultura y está ofreciendo nuevas bases constitutivas de una ampliada democratización del conocimiento, la

educación y la cultura que se ve potenciada como nunca por las nuevas tecnologías de la información (García Canclini, 1990; Castells, 1996, 1997, 1998).

En este trabajo de tesis, defendemos que la "segunda democratización" puede partir del reconocimiento de competencias y aprendizajes previos como vehículo destradicionalizador y desadscriptor de los individuos respecto a sus pasados escolares y respecto a sus posiciones subordinadas en el mercado de trabajo y ante la cultura, reformulando la tradicional "igualdad de acceso" a las instituciones educativas de la "primera democratización" en una nueva igualdad de acceso al conocimiento y al aprendizaje, allí donde exista y al margen de estar o no avalado y monopolizado por las instituciones académicas. La tesis de la "segunda democratización" no debe ser entendida como un resultado ya tangible y acabado sino como un proceso de estructuración en el que progresivamente la agencia se va liberando de la estructura (Giddens, 1986), en un proceso de desvinculación que acabará revinculándose en algo totalmente distinto a la herencia recibida y que Bernstein, anticipándose a todos, ya ha conceptualizado como "nueva democracia de adquisición" (Bernstein, 1998). La extensión de redes auto-organizadas de intercambio de saberes, la mayor auto-producción cultural y de aprendizaje que facilita Internet, la creciente participación en aficiones y consumos culturales, la auto-construcción del propio currículum formativo y el mayor nivel educativo aplicado en los empleos, ejemplifican el empuje de la agencia y de "políticas de vida" contra los determinismos férreos de estructuras tradicionales que quedan rotas y caducas ante el mismo capitalismo informacional que hace del conocimiento y del aprendizaje su fuerza productiva central.

Si bien es cierto, tal como gustan de remarcar los foucaultianos, que la institución-escuela y la Universidad como su máximo exponente, se legitimaron como espacios canónicos del saber/poder y totalizaron el proyecto educativo a lo largo de la modernidad, también es planteable destacar cómo la transición estructural que experimenta el reorganizado capitalismo informacional está dejando a las instituciones académicas “sin proyecto” (Gimeno Sacristán, 1997). Sin embargo, el actual lenguaje de crisis y de vaciamiento y pérdida de orientación de la educación ha de circunscribirse nuevamente a la educación académica, no pudiendo extrapolarse al resto de espacios educativos que son, precisamente, los legitimadores de la “segunda democratización” del conocimiento. Tal y como Bholá (1983) concretó en lo académico y lo reglado la “crisis mundial de la educación” que Coombs (1968) denunció en el capitalismo desarrollista, la actual pérdida de proyecto de la educación reglada no hace sino resaltar la pérdida de la hegemonía central del conocimiento académico y de la institución-escuela como depositarios y versiones únicas del saber legítimo en plena era de la información y del aprendizaje continuado (*learning society*).

Incluso haciendo una lectura “informativa” del posmoderno Lyotard (1979), redescubrimos la relativización del saber académico no tanto por sus pretensiones absolutas de universalidad, verdad y progreso, sino por su carácter incompleto y contingente ante las necesidades cambiantes e impredecibles del umbral mínimo funcional de conocimiento requerido para desenvolverse en la futura vida activa. El exceso de información generada por una ciudadanía más ilustrada y desmasificada, por unos flujos tecnológicos y económicos más innovadores y acelerados y por la multiplicación de redes y fuentes de accesibilidad e intercambio de información,

desafían el canon enciclopédico del conocimiento académico poniendo a prueba la centralidad de las instituciones educativas a la hora de determinar la legitimidad de los modelos de aprendizaje y de las selecciones curriculares.

La indeterminación de los objetivos educativos y de los contenidos a priorizar y la ruptura del consenso en torno a una fundamentación común de la cultura permite autonomizar las competencias aprendidas y los saberes legítimos más allá de su restricción académica en curriculums y titulaciones regladas. En la práctica, la negativa posmoderna a un fundamento común de conocimiento también destruye la opción de un único modelo universalmente válido de conocimiento. El reconocimiento de la individualización de la competencia permite cambiar el eje del debate, dejando de centrarse en qué saberes deben ser administrados como legítimos guardianes de la racionalidad para pasar a un plano diametralmente diferente: los saberes han de tener una utilidad práctica tangible, bien sea como aplicación productiva o innovadora en el trabajo y en la vida económica o bien, como partes útiles a convalidar ante otros curriculums y planes de estudio o ante titulaciones y credenciales reconocidas, racionalizando así el credencialismo inútil de formaciones redundantes que pueden evitarse reconociendo lo ya sabido.

El reconocimiento de competencias responde bien a los principios posmodernos de lo particular, lo variable y lo contingente, contra los principios de lo universal, lo perenne y lo necesario (McCarthy, 1992), con que el conservadurismo académico se refugia contra la democratización educativa y la alarmante rebaja de nivel que asocian a ésta. Cuanto más se refuerzan los curriculums y las prácticas canónicas, cuanto más cierres

académicos se impongan contra la “masificación” del saber, tanto más arbitrario, reificado y relativo se torna el conocimiento académico como construcción simbólica que no persigue sino preservar el poder simbólico de los grupos hegemónicos y su definición interesada de la cultura y de la universalidad. La modernidad ha permitido universalizar el acceso al saber y parece decidida a destradicionalizar el poder académico si éste no se abre “dialógicamente” a la sociedad y a la “nueva democracia de adquisición” que reiguala a todos los sujetos cognoscentes como agentes competentes y como decisores democráticos (Habermas,1989; Bernstein,1998). Destacando el tradicionalismo conservador de lo académico, la modernidad reflexiva salvaguarda su inacabable racionalidad proyectando nuevas salidas y dispositivos redemocratizadores como el reconocimiento de competencias que dan continuidad a la misma modernidad educativa y legitiman la hegemonía del nuevo y difuso “espacio del saber y la competencia” en el que todos los aprendizajes se hacen equivalentes al margen de su procedencia.

El simple planteamiento de esta nueva opción política desata luchas y reacciones conservadoras que tratan de retradicionalizar la estratificación cultural de la ciudadanía y la estratificación de la mano de obra, bajo una alianza inédita entre el elitismo cultural de la nueva derecha y el elitismo credencialista de los grupos profesionales y del capital humano reforzado y premiado por el nuevo capitalismo informacional. Defendemos la tesis de la alianza de intereses entre los grupos hegemónicos que tratan de reestablecer un nuevo proceso de subordinación “hacia abajo” contra las pretensiones democratizadoras y usurpadoras que suben “hacia arriba” a partir del pleno reconocimiento de todo lo sabido. El reconocimiento de competencias es una nueva vía que amenaza sus privilegios y la

legitimidad de los sistemas de redistribución de recompensas culturales que les benefician, siendo tanto más amenazante cuanto más penetre como proyecto legítimo de la modernidad avanzada, aunque se legitime más por la validez de su proceso y de sus pretensiones que por sus resultados. Al ser un mecanismo igualatorio en tendencia y legítimo desde el punto de vista democrático, los sectores amenazados en potencia articulan su oposición presionando a favor de una mayor remercantilización social y educativa que permita mantener sus privilegios a base de elitizar su distinción.

No obstante, los primeros “miedos de la derecha” (Bell, 1995) no advierten que el reconocimiento de competencias también presenta un rostro dual, sirviendo como instrumento de eficientismo social que auto-disciplina el “yo”, como dirían los foucaultianos y como pretenden los neoliberales. De este modo, en el mismo nacimiento del reconocimiento de competencias, las consecuencias de progreso vienen acompañadas de nuevos riesgos y efectos regresivos que pueden condicionar y limitar un éxito más completo que el pretendido por sus defensores.

6.2.2. Un instrumento de eficientismo social para la ciudadanía del riesgo

Reconocer la legitimidad de los espacios no formales de aprendizaje supone la auto-radicalización del proyecto educativo de la modernidad, revalorizando la experiencia como generadora de conocimientos que antaño se rebajaban como saberes prácticos, ilegítimos e invaluables. De este modo, se desescolariza la selección, distribución y uso del conocimiento que ya propusieron de forma temprana Illich (1974) y Reimer (1974). Buena parte de las

propuestas desescolarizadoras que estos autores pusieron en circulación en la modernidad tardía son retomados y abanderados por la modernidad avanzada a fin de hacer frente a la “contraproductividad” que los mismos sistemas educativos y la expansión educativa han generado en los últimos decenios (⁵).

El déficit de legitimidad de la educación académica guarda una correspondencia directa con sus efectos “contraproductivos” que se mantienen inalterados desde hace un cuarto de siglo y que han sabido ser identificados y diagnosticados sobradamente (Franchi,1987; Ortega,1993) sin ponerle un remedio superador. La actual denuncia de la “contraproductividad” escolar intenta restablecer una nueva eficiencia en la producción y distribución del conocimiento. El reconocimiento de competencias obedece a dicha lógica eficientista, certificando la múltiple procedencia de espacios productivos de aprendizajes (la experiencia laboral, el voluntariado, los estudios autodidactas, las aficiones culturales, etc) y garantizando una nueva forma distributiva de acreditación permanente de lo sabido que se abre potencialmente a todos. De este modo, cualquiera puede “probarse a sí mismo” y reevaluar su posición asignada en la estratificación ocupacional y cultural, haciendo más eficiente y justa la distribución de recompensas a lo largo del tiempo y de la vida activa de los sujetos.

Las nacientes políticas de reconocimiento de competencias responden en última instancia a un *nuevo contrato social* que se establece, entre el mercado y los individuos, asumiendo los sindicatos la representación de éstos en un contexto de micro-corporativismo fragmentado que deja en la cuneta el tradicional

⁵ Recordemos que Illich utiliza el concepto de “contraproductividad” para denunciar los efectos colaterales de la escolarización, generando menos aprendizaje que el pretendido y menos resultados prácticos ante sus costes.

poder sindical de defensa colectiva de la clase obrera (Alonso, 1994). El nuevo contrato social no descansa en las promesas de pleno empleo y bienestar que caracterizó el “capitalismo organizado” y el pacto social keynesiano. Descansa, más bien, en el reforzamiento de oportunidades individuales para que cada cual logre la plena empleabilidad haciendo reacer en los individuos la responsabilización de sus destinos a la hora de autoevitar el subempleo, el desempleo prolongado, el descenso social o, finalmente, la exclusión (Newman, 1993; Peterson, 1994). En un marco creciente de individualización de las relaciones laborales y de retroceso del poder de influencia sindical, los individuos se han de comprometer con el aprendizaje continuado, activando una estrategia defensiva que mejore su competitividad a lo largo del tiempo ante la escasez e inestabilidad del empleo y la creciente obsolescencia de sus conocimientos y cualificaciones dado el ritmo de innovación tecnológica alcanzado por el capitalismo informacional.

Como contrapartida, los individuos se benefician de una política pública de ofertas y servicios de educación-formación que ya no dependen únicamente del Estado. La responsabilidad pública a la hora de proveer formación continua se estructura como un partenariado concertado entre empresas, sindicatos, colegios profesionales y Universidades, cuya suma de esfuerzos materializa en la práctica la estrategia “post-fordista” de modernización. El aumento y mejora del nivel de conocimientos y de cualificación de la población activa no se centra en la formación y titulación inicial como un recurso válido para el resto de la vida activa (*once-and-for-all*), sino en propuestas que facilitan nuevas oportunidades de retorno educativo haciendo de la formación un recurso abierto y duradero a lo largo de la vida activa. Para ello, el decantamiento

hegemónico de la educación y la formación hacia los fines del empleo y el trabajo (*vocationalism*) encuentra en el partenariado un impulso de reestructuración que el Estado es incapaz de liderar por sí solo, introduciendo una presión externa a los sistemas educativos que persiguen tres nuevos objetivos estratégicos, del todo destradicionalizadores:

- a) la mejora de los estándares de calidad y eficacia de toda formación (reglada o no), evitando la redundancia interesada de contenidos y el poder de oferta de las instituciones formativas cuando éste no se ajusta a las necesidades concretas priorizadas por la demanda, provenga ésta de empresas, de colectivos o de los mismos individuos.
- b) La apertura de todos los accesos y la eliminación de barreras artificiales que limiten una plena participación en la formación continua a lo largo de la vida,
- c) La auto-construcción de itinerarios formativos por parte de los mismos individuos, potenciando la auto-formación, la tutorización personalizada y la libre elección de ofertas, medios y trayectorias que han de irse adecuando a la diversidad de demandantes, de sus niveles previos y de sus ritmos de aprendizaje.

De este modo, el nuevo contrato social entre el Estado, la representación pluralista del partenariado y los mismos individuos, requieren articular sistemas de reconocimiento e integración entre los separados sistemas de educación y trabajo recurriendo al reconocimiento de competencias como instrumento mediador y multifuncional que permite hacer viable y legítimo para las partes el nuevo contrato. A cambio de reconocer todo aprendizaje relevante

que detentan los individuos, el acceso al empleo, a nuevas formaciones superiores y al reconocimiento profesional se individualizan como consecuencia directa de un cribado mucho más intenso en comparación con el que refrandan y practican las titulaciones. Predisponerse al examen del “yo”, como dirían los foucaultianos, autoenfrenta a los propios individuos con sus potencialidades y carencias haciéndose más responsables en su esfuerzo, en su reclamación de demandas y en la formulación realista de sus expectativas (Clark, 1976).

El modelo “post-fordista” de modernización integra en sus agendas la auto-responsabilización individual como un pivote central que permite autocorregir y limitar los “colapsos” y disfunciones generados, según la perspectiva neoliberal, por la ideología del bienestar y de la modernidad industrial. La ofensiva neoliberal y los ataques de los radicales conservadores se ha encargado de denunciar las disfunciones con que el Estado-providencia ha pervertido a los individuos, a las libertades y a la libre competencia (*welfare-shackle thesis*), centrando sus críticas en la desmotivación por el esfuerzo personal, la indisciplina por exceso de derechos y la sobrecarga de demandas al Estado benefactor (Nozick, 1974).

La defensa del reconocimiento de competencias en tanto que opción política mediadora entre aprendizaje continuado y empleabilidad incierta, no es ajena a los “colpasos” y al derrumbe de la ciudadanía del bienestar presentándose como un instrumento auto-responsabilizador que posibilita la transición hacia la ciudadanía del riesgo. De este modo, el reconocimiento de competencias contiene un inédito poder simbólico y práctico a la hora de promover:

- a) la remotivación por el aprendizaje continuado y el esfuerzo individual,
- b) la prueba fiable de empleabilidad que evite el desempleo, supere la indefensión ante el mercado y autodiscipline los derechos de asistencia, y
- c) la solución para economizar las demandas infinitas de formación a lo largo de la vida activa, descargando de demandas al Estado y a los presupuestos públicos a partir del reconocimiento de lo ya sabido.

TABLA 10.
EL RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIAS COMO RESPUESTA
DESTRADICIONALIZADORA DEL BIENESTAR

Fracturas de la ciudadanía del bienestar	Educación-formación	
	Intenciones del reconocimiento de competencias	Principios de legitimación
Desmotivación por el esfuerzo personal	Remotivación por el aprendizaje continuado	Reconocer todo aprendizaje relevante
Indisciplina por exceso de derechos	Logro continuo de empleabilidad que evite caer en la dependencia pública	Auto-conocer la propia valía competente
Sobrecarga de demandas a las instituciones públicas	Economizar las demandas formativas a lo largo de la vida activa	Evitar reaprender lo ya sabido

Las pretensiones de auto-responsabilización a través de un compromiso activo con el aprendizaje continuado, subsumen el tradicional debate en torno a la igualdad y la desigualdad haciendo prioritario la elevación del nivel educativo nacional (*reskilling the*

Nation) a fin de encarar la globalización económica con mayores probabilidades de éxito. Sin embargo, ya hemos comprobado cómo la mejora del nivel educativo medio o la mayor igualdad educativa que puede reportar el reconocimiento de competencias previas no garantiza que la desigualdad social se neutralice. El uso masivo de la formación continua o el reconocimiento *popular* de todo lo sabido, no resuelve el problema de las ventajas posicionales y la función diferenciadora que los títulos de capital cultural desempeñan en sociedades estructuralmente desiguales (Collins, 1979; Bourdieu, 1981).

En la sociedad del riesgo, el acceso a formaciones e instituciones de élite sigue determinando una capacidad social de mercado desigual y reforzada, preservando las ventajas de clase peligradas por el fin del pleno empleo, la masificación de titulaciones y la creciente selectividad de acceso a los mejores empleos. Por ello, a los efectos duales generados por el reconocimiento de competencias y a sus pretensiones de auto-responsabilización, cabe añadir el análisis de las desigualdades y cierres de clase a fin de comprobar cómo éstas limitan o condicionan el alcance efectivo de esta nueva opción política.

En cierta medida, el avance auto-radical del proyecto educativo de la modernidad se corresponde con un mayor endurecimiento de los cierres y fronteras de clase que problematizan la intención reniveladora e inclusora que acompaña al reconocimiento de competencias. Pero al mismo tiempo, la intención reniveladora y reigualadora se explicitan como un objetivo inexcusable de justicia social que debe restituirse y activarse contra los efectos excluyentes y dualizadores del capitalismo informacional. Es decir, podríamos plantearnos el dilema último que consiste en

interrogarnos acerca de la oportunidad histórica de reconocer saberes hasta ahora ilegítimos, precisamente cuando el cierre excluyente segmenta como nunca a ganadores y perdedores, marcando una honda distancia en la distribución desigual de oportunidades poco menos que irremontable (Bailleau, 1991; Rosanvallon, 1995).

Dejadas en manos de la libre elección responsable individual y de un escenario fragmentado de servicios de acompañamiento, *counselling*, recolocación o evaluación de competencias (ya sea en el mercado de trabajo, en los servicios de admisión universitaria o en los departamentos de gestión de recursos humanos en las empresas), el reconocimiento de saberes previos no amenaza la estructuración de la desigualdad sobre la diferencial capacidad de los individuos sino más bien todo lo contrario: aplicada como instrumento legitimador, permite naturalizar una meritocracia más cerrada, transparente y certera que prueba continuamente a los individuos y su esfuerzo de ascenso social en base a lo que saben y están dispuestos a aprender. Desde esta perspectiva, la pesadilla meritocrática de Young (1964) encuentra en el reconocimiento de competencias un instrumento perverso y efectivo que, a costa de igualarnos a todos a partir de lo ya sabido, permite jerarquizar la desigualdad como resultado de la diversidad individual.

BIBLIOGRAFIA

Presentamos las referencias bibliográficas ordenadas en cuatro apartados diferenciados. En los dos primeros a) y b) se recogen todas las obras trabajadas y consultadas, distinguiendo aquéllas que pertenecen a la teoría sociológica (a) y aquéllas otras referencias mucho más específicas del objeto de estudio (b). El tercer apartado también recoge la bibliografía trabajada cuyo ámbito, teórico o empírico, se circunscribe al caso español (c). Por último, el cuarto apartado recoge la bibliografía anotada (d), ya se trate de clásicos-recientes que deben ser referenciados o bien, referencias obtenidas de lecturas originales que aún no han sido consultadas pero que consideramos destacadas.

a) Teoría sociológica: modernidad, meritocracia, educación y trabajo

ALABART, A., GARCÍA, S. & GINER, S. (1994). *Clase, poder y ciudadanía*. Madrid, Siglo XXI.

ARCHER, M. (ed.) (1982). *The Sociology of Educational Expansion*. Londres, Sage.

ASHTON, D. & GREEN, F. (1997). *Education, Training and the Global Economy*, Cheltenham, Edward Elgar.

AZNAR, G. (1994). *Travailler moins pour travailler tous*. París, Sylos.

BAILLEAU, F. (1991). "Mercado de trabajo y cambio de las políticas sociales en Europa" en *Sociología del Trabajo*, 13, pp.27-55.

BALL, S.J. (1993). « Education Markets, Choice and Social : The Market as a Class Strategy in the UK and the USA », *British Journal of Sociology of Education*, 14, 1, pp. 3-19.

BAUDELLOT, Ch. & ESTABLET, R. (1976), *La educación capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.

--(1991). *El nivel educativo sube*, Madrid, Morata

BAUDRILLARD, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona, Kairós.

BAUMAN, Z. (1996). "Modernidad y ambivalencia" en J.Beriaín (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona, Anthropos, pp. 73-120.

BECK, U. (1996a). « Teoría de la sociedad del riesgo » en J.Beriaín (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona, Anthropos, pp. 201-223

--(1996b). « Teoría de la modernidad reflexiva » en J.Beriaín (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona, Anthropos, pp. 223-267.

--(1998a). « La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva » en Beck,U., Giddens,A. & Lash,S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza, pp.13-75

--(1998b). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós (original de 1986).

--(1998c). *¿Qué es la globalización ?.Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.

--(1998d). *Políticas ecológicas en la edad del riesgo*. Barcelona, El Roure.

BECK, U., GIDDENS, A. & LASH, S. (1998). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza

BECKER,G. (1983). *Capital humano*. Madrid, Alianza (original de 1964)

- (1996). « Conocimiento, capital humano y mercados de trabajo en el mundo moderno » en Oroval, E. (ed.), *Economía de la educación*. Barcelona, Ariel Educación.

BELL, D. (1973). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid, Alianza.

--(1995). « Los estados desunidos de América (Los miedos de la clase media convierten la lucha de clases en guerras culturales) » en *Revista de Occidente*, 173, pp.5-25.

BERMAN, M. (1987). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Madrid, siglo XXI.

BLAUG, M. (1972). *Introduction of the Economics of Education*, London, Penguin Books.

--(1985).« Where Are We Now in the Economics of Education », *Economics of Education Review*, vol.4, 1, pp.17-28

--(1993).« Education and the Employment Contract », *Education Economics*, vol. 1, 1, pp.21-33.

BLAUG, M. & MACE, J.(1977). "Recurrent Education-the New Jerusalem" en *Higher Education*, 6, pp.277-300,

- BONAZZI, G. (1995). "Modelo japonés, toyotismo y producción ligera" en *Sociología del Trabajo*, 18.
- BOUDON, R. (1978). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona, Laia (original de 1973).
- BOURDIEU, P. (1981). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus (original de 1979).
--(1978). "Changes in Social Structure and Changes in the Demand for Education" en Giner, S. & Archer, M. (eds.). *Contemporary Europe: social structure and cultural change*. Londres, Routledge.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI. (original de 1976).
- BRAVERMAN, H. (1978). *Trabajo y capital monopolista*. México, Nuestro Tiempo. (original de 1974).
- BROWN, Ph. (1990). « The Third Wave : Wducation and the Ideology of Parentocracy ». *British Journal of Sociology of education*, 11, pp.65-83.
--(1995). "Cultural Capital and Social Exclusion: Some Observations on Recent Trends in Education and the Labour Market" en *Work. Employment and Society*, 9, pp.29-51.
- BROWN, Ph. & LAUDER, H. (eds.). *Education for Economic Survival: from Fordism to Post-fordism?*. Londres, Routledge.
--(1997). "Education, Globalization and Economic Development" en Halsey, A.H. (ed.). *Education : Culture, Economy, Society*. Nueva York, Oxford University Press, pp.172-192.
- BROWN, Ph., HALSEY, A.H., LAUDER, H. & STUART, A. (1997). "The Transformation of Education and Society: An Introduction" en Halsey, A.H. (ed.). *Education : Culture, Economy, Society*. Nueva York, Oxford University Press, pp.1-44.
- BURAWOY, M. (1989). *El consentimiento de la producción: cambios en el proceso productivo bajo el capitalismo monopolista*. Madrid, Ministerio de Trabajo y SS (original de 1979).
- CARNOY, M. & CASTELLS, M. (1996). *Sustainable Flexibility : Work, Family and Society in the Information Age*. Berkeley, University of California-OCDE.
- CASAL, J., GARCIA, M. & PLANAS, J. (1998). "Les reformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'echec scolaire et social en Europe" en *Formatiion-Emploi*, 62, pp. 73-85.

CASTELLS, M., FLECHA, R., FREIRE, P., GIROUX, H., MACEDO, D., WILLIS, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.

CASTELLS, M. (1996). *La era de la información. Vol.1, La sociedad red*. Madrid, Alianza.

--(1997). *La era de la información. Vol.2, El poder de la identidad*. Madrid, Alianza.

--(1998). *La era de la información. Vol.3, Fin de milenio*. Madrid, Alianza.

COLLINS, R. (1979). *La sociedad credencialista*. Madrid, Akal.

CORIAT, B. (1978). *El taller y el cronómetro*. Madrid, Siglo XXI.

-- (1993). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era electrónica*, Madrid, Siglo XXI.

-- (1996). *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*. Madrid, Siglo XXI.

CROMPTON, R. (1994). *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*. Madrid, Tecnos.

DOERINGER, P.B. & PIORE, M.J. (1983). "Los mercados internos de trabajo" en Toharia, L. *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*. Madrid, Alianza. (original de 1971)

-- (1985). *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*, Madrid, Ministerio de Trabajo y SS. (original de 1971)

DORE, R. (1983). *La fiebre de los diplomas. Educación, cualificación y desarrollo*. México, FCE (original de 1976).

ERIKSON, R. & GOLDTHORPE, J. (1992). *The Constant Flux: a Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford, Clarendon Press.

ESPING-ANDERSEN, G. (1993a). *Los tres mundos del Estado del Bienestar*, Valencia, Alfons el Magnànim.

-- (1993b). "Empleo postindustrial y estratificación". I Simposio sobre Igualdad y Distribución de la Renta y la Riqueza. Madrid, Fundación Argentaria.

FELDSTEIN, M. (1983). "La teoría económica del nuevo desempleo" en Toharia, L. *Los mercados de trabajo: teorías y aplicaciones*. Madrid, Alianza., pp.283-305.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (ed.) (1986). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid, Akal.

-- (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI.

FITOUSSI, J.P. (1996). *El debate prohibido*. Barcelona, Paidós.

FLECHA, R. (1992). « La educación de personas adultas : tarea pendiente de la modernidad » en Giroux, H. & Flecha, R. (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure, pp.27-57.

--(1994). "Las nuevas desigualdades educativas" en Castells y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.

--(1997). "Compensación, aceleración, inteligencia cultural" en García Carrasco, J. (coord.). *Educación de adultos*. Barcelona, Ariel.

FORRESTER, V. (1997). *El horror económico*. México, FCE.

FÖRSTER, M. (1994). *Family Poverty and the Labour Market. An International Comparison of Labour Market Participation and Working Time Arrangements Based on Analysis of Microdata from the LIS*. Luxembourg Income Study. Working Paper Series, 114

FOUCAULT, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta

--(1982). *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI

GALBRAITH, J. (1992). *La cultura de la satisfacción*. Barcelona, Ariel

GARCIA CANCLINI, N. (1990). *Culturas híbridas*. México, Grijalbo.

GARCIA SELGAS, F. (1994). *Teoría social y metateoría hoy. El caso de Anthony Giddens*. Madrid, CIS, Monografías, 136.

GIDDENS, A. (1979). *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Madrid, Alianza.

--(1986). *The Constitution of Society*. Cambridge, Polity Press.

--(1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza.

--(1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.

--(1997). "Vivir en una sociedad postradicional" en Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza, pp.75-136.

--(1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid, Taurus.

GINER, S. & ARCHER, M. (eds.) (1978). *Contemporary Europe: Social Structure and Cultural Change*. Londres, Routledge

GINER, S. & PÉREZ-YRUELA, M. (1979). *La sociedad corporativa*. Madrid, CIS.

- GIROUX, H. & FLECHA, R. (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- GIROUX, H.A. (1997). *Cruzando límites*. Barcelona, Paidós.
- GOFFMAN, E. (1974). *Estigma*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GOLDTHORPE, J.(1980). *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Oxford, Clarendon Press.
- (1997) « Problems of meritocracy » en Halsey, A.H.(ed.). *Education : Culture, Economy, Society*. Nueva York, Oxford University Press., pp.663-682.
- GONZÁLEZ, J.J. (1992). "El debate posmarxista sobre las clases" en *Política y Sociedad*, 11, pp.27-43.
- GONZÁLEZ, A. & TORRES, E. (1992). *El Estado del Bienestar en los países de la OCDE*. Madrid, Ministerio de Trabajo y SS.
- GORZ, A. (1977). *Crítica de la división del trabajo*. Barcelona, Laia.
- (1994). « Salir de la sociedad salarial » en *Debats*, 50, pp.74-83
- (1995). *Metamorfosis del trabajo*. Madrid, Sistema.
- GRUSKY, D. (1983). « Industrialization and the Status-Attainment Process : the Thesis of Industrialism Reconsidered » en *American Sociological Review*, 48, pp.494-506.
- HABERMAS, J. (1975). *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus.
- HALSEY, A.H. (ed.). (1997). *Education : Culture, Economy, Society*. Nueva York, Oxford University Press.,
- HANDY, Ch. (1986). *El futuro del trabajo humano*. Barcelona, Ariel.
- HERRNSTEIN, R.J. & MURRAY, Ch. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. Nueva York, The Free Press.
- HIRST, P. & ZEITLIN, J. (1990). « Especialización flexible vs. Posfordismo : teoría, evidencia e implicaciones políticas » en *Papers de Seminari*, vol.33-34

- KERN, H. & SCHUMANN, M. (1989). *El fin de la división del trabajo. Racionalización en la producción industrial*. Madrid, Ministerio de Trabajo y SS.
- KUMAR, K. (1992). « New Theories of Industrial Society », en Brown, Ph. & Lauder, H. (eds.). *Education for Economic Survival: from Fordism to Post-fordism?*. Londres, Routledge. pp.45-74.
- JENCKS, Ch. (1999). “¿Qué hacer?” en Fernández Enguita, M. (ed.). *Sociología de la Educación*. Barcelona, Ariel. (original de 1972)
- LASCH, Ch. (1996). *La rebelión de las élites y la traición a la democracia*. Barcelona, Paidós
- LASH, S. & URRY, J. (1987). *The End of the Organized Capitalism*. Cambridge. Polity-Press.
- LASH, S. (1998). “La reflexividad y sus dobles: estructura, estética, comunidad” en Beck,U., Giddens,A. & Lash,S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza, pp.137-208
- LE GRAND, J. (1996). « Los cuasi mercados y la política social » en Oroval, E. (ed.), *Economía de la educación*. Barcelona, Ariel Educación.(original de 1991)
- LEVIN ,H. & RUMBERGER,R.W. (1988). “Requisitos educativos para el futuro mercado de trabajo” en Grao, J. (coord.). *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. Madrid, Narcea-II Congreso Mundial Vasco, pp.113-132.
- LEVIN, H. (1989). “Accelerated Schools: A New Strategy for At-Risk Students” en *Accelerated Schools*. Standford, Standford University.
- LEVIN, H. & KELLEY,C. (1994). « Can Education do it Alone ? », en *Economics of Education Review*, vol. XIII, 2, pp. 97-108.
- LEVIN, H. (1999) “El dilema de las reformas comprensivas de la escuela secundaria en Europa” en Fernández Enguita, M. (ed.). *Sociología de la Educación*. Barcelona, Ariel. (original de 1978)
- LYOTARD, J.F. (1979). *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra
- MARSHALL, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid, Alianza. (original de 1950)

- MAURICE, M., SELLIER, F. & SILVESTRE, J.J. (1987). *Política de educación y organización industrial en Francia y Alemania*. Madrid, Ministerio de Trabajo y SS.
- MINGIONE, E. (1993). *Las sociedades fragmentadas. Una sociología de la vida económica más allá del paradigma de mercado*. Madrid, Ministerio de Trabajo y SS.
- MISHRA, R. (1992). *El estado de bienestar en crisis*. Madrid, Ministerio de Trabajo y SS.
- MORGENSTERN, S. (1995). "El reparto del trabajo y el reparto de la educación" en AA.VV., *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.
- MUÑOZ DEL BUSTILLO, R. (comp) (1989). *Crisis y futuro del estado de bienestar*. Madrid, Alianza.
- NAVILLE, P. (1956). *Essai sur la qualification du travail*. París, Rivière.
- NOZICK, R. (1988). *Anarquía, estado y utopía*. Madrid, FCE (original de 1974).
- O'CONNOR (1989). *El significado de la crisis*. Madrid, Revolución.
- OFFE, C. (1988). *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid, Sistema.
- (1990). *Contradicciones en el estado del bienestar*. Madrid, Alianza.,
- (1992). *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid, Alianza
- (1994). « ¿Pleno empleo ? », *Debats*, 50, pp.68-74
- OHNO, T. (1991). *El sistema de producción Toyota. Más allá de la producción a gran escala*. Barcelona, Gestión 2000.
- ORTEGA, F. (1993). "La crisis de los sistemas escolares" en García de León y otros (eds.). *Sociología de la Educación*. Barcelona, Barcanova.
- PAHL, R.E. (1987). "Polarización social y crisis económica" en *Alfoz*, 47.
- PARKIN, F.(1984). *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Madrid, Espasa-Calpe. (original de 1979)
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

- PIORE, M. & SABEL, Ch. (1990). *La segunda ruptura industrial*. Madrid, Alianza.
- POPKEWITZ, T.S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.
- RAWLS, J. (1978). *Teoría de la justicia*. México, FCE (original de 1971).
- REICH, R. (1993). *El trabajo de las naciones*. Madrid, Vergara.
- RIFKIN, J. (1995). *El fin del trabajo*. Barcelona, Paidós.
- ROSANVALLON, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- SABEL, Ch. (1986). *Trabajo y política*. Madrid, Ministerio de Trabajo y SS.
- SCHMITTER, P. (1979). "Still the Century of Corporatism?" en Schmitter, P. & Lehmbruch, G. (eds.), *Trends Toward Corporatist Intermediation*. Beverly Hills-London, Sage.
- SCHMITTHENNER, H. (1999). « ¿Refundar el sindicalismo ? » en *Le Monde Diplomatique*, 44, pp.13-14.
- SCHULTZ, T.W. (1983). « La inversión en capital humano », en *Educación y Sociedad*, vol.1. (original de 1960)
- SCHUMPETER, J.A. (1956). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Madrid, Aguilar.
- SMITH, Ch. (1989). "Especialización flexible, automatización y producción en serie" en *Sociología del Trabajo*, 7, pp.35-63.
- SMITH, V. (1995). "El legado de Braverman. La tradición del proceso de trabajo veinte años más tarde" en *Sociología del Trabajo*, 26, pp.3-28.
- SOSKICE, D. (1994). « Desajuste de cualificación, sistemas de formación profesional y desempleo de equilibrio : análisis institucional comparativo » en Padoa, F.(comp.). *Desajuste y movilidad del trabajo*. Madrid, Ministerio de Trabajo y SS.
- STANKIEWITZ, F. (comp.) (1988). *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines. L'après-taylorisme*. París, Económica.
- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.

TERRÉN, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Anthopos, Barcelona.

THUROW, L. (1983). « Educación e igualdad económica » en *Educación y Sociedad*, 2, pp.159-171. (original de 1972)

--(1993). *Head to head : the Coming Economic Battle Among Japan, Europe and America*. Londres, Brealey.

TROUVÉ, Ph. (1989). "¿Management de las flexibilidades o flexibilidades del management? Reflexiones sobre algunos usos franceses de las flexibilidades" en *Sociología del Trabajo*, 7, pp.3-35.

TURNER, R.H. (1992). « Movilidad de patrocinio y movilidad competitiva » en *Educación y Sociedad*, 10, pp.139-155. (original de 1959).

VAN PARIJS, Ph. (1992). *Arguing for Basic Income*. Londres, Verso.

WAGNER, P. (1997). *Sociología de la modernidad*. Barcelona, Herder.

WOMACK, J.P., JONES, D., & ROOS, D. (1992). *La máquina que cambió el mundo*. Madrid, McGraw-Hill.

WRIGHT, E.O. (1994). *Clases*. Madrid, Siglo XXI.

YOUNG, M. (1964). *El triunfo de la meritocracia*. Madrid, Tecnos. (original de 1961).

b) Teoría de la educación permanente y reconocimiento de competencias y aprendizajes previos

ALALUF, M. (1986). *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*. Bruselas, Ed. de l'Université de Bruxelles.

ALALUF, M. & STROOBANTS, M. (1994). "¿Moviliza la competencia al obrero?" en *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp.46-56.

ALEDO, A. (1995). « El análisis de competencias : ¿un camino hacia la learning organisation ? » en *Capital Humano*, 81, pp. 52-55.

ATTWELL, G. (1998). "Qualification, Accreditation and Assessment in UK" en UGT. *Implicaciones de la acreditación de las competencias profesionales en*

España y en Europa. Proyecto VALPROF-1. Escuela Julián Besteiro. Proyectos Objetivos 4. Madrid

AUBRET, J. (1992). *Reconnaissance et validation des acquis : le portefeuille de compétences.* París, Université de París VIII.

BAGGIO, D. (1995). *Prior Learning Assessment and Recognition: Human Resources Development in Canada.* Toronto, CAPLA.

BERGANTINO, C. & NIZEFORO, O. (1998). "Accreditation, standards, certification in Italy: present situation and perspectives" en UGT (1997). *Implicaciones de la acreditación de las competencias profesionales en España y en Europa. Proyecto VALPROF-1.* Escuela Julián Besteiro. Proyectos Objetivos 4. Madrid.

BERNSTEIN, B. (1986). "Una crítica de la educación compensatoria" en Wrigth Mills, C. y otros, *Materiales de sociología crítica.* Madrid, La Piqueta, pp.203-218 (original de 1970).

--(1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (volumen IV).* Madrid, Morata.

--(1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid, Morata.

BHOLA, H.S. (1983). "La educación no-formal en perspectiva" en *Perspectives,* UNESCO, vol.XIII, pp.45-54.

BRENNAN, J. & LITTLE, B. (1996) *A Review of Work Based Learning in Higher Education.* London, Quality Support Centre of the Open University.

BRON, A. (1998). *Research on Acces to Higher Education in Sweden.* Barcelona, CREA-ESREA Research Seminar.

BROOKFIELD, S.D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning.* Milton Keynes, Open University Press.

BRYANT, I. & USHER, R. "The personal and the particular: adult educators, postmodernity and the problem of localised knowledge" en *27th Annual SCUTREA Conference.* Londres, Education-line.

CEDEFOP (1997) *The coherence of Compulsory Education, Initial and Continuing Training and Adult Education in countries of the European Economic Area. Comparative Analysis.* Tesalónica, CEDEFOP

CHALLIS, M. (1993). *Introducing APEL.* Routledge, London.

CHARRAUD, A.M. (1998). "La reconnaissance et la validation des competences en France" en UGT. *Implicaciones de la acreditación de las*

competencias profesionales en España y en Europa. Proyecto VALPROF-1, Escuela Julián Besteiro. Proyectos Objetivos 4. Madrid

CHISHOLM, L. (1996). « Lifelong Learning and learning organisations : twin pillars of the learning society ». Conference on Research on Lifelong Learning for Policy and Practice. Newcastle, University of Newcastle

CICOUREL, A. & KITSUSE, J. (1963). *The Educational Decision-Makers*. Indianápolis, Bobbs-Merrill.

CLARK, B.R. (1976) "La estrategia de disuasión en la enseñanza superior americana" en Gras, A. *Sociología de la Educación. Textos Fundamentales*. Madrid, Narcea, pp. 268-278 (original de 1960).

COMISIÓN EUROPEA (1995). *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la Educación y la Formación*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

--(1997a). *Informe sobre el acceso a la formación continua en la Unión*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

--(1997b). *Conclusions of the Essen European Council on Employment Policies. Tableau de bord 1997*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Commission Canadienne de Mise en Valeur de la Main-d'Ouvre (1996). *Improving Training and Access to Employment through Prior Learning Assessment and Recognition*. CMVMO, Ottawa.

-- (1997). *Évaluation et reconnaissance des acquis : Qu'est-ce que l'ÉRA?*. CMVMO, Ottawa.

Commission on Nontraditional Study (1973). *Diversity by design*. San Francisco, Jossey-Bass.

COOMBS, Ph. (1985). *La crisis mundial de la educación*, Madrid, Santillana (original de 1968).

CROPLEY, A.J. (ed.) (1981). *Towards a system of lifelong learning*. Oxford, Oxford University Press.

DAVIES, P. (ed.) (1995). *Adults in higher education: international perspectives on access and participation*. Londres, Kingsley Publishers.

DAVIS, N. (1994). « ¿Quién participa en la educación y en la formación profesional? Una visión de conjunto a nivel europeo » en *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, pp.33-38.

DE L'AIN, G. (1982). "Effect certifiant et effect clientèle" en *Esprit*, Dec, pp.141-156.

DELCOURT, J. & MÉHAUT, Ph. (1995). *Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications: effets formateurs de l'organisation du travail*. CEDEFOP, Berlín.

DELORS, J. (comp.) (1993). *Crecimiento, competitividad y empleo*. Bruselas, Comisión Europea.

-- (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana.

DESBROUSSES, H. & PELOILLE, B.(1975). *Pratique et connaissances ouvrières dans l'industrie capitaliste*. Saint-Germain, Centre de Sociologie Historique.

DEWEY, J. (1958). *Art as Experience*. Nueva York, Capricorn (original de 1934)

D'IRIBARNE, A. (1989). "Del contenido del trabajo a la cognición" en *Revista de Economía y Sociología del Trabajo*, 6, pp.74-80.

-- (1996). "Una lectura de los paradigmas del Libro Blanco sobre la Educación y la Formación: elementos para un debate" en *Revista Europea de Formación Profesional*, 8-9, pp. 34-44.

DOCE (1996). Resolución del 15 de julio de 1996 del Consejo de las Comunidades Europeas. Bruselas, Diario Oficial de la Comisión Europea.

FAURE, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid, Alianza.

FEUTRIE, M. (1997). *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel*. France. CEDEFOP, Tesalónica.

FIELD, M. (1993). *APL: Developing more flexible colleges*. Londres, Routledge.

FRANCHI, G. (1987). *La instrucción como sistema. Tres ensayos sobre la transformación del sistema y de la instrucción*. Barcelona, Laertes.

FUGATE, M. & CAHPMAN, R. (1993). *Prior Learning Assessment: Results of a Survey*. Chicago, CAEL.

Gouvernement du Québec (1980). *Évaluation et reconnaissance des acquis*. Ministère de l'Éducation, Direction des Politiques et Plans, Montreal.

- (1980). *L'inflation des diplômes pour mieux reconnaître ou pour mieux éliminer : contribuer à une problématique québécoise de la reconnaissance des acquis de formation*. Conseil Supérieur de l'Éducation, Montreal.
- (1985). *La reconnaissance des acquis de formation et d'expérience*. Conseil du Statut de la Femme, Montreal.
- GRIGNON, C. & PASSERON, J.C. (1992). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Madrid, La Piqueta.
- HADDOW, M. & McDONAGH, M. (1996). *Accreditation of prior learning*. Workshop on Distance and Open Learning. London, Education-line.
- HASAN, A. (1994). "La evolución de los mercados de trabajo y la política de educación y formación" en *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, pp.13-20.
- HEALY, T. (1996). « Lifelong learning for all. International experience and comparisons ». Conference on Research on Lifelong Learning for Policy and Practice. Newcastle, University of Newcastle.
- HEIKKINEN, A. (1998). « Accreditation and certification in finnish vocational education » en UGT (1997). *Implicaciones de la acreditación de las competencias profesionales en España y en Europa. Proyecto VALPROF-1*, Escuela Julián Besteiro. Proyectos Objetivos 4. Madrid
- HJORTH, S. (1994). *Coherence between compulsory education, initial and continuing training and adult education in Sweden*. CEDEFOP, Berlín
- HOUGH, L.M. (1984). « Development and evaluation of the accomplishments records method of selecting and promoting professionals », en *Journal of Applied Psychology*, 69 (1), pp.135-146
- HUSEN, T. (1988). *Nueva análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona, Paidós-MEC.
- ILLICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Seix Barral.
- INRA (1996). *L'éducation et la formation tout au long de la vie: ce qu'en pensent les européens*. Eurobaromètres 44.0 et 44.1. Bruselas, DGXXII Comisión Europea.
- IRDAC (1991). *La insuficiencia de cualificaciones en Europa*. Luxemburgo, Comisión Europea.
- JESSUP, G. (1990). *Accreditation of Prior Learning in the context of National Vocational Qualifications*. Londres, NCVQ.

JONES, B. & WOOD, S. (1984). "Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies" en *Sociologie du Travail*, 4, pp.407-421.

KALLEN, D. (1996) "El aprendizaje permanente en retrospectiva" en *Revista Europea de Formación Profesional*, 8-9, pp. 4-14.

KASSWORM, C. (1993). "Elitist boundaries and the impact of privilege: adult higher education research and policy" en *27th Annual SCUTREA Conference*. London, Education-line.

KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood, Prentice Hall.

KRUSE, W. & HEIDEMAN, W. (1998). "Validation des qualifications en Allemagne" en UGT. *Implicaciones de la acreditación de las competencias profesionales en España y en Europa. Proyecto VALPROF-1*. Escuela Julián Besteiro. Proyectos Objetivos 4. Madrid

LEVY-LEBOYER, C. (1998). *Gestión de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000.

LIÉTARD, B. & PERKER, H. (1994). *Continuum entre l'enseignement obligatoire. la formation initiale et continue. L'éducation des adultes en France*. CEDEFOP, Berlín.

LUCAS, A.M. & POIRIER, S. (1989). "Individualiser et personnaliser la formation" en *Actualité de la Formation Permanente*, 142.

MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. París, PUF.

MARSDEN, D. (1994). "Cambio industrial, competencias y mercados de trabajo" en *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp.15-24.

McKELVEY, C. & PETERS, H. (1994). *APL : Equal Opportunities for All?*. Routledge, London.

NC-U (National Coordination Unit of LEONARDO da VINCI-Ireland) (1998). *New ways of accrediting the skills and competences acquired through informal learning. European Seminar*. Dublín, NC-U.

NIELSEN, S.P. (1998). "Certification and accreditation of vocational qualifications. The case of Denmark" en UGT. *Implicaciones de la acreditación de las competencias profesionales en España y en Europa. Proyecto VALPROF-1*. Escuela Julián Besteiro. Proyectos Objetivos 4. Madrid

OCDE (1994). *The OECD Jobs Study: Evidence and Explanations*, París, OCDE.

--(1997). *Politiques du Marché du Travail : Nouveaux Défis. Apprendre à tout âge pour rester employable durant toute la vie*. París, OCDE.

PERKER, H., LEPALTRE, F. & WARD, C. (1994). *Identification et validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail. Rapport comparatif France-Royaume Uni.. CEDEFOP, Berlín.*

PLA Group-Prior Learning Assessment Advisory and Coordinating Group (1994). *Prior Learning Assessment: A Credit to the College System*. Toronto, Government of Ontario. Ministry of Education and Training.

REIMER, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barral, Barcelona.

REIS, F. (1990): "Mercado único: ¿una política común de educación-formación" en *Formación Profesional*, 1, pp.8-17

RUBENSON, K. (1997). *From Recurrent Education to Lifelong Learning for All: A Critical Analysis of Swedish Educational Policy*. University of Linköping.

SAGLIO, J. (1972). « La matière et les signes : les ouvriers face au savoir » en *Sociologie du Travail*, 4, pp.437-454.

SANSREGRET, M. & ADAM, D. (1996) *Compétences plus transférables*. Éditions Hurtubise, Montréal

SANSREGRET, M. (1988). *La reconnaissance des acquis*. Éditions Hurtubise, Montréal

SANZ, F. (1997). « La educación de personas adultas en Europa » en García Carrasco, J. (coord.). *Educación de adultos*. Barcelona, Ariel.

SCHÖN, D. A. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós-MEC. (original de 1987)

SCOTTISH QUALIFICATIONS AUTHORITY (1997). *Identification, validation and accreditation of prior and informal learning. United Kingdom report*. Tesalónica, CEDEFOP.

SCRIBNER, S. & COLE, M. (1982). « Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal » en *Infancia y aprendizaje*, 17, pp.3-18. (original de 1973)

SELLIN, B. (1994). *Compendium of occupational profiles at the skilled blue- and white-collar worker level. Situations and trends : supply and demand for skilled workers*. Berlín, CEDEFOP.

--(1994). *Formation professionnelle en Europe : vers sa modularisation?*. Tesalónica, CEDEFOP Panorama.

--(1996). *Recognition and transparency of qualifications*. Tesalónica, CEDEFOP Panorama.

SHARP, R. (1988). *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid, Akal.

SIMOSKO, S. (1995). *Prior Learning Assessment and Educational Reform : A Vision for Now*. Ministère de l'Éducation, des Habilités et de la Formation, Victoria

SMITH, P. (1997). *Your hidden credentials*. Chicago, CAEL.

STAHL, T., NYHAN, B. & D'ALOJA, P. (1992). *The learning organisation: a vision for human resource development*. Brussels. Eurotecnet.

STEEDMAN, H. (1994). « Evaluación, certificación y reconocimiento de las destrezas y competencias profesionales » en *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp.38-46

-- (1997). "Newskills" (1996-1999). *Education and Training: New Job Skills Needs and the Low Skilled*. Londres, CEPR-LSE.

STROOBANTS, M. (1991) "Travail et compétences: récapitulation critique des approches des savoirs au travail" en *Formation-Emploi*, 33.

TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel.

USHER, R. (1998). *Adult learning and critical practices: towards an authorisation of experience*. Tampere, International Conference on Experiential Learning.

WAGNER, A. (1998). "Redéfinir l'enseignement post-secondaire" en *L'Observateur de l'OCDE*, 214, pp.24-33.

WEILER, H. (1983). "Education, Public Confidence and the Legitimacy of the Modern State: Do We Have a Crisis?" en *Phi Delta Kaplan*, pp.9-14.

WHITTAKER, U. (1989). *Assessing learning : Standards, Principles and Procedures*. Council for Adult et Experiential Learning, Philadelphia.

WILLINGHAM, W. (1977). *Principles of Good Practice in Assessing Experiential Learning*. Council for Adult et Experiential Learning, Philadelphia

WOLF, A. (1994) « La medición de la competencia : la experiencia del Reino Unido » en *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp.31-38.

c) Bibliografía de caso : España

ALBA-RAMIREZ, A.(1993). « Mismatch in the Spanish Labor Market, Overeducation ? » en *Journal of Human Resources*, vol. XXVIII, 2, pp.259-278.

ALONSO, L.E. (1994). "Macro y microcorporatismo: las nuevas estrategias de la concertación social" en *Revista Internacional de Sociología*, 8-9, pp. 29-59.

--(1996). "El discurso de la privatización y el ataque a la ciudadanía social" en *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 8, pp. 49-60

BANDRES, E. (1993), *La eficacia redistributiva de los gastos sociales. Una aplicación al caso español (1980-1990)*. Madrid, Fundación Argentaria.

BLANCO, J. & OTAEGUI, A. (1997). "Los trabajadores de las PYMES y la acción sindical" en *Sociología del Trabajo*, 11, pp.93-115.

CABRERA, L.J. (1997). "El debate sobre la cualificación profesional:implicaciones para la FP de la LOGSE" en Garcés Campos, R. (comp.) VI Conferencia de Sociología de la Educació. Zaragoza, ICE-Universidad de Zaragoza, pp.459-477.

CALERO, J. (1996). « Incidencia distributiva del gasto público educativo en España » en Oroval, E. (ed.), *Economía de la educación*. Barcelona, Ariel Educación.

CARABAÑA (1988). « Sobre educación y mercado de trabajo : los problemas de la Formación Profesional » en en Grao, J. (coord.). *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. Madrid, Narcea-II Congreso Mundial Vasco, pp.174-186

--(1993). "Desigualdad económica y movilidad social". I Simposio sobre Igualdad y Distribución de la Renta y la Riqueza. Madrid, Fundación Argentaria.

- (1996). "¿Se devaluaron los títulos?" en *REIS*, 75, pp.173-213.
- (1999). « La pirámide educativa » en Fdez.Enguita, M. (ed.) *Sociología de la Educación*. Barcelona, Ariel, pp.721-738.
- CASAL, J., MASJUAN, J.M. & PLANAS, J. (1988). *La inserción profesional y social de los jóvenes*. Barcelona, ICE-UAB-CIDE
- CASAL, J. & PLANAS, J. (1990). "Economía i educació: sistema educatiu, sistema productiu i inserció professional i social dels joves" en Rotger, J.M^a. (coord.), *Sociologia de l'Educació*. UB-UAB-Eumo.
- CASTAÑO, C. (1994). *Tecnología, empleo y trabajo en España*. Madrid, Alianza.
- CASTILLO, J.J. (1995) "Distritos y detritos industriales: la nueva organización productiva en España" en *Revista Internacional de Sociología*, 10, pp. 29-58.
- CEBRIÁN, I., GARRIDO, L. & TOHARIA, L. (1992). "Los parados de larga duración y la protección social" en MORENO, L. & PÉREZ-YRUELA, M. (comps). *Política social y Estado del Bienestar*. Madrid, MASS, pp. 351-369.
- CIREM (1994). *Éxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- (1996). *Innovación en el sistema de formación en España*. Barcelona, Programa Objetivos 4-FORCEM.
- COROMINAS, A. (1993). *Noves formes d'organització del treball*. Barcelona, CERES-CCOO.
- CREA (1997). *Participació i no-participació en la formació de persones adultes a Catalunya*. Barcelona, Generalitat de Catalunya-UNESCO (en prensa).
- (1998a). *Acces-University and Social Exclusion. Progress Report*. Barcelona, CREA-TSER Programa.
- (1998b). *APEL: Disseminating Good Practice in Adult Education across Europe. Progress Report*. Barcelona, CREA-TSER Programa.
- FERNANDEZ, J.A. (1996) "El enfoque competencias en las políticas de formación en España" en INCANOP, *La formació al segle XXI: les competencies-clau*. Barcelona, INCANOP.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (1990). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid, Visor.
- (1992a). *Educación, formación y empleo en el umbral de los 90*. Madrid, Eudema.

- (1992b). *Las desigualdades sociales en la Comunidad de Madrid*. Madrid, CAM (mimeo).
- FERNANDEZ-STEINKO, A. (1996). "La destrucción de las cualificaciones y la cultura industrial en España" en *Revista Internacional de Sociología*, 13, pp.67-97.
- (1997). *Continuidad y ruptura en la modernización industrial de España*. Madrid, Consejo Económico y Social.
- FLECHA, R.(1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona, El Roure.
- FOREM-CC.OO (1998). *La formación profesional: cualificaciones y certificaciones*. Murcia, Fundación Formación y Empleo de CC.OO.
- Fundación ARGENTARIA (1996). *El empleo en España y Europa. Un análisis comparado por sectores*. Madrid, Visor.
- GARCIA SERRANO,C. & MALO OCAÑA,M.A.(1994). *Desajuste educativo y movilidad laboral en España*. Madrid, Universidad de Alcalá de Henares (mimeo).
- GARRIDO, L. & TOHARIA, L. (1990). *Prospectiva de las ocupaciones y de la formación en la España de los noventa*. Madrid, Instituto de Estudios y Análisis Económicos.
- GIL CALVO, E. (1990). "El colapso de la meritocracia" en *Claves de Razón Práctica*, 5, pp.56-63.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.
- (1999). "La educación que tenemos, la educación que queremos" en Imbernón, F. (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó, pp.29-52.
- GINER, S. (dir.) (1998). *La societat catalana*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Institut d'Estadística de Catalunya.
- HOMS, O., KRUSE, W., ORDOVÁS, R. & PRIES, L. (1987). *Cambios de cualificación en las empresas españolas*. Madrid, Fundación IESA.
- HOMS, O. (1991). « Cualificación y formación en las empresas españolas » en F.Miguélez & C. Prieto (comps.), *Las relaciones laborales en España*, Madrid, Siglo XXI, pp.117-130.
- HUGUET, A. (1999). *Segmentación en el mercado de trabajo español*. Madrid, Consejo Económico y Social.

INE (1993). *Encuesta Sociodemográfica 1991. Tomo II. Resultados Nacionales. Volumen 3. Formación.* Madrid, Instituto Nacional de Estadística.

INEM (1995). *Ordenación de la Formación Profesional Ocupacional. Familia Profesional Agraria.* Madrid, Subdirección Gral. De Gestión de la FPO.

--(1996). *Ordenación de la Formación Profesional Ocupacional. Familia Profesional Seguros y Finanzas.* Madrid, Subdirección Gral. De Gestión de la FPO

KHÖLER, C. (1994). « ¿Existe un modelo de producción español ?. Sistemas de trabajo y estructura social en comparación internacional » en *Sociología del Trabajo*, 20, pp. 3-33.

LAMO DE ESPINOSA, E. (1988). « Universidad y mercado de trabajo » en Grao, J. (coord.). *Planificación de la educación y mercado de trabajo.* Madrid, Narcea-II Congreso Mundial Vasco, pp.144-174.

LESSENICH, S. (1996). "España y los "regímenes" del Estado del Bienestar" en *Revista Internacional de Sociología*, 13, pp.147-161.

LOPE PENA, A. & MARTIN ARTILES, A. (1993). "Cambio técnico y recualificación. Formación y adquisición de las cualificaciones en la empresa: un estudio de caso" en *Sociología del Trabajo*, 19, pp.69-97.

LÓPEZ PALMA, F. (1996). *Formació, qualificació i mercat.* Barcelona, ICE-Horsori.

MANZANARES, J.(1995). "Nueva formación profesional y "transparencia" de las cualificaciones" en *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 4, pp. 23-31.

MARTINEZ CELORRIO, X. (1997a). « The Spanish VET system at the turn of the century : modernization and reform » en *Journal of European Industrial Training*, 21, pp.220-229.

--(1997b). "Continuum y permeabilidad en los sistemas europeos de educación y formación" en Garcés Campos, R. (comp.) VI Conferencia de Sociología de la Educació. Zaragoza, ICE-Universidad de Zaragoza, pp.145-155.

--(1998). « Capital humà i innovació a Catalunya » en Giner, S. (dir.). *La societat catalana.* Barcelona, Generalitat de Catalunya, Institut d'Estadística de Catalunya, pp.965-977.

--(1999). « La nova desigualtat de resultats : itineraris de reproducció i mobilitat per classes socials a la reforma educativa ». Lleida, III Congrés Català de Sociologia.

- NEWMAN, K. (1993). *Declining Fortunes*. Basic Books, Nueva York.
- PARRACONE, C. & UBERTO, F. (1987). "La tecnología en la fábrica de alta automatización" en *Sociología del Trabajo*, 1, pp.89-120.
- PEARSON, A.W. & McCAULEY, C.D. (1991). "Job demands and managerial learning in the research and development function" en *Human Resource Development Quarterly*, 2, pp. 263-275.
- PETERSON, W. (1994). *Silent depression: The Fate of The American Dream*. Nueva York, Norton.
- RIVEROLA, J. (1988). "Presente y futuro del diseño de puestos de trabajo" en *Métodos, Tiempos y Movimientos. La medición y evaluación del trabajo*. Barcelona, Jornadas CEAM.
- ROBINSON, P. (1997). *Underskilled or Over-Qualified? Qualifications, Occupations and Earnings in the British Labour Market*. Londres, CEPR.
- ROSANVALLON, A. & TROUSSIER, J.F. (1983). "Formation continue, changements techniques et qualifications ouvrières" en *Recherches économiques et sociales*, 8, pp. 77-93.
- RYAN, P., GARONNA, P. & EDWARDS, R.C. (comps.) (1991). *The problem of Youth: the regulation of youth employment and Training in Advanced Economies*, Londres, Macmillan.
- SCRUTON, R. (1984). *The Meaning of Conservatism*. Londres, Macmillan.
- SHIMMIN, S. (1989). « Selection in an European context », en Herriot, P. (ed.), *Selection and assessment in organizations*. London, Wiley.
- STREECK, W. (1992). *Social Institutions and Economic Performance*. Londres, Sage.
- VOGEL, L. (1996). "Precarización de derechos en los estados de la Unión Europea" en *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 8.
- WARR, P. (1987). *Work, unemployment and mental health*. Oxford, Clarendon Press.
- WILSON, W. (1987). *The Truly Disadvantaged*. Chicago, Chicago University Press.
- Udayanid, 6 JU, 6:00 PM
Barcelona
1. 402 19 66