

# LA REVOLUCIÓN DIGITAL EN ESPAÑA

Impacto y Retos sobre el Mercado de Trabajo y el Bienestar



Centre d'Estudis Sociològics  
sobre la Vida Quotidiana  
i el Treball

## Capítulo 5.

# EL FUTURO DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO

Jordi Planas

**UAB**

Universitat Autònoma  
de Barcelona



Obra Social "la Caixa"

Jordi Planas

Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET)

Universitat Autònoma de Barcelona

[Jordi.Planas@uab.cat](mailto:Jordi.Planas@uab.cat)

Cómo citar este capítulo:

Planas, Jordi (2018): “El futuro de la relación entre educación y trabajo”. En Fausto Miguélez (coord.) *La revolución digital en España. Impacto y Retos sobre el Mercado de Trabajo y el Bienestar*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/190323>

# ► 5. El futuro de la relación entre educación y trabajo

JORDI PLANAS

## RESUMEN ►

La relación entre educación y trabajo es, desde hace tiempo, una componente central de la planificación educativa y del mercado de trabajo, de la relación entre la oferta de trabajo – las personas formadas disponibles y dispuestas a trabajar- y la demanda de trabajo expresada por los empleadores mediante sus comportamientos en la contratación y por el autoempleo.

La gestión de los procesos educativos en su relación con el trabajo, está ya hoy sometida a una diacronía asociada a los diferentes ritmos en la evolución de la oferta y la demanda de trabajo. Los cambios que se están produciendo, relacionados con la tecnología y la globalización, tienen como efecto que las decisiones relativas a la producción, a la distribución y a la circulación de capital están gobernadas por el corto plazo y ello repercute directamente en la evolución de la demanda de trabajo, mientras que las decisiones relativas a la reproducción humana y social, vinculada directamente a la oferta de trabajo, exigen que se tengan en cuenta el largo y el muy largo plazo.

Las preguntas que abordamos en este texto, desde una perspectiva de futuro, son las siguientes: ¿Cuáles son las finalidades de la educación inicial hoy? ¿Qué papel juega la escolaridad en la educación de la oferta de trabajo?

---

# 5. El futuro de la relación entre educación y trabajo

Jordi Planas

## Contenidos

<b>INTRODUCCIÓN: LA GESTIÓN DE UNA DISCRONÍA</b> .....	159
<b>5.1. ALGUNAS PRECISIONES TERMINOLÓGICAS Y CONCEPTUALES</b> .....	160
<b>5.2. EL FUTURO EMPEZÓ HACÉ DÉCADAS: ALGUNOS CAMBIOS QUE CONFIGURAN EL FUTURO DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO</b> .....	163
<b>5.2.1. ALGUNOS DATOS SOBRE LA EDUCACIÓN Y LOS ESTUDIANTES</b> .....	163
<b>5.2.2. ALGUNOS DATOS SOBRE LA DEMANDA DE TRABAJO</b> .....	168
<b>5.3. DEFINIR Y GESTIONAR DE MANERA DISTINTA LOS PROCESOS EDUCATIVOS</b> .....	170
<b>5.4. EL “ENCAJE” ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO</b> .....	173
<b>5.5. ALGUNOS INTERROGANTES DERIVADOS DE LAS CONSIDERACIONES PRECEDENTES</b> .....	175
<b>5.5.1. INTERROGANTES ACERCA DE LA “ESCOLARIDAD INICIAL” REQUERIDA/ADECUADA PARA ACCEDER Y MANTENERSE EN EL TRABAJO</b> .....	175
<b>5.5.2. ACERCA DE LA “EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA” (ELV)</b> .....	181
<b>5.6. CONCLUSIONES</b> .....	183
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	184

## INTRODUCCIÓN: LA GESTIÓN DE UNA DISCRONÍA

La relación entre educación y trabajo es, desde hace tiempo, una componente central de la planificación educativa y del mercado de trabajo, de la relación entre la oferta de trabajo – las personas formadas disponibles y dispuestas a trabajar- y la demanda de trabajo expresada por los empleadores mediante sus comportamientos en la contratación y por el autoempleo.

La gestión de los procesos educativos en su relación con el trabajo, está sometida a una discronía<sup>1</sup> asociada a los diferentes ritmos en la evolución de la oferta y la demanda de trabajo. Los cambios que se están produciendo, relacionados con la tecnología y la globalización, tienen como efecto que las decisiones relativas a la producción, a la distribución y a la circulación de capital están gobernadas por el corto plazo y ello repercute directamente en la evolución de la demanda de trabajo, mientras que las decisiones relativas a la reproducción humana y social, vinculada directamente a la oferta de trabajo, exigen que se tengan en cuenta el largo y el muy largo plazo.

En consecuencia, observamos una diacronía entre la prolongación de la vida de las personas (y de sus etapas dentro de ella: escolaridad y formación anteriores o simultáneas al acceso al empleo, emancipación familiar, reproducción y cuidados a dependientes, presencia activa en el mercado de trabajo, otras experiencias vitales, ...) y la velocidad de los cambios que condicionan la demanda de trabajo (tecnologías, globalización, organización de la producción, ...). Dicho de otra manera: la velocidad de la reproducción de la mano de obra es mucho más lenta que los cambios en la producción y distribución de bienes y servicios (Vinokour 1998).

Estamos presenciando una modificación en el ritmo del cambio que pasa de ser intergeneracional a intrageneracional. Como señala Fernández Enguita (2016:79) “Ya no hablamos de una generación que va a vivir en un mundo distinto del de sus padres (y sus profesores), sino de hacerlo como adultos en un mundo diferente de aquel en que se creció, o de trabajar en un mundo distinto de aquel para el cual se recibió una formación, ...y pronto puede que no una vez, sino varias a lo largo de la vida ...”

Esta discronía, que se adivina creciente, solo se puede abordar, tanto personal, como colectiva e institucionalmente, gestionando la diversidad de comportamientos de los actores frente a ella y la incertidumbre acerca de las decisiones que conlleva. Ello implica, en primer lugar, pasar de intentar gobernar la relación entre educación y trabajo mediante mecanismos e instrumentos para “prever” los cambios (imprevisibles a medio y largo plazo)<sup>2</sup>, propios de la planificación educativa tradicional, a dotarse de los instrumentos para gestionarlos en un contexto de incertidumbre, y, en su caso, intentar orientarlos.

El tema que debemos abordar es, como señalaba Vincens (2000), ¿cómo se distribuye una oferta de trabajo heterogénea en unas ocupaciones heterogéneas?

---

<sup>1</sup> Empleamos la palabra discronía, porque, aunque habitualmente en ciencias sociales se usa la palabra “diacronía” para hablar de la falta de sincronía entre dos hechos, este uso no es correcto. Diacronía se refiere a la “evolución de un único hecho, un fenómeno o una circunstancia a través del tiempo”. Si queremos referirnos a la “falta de sincronía entre el desarrollo de dos hechos” la palabra adecuada, es discronía, como es de uso habitual en las ciencias de la salud.

<sup>2</sup> Como se ha intentado hacer con poco éxito durante las últimas décadas para adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo (Planas 2014).

Para abordar estos temas la idea de discronía en la relación entre educación y trabajo es el punto de partida de este documento que, a continuación, plantea una propuesta conceptual y unos elementos de contexto como base para abordar numerosos interrogantes de varios tipos acerca de los retos políticos a los que nos enfrentamos en materia de educación y trabajo y acerca de las posibles opciones de respuesta que se pueden plantear.

En términos institucionales la lentitud en los cambios en los sistemas escolares contrasta con la velocidad de las transformaciones en el mundo del trabajo. ¿Es sensato, o simplemente posible, intentar adecuar la velocidad de los cambios en los sistemas escolares a la de las transformaciones en el mundo del trabajo? ¿No sería más sensato asumir, en base a la discronía, la autonomía entre ambas y abordar la relación a partir de dicha autonomía?

Las preguntas a las que queremos responder en este texto son, básicamente, las siguientes:

- ¿Cómo se construye la oferta de trabajo?
- ¿Qué papel juega la escolaridad en la construcción de la oferta de trabajo?
- ¿Cuál es la función, el contenido y la organización del sistema escolar adecuadas para mejorar la relación entre educación y trabajo en el futuro?
- ¿Cómo se distribuye la oferta de trabajo en la demanda?

## 5.1. ALGUNAS PRECISIONES TERMINOLÓGICAS Y CONCEPTUALES

Las diferencias entre las distintas modalidades de educación (formal, no-formal e informal)<sup>3</sup> y de estas con la capacitación y la experiencia laboral o las experiencias vitales con efectos formativos, han sido

---

<sup>3</sup> En una investigación internacional comparada realizada a inicios de siglo definíamos las competencias como un “vector” de las características individuales:

An individual's overall skills (or competence, to use the French terminology) are vectoral, comprising a series of basic skills (knowledge, practical abilities, life skills). Each individual possesses a vector specific to him or her which is probably unique if it is defined in sufficient detail. It cannot be expressed solely in terms of qualifications.

If skills are seen as a vector of individual characteristics, this means that they can be acquired in different ways, and in a variety of places. Each element of the vector may be acquired through different channels. It may be acquired through explicit education (qualifications), through implicit education (experience, on-the-job training, learning by doing, etc.), through non-occupational social activities, or it may even be innate (or acquired very early on through primary socialisation). All elements may be acquired in any way, but there are easier, more natural and more likely ways of acquiring some of them, depending on how the education system is organised. Some skills may indeed be acquired through an alternative channel, by some combination of these methods. One and the same level of overall skills may thus be acquired in a variety of ways, and may be possessed by individuals with different educational and occupational histories. These differences may relate to when certain skills were acquired (when first starting work, or during the career), to how they were acquired (implicit education or explicit education), to the time taken to acquire them, and of course to the broader economic circumstances of different generations' careers.

As a general rule, workers do not use all the skills that they possess in any one job. Skills are of value in specific jobs, and even in specific working situations. Individual skills will be used as called for by the working situation.

y continúan siendo objeto de un debate que no ha llegado aún a conclusiones operativas, más allá de admitir que a través de todas ellas se pueden adquirir competencias útiles para el trabajo. Lo que de aquí en adelante llamaremos “competencias laborales” de las personas y que configuran en su conjunto un “vector” individual de sus capacidades productivas.

La investigación sobre la relación entre educación y trabajo ha sido abordada principalmente desde la sociología y la economía. En ambas disciplinas se ha tendido a considerar sinónimos educación y escolaridad. Actualmente, en tiempos de itinerarios educativos complejos, esta identificación es claramente insuficiente si queremos conocer y reconocer los saberes y capacidades productivas de las personas (sus competencias laborales) que constituirán sus características específicas como oferta de trabajo.

En el contexto actual, la construcción de la oferta de trabajo y su diversidad, estará vinculada a la construcción de los “itinerarios educativos complejos” de las personas a lo largo de su vida, que se construyen usando las oportunidades disponibles para ello, que, aunque están fuertemente condicionados por la escolaridad de base (aquella que adquirieron en su etapa educativa infantil y juvenil), no se limitan a esta sino que se amplían con los reingresos escolares en edad adulta, con las experiencias laborales durante, después o intermedias a las diversas escolaridades que realizarán muchos a lo largo de su vida y con otras formaciones adquiridas de maneras variadas (experiencias presenciales o virtuales, el ejercicio de responsabilidades privadas o sociales no retribuidas, ocio, ...).

Frente a la idea de que las “competencias laborales” de las personas se pueden definir a partir de sus certificados escolares, constatamos en la realidad que, tanto los comportamientos de las personas como de los empleadores, parten de que las capacidades productivas de las personas no se pueden definir únicamente a partir de su escolaridad. El concepto de los “itinerarios educativos complejos” pretende captar la diversidad en las estrategias y los comportamientos personales frente a la simplificación de los certificados escolares, muy importantes pero insuficientes para entender los comportamientos que constatamos.

Por esta razón es recomendable no reducir educación a escolaridad. La educación es más amplia que la escolaridad. La educación, a efectos laborales, es el proceso complejo de adquirir las capacidades productivas de las personas y en este proceso la escolaridad es solo una parte, por muy importante que sea, de la educación. Por ello necesitamos una definición diferenciada de los conceptos de educación y de escolaridad que sean funcional.

En este texto, entenderemos por “educación” el resultado final de un proceso de adquisición de competencias que se realiza a lo largo y lo ancho de la vida de las personas, independientemente del medio y momento en que las haya adquirido (mediante la escolarización, el trabajo, la capacitación y/u otras experiencias vitales no laborales). En palabras llanas y en versión tradicional francesa: lo que una persona sabe, sabe hacer y sabe estar<sup>4</sup>. Entenderemos por “escolaridad” la parte de esta educación que adquirió a través del sistema escolar<sup>5</sup> (que, además, no tiene por qué ser solo inicial)

---

There is no intrinsic (absolute) set of skills. Whether skills are relevant (productive) will depend on the circumstances in which the job is performed. Some authors, such as DE TERSSAC (1994), even doubt the real existence of individual skills, or at least that these can take material form outside a collective context. (Bédouët & Planas 2003:14)

<sup>4</sup> Por supuesto que la educación también proporciona competencias para la vida de las personas en todos sus ámbitos y no solo laborales, pero en este texto nos centraremos en las competencias laborales.

<sup>5</sup> Conjunto de ciclos bajo la reglamentación del ministerio de educación y las leyes de educación.

---

---

y llamaremos “formación” al conjunto, extremadamente diverso, de posibles experiencias educativas no escolares.

De esta manera llamaremos educación a la suma de escolaridad y formación. De tal manera que una persona puede llegar a adquirir la misma educación mediante distintas combinaciones de escolaridad y formación. Como evidencian las encuestas de población activa (EPA), combinaciones diversas de escolaridad y experiencia laboral permiten desempeñar ocupaciones equivalentes.

Simplificando, por lo que se refiere a la adquisición de competencias laborales, podemos decir que en el último siglo hemos presenciado una historia en tres tiempos. Hasta mediados del siglo XX la fuente de adquisición de competencias necesarias para el trabajo era el trabajo mismo. Durante la segunda mitad del siglo XX fueron los sistemas escolares los que asumieron el papel dominante en la adquisición de competencias laborales, como efecto de la expansión escolar. A partir de los últimos años del siglo XX la adquisición de competencias laborales se convierte necesariamente en el resultado de la cooperación de diversos espacios, dinámicas y promotores. Además de las organizaciones escolares, también las organizaciones productivas (Planas 2005), pero también como fruto de las estrategias individuales (Germe 2011) de acceso a las crecientes oportunidades educativas, presenciales o virtuales, externas tanto a la escolaridad como a las organizaciones productivas.

En lo que respecta al “trabajo”, por las mismas razones de funcionalidad respecto al texto que en lo referido a la educación, lo definiremos como aquella actividad que recibe una retribución por ser realizada. Sabemos que con esta definición excluimos trabajos muy necesarios pero no retribuidos, como el trabajo doméstico y de cuidados cuando no está retribuido, y que obviamos la diferencia entre trabajo y empleo, que implica la acción de los empleadores, y también el carácter formal o no del empleo. Pero la pretensión sintética de nuestro texto aconseja hacerlo de esta manera.

Desde hace décadas, los expertos consideran que para el acceso y permanencia en el trabajo son necesarios tres tipos de educación: a) la educación inicial que conceptualmente se considera escolarizada y previa al trabajo (a pesar de que el trabajo durante los estudios superiores o incluso antes de iniciar la escolarización superior sea una práctica ya mayoritaria), b) la “educación de inserción”, de adaptación de la educación anterior al acceso a una ocupación concreta en una organización determinada y c) también la “educación de actualización” que tiene como función adquirir aquellas competencias que se requieren para permanecer en el trabajo y que no se habían aprendido previamente, en muchos casos porque lo que había que aprender aún no existía, debido a los cambios que se producen en el contenido del trabajo o a los requerimientos para el acceso a las nuevas ocupaciones. Las vías para adquirir estas educaciones complementarias son múltiples, desde la autoformación utilizando fuentes virtuales hasta la escolar pasando por el “learning by doing” del aprendizaje en el puesto de trabajo.

Hoy, tanto los comportamientos de los que trabajan como de los empleadores, nos muestran que hemos de dar un salto terminológico y conceptual, de la estructuración estandarizada de los procesos educativos y el papel de las distintas instituciones de escolaridad y formación. Hemos de dar el paso de la “escolaridad inicial” y la experiencia subsiguiente, a lo que venimos llamando “itinerarios educativos complejos”<sup>6</sup> en los que la secuencia entre escolaridad y formación ya no está

---

<sup>6</sup> Que no se dan separadamente de las otras componentes de los “itinerarios vitales” (trabajo y formas de vida y de cuidado) e interaccionan con ellas (ver Planas y Rivas (2017)).



predefinida ni estandarizada. Observamos vaivenes y simultaneidades entre una y otra. Permitir, incluso facilitar, esta interposición y simultaneidad en el paso entre unas instituciones y otras (escuelas, centros de capacitación, trabajo - en organizaciones o mediante autoempleo -, en la familia, uso de espacios virtuales, experiencias no laborales, etc.) de manera flexible es uno de los retos que habrán de afrontar las instituciones educativas y las laborales ya desde ahora (Conseil National du Numerique 2016).

En definitiva, entenderemos como “itinerarios educativos complejos” el conjunto de experiencias escolares y formativas que las personas han realizado a lo largo (consecutivamente) y a lo ancho (simultáneamente) de su vida y de las que se pueden inferir las “competencias laborales” de las que disponen en un momento dado.

## 5.2. EL FUTURO EMPEZÓ HACE DÉCADAS: ALGUNOS CAMBIOS QUE CONFIGURAN EL FUTURO DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO

Para hablar de las transformaciones que viviremos en tiempos por venir, a pesar de que cualificamos el futuro de imprevisible, ya disponemos de algunos indicios, que no certezas, desde hace décadas.

### 5.2.1. Algunos datos sobre la educación y los estudiantes

El tiempo promedio de escolaridad inicial se ha ido alargando, tanto en la práctica como en la norma y este es un cambio que se inició hace medio siglo con la “expansión educativa”. Desde entonces cada generación está más escolarizada que la anterior. Pero mientras que durante la segunda mitad del siglo XX la expansión escolar se produjo reduciendo progresivamente la proporción de aquellos que tenían menor escolaridad y aumentando progresivamente las de niveles superiores (ver Beduwe y Planas 2003), a finales del siglo XX y principios del XXI se produce una polarización de los niveles de escolaridad de las generaciones, el crecimiento de escolaridad se da en los niveles que ya eran los más elevados (de licenciatura a maestría y doctorado) manteniéndose enquistada la proporción de aquella parte de cada generación que apenas alcanza los mínimos que la normativa española define actualmente como obligatorios (ver Tabla 5.1 y Gráfico 5.1).

Tabla 5.1. Nivel de estudios de la población de 25 a 64 años por edades. Comparación España con UE

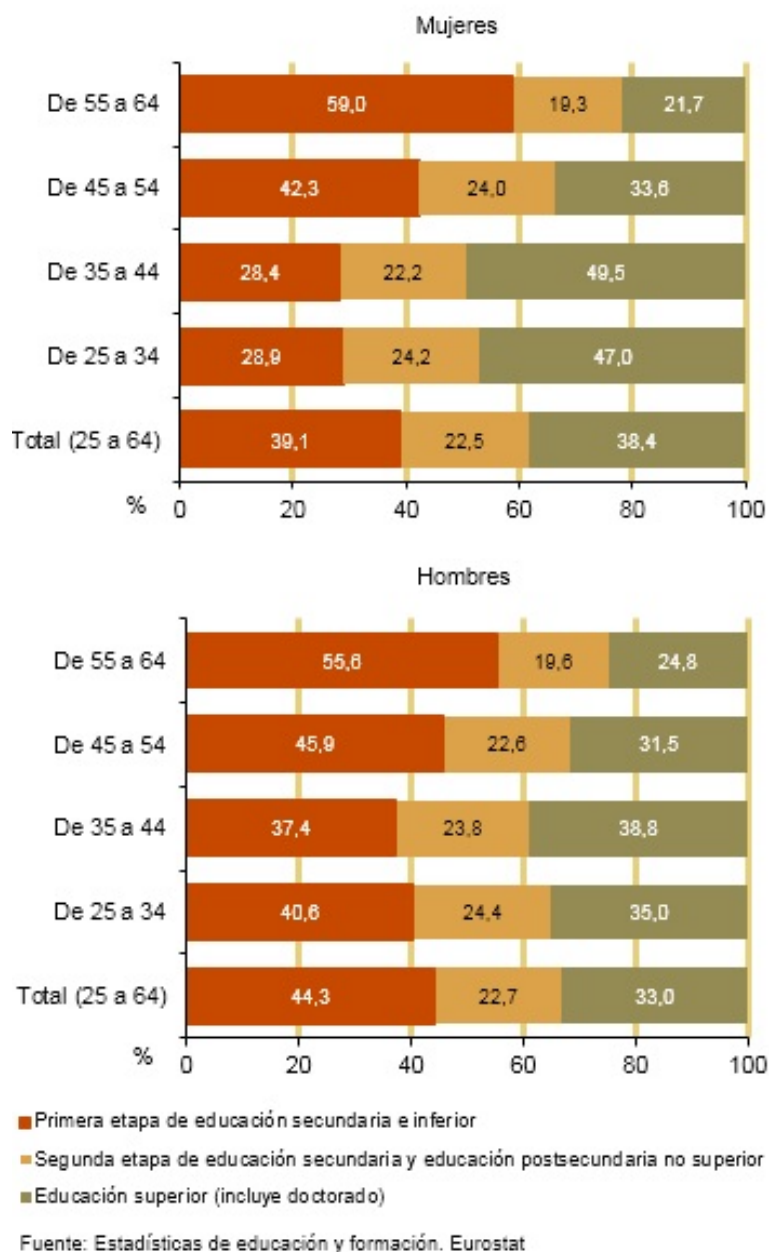
UE -28	Hombres	Mujeres
Primera etapa de educación secundaria e inferior (nivel 0-2)	23,1	23,0
2ª etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior (nivel 3-4)	48,0	44,6

<b>Educación superior (incluye doctorado) (nivel 5-8)</b>	<b>28,9</b>	<b>32,5</b>
<b>España</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
<b>Primera etapa de educación secundaria e inferior (nivel 0-2)</b>	<b>44,3</b>	<b>39,1</b>
<b>2ª etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior (nivel 3-4)</b>	<b>22,7</b>	<b>22,5</b>
<b>Educación superior (incluye doctorado) (nivel 5-8)</b>	<b>33,0</b>	<b>38,4</b>

Fuente: INE

Los datos de la Tabla 5.1 nos muestran que, siguiendo la clasificación por niveles propuesta por la UE, la distribución en España está notablemente más polarizada que la media europea, sobre todo si observamos la proporción del nivel más bajo, de aquellos que apenas alcanzan el nivel de educación considerado como obligatorio. Su peso en la población española adulta es casi el doble que en la UE, mientras que el peso del nivel intermedio no alcanza la mitad. El nivel superior está ligeramente más representado en España pero el tema central para alcanzar niveles de educación homologables a nivel europeo es invertir las proporciones del nivel más bajo y el intermedio. Es decir, elevar el nivel de estudios de aquellos que se encuentran en el nivel más bajo.

Gráfico 5.1. Nivel de estudios por edades de la población española 2016



Los datos que presenta el gráfico 5.1 también nos muestran que el crecimiento de la escolaridad durante las últimas décadas ha sido preferentemente femenino. Nos muestra que la baja escolaridad presente en las generaciones más jóvenes es más masculina que femenina, lo cual, junto a mayor tasa de actividad de las mujeres con mayor nivel de estudios, implica que en la Población Activa joven el nivel de estudios de las mujeres es bastante más elevado que el de los hombres.

La oferta de trabajo en España, como en todos los países afectados por la “expansión educativa”<sup>7</sup>, va aumentando paulatinamente su nivel de estudios por el relevo generacional, las generaciones que se

<sup>7</sup> Llamamos “expansión educativa” al fenómeno que ha afectado a los países de la OCDE por el cual, durante la segunda mitad del siglo XX cada generación tenía un nivel de escolaridad mayor al de su precedente.

---

jubilán poseían un nivel inferior de escolaridad que las jóvenes que acceden al mercado de trabajo (ver datos gráfico 5.1).

Investigaciones recientes nos muestran que el crecimiento de la escolaridad juvenil es bastante autónomo de las variaciones en la demanda de trabajo, como Julio Carabaña (2017) ha señalado para España durante este siglo, el crecimiento de la escolaridad tiene una dinámica propia

Persiste un porcentaje elevado que no alcanza los mínimos obligatorios entre las generaciones jóvenes y este porcentaje es aún mayor en las que no son jóvenes pero que permanecen laboralmente activas. La tasa de “abandonos prematuros” del sistema escolar, aunque han descendido en los últimos años tanto en España como en la UE, en España aún rondan el 20% de las generaciones recientes, el doble de la media europea<sup>8</sup>.

Los cambios en la demanda de trabajo derivadas de la automatización de algunos trabajos nos indican que son elevadas las probabilidades de que un déficit de educación inicial se traduzca en exclusión del mercado laboral. De ello se deriva que alcanzar al menos, el nivel obligatorio de formación inicial se convierte en un factor determinante para el acceso y la permanencia en el mercado laboral. Aunque se puede medir y conceptualizar de distintas maneras: “fracaso escolar”, “abandono escolar temprano”<sup>9</sup>, ..., las cifras nos muestran que, a pesar de la evidente expansión educativa, se mantiene una parte significativa de personas de cada generación que no superan el nivel fijado como “obligatorio” por los distintos sistemas escolares (García 2017).

Añadamos a esta diversidad de nivel formal de escolaridad la que existe entre ciclos escolares, formalmente equivalentes, derivada de las modalidades de escolarización y del tipo de instituciones en que estos se estudian<sup>10</sup>.

La educación (también la escolar) deja de ser únicamente inicial para ser a lo largo de toda la vida (recordemos solo como ilustración, el aumento de la edad de los estudiantes tanto de grado como de posgrado, que son indicio claro de reingresos escolares después de un periodo de ausencia)<sup>11</sup>.

Aquellos con mayor escolaridad inicial se adaptan mejor a los cambios porque: a) son más fáciles de formar y b) son aquellos que disponen de un trabajo más formativo (más cualificado) y c) su trabajo está en menor riesgo de obsolescencia por la tecnología (Arntz, Gregory & Zierahn 2016:20)

Aquellos que acceden mayoritariamente a la “educación a lo largo de la vida” (en adelante ELV) son aquellos que tienen mayor escolaridad previa. Como consecuencia de lo cual las diferencias y desigualdades de partida tienden a acentuarse con la “educación a lo largo de la vida”. En este tema los datos de los que disponíamos a finales del siglo XX (Planas, Rifà 2001) se confirman con los más recientes de las estadísticas para 2015<sup>12</sup>. Un informe del BBVA (2016) señala: “El nivel educativo es un factor determinante en el grado de participación en cursos de formación continua, tanto para

---

<sup>8</sup> [http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020\\_40&plugin=1](http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1).

<sup>9</sup> <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/abandono-educativo-temprano-2.pdf?documentId=0901e72b818e38f4>

<sup>10</sup> No disponemos de datos contrastables sobre esta diferencia. Existe la asunción pública de que existe y la intuición científica de que los mecanismos disponibles para diferenciar o certificar los resultados no proporcionan datos confiables.

<sup>11</sup> <http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2013/10/18/1056869/aumenta-edad-media-universitarios-espanoles.html>

<sup>12</sup> <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014-15/d12-pdf.pdf>

desempleados como entre personas con empleo: cuanto mayor es el nivel de estudios terminados mayor es el interés por seguir formándose. Según la EPA, el 19,1% de los trabajadores con titulación universitaria realizó cursos de formación continua en 2015, mientras que sólo el 4,1% de los empleados que acreditaban formación obligatoria emprendió algún tipo de formación. En el caso de los ocupados con estudios medios (bachillerato o formación profesional), el porcentaje se sitúa en un valor intermedio (10,5%)". Otro informe del Consejo Económico y Social (2017) establece una relación directa entre uso de internet y el nivel de escolarización de las personas en España.

La diversidad de los estudiantes se refleja en la diversificación de los procesos educativos debido a tres hechos principales: a) La ampliación de los espacios e instrumentos educativos que han hecho crecer la distancia entre "escolaridad" y educación, b) la diversidad de itinerarios escolares resultante de los "usos" que los estudiantes, jóvenes o no, hacen de la diversidad de oportunidades que presenta el sistema escolar y c) La evidencia de que los itinerarios educativos en general y los escolares en particular no se limitan a la etapa inicial de escolaridad, sino que se convierten en procesos a lo largo de toda la vida, por efecto de la rapidez e imprevisibilidad de los cambios en la demanda de trabajo (ver estadísticas del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD) en 2015 sobre edad, nivel de estudios y tipo de enseñanzas en "La formación permanente y la formación continua")<sup>13</sup>.

Las fuentes de educación no escolares aumentan su presencia y diversidad durante y después de la escolaridad inicial, contribuyendo, con los reingresos tardíos en formación escolar, a configurar los "itinerarios educativos complejos". Los procesos educativos de las personas, ni los iniciales ni aquellos a lo largo de la vida, no están vinculados a un solo tipo de instituciones: las escolares. Los estudiantes "tradicionales" (solo estudian y lo hacen en las edades previstas) ya son minoría en nuestras universidades y, además de los reingresos escolares fuera de edad que se observan, habrá que considerar en los itinerarios educativos, aspectos de los que se viene ignorando su valor educativo. Como señala un reciente informe del Ministerio de Trabajo francés: "Valoriser les parcours hybrides signifie également reconnaître la place qu'occupent les activités non marchandes et la richesse qu'elles constituent, en termes d'apprentissage et de création de valeur, pour un grand nombre d'individus." (Conseil National du Numérique 2016:11). Lo cual incluiría, el reconocimiento, también por parte del sistema escolar, de los aprendizajes adquiridos fuera de la escolaridad (Werquin 2010 y 2012, Lassnigg 2012). En realidad existen precedentes bastante antiguos de reconocimiento de aprendizajes no escolares, mediante las acreditaciones por instituciones legitimadas para hacerlo: pensemos en los certificados de competencias (que no de enseñanza) en leguas como el TOEFL o el Cambridge para reconocer competencias relacionadas con el inglés.

Dentro de la diversidad de itinerarios educativos observamos una polarización que estaría representada en sus extremos, en la parte superior, por un segmento, que podemos etiquetar de "globalizado", de personas altamente escolarizadas (cuya proporción ha aumentado entre los jóvenes), móviles a nivel global (laboralmente "apátridas"), que se expresan en inglés y que ocupan puestos clave en las multinacionales y centros de investigación.

---

<sup>13</sup> <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014-15/d12-pdf.pdf>  
[https://books.google.com.mx/books?id=HLrVAgAAQBAJ&pg=PA133&lpg=PA133&dq=continuous+training+by+educational+level+in+spain&source=bl&ots=x5SdWi4OUR&sig=3tYxi96ue2dduD1BD7TC7H2Sys&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewi5IP\\_1-OzYAhWL3YMKHVI8Ao8Q6AEIajAJ#v=onepage&q=continuous%20training%20by%20educational%20level%20in%20spain&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=HLrVAgAAQBAJ&pg=PA133&lpg=PA133&dq=continuous+training+by+educational+level+in+spain&source=bl&ots=x5SdWi4OUR&sig=3tYxi96ue2dduD1BD7TC7H2Sys&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewi5IP_1-OzYAhWL3YMKHVI8Ao8Q6AEIajAJ#v=onepage&q=continuous%20training%20by%20educational%20level%20in%20spain&f=false)

---

En el extremo opuesto se hallan aquellos que no han alcanzado ni los mínimos de escolaridad obligatoria cuya proporción tiende a enquistarse en los distintos países. Los que se han venido llamando “fracasados escolares” y con dificultad acceden a otras vías de “formación a lo largo de la vida”, frecuentemente desempleados o con itinerarios laborales erráticos o desestructurados (Casal et al 2006).

Entre estos dos segmentos extremos se encuentran también segmentos intermedios que también abundan en la diversidad de sus estudiantes.

El tipo de estrategias de los estudiantes ante la incertidumbre del mercado de trabajo, como señala Germe (2011), presentan nuevos comportamientos que responden a racionalidades distintas a las tradicionales.

Como consecuencia de todo lo anterior, nos hallamos ante una diversificación de los estudiantes, incluso entre aquellos que comparten ciclos escolares: los estudiantes de los ciclos de primaria y secundaria presentan una creciente diversidad por razones diversas y distintas según los países (lengua, cultura, capital social, capital cultural, ...) y, en la escolaridad superior, observamos que el estudiante “tradicional” es ya minoritario en los países de la OCDE<sup>14</sup> y que los abandonos, reingresos y/o reorientaciones en los itinerarios académicos de la educación superior son cada vez más frecuentes (en particular son frecuentes las personas “fuera de la edad prevista” no solo en las licenciaturas, sino, aún más, en los posgrados).

Un reto planteado hoy es cómo establecer y reconocer una mayor continuidad e interpenetración entre educación inicial y continua (en cualquiera de sus modalidades) y sus instituciones. Diferenciando acciones (que no necesariamente instituciones) que intervienen en el corto y largo plazo. Estableciendo sistemas de cooperación entre instituciones escolares, de trabajo, de ciudadanía y de vida cotidiana para reconocer las competencias de las personas en fase inicial y continua de su educación.

### 5.2.2. Algunos datos sobre la demanda de trabajo<sup>15</sup>

Los empleadores globalmente retribuyen la escolaridad. Los datos disponibles sobre los países de la OCDE indican que salarios y calidad del trabajo son directamente proporcionales al nivel de estudios (Béduwè, Planas 2003). La “prima educativa” de los titulados superiores, incluso en tiempos de crisis económica, es superior al 50% (OCDE 2009).

La escolaridad y sus certificados, tiende a manifestarse en el mercado de trabajo como condición necesaria, aunque no suficiente, como “filtro”, para el acceso a los puestos de determinada cualificación. Pero competencias adquiridas mediante vías no escolarizadas (cursillos, experiencias vitales, trabajo, ...) de la educación pueden ser determinantes en la decisión final de los empleadores.

<sup>14</sup> Mijail Figueroa (2018) ¿Por qué trabajan los universitarios durante sus estudios? (tesis doctoral en fase terminal) Departament Sociologia UAB.

<sup>15</sup> Información más amplia y detallada sobre la demanda de trabajo y su evolución en España, en relación con las tendencias globales señaladas precedentemente, se encuentran desarrolladas en otros textos de este informe, ver: Jordi Lopez Sintas (2018), Josep Lladós (2018) y Ramon Alós (2018).

Hace años que se iniciaron procesos de automatización que han ido sustituyendo trabajo humano por robots. Pensemos en los cajeros automáticos, en las cadenas de montaje del sector automotriz, en los estacionamientos, las máquinas distribuidoras de alimentos, etc. Lo que hoy se anuncia es una amplificación y profundización del fenómeno.

Los cambios tecnológicos, que afectarán de manera universal a los trabajos, tendrán efectos variados sobre los trabajos “disponibles”, cambios que se pueden clasificar en tres tipos: a) Una parte de las actuales ocupaciones o trabajos desaparecerá durante los próximos años, pero no somos capaces de calcularla (según la metodología aplicada los resultados oscilan entre el 12% que plantean Arntz et al. 2016-OCDE y el 47% - Frey & Osborne 2013-Oxford). b) Otra parte de las ocupaciones se mantendrán nominalmente con cambios importantes en sus tareas y c) Aparecerán nuevas ocupaciones o trabajos que hoy desconocemos tanto en su cantidad como en su contenido. Y estos cambios se producirán en proporciones que se intenta cuantificar pero que hoy somos incapaces de prever con un mínimo de rigor, como muestran los datos de los diferentes análisis disponibles anteriormente referidos.

Los nuevos empleos que se crearán, como señala Lladós (2018), serán como efecto de dos factores: a) el cambio tecnológico y b) el aumento de la renta y su distribución. Este segundo factor, a menudo eclipsado por el cambio tecnológico, supondrá la aparición de empleos derivados de la demanda por el crecimiento de las rentas de bienes y servicios vinculados al cuidado de las personas, servicios culturales, etc. Pensemos ya en la actualidad en los centros de fitness, la oferta cultural, la restauración de autor, ... El tipo de empleos que nacerá debido a este cambio serán distintos en función de la distribución de la renta generada por el cambio tecnológico en nuestras economías. Más vinculados al lujo cuanto más concentrada esté la renta.

En un proceso de este tipo se plantea un problema mayor de “reconversión” de la mano de obra cuyos trabajos desaparecerán. Si, como muestra el informe de Arntz, Gregory & Zierahn (2016 - OECD), el riesgo de automatización de los empleos se concentra en empleos que hoy ocupan personas con bajo nivel de escolaridad, que son aquellos que con mayor dificultad acceden a la formación continua, los trabajadores cuyos empleos serán automatizados ¿podrán ser reconvertidos para ocupar los nuevos trabajos que aparecerán simultáneamente a la desaparición de sus ocupaciones?

Hace ya más de una década un análisis internacional comparado sobre el comportamiento de los empleadores frente a la expansión educativa (Bédouè y Planas 2003), mostraba que los empleadores valoran la elevación de la escolaridad de la oferta de trabajo a dos niveles: a) por las competencias que aportan a la empresas y b) por la capacidad que tienen, las personas más formadas, para adquirir las nuevas competencias, aún desconocidas, que la empresa pueda requerir en el futuro.

Nuestros mercados de trabajo se van globalizando directa o indirectamente como efecto de las migraciones y de la circulación de capitales. Los trabajadores de cualquier territorio compiten globalmente con otros trabajadores directa o indirectamente, los cuales pueden estar presentes en el mismo territorio o a mucha distancia. El nivel y calidad de la educación de la población de un territorio determinado es uno de los factores que influyen (atraen) en la circulación de capitales y en el tipo (cualificación) de los trabajos (algunos en forma de empleos, otros no) que se crean en cada territorio (“efecto imán”).

En cuanto al déficit de competencias, un reciente informe del Consejo Económico y Social (CES 2017) señala un déficit de competencias digitales en la población activa española, al mismo tiempo

---

que afirma que en el futuro todos los trabajos requerirán de un cierto nivel de digitalización. Pero, también señala que los trabajos que aumentan también requerirán un aumento de las competencias *soft* como las competencias sociales, de comunicación, trabajo en equipo, relaciones con clientes y proveedores, etc.

Por último, pero no por ello menos importante, recordemos que persiste la necesidad de desarrollar un segmento de educación para los trabajos de alto valor añadido. En el extremo opuesto al que plantea el de los “fracasados escolares”, otro reto político está vinculado a la formación de personas destinadas al I+D que iría, o debería ir, asociado al desarrollo de organizaciones de I+D (públicas y/o privadas). Los países, o territorios, que no dispongan de este segmento de oferta de trabajo y de empleo, corren grave riesgo de quedar marginados en el desarrollo tecnológico y económico.

### **5.3. DEFINIR Y GESTIONAR DE MANERA DISTINTA LOS PROCESOS EDUCATIVOS**

Los datos precedentemente expuestos otorgarían a la escolaridad obligatoria predominantemente el papel de base para el acceso a la “educación a lo largo de la vida” (ELV). Acceso que como hemos visto en apartados anteriores está muy condicionado para los adultos en función de su escolaridad inicial que será muy limitado para aquellos que no superaron la escolaridad obligatoria durante el periodo de escolaridad inicial. Considerar esta escolaridad obligatoria como base para procesos educativos posteriores es un tema que no permite automáticamente definir sus contenidos o métodos, sino únicamente definir donde poner el acento como objetivo, a partir del cual habrá que definir sus contenidos y métodos, que, dicho sea de paso, difícilmente podrán ser desarrollados mediante un “modelo” único para todos los estudiantes. Evitando interpretaciones simplistas, considerar esta escolaridad obligatoria como base para procesos educativos posteriores, no implica que los contenidos sean única ni principalmente “generales”, ni que estos excluyan la especialización. Sin duda también habrá que incorporar en la formación de base aspectos derivados del cambio tecnológico y social ¿Cómo hacerlo? Habrá que ver la manera más eficaz de alcanzar el objetivo fijado, lo que, probablemente, implicará la aplicación simultánea de modalidades y métodos distintos de educación, que se adapten a la diversidad de estudiantes y entornos, abandonando los “modelos” únicos a generalizar que han dado resultados muy discutibles y discutidos desde hace tiempo (recordemos la “Nueva Jerusalén” de la que hablaba Blaug 1978). Pero este no es un tema que queramos profundizar en este texto: “doctores tiene la ley” y experiencias disponibles con esta orientación son abundantes.

Más allá de la educación escolar inicial, satisfacer las mayores necesidades de competencias de las empresas y administraciones, que, además, en buena parte son imprevisibles, requerirá que estas desplacen su fuente de abastecimiento en competencias a otras fuentes que no sean únicamente la escolaridad. Aunque ello no excluye que la educación escolar inicial seguirá desempeñando un papel esencial en la renovación de las capacidades productivas de la población activa e imprescindible como base para posteriores aprendizajes. Sobre todo si consideramos la creciente presencia de la educación escolar en la ELV, mediante el reingreso de los adultos a los ciclos formales de educación, lo cual queda reflejado en el aumento de la edad promedio de los estudiantes universitarios.



Desde el punto de vista cuantitativo, debido a los cambios demográficos (disminución del tamaño de las generaciones jóvenes y aumento de la población de mayor edad aún activa), se ha apreciado que la oferta de titulados corre el riesgo de ser más limitada que antes, salvo si se contemplan cambios socio-institucionales importantes o evoluciones de comportamiento de los jóvenes y de los menos jóvenes aún activos con el fin de elevar el nivel educativo, pero también escolar, de la población activa en su conjunto. Estas evoluciones, en el comportamiento de la población activa y las instituciones escolares, no son improbables, pero suponen profundas evoluciones de los sistemas escolares para facilitar arbitrajes temporales en la misma (reingresos fuera de edad, reorientaciones no previstas, compaginación con otras actividades de trabajo y cuidados, ...). La emergencia de la necesidad de tales arbitrajes se observa en todas partes. Los cambios de comportamiento en materia de elección de orientación y de continuación de los estudios corresponden ya a una realidad en varios países. Desde hace tiempo se observa un desarrollo de entradas diferidas en la enseñanza superior en diversos países (Frey, Germe y Ghignoni, 2001).

Sea como fuere, los nuevos comportamientos de jóvenes, adultos y empresas deberían conducirlos a solicitar con más fuerza acciones de ELV. Dichas acciones se verían favorecidas por el elevado nivel de escolaridad previa de los asalariados recientemente reclutados, que debería reducir los costos de inserción y de adaptación. Salvo para aquel segmento de cada generación que, como hemos visto en apartado I de este texto no disponen de los mínimos escolares y que, como hemos mostrado es muy elevado para el caso español. Las empresas sienten la necesidad de gestionar las tensiones que crean las diferencias entre la educación inicial de que disponen las diferentes generaciones de empleados y las distintas modalidades de adquisición de competencias y del reconocimiento de las mismas. Si aumenta la presión competitiva y no se adaptan las modalidades de regulación de los mercados internos (reconocimiento de las competencias y de los esfuerzos de formación, progresión de los estudios, etc.), estas características corren el riesgo de ocasionar grandes tensiones (Bruniaux 2001).

Estas posibles evoluciones están gestando, por tanto, un escenario de producción de las competencias que recurriría a las actividades desarrolladas por la ELV, cuyas titulaciones y certificaciones complementarían y sustituirían, de manera parcial, a las titulaciones que producen los sistemas escolares. Se basaría en:

- a) Una *mayor flexibilidad de la demanda de educación de los jóvenes*, que combine la educación de base, de carácter general y a largo plazo, con aquella relacionada con la coyuntura inmediata.
- b) La posibilidad de que se *amplíen las formas de trabajo durante la educación inicial* (sobre todo en los sistemas que conceden a la escolaridad un lugar preponderante), lo que permitiría a los jóvenes, estudiantes en su mayoría, proseguir sus estudios mientras trabajan.
- c) *Nuevas alternativas para los jóvenes* entre proseguir los estudios de escolaridad inicial o reanudarlos tras un primer periodo de actividad profesional.
- d) *Un papel cada vez mayor de la escolaridad fuera de la edad prevista para los empleados y para los ciudadanos en general* que vendría a repartir estos títulos y/o a adaptar los que tengan en formación inicial a las competencias que exigen los cambios en las empresas o el cambio de empresa/trabajo.

Un escenario así está aún en construcción, pero ya afecta a buena parte de la población activa y su generalización plantea resistencias derivadas de las transformaciones muy profundas que conlleva tanto del empleo, como del mercado de trabajo y de los sistemas de escolaridad y formación.

---

---

Sin embargo, este escenario le convendría a cada uno de los actores por las siguientes razones:

- a) Si se desarrollara una escolaridad continua que permitiera elevar el “nivel” de escolaridad y de titulación, los jóvenes encontrarían en ella *la posibilidad de conjugar la elevación de su nivel de escolaridad con otras actividades laborales o familiares*. Asimismo, recordémoslo, la elevación del “nivel” de escolaridad facilitaría las movilidades profesionales y, por tanto, la construcción de sus carreras profesionales.
- b) Las empresas podrían seguir accediendo, a pesar de los cambios demográficos, a una mano de obra con mayor escolaridad y más competente y, por tanto, más adaptable que antes. Así conservarían el recurso a la escolaridad como fuente de alimentación de la “reserva de competencias” que necesitan para adaptarse a las futuras evoluciones de la producción.
- c) Los Estados encontrarían en este escenario el marco que les permitiría afrontar los nuevos retos que plantea satisfacer las necesidades de una sociedad cada vez más educada y los sistemas y las instituciones escolares, los medios de adaptarse a los nuevos comportamientos de los jóvenes y de ampliar su público potencial, con lo cual consolidarían el lugar que ocupan en el mundo económico y social.

Estos cambios en curso plantean un problema mayor de información acerca de las capacidades productivas de las personas que cada vez se alejan más del simple certificado académico, que es en el que se han basado los “adecuacionistas” para proponer sus adecuaciones (Planas 2014). Aunque los certificados escolares juegan un papel crucial de señal y/o filtro para el acceso al empleo, las decisiones de los empleadores se toman progresivamente con base en una multitud de “señales” de competencias complementarias que los certificados escolares no incorporan. Pensemos, por ejemplo, en la experiencia adquirida antes, durante y/o después de un determinado ciclo escolar (recordemos que alrededor de la mitad de los estudiantes de educación superior ha trabajado durante sus estudios, según Planas y Enciso 2014b, Navarro y Planas 2015, Giret et al. 2016), en la multitud de cursos que han realizado fuera del sistema escolar o en las experiencias vitales de los jóvenes, etcétera. Todo sumado, nos encontramos ante un importante problema de información acerca de las capacidades productivas de los jóvenes egresados del sistema escolar y aún más de los adultos activos, que sus certificaciones escolares resuelven cada vez de manera más insuficiente.

En España, como en el caso de la escolaridad, los instrumentos para la formación a lo largo de la vida, están menos presentes que en otros países de la UE y la participación de los españoles adultos en acciones de ELV es menor que la media europea y muy lejos de los países nórdicos. Según Eurostat<sup>16</sup>, en 2016 la participación en España fue de un 9,4%, la media europea se situaba en el 10,8% y en los países nórdicos superaba el 30%.

Como en los demás países las empresas juegan un papel muy importante tanto formando como induciendo prácticas de ELV externas a las empresas (Planas 2005), ya actualmente la adquisición de competencias para el trabajo es necesariamente una coproducción de espacios diversos, en los que la escuela y las empresas juegan un papel central, en momento distintos de la vida de las personas. De todas maneras también es creciente el papel de los individuos con sus estrategias personales en el acceso a la ELV, papel sobre el que ha teorizado ya desde ópticas distintas (recordemos las

---

<sup>16</sup> [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/3/39/Lifelong\\_learning%2C\\_2011\\_and\\_2016\\_%28%29\\_%28%25\\_of\\_the\\_population\\_aged\\_25\\_to\\_64\\_participating\\_in\\_education\\_and\\_training%29\\_YBI7.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/3/39/Lifelong_learning%2C_2011_and_2016_%28%29_%28%25_of_the_population_aged_25_to_64_participating_in_education_and_training%29_YBI7.png)

“Capabilities” de Sen (1985 y 2005), o el “Trabajador autoprogramable” Castells 1996) y que tenderá a crecer como respuesta a las incertidumbres en la demanda de trabajo.

## 5.4. EL “ENCAJE” ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO

En el contexto que se perfila de cara al futuro, pensar en una adecuación de la oferta de educación a la demanda de trabajo, como plantean los enfoques adecuacionistas parece poco razonable por las razones expuestas al inicio de este texto referentes al futuro de la relación entre educación y trabajo y por otras ya presentes anteriormente (Planas 2014a). Por esta razón deberíamos cambiar de enfoque pasando de los análisis basados en la “adecuación” normativa de la escolaridad a una demanda de trabajo que necesariamente debería ser previsible, al menos a medio plazo, aún muy presentes en los análisis y la gestión de los sistemas escolares, a razonar en términos de “encaje” de la oferta y demanda de competencias en un momento dado.

Congruentemente con esta lógica de los procesos educativos y con los cambios en la demanda de trabajo, el “encaje” (embedness), que necesariamente debe producirse, entre la heterogeneidad de personas educadas y la heterogeneidad de trabajos demandados se establecería en base a las competencias detentadas por las personas, adquiridas por vías diversas a través de sus itinerarios educativos complejos, y las competencias requeridas por una determinada ocupación (trabajo) en un momento dado. Este enfoque invita a partir de la observación de la realidad sin suponer correspondencias a priori: los individuos son aptos (en mayor o menor grado) para desempeñarse en distintos tipos de trabajo y, simétricamente, los trabajos pueden ser ocupados (con mayor o menor éxito) por individuos que han seguido trayectorias educativas distintas. Los emparejamientos más eficaces resultan del estado del mercado de trabajo en un momento dado y las personas laboralmente activas en este mismo momento. Ello da lugar a una modelización por competencias del mercado laboral<sup>17</sup>, que se basaría en que las personas que ofertan sus competencias para el acceso al trabajo o para la movilidad laboral, son personas que se encuentran en una fase determinada de su itinerario educativo durante el que han ido acumulando competencias e intentan responder (encajar) con unas demandas cambiantes de los empleadores a partir de unas compensaciones (salariales y otras), de aquella manera que, dentro de las posibles, menos costes implique su acceso a un trabajo determinado y mayores ganancias (para todos).

Tratar de profundizar en el análisis de las relaciones entre educación y trabajo, a partir de la constatación de la relativa autonomía de la producción de saberes profesionales con respecto a su demanda en el mercado de trabajo, conduce a analizar los emparejamientos entre tipos de escolaridad y trabajos sin presuponer correspondencia en términos normativos sino positivos. Aunque existen algunos casos, globalmente minoritarios, en que dichas correspondencias son normativas, como es el caso en el área de la salud. Semejante aproximación teórico-metodológica permite dar cuenta de las lógicas subyacentes en la asignación de los niveles y las especialidades escolares a las categorías de empleo más allá de las definiciones oficiales de ciclos escolares y de empleos (Bruyère y Lemistre, 2004; Lassnigg, 2001). Asimismo, permite un análisis empírico respaldado por un marco teórico en la concepción de la educación y del trabajo, pero desprovisto de

---

<sup>17</sup> No confundir con las “intenciones de competencias” propios de la Enseñanza Basada en Competencias (Planas 2013).

prejuicios y, por consiguiente, abierto a la descripción y a la interpretación de las transformaciones actuales del mercado laboral y en los procesos educativos. Este análisis empírico deberá recuperar y formalizar los itinerarios educativos complejos, es decir partir de que las capacidades productivas de las personas, sus competencias laborales, no se adquieren únicamente mediante la escolaridad ni se señalan únicamente mediante sus certificados, en esta línea serían más apropiados y precisos los Curriculum Vitae basados en competencias. El trabajo, las formaciones no escolares y otras experiencias vitales de las personas constituyen también fuente de competencias laborales que diferencian a unas personas de otras que puedan disponer de los mismos certificados escolares.

Como proponen Stiglitz y Greenwald (2016) el objetivo de los nuevos procesos educativos será “Aprender a aprender aprendiendo” a lo largo de la vida y en el conjunto de escenarios en que se desarrollan los “itinerarios educativos complejos”. Estos autores basan su propuesta en que la velocidad de cambios y el rápido acceso a la información que suponen las nuevas tecnologías implica cambios fundamentales en los procesos de aprendizaje (educación): “En el mismo sentido, mucho de lo que ocurre en el lugar de trabajo cambia constantemente, y los empleadores no esperan que los empleados lleguen equipados para ser miembros plenamente productivos de la fuerza de trabajo. La expectativa es que deberá haber una formación en el puesto de trabajo, y deberá ser continua. Por consiguiente, podemos pensar que nuestro sistema educativo vitalicio está compuesto de dos partes: una parte formal (“la escuela”) y una parte informal (“el trabajo y demás lugares”). Ambas son tanto complementarias como sustitutivas: si la primera hace bien su trabajo, aumenta las ganancias de los desembolsos realizados por la segunda” (Stiglitz y Greenwald 2016:99).

A continuación dichos autores señalan lo que llaman “ingredientes” o taxonomía de los principales “determinantes” del aprendizaje necesario para el trabajo: “1) las capacidades para el aprendizaje; 2) el acceso al conocimiento; 3) los catalizadores para el aprendizaje; 4) generar una mentalidad creativa: los marcos cognitivos correctos; 5) los contactos - personas con las cuales interactuamos – capaces de catalizar el aprendizaje, ayudar a crear un marco cognitivo correcto y brindar insumos cruciales al proceso de aprendizaje, y 6) el contexto para el aprendizaje” (Stiglitz y Greenwald 2016:100).

Desde las políticas educativas, mejorar el encaje entre oferta y demanda desde esta perspectiva dependerá en muy buena parte de cuatro factores: a) en primer lugar, y de manera casi excluyente, de la cantidad y calidad de la escolaridad inicial de las personas, b) de la capacidad de las distintas instituciones que generan las oportunidades de educación que componen los itinerarios formativos complejos para hacerse compatibles y “reconocerse” entre ellas (Werquin 2010 y 2012); c) de la capacidad de las personas para construir estrategias que aprovechen las oportunidades disponibles para construir sus itinerarios formativos complejos (Castells 1996, Sen 1985, 2005) y d) de la capacidad de los empleadores para “leer” las competencias de las personas adquiridas a través de sus itinerarios educativos complejos y encontrar el encaje con sus necesidades .

Por último, hay que subrayar la necesidad de disponer de los sistemas de información adecuados para conocer y reconocer la diversidad de los itinerarios formativos complejos.

## 5.5. ALGUNOS INTERROGANTES DERIVADOS DE LAS CONSIDERACIONES PRECEDENTES

Abandonada, por considerarla inviable, la idea de prever el tipo de formación específica que requerirá el trabajo en el futuro como propone el modelo adecuacionista (*manpower approach*), nos situamos dentro de un escenario de gestión de la incertidumbre en la que algunos de los interrogantes que se plantean son los que se anuncian a continuación, en este texto principalmente respecto a la escolaridad, proponiendo, de manera abierta, algunas respuestas que se presentan como posibles y distintas pero no necesariamente excluyentes ni exhaustivas:

### 5.5.1. Interrogantes acerca de la “escolaridad inicial” requerida/adecuada para acceder y mantenerse en el trabajo

- **¿A qué edad debería iniciar la escolaridad para mejorar la relación entre educación y trabajo?**

Puede parecer una exageración establecer una relación entre la llamada educación preescolar y el trabajo si la relación que establecemos es directa y mecánica. Pero si lo hacemos en la lógica de que acceder y mantenerse en el trabajo en el futuro dependerá en gran medida la cantidad y calidad de la escolaridad de base, podemos verlo con otros ojos. Un informe reciente de la OCDE (OECD 2017) señala que los primeros años de una persona son los más formativos y que una escolarización pronta proporciona ventajas significativas para aprendizajes posteriores. Es en este sentido, en la medida que favorece la educación de base de las personas, que hay que plantearse la relación entre educación preescolar y el acceso y mantenimiento en el trabajo. Todo aquello que refuerce la educación de base de las personas, y la escolaridad llamada “preescolar” contribuye sin duda a ello, debería ser potenciado con el fin de mejorar la relación entre educación y trabajo en el futuro.

- **¿Cómo definir la escolaridad básica necesaria para acceder y permanecer en los futuros mercados de trabajo?**

Si los trabajos disponibles para personas descualificadas se mantiene (cosa que parece muy improbable) el problema educativo respecto al trabajo no se plantearía. Pero todos los indicios señalan que esto no va a suceder, al menos en las proporciones actuales.

En el supuesto de reducción importante de trabajos descualificados (que parece la hipótesis más plausible) ¿bastaría con garantizar a partir de ahora que todos los niños y jóvenes superaren la formación obligatoria tal como está hoy planteada?

En escenario planteado de relación entre educación y trabajo, habría que redefinir la educación inicial como aquella básica que permite el acceso a la “educación a lo largo de la vida” (ELV) o dicho en los términos que emplean Stiglitz y Greenwald (2016) que permita aprender a aprender. Centrada en aquellos aspectos básicos que no “caducan” con el tiempo y en otros nuevos que sean necesarios para el acceso a nuevas competencias básicas como las competencias digitales, sociales y no

académicas (CES 2017; Giret, Morlaix 2016). Lo cual implicaría revisar contenidos pero, sobre todo, métodos educativos y probablemente prolongar en el tiempo y diversificar en sus modalidades la escolaridad obligatoria, pero con un objetivo compartido: garantizar la adquisición de las “competencias básicas”.

Ha habido diversos intentos de redefinir estas competencias con precisión, organizaciones como la OCDE, define las “competencias básicas” o “literacy” como sigue: “It is the capacity to understand, use and reflect critically on written information, the capacity to reason mathematically and use mathematical concepts, procedures and tools to explain and predict situations, and the capacity to think scientifically and to draw evidence-based conclusions” (OECD 2015).

También parece necesario abrir espacios para áreas o competencias nuevas relevantes para los trabajos del futuro, como la programación informática como método (Fernandez-Enguita 2016) o el desarrollo de la inteligencia relacional y emocional (Lladó 2018) y eliminar otras que parecen obsoletas como el dibujo manual, el cálculo mental, etc.

Por último, siguiendo tanto los comportamientos mayoritarios de los jóvenes como los criterios internacionales, la escolaridad obligatoria tenderá a ser de una duración equivalente al actual bachillerato y la obligatoriedad consistirá superarla con éxito, eliminando los aún altos porcentajes de cada generación que abandonan por el camino o no la superan con éxito. Actualmente organismos internacionales como la OCDE consideran que los jóvenes deberían continuar su escolaridad en alguna de las modalidades disponibles, más allá de la escolaridad obligatoria vigente en España (que es la primera etapa de la educación secundaria).

### ► **¿Cómo conseguir que los escolares actuales no fracasen en su escolaridad inicial?**

En el contexto actual, pero aún más en el futuro, no disponer de una escolaridad de base implicará un importante riesgo de exclusión laboral al no disponer de las capacidades necesarias para acceder a un trabajo y, al mismo tiempo, en caso de acceder a uno tener muchas dificultades de actualización para mantenerlo. No alcanzar los mínimos de escolaridad de base en una edad temprana hace difícil alcanzarlos posteriormente como nos muestran los resultados de las políticas de “escolaridad de la segunda oportunidad” (Planas; García; Casal 1998) y ello es debido en carácter irreversible, por muchas razones, de la primera escolaridad (Planas, Plassard 2000).

Los datos disponibles nos señalan que en España de manera continuada durante las últimas décadas una parte no despreciable de cada generación fracasa en su escolaridad obligatoria (García 2017). Eurostat indica que en España cerca del 20% de la generación que terminó la enseñanza obligatoria en 2016 abandonó precozmente su escolaridad, y una porción mayor, entre el 30 y el 40% para las generaciones jóvenes, no prosigue su escolaridad al finalizar la etapa obligatoria, actualmente fijada en el nivel de secundaria inferior.

Desde una posición conservadora podemos pensar que la escolaridad inicial actual ya ha jugado un buen papel, quizás no sería necesario modificarla radicalmente, bastaría que hiciéramos que se cumpla lo normado. Además, siempre habrá una parte de estudiantes que no superarán la escolaridad inicial, hagamos lo que hagamos, lo único que podemos hacer es intentar reducirla. Pero si pensamos que los estudiantes de hoy continuarán activos hasta dentro de 50 años, difícilmente se podrán enfrentar a los cambios que presente la demanda de trabajo sin una escolaridad de base sólida.

Por otra parte, una proporción mayoritaria de los escolares actuales superan satisfactoriamente la escolaridad inicial tal como es hoy. Lo que hay que repensar es el modelo de escolaridad inicial para aquellos que no la superan, probablemente esto indica que no todos pueden seguir un modelo de escolaridad idéntica. Probablemente lo más eficaz sería fijar unos objetivos comunes de mínimos sin imponer un modelo único de escolaridad, como de hecho ya sucede ahora entre el bachillerato y la formación profesional escolar.

Pero parece que se va abriendo camino la idea de que hay que repensar el modelo de formación inicial: su función, sus contenidos y sus métodos con el fin de que “quepan”, se sientan cómodos, todos los niños y jóvenes en edad. Muy probablemente el modelo que habrá que aplicar será menos “modelo” en la medida que la experiencia de un modelo único ha implicado “incomodidad” para casi todos. Probablemente habrá que concentrar la atención más en los resultados y su evaluación que en los procesos, que probablemente deberán ser diversos.

Existen hoy ya experiencias de innovación (ver por ejemplo la iniciativa Educació 360 - Fundació Bofill 2018), algunas bastante amplias, que han mejorado los rendimientos escolares de la escolaridad obligatoria. A partir de la experiencia habría que analizar y potenciar estas experiencias en lugar de buscar un modelo único y homogéneo, que fuera una nueva versión de “La nueva Jerusalém” de la que ya hablaban Blaug & Mace (1976). “Nuevas Jerusalem” como modelos escolares únicos consecutivos pero que hemos continuado proponiendo periódicamente desde hace décadas, con resultados poco satisfactorios.

► **¿Qué escenarios futuros de empleo para aquellos que no disponen de una escolaridad básica?**

Este es un problema central en los cambios del empleo derivados del cambio tecnológico que en el futuro se planteará de manera aún más aguda que hoy. La pérdida de empleo derivada de la robotización afectará principalmente a personas que realizan funciones poco cualificadas y que un bajo nivel de escolaridad y de educación en general. ¿Qué se puede hacer desde la educación para reubicar a estas personas en el empleo?

Podríamos pensar que, en caso de que se implantara, la renta básica hará innecesario que una parte de la población descualificada tenga que trabajar, contentándose con unos ingresos bajos. Este escenario plantea otro interrogante acerca de los efectos de la pérdida de identidad de las personas vinculada a su trabajo.

Podemos pensar también que no desaparecerán tantos trabajos descualificados como se prevé y nacerán o se desarrollarán otros que también serán ocupables por personas poco cualificadas (por ejemplo, servicios públicos poco cualificados: jardinería, limpieza urbana, cuidados a personas, camareros...)

También se ha planteado como respuesta política que el desarrollo de políticas públicas basadas en los “mercados de trabajos transicionales” permitirán, por una parte, distribuir mejor los trabajos descualificados y retribuirlos con la renta básica (por ejemplo retribuir a las/los amos de casa cuyo trabajo no es actualmente retribuido, o a los cuidadores de personas dependientes) y, por otra, desarrollar políticas de formación profesional y/o reescolarización de adultos que les faciliten a aquellos que perdieron el trabajo, acceder a los nuevos trabajos que se crearán.

► **¿Cómo conseguir un mínimo de educación equivalente a la escolaridad obligatoria para los ya económicamente activos que no disponen de ella?**

Partimos del hecho de que actualmente una parte importante de cada generación no supera la escolaridad obligatoria y otros no acceden a los ciclos posteriores de escolaridad (García 2017).

Esta es una tarea muy compleja, porque consiste en educar a personas adultas que no disponen de la escolaridad obligatoria. Además, algunos pueden considerar el esfuerzo en buena parte innecesario porque, si se quedan sin empleo, podrán disponer de una renta básica o, aunque disminuyan, continuará habiendo trabajos para personas con baja calificación.

Se han desarrollado intentos de construir dispositivos educativos para recuperar los déficits escolares del tipo de los propuestos por la UE bajo la etiqueta de “La escuela de la segunda oportunidad” pero los datos disponibles ponen seriamente en cuestión desde hace tiempo su eficacia (Casal, García, Planas 1998).

Se podría proponer que el sistema escolar, sobre todo en la escolaridad superior, incorporase mecanismos basados en el reconocimiento de las capacidades adquiridas fuera de la escolaridad, principalmente el trabajo y otras experiencias formativas lo que a nivel internacional se denomina “prior learning” (Werquin 2010, 2012), que valoricen los itinerarios educativos reales y diversos de aquellos que no alcanzaron en la edad prevista el nivel de escolaridad obligatoria.

► **¿Garantizar esta educación básica es una tarea únicamente del sistema escolar?**

Por una parte, la escolaridad obligatoria es la única experiencia educativa común que puede garantizar la educación básica para todos. Sabemos que desde la más tierna infancia, el sistema escolar no es la única fuente de educación de los niños y jóvenes; por ello, ¿en qué medida el sistema escolar debería conocer y reconocer los aprendizajes realizados por otras vías?

La escuela es la única institución capaz de “ordenar” el conjunto de experiencias educativas que configuren la educación básica. Pero debemos asumir que las experiencias educativas no escolares existen y son diversas y crecientes. A reconocer y aprovechar todo tipo de recursos existentes en su entorno tanto presencial como virtual y las experiencias individuales de los estudiantes, debería dedicar el sistema escolar una particular atención al tratamiento y reconocimiento “oficial” de la diversidad a la que nos estamos refiriendo.

► **¿Qué función adjudicar a la formación profesional escolar?**

La formación profesional escolar (FP) se presenta como salida profesionalizante, para facilitar la inserción laboral de aquellos estudiantes que abandonaban la escolaridad general o académica.

En realidad, este tipo de formación ha jugado también otras funciones, la de puente para el reingreso en la vía académica y de formación de base en que los estudiantes mejoran su escolaridad y aprenden a especializarse especializándose.

Particularmente la Formación Profesional Superior, una escolaridad diseñada como alternativa a la vía universitaria, ha constituido en la práctica una vía de reingreso en la universidad. En algunas

---



especialidades son mayoritarios los estudiantes que habiendo terminado la Formación Profesional Superior acceden a los ciclos universitarios. En estos casos la FP, ha fungido como motivadora para reinsertarse en la vía académica universitaria (Planas; Merino 2015)

Los egresados de estos ciclos escolares, con una formación fuertemente especializada y finalista hacia un tipo de trabajos determinados, en la realidad, según los datos disponibles, mayoritariamente no trabajan en las ocupaciones previstas en el Catálogo de Cualificaciones Profesionales español; a pesar de ello la gran mayoría consideran que dichos estudios les proporcionaron competencias adecuadas para el trabajo que finalmente realizaban (Sala, Planas, Van Rompaey 2010).

Dicho de manera más directa, origen no es destino, aunque las personas que han seguido una formación especializante no trabajen en las ocupaciones previstas por la especialidad, las competencias adquiridas formándose en dicha especialidad resultaron transferibles en buena parte a las requeridas por otras ocupaciones, entre otras la de aprender a especializarse especializándose. Algo parecido sucederá con las formaciones universitarias.

### ► **¿Qué función para la escolaridad superior?**

La escolaridad superior tiende a situarse como primer ciclo postobligatorio, dentro de la lógica planteada en el marco de la relación entre educación y trabajo, tendría como función profundizar la formación de base, promoviendo perfiles híbridos, desde las perspectivas tanto institucionales como disciplinares, que abran las visiones de los estudiantes, aunque ello no excluya momentos de especialización a corto plazo. Como algunos han planteado: ¿una educación más humanista para abordar la revolución digital?

Desde la perspectiva de este texto, la escolaridad superior debería abrirse a los “itinerarios formativos complejos” acogiendo de manera adecuada la creciente diversidad de estudiantes (edades, actividades simultáneas, etc.) que ya están accediendo a estos ciclos escolares y reconocer las competencias adquiridas, como mínimo, a través de la experiencia laboral previa y/o simultánea. Para el caso de los estudiantes que trabajan simultáneamente, hoy ya son mayoritarios los estudiantes universitarios que realizan trabajo remunerado durante sus estudios y, muy mayoritariamente, lo hacen en trabajos relacionados con sus estudios, lo que nos ha llevado a hablar de la existencia de un “Sistema Dual Expontáneo” (Navarro-Cendejas, Planas 2015 y Figueroa, Planas 2015). ¿Tiene sentido que la rigidez de la institución universitaria no permita este tipo de itinerarios híbridos ya existentes? ¿Qué sentido tienen para estos estudiantes las prácticas organizadas desde las universitarias?

Como ya señalábamos para la formación profesional escolar, en la escolaridad superior, origen no es destino, aunque las personas que han seguido una formación especializante no trabajen posteriormente en las ocupaciones previstas por la especialidad, las competencias adquiridas formándose en dicha especialidad resultan transferibles en buena parte a las requeridas por otras ocupaciones, entre otras la de aprender a especializarse especializándose.

A pesar de lo dicho, en la educación superior universitaria, persiste el debate sobre qué tipo de carreras proporcionan mejor las competencias que se requerirán en el futuro. El anteriormente citado informe del CES (2017) plantea que el “talento digital”, ya escaso actualmente y aún más en el futuro, está asociado a las carreras del área STEM (siglas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática en inglés) de estudios superiores. Esto es probable y parece cierto hoy, pero no olvidemos que la población activa del futuro no estará compuesta exclusivamente de tecnólogos.

---

---

Aunque las tecnologías digitales tenderán a penetrar todas las ocupaciones lo harán con intensidades muy distintas y en muchos casos como soporte a unos trabajos centrados en competencias no digitales. Será el caso de trabajos como el de docente, diseñador, abogado, médico, ... que, si bien utilizarán sin duda tecnologías digitales, el núcleo de su saber y saber hacer estará situado fuera de ellas.

Si nos planteamos que tipo de educación deberían ofrecer o priorizar las universidades, el tema se complica en el contexto de los “itinerarios educativos complejos” por varias razones. En primer lugar, porque las ocupaciones a nivel cualificado del futuro tenderán a ser híbridas desde un punto de vista disciplinar y las formaciones para acceder a ellas también. Ya conocemos hoy ingenieros que posteriormente estudian masters de administración de empresa, médicos que estudian gestión empresarial, juristas y físicos que estudian sociología, etc. En segundo lugar, por el grado de sustituibilidad de escolaridades y ocupaciones, excepto en las profesiones reguladas como la de médico, si observamos los datos constataremos que una ocupación similar está desarrollada por personas con formación previa diversa ya hoy.

Por último, porque, en una lógica de “itinerarios educativos complejos” y ocupaciones mutantes, es menos importante dar en la diana a la primera, escolaridades y formaciones ulteriores o simultáneas a la primera pueden corregir el tiro. Estos itinerarios se caracterizan a menudo por su carácter pluridisciplinar, donde las distintas orientaciones de las escolaridades y formaciones disciplinares, consecutivas o simultáneas, de las personas se complementan en su acceso y permanencia del empleo. Ya hoy existen carreras universitarias multidisciplinares con mucha capacidad de atracción para los estudiantes jóvenes mejor preparados como son las carreras dobles o triples (recordemos como ilustrativo el grado en Filosofía, Política y Economía que imparte ya hoy la UPF).

Por otra parte se plantean otros dilemas, la educación superior tiende a vincular la enseñanza a la investigación en todos sus ciclos, como promueven las tendencias internacionales (Acosta 2016). O por el contrario, debería producirse una especialización entre escolaridades superiores (o instituciones de educación superior) centradas en investigación o en enseñanza. ¿La educación superior debería dividir sus instituciones entre aquellas que priorizan la docencia y aquellas que priorizan la investigación?

¿Debería internacionalizarse mediante la “coproducción” internacional de las IES (Instituciones de Enseñanza Superior)? ¿Quién paga?

- **¿Cómo está evolucionando la oferta de educación superior? ¿Podrá la enseñanza superior continuar existiendo como sistema con señales compartidas dirigidas a los empleadores?**

La oferta de escolaridad superior está creciendo y diversificándose, (por ejemplo, con el desarrollo de universidades de empresas e internacionales) ¿Qué problemas plantea esta, y otras, transformaciones para la pervivencia de la ES como sistema con sus señales (certificaciones) propias y reconocidas externamente?

Se debería crear un nuevo sistema de “señales” que den cuenta, a la demanda de trabajo, de la diversidad (por calidad y calidad) de los ciclos cursados. ¿Son suficientes los rankings existentes?

Lo que algunos plantean es la necesidad de crear un nuevo sistema de reconocimiento de competencias individuales asociadas a los itinerarios educativos complejos. Sobre este tema el debate no ha hecho más que empezar.

➤ **¿Qué estructura de ciclos sería la adecuada para la educación superior?**

Para responder a los “itinerarios educativos complejos” es posible que acortar los ciclos de la escolaridad superior y hacerlos más “modulares” permitiría aumentar su flexibilidad y reversibilidad de sus ciclos, adecuándose mejor a los comportamientos de las personas en la construcción de los itinerarios.

Además, posiblemente en el interior de los ciclos habría que establecer partes de contenidos fijos (adecuados a aquellos contenidos estables o de cambio lento) que coexistieran con contenidos variables (de cambio frecuente) establecidos como de respuesta rápida a las demandas coyunturales del mercado de trabajo.

➤ **¿Cómo garantizar la educación de los altamente cualificados?**

Como se hace actualmente para la educación inicial, incluyendo los posgrados, parece que ha sido capaz dar una sólida educación científica de base. El problema es de empleo a su nivel que permita retenerlos una vez ya formados. España es uno de los casos de “exportación” de científicos, particularmente durante la crisis económica, y con el recorte que permanece de fondos para la investigación.

a) Ya existe un sistema internacionalizado tanto de educación (que incluye escolaridad y formación) como de empleo, el problema es restablecer un equilibrio de costos y beneficios equilibrado territorialmente, para los individuos, los empleadores y el estado.

b) La mejor solución es la cooperación e incluso coproducción de instituciones científico-escolares con potenciales empleadores para su educación inicial y/o permanente.

Pero, hoy por hoy, el principal problema no es tanto formarlos, como retenerlos mediante una transformación del modelo productivo que les proporcione un espacio adecuado de trabajo

### **5.5.2. Acerca de la “Educación a lo largo de la vida” (ELV)**

➤ **La “educación a lo largo de la vida” ¿ha de estar organizada?**

La ELV es algo que ya se produce espontáneamente y difícilmente se puede regular en su conjunto, dada su complejidad. Pero el mercado de educación y de trabajo tampoco son suficientes para su desarrollo eficiente y equitativo.

Actualmente las políticas públicas de escolarización y formación (políticas activas de empleo) actúan como soporte a la ELV disponibles para el uso de personas y empresas.

---

El tema que se plantea es si la ELV debería convertirse en un “derecho”, como defienden organismos de la UE y como ya sucede con la formación inicial, que el estado debe regular en colaboración con los principales actores implicados: administraciones, empresas y personas (trabajadores). En caso contrario su desarrollo aumentaría la polarización de los procesos educativos.

➤ **¿Quién organiza? Hay que decidir: ¿Quién decide sobre el contenido? ¿Quién paga? ¿Quién aporta el tiempo?**

Los actores implicados actuarán en función de sus objetivos e intereses, dando respuesta a las preguntas formuladas. Como he señalado en el apartado anterior, la ELV es algo que ya se produce en buena parte espontáneamente y no se puede regular dada su complejidad. Pero el comportamiento espontáneo de los actores y el mercado no son suficientes para su desarrollo.

Habría que aceptar y organizar esta formación de manera diferenciada en función de las tres preguntas anunciadas. De quién decide depende también quien paga la educación/formación y quién aporta el tiempo. En la ELV con fines laborales tres son los actores principales en la toma de decisiones: las personas (individualmente), los empleadores (organizaciones productivas) y el estado.

En la UE existen numerosas experiencias de organización de la ELV que habría que revisar, pero en todas ellas las decisiones de ELV son principalmente tomadas por los empleadores y por los individuos. Y según sean unos u otros los que toman las decisiones pueden diferenciarse tanto el contenido de la educación, como quién paga y quién aporta el tiempo.

En el marco de la UE el estado tiende a erigirse como garante último de la ELV como derecho, dando soporte a las acciones de educación y formación de manera más o menos generosa según países como parte de las políticas activas de empleo.

Un dato relevante para medir la eficacia de este tipo de educación es la participación de la población activa en ella. El dato para España es que estamos por debajo de la participación promedio en la UE. Lo cual indica que este es otro frente para la acción educativa si queremos abordar eficazmente los cambios en el contenido de las ocupaciones que se avecina.

➤ **¿Qué lugar para la educación no escolarizada, en el acceso al trabajo? Reconocimiento de los “aprendizajes previos” (prior learning).**

En el análisis de la ELV habrá que combinar los comportamientos “espontáneos”, con los “de mercado” y los “regulados” en su ejercicio como derecho. ¿Cómo establecer mecanismos de reconocimiento de los aprendizajes no escolares que tengan valor escolar y laboral?

Los mecanismos habituales de reconocimiento (CV, el CV basado en competencias y otros) ya sirven para reconocer la diversidad de las componentes de la ELV ¿Son suficientes?

Habría que establecer mecanismos de reconocimiento de la educación adquirida fuera del sistema escolar por parte de las instituciones escolares. ¿Cómo complemento a los certificados de la formación escolar? La formación escolar es reconocida en el exterior del sistema escolar, pero no ocurre al revés.

En los procesos de ELV habría que establecer un sistema de reconocimiento “integrado” de las competencias adquiridas tanto dentro como fuera del sistema escolar. Estableciendo “convalidaciones” escolares de la educación adquirida fuera del sistema escolar. Lo que implicaría que la educación escolar debería romper sus rutinas jerárquicas intercalando el reconocimiento de la educación no escolar. Ello implicaría una mutación del concepto y la práctica del Sistema Educativo, de un sistema de educación escolar a un sistema integrado de escolaridad y formación, a partir, entre otras, de las funciones reclamadas por la evolución del trabajo.

## 5.6. CONCLUSIONES

De lo expuesto anteriormente se desprenden algunas recomendaciones al sistema escolar para mejorar la relación entre educación y trabajo.

- a) Poner el foco en los aprendizajes que generan aquellas competencias que permiten continuar aprendiendo en el futuro. Aprender a aprender aprendiendo.
- b) Alargar por delante y por detrás el periodo de escolaridad obligatoria, para consolidar su función en la educación de base.
- c) Conseguir que el carácter obligatorio de la escolaridad obligatoria consista en que sea obligatorio no solo estar presente sino alcanzar sus objetivos. Muy probablemente alcanzar este objetivo implicará abandonar el modelo único de escolaridad obligatoria para desarrollar modelos distintos más adaptados a la diversidad de los estudiantes.
- d) Incorporar el sistema escolar a la ELV, conectando abandonos y reingresos que se adecuen a las estrategias educativas de las personas, sus trayectorias atípicas (abandonos, ausencias temporales, reingresos, reorientaciones, ...) y sus comportamientos híbridos (trabajar simultáneamente, cuidado de personas durante su escolaridad, ...).
- e) Favorecer la integración de la escolaridad en los “itinerarios educativos complejos” reconociendo por parte del sistema escolar los aprendizajes realizados fuera del sistema escolar, mediante un sistema de reconocimiento de las competencias adquiridas y las “convalidaciones” pertinentes. Estableciendo sistemas de cooperación o incluso de coproducción entre instituciones escolares, de trabajo, de ciudadanía y de vida cotidiana, para reconocer las competencias de las personas en fase inicial y continua de su educación.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Adrián (Coord.) (2016): *Decidir entre tensiones. Dilemas de la Planeación universitaria para el siglo XXI*. Ciudad de México: ANUIES.
- Arntz, Melanie; Gregory, Terry & Zierahn, Ulrich (2016): “The Risk of automatisisation of Jobs in the OECD countries” OECD.
- BBVA (2016): *Formación continua, una herramienta infrautilizada en España*. <https://www.bbva.com/es/formacion-continua-una-herramienta-infrautilizada-espana/>
- Bédouè, Catherine & Planas, Jordi (2003): *Educational expansion and labour market*. CEDEFOP- Office for official Publications of the European Communities. Luxembourg.
- Blaug, Mark & Mace, John (1977): “Recurrent education-the new Jerusalem”, en *Higher Education*, vol. 6, núm. 3, pp. 277-299.
- Bruniaux, Christine. (2001): “Evolution de l’emploi et des qualifications dans le secteur bancaire en Espagne, Italie, Royaume-Uni, Allemagne, France”. En *Rapport de synthèse établi à partir des rapports nationaux (EDEX - WP3) pour le Zentrum für Sozialforschung*, Alemania: Universidad de Halle.
- Bruyère, Mireille. & Lemistre, Philippe (2004): *La spécialité de formation: un “signal” de compétences spécifiques et générales*, Toulouse: Lirhe/Univeristé de Toulouse I.
- Casal, Joaquim; García, Maribel; Merino, Rafael & Quesada, Miquel (2006): “Changes in forms of transition in contexts of informational capitalism”, *PAPERS N.79*
- Carabaña, Julio (2017): “Menguará la escolarización cuándo crezca el empleo?” *Revista Española de Sociología* (en prensa)
- Castells, Manuel (1996): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial. Madrid
- Conseil National du Numerique (2016): *Les nouvelles trajectoires*. Ministère du Travail, de l’Emploi, de la Formetion Professionnelle et du Dialogue Social. Paris.
- Consejo Económico y Social-CES (2017): *La digitalización de la economía*. Consejo económico y Social. Madrid.
- Fernandez-Enguita, Mariano (2016): *La educación en la encrucijada*. Madrid. Fundación Santillana.
- Figuroa, Mijail & Planas, Jordi (2015): “Le travail en cours d’études, une forme spontanée d’alternance ?” Conference: Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ? XXIIes journées d’étude sur les données longitudinal, Lille, France .Volume: Relief, n° 50
- Frey, Luiggi; Germe, Jean-François & Ghignoni, Emanuele (2001): “Rapport de synthèse sur la

- prospective dans EDEX”. *Rapport international de synthèse pour EDEX, Work Package 4*, octubre, Roma: Ceres.
- Frey, Carl Benedikt. & Osborne, Michael A. (2013) “The future of employment: How susceptible are Jobs to computerisation?” Oxford Martin School. University of Oxford.
- García, Maribel (2017) “Jeunes sans diplôme en Catalogne et en Espagne: Condition sociale et situation face à la formation et l’emploi”. Mimeo en proceso de publicación.
- Germe, Jean-François. (2011) “Projet professionnel et incertitude sur le marché du travail” *PAPERS* Vol.96 N. 4
- Giret, Jean-François; Van de Velde, Cécile & Verley, Élise (Dir) (2016) *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. La Documentation Française. Paris.
- Giret Jean-François & Morlaix, Sophie (Dir.) (2016) *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Editions Universitaires de Dijon. Dijon.
- Lassnigg, Lorenz (2001). *Projections of qualifications and occupations in Austria – short termism, macro perspective and emphasis on the supply side*, Documento de trabajo para el WZB-Project “Skill needs and labour market dynamics”.
- Lassnigg, Lorenz (2012) ““Lost in translation”: learning outcomes and the governance of education” *Journal of Education and Work* V. 25 N. 3.
- Lladós, Josep (2018): “La transformación del empleo en España derivada de la automatización y la inteligencia.” Texto elaborado en el marco de un convenio entre la Universitat Autònoma de Barcelona y la Fundació la Caixa con el título de “El futuro del empleo y del bienestar en España”, dirigido por el Dr. Faustino Miguelez. Barcelona. Mimeo.
- Navarro, José.; Planas, Jordi (2015): “Quelle influence du travail en cours d’études sur l’insertion professionnelle de diplômés universitaires catalans?” *Formation-emploi*. N.134
- OECD (2009): *Education at a glance 2009*. OCDE Paris.
- OECD (2015): *Universal Basic Skills. What Countries Stand to Gain..* London.
- OECD (2017): *International Early Learning and Child Well-being Study (IELS)*. OECD. Paris
- Planas, Jordi (2005): “El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España” *Revista de Educación*. N. 338
- Planas, Jordi (2013): “El contrasentido de la enseñanza basada en competencias “. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. 4 n° 10
- Planas Jordi (2014a): *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis “adecuacionistas” de relación entre formación y empleo*, Ed. ANUIES, México.
- Planas, Jordi; Enciso, Isabel (2014b): “Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?” *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol 5 N. 12
-

- 
- Planas, Jordi; García, Maribel; Casal, Joaquim (1998): “Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: paradojas de un éxito” *Revista de educación* N° 317.
- Planas Jordi; Merino, Rafael (2015): “La Formación Profesional” En Torres C. (Ed.) España 2015. *La situación social*, pp 539-546 . CIS Madrid.
- Planas Jordi; Plassard, Jean-Michel (2000): “L’investissement en formation initiale comme préalable aux investissement en formation tout au long de la vie” en Alcouffe A.; Fourcade B.; Plassard J-M.; Tahar G. *Efficacité versus équité en économie sociale*. L’Harmatan. Paris. pp.3-12.
- Planas, Jordi; Rifà, Judith (2001): “The continuing training in Spain: institutional logic and individual usage” *Cahiers du LASMAS*. N.01.1
- Sala, Guillem; Planas, Jordi; Van Rompaey, Erika (2010): “¿Trabajan los jóvenes donde deberían? Especialidad de formación, especialidad de empleo y resultados de inserción.” *Sociología del trabajo* n°70
- Sen, Amartya (1985): *Comodities and capabilities*. North´Holand. NY. USA.
- Sen, Amartya (2005): “Human rights and capabilities”. *Journal of Human Development*. 6(2)
- Stiglitz, Joseph E.; Greenwald, Bruce C. (2016): *La creación de una sociedad del aprendizaje*. La Esfera de los libros S.L. Madrid.
- Toharia, Luis. (ed.) (2006): *Los mercados de trabajo transicionales. Nuevos enfoques y políticas sobre los mercados de trabajo europeo*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Terssac, Gilbert (1994): “Autonomie dans le travail” *Revue française de sociologie*. V.35 N.2
- Vincens, Jean (2000): “Pour faire avancer WP3” *Working paper*. LIRHE. Toulouse.
- Vinokur, Annie (1998): "Global and Local Tendencies in the Restructuring of Educational Systems". TACIS. EDRUS. *Education Management in Russia*. Seminario de investigación. Moscú, 15-19 de diciembre.
- Werquin, Patrick (2010): *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. OECD. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf>
- Werquin, Patrick (2012): “The missing link to connect education and employment: recognition of non-formal and informal learning outcomes” *Journal of Education and Work* V. 25 N. 3.