

El debate sobre las competencias

**Una investigación cualitativa
en torno a la educación superior
y el mercado de trabajo en España**

Luis Enrique Alonso
Carlos J. Fernández Rodríguez
José M^a Nyssen

Prólogo de José Joaquín Brunner

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| AGRADECIMIENTOS | 9 |
| PRESENTACIÓN | 13 |
| PRÓLOGO | 17 |
| 1. INTRODUCCIÓN: EL DEBATE SOBRE LAS COMPETENCIAS EN LA ERA DE LA MODERNIDAD FLUIDA | 25 |
| 2. PANORAMA ACTUAL Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN | 35 |
| 3. LOS DISCURSOS INSTITUCIONALES: EL ENFOQUE ANALÍTICO SOBRE EL NUEVO PAPEL DE LA UNIVERSIDAD | 45 |
| 3.1. En las fronteras de la política teórica: desarrollo instrumental e ideológico | 56 |
| 3.2. Comparabilidad, cooperación y competitividad: un lenguaje común en definición | 60 |
| 3.3. Desarrollo ideológico-moral: siguiendo los pasos del nuevo lenguaje instrumental | 81 |
| 4. EL DISCURSO DE LOS TITULADOS ANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA | 85 |
| 4.1. Representaciones cotidianas sobre el mercado laboral | 89 |
| 4.1.1. Incorporación al mercado laboral y trayectorias profesionales | 89 |
| 4.1.2. Autovaloración de la formación del joven universitario: competencias reales, expectativas profesionales y déficits percibidos | 95 |
| 4.1.3. Empleabilidad y exigencias empresariales | 105 |
| 4.1.4. El espacio del trabajo en el proyecto vital de los jóvenes universitarios | 108 |
| 4.2. La activación de los titulados universitarios en un contexto de angustia laboral | 112 |

| | |
|---|-----|
| 5. EL DISCURSO DE LOS EMPLEADORES ANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA | 115 |
| 5.1. Representaciones cotidianas sobre la formación de los universitarios y su incorporación al mercado de trabajo | 118 |
| 5.1.1. Formas de integración en el mercado de trabajo universitario y requerimientos para la inserción laboral | 119 |
| 5.1.2. Las competencias de personalidad y modelo cultural | 122 |
| 5.1.3. Percepción de la formación de los universitarios y carencias observadas | 126 |
| 5.1.4. Visión de las prácticas formativas y de su lugar en la enseñanza universitaria | 130 |
| 5.1.5. Proposiciones de cambio por parte de las empresas y acciones requeridas | 134 |
| 5.2. Sobre la disciplina y la moralidad en el trabajo | 140 |
| 6. A LA BÚSQUEDA DE UN ENCUENTRO DE PERSPECTIVAS: TRES DISCURSOS SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR | 143 |
| 7. FICHA TÉCNICA | 155 |
| 7.1. Diseño de grupos de discusión: titulados universitarios | 157 |
| 7.2. Diseño de grupos de discusión: empleadores | 158 |
| 8. BIBLIOGRAFÍA | 161 |
| AUTORES | 175 |

AGRADECIMIENTOS

QUISIÉRAMOS comenzar agradeciendo a ANECA y a su principal responsable, Gemma Rauret, la puesta a disposición de las grabaciones y transcripciones de los grupos de discusión con titulados universitarios y empleadores, producto de investigaciones anteriores, subvencionadas con recursos públicos, y enmarcadas en su Observatorio de Inserción Laboral. Dichos grupos han sido analizados en este trabajo para extraer algunas de las conclusiones fundamentales que en él figuran.

Asimismo, reiteramos nuestra gratitud a dicha institución y a su directora también por el hecho de proporcionarnos un marco privilegiado para dar a conocer dicho trabajo, a través de la presentación de esta edición, y la publicación y la difusión de la misma.

Un reconocimiento especial merece la persona de José Joaquín Brunner, por su desinteresada y valiosa colaboración en este libro. Consideramos un verdadero privilegio poder contar con un prólogo como el que nos ha regalado.

Del mismo modo, agradecemos muy sinceramente la presentación que, de este trabajo, ha realizado Sjur Bergan. Su interés por el mismo nos anima a darlo a conocer.

Además, hemos de dar las gracias a Enrique Vicario por su atenta lectura de los borradores iniciales y valoraciones sobre los mismos. Sin duda han sido de gran ayuda a la hora de exponer con mayor claridad muchos de los puntos más controvertidos.

Finalmente, el libro está dedicado a todos aquellos familiares y amigos que nos han ayudado a sacar adelante este proyecto, por su paciencia y su generosidad. Han demostrado ser extremadamente competentes en eso.

Los autores

PRESENTACIÓN

Sjur Bergan

RESULTA difícil imaginarse una sociedad que no haya valorado, de alguna manera, las cualificaciones de sus miembros. Uno de los factores que distinguen nuestras sociedades contemporáneas es, sin embargo, la complejidad de las cualificaciones necesarias así como el nivel requerido. En una sociedad tradicional se puede tener un trabajo que dé satisfacción personal y los recursos necesarios para vivir de manera decente con competencias adquiridas principalmente fuera de la escolaridad formal. En nuestra sociedad moderna o post-moderna una falta de cualificaciones formales lleva, en la mayoría de los casos, a la marginación laboral y social. Quizás es una paradoja: tenemos más tiempo libre que las generaciones anteriores y al mismo tiempo nuestras cualificaciones son un factor más central de nuestra vida.

El libro de Alonso, Fernández Rodríguez y Nyssen investiga la relación entre las cualificaciones de educación superior y el mercado de trabajo en España. Sin embargo, la importancia de este trabajo no se limita al caso español, puesto que es una contribución importante a la discusión europea y mundial sobre el concepto de cualificaciones y de competencias. En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, también conocido como el Proceso de Bolonia, las competencias y las cualificaciones se encuentran en un primer plano. El concepto de *employability* –la aptitud de encontrar un trabajo en relación a las cualificaciones que uno tiene o la relación entre la educación y la vida profesional de cada uno– es también un asunto clave y ha sido el tema de una conferencia “de Bolonia” en Luxemburgo en noviembre de 2008.

Más allá, una gran parte del debate europeo sobre la educación está centrado en el papel que juega la educación en la economía del saber (*knowledge economy*). Se dice muchas veces que la educación que dan nuestras universidades, así como los colegios primarios y secundarios, no es adecuada para las necesidades de la economía. Al mismo tiempo, los que trabajamos en el sector de la educación muchas veces tenemos la impresión de que el sector económico no ve más allá de sus necesidades del momento, que no se preocupa lo suficiente ni de las necesidades del propio sector económico a medio y a largo plazo, ni que sea suficientemente consciente de otros aspectos de la sociedad. La economía es muy importante, pero no es todo. Según la definición del Consejo de Europa, la educación superior tiene cuatro metas principales: la preparación para el mercado laboral, la preparación para una vida como ciudadano activo en una sociedad democrática, el desarrollo personal y el desarrollo y la manutención de una base amplia y avanzada del saber.

Para el futuro de Europa, es de importancia capital que seamos capaces de definir políticas educativas que abarquen las cuatro metas, que además son complementarias y no conflictivas. El libro de Alonso, Fernández Rodríguez y Nyssen, me parece, es una contribución importante al debate europeo sobre las competencias y, más allá, sobre nuestras políticas educativas.

Sjur Bergan*

* Jefe del Departamento de Educación Superior y de Historia de la Educación del Consejo de Europa.

PRESENTACIÓN

Gemma Rauret

ADÍA de hoy, resulta indiscutible el interés que la sociedad muestra por un asunto tan controvertido como es el de las relaciones existentes entre la enseñanza universitaria y el mercado laboral.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), consciente de la importancia de proporcionar información sobre el tema a todos los agentes sociales útil para la toma de decisiones, trabaja desde su Observatorio de Inserción Laboral en la elaboración de estudios y difusión de sus resultados. Es precisamente en la consonancia con este objetivo donde radica el interés de ANECA por la publicación del presente trabajo de Alonso, Fernández Rodríguez y Nyssen.

En él se ponen en evidencia –utilizando las herramientas de la metodología cualitativa de investigación social– los encuentros y desencuentros entre los puntos de vista de jóvenes titulados y empleadores sobre la problemática de la inserción laboral. Pero además, se expone la confrontación entre una perspectiva cotidiana, encarnada precisamente en el discurso de titulados y empleadores, y una perspectiva analítica más ligada a las estrategias oficiales, que se vienen desarrollando al hilo de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Las universidades españolas se enfrentan hoy al importante reto de diseñar su propia oferta formativa. Una oferta que ha de dar respuesta a todo un abanico de necesidades de una sociedad inscrita en un panorama que día a día cambia y crece en complejidad.

Sólo me resta agradecer su desinteresado trabajo a todas las personas que han participado en la redacción de este libro. Espero que el mismo anime a la reflexión conjunta de todos los que, de uno u otro modo, deseamos estar implicados en la mejora de las universidades.

Gemma Rauret*

* Directora de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, España.

PRÓLOGO

José Joaquín Brunner

UN RECIENTE estudio de revisión de la educación terciaria a nivel mundial producido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2008) constata, con razón, que la enseñanza superior experimenta hoy una renovada preeminencia en la estimación de los estudiantes y los gobiernos. Precisamente por esto, señala, surgen también nuevas interrogantes sobre la adecuación del vínculo entre aquella y los mercados laborales. Por ejemplo, dada la fuerte expansión de la matrícula terciaria, se pregunta, ¿está produciéndose o no una sobre-oferta de graduados en relación a las demandas del mercado de trabajo? ¿Reciben los estudiantes una formación pertinente o existe, por el contrario, un desajuste entre los cursos que ellos eligen –o se les ofrecen– y las necesidades de la economía? ¿Son apropiadas las capacidades y habilidades que los jóvenes adquieren para el desempeño de los roles que exige el mundo laboral?

El presente estudio aborda este tipo de cuestiones y plantea otra serie de interrogantes adicionales. ¿Se hacen cargo las universidades, en sus distintos ciclos formativos, de desarrollar las competencias no-tradicionales que las empresas reclaman de los graduados, tales como habilidades sociales, liderazgo, capacidad de trabajo en equipo, gestión del estrés, inteligencia emocional y otras? Más en particular, ¿responden las instituciones educacionales a las expectativas de los empleadores de contar con personal dotado de una específica moral del trabajo –disciplina, responsabilidad, compromiso, productividad, disposición a cambiar y sin embargo mantener la lealtad con la empresa? ¿Están preparados los docentes universitarios, habitualmente académicos de jornada completa con escasa experiencia laboral fuera de la universidad, para transmitir esos principios moral-formativos, además de proporcionar las nuevas competencias que las empresas esperan de sus trabajadores, técnicos, profesionales y cuadros gerenciales?

Al hilo de la información recogida para este estudio, las preguntas se suceden. ¿Son compatibles acaso las culturas juveniles posmodernas –con su énfasis en el éxito individual, las satisfacciones inmediatas, la simultaneidad de tareas, la fragmentación de la atención, la sospecha frente a los relatos institucionales y la licuación de los compromisos– con las demandas de los empleadores cuyo énfasis moral parece aproximarse más al de aquellas culturas puritanas que Weber identificó con el espíritu del capitalismo decimonónico?

Por otro lado, ¿es realista pensar que los diplomas universitarios son todavía una fuente de estabilidad de las trayectorias laborales y un componente de la identidad de las personas? ¿Transmiten aún una señal distintiva

en el mercado de trabajo que permita la selección por méritos y al individuo validar un nivel de ingreso y un estatus en la comunidad?

Sin duda, estas cuestiones han adquirido especial relevancia en la misma medida que los sistemas nacionales de educación superior, como está ocurriendo en la mayor parte del mundo, continúan expandiéndose y las instituciones se diferencian cada vez más en términos de organización y diversidad de programas y estudiantes.

En efecto, la enseñanza superior ha dejado de ser una avenida de pocos cursos que da cabida sólo a una minoría –los herederos del capital cultural, como los llamaban Bourdieu y Passeron (2003) en los años sesenta del pasado siglo– para transformarse progresivamente en un servicio de masas que universaliza el acceso a credenciales en beneficio de personas de diferentes orígenes y edades y con diversos talentos y necesidades. El peso de la cuna retrocede pero no desaparece. La carrera meritocrática se expande pero no se impone. La formación superior abre sus puertas pero la selección se mantiene ahora en su interior. En suma, los sistemas de enseñanza superior se han vuelto enormemente complejos y las instituciones que los componen enfrentan un conjunto diverso y muchas veces contradictorio de demandas provenientes de diversas partes interesadas: estudiantes y sus familias, los propios académicos y administradores universitarios, los empleadores y las empresas, las comunidades locales y regionales, los medios de comunicación, el gobierno y sus agencias, los organismos evaluadores nacionales e internacionales, los financistas, etc.

Como sea, puede imaginarse ahora, sin incurrir en un lapsus utópico (como todavía parecía ocurrir hace sólo unas pocas décadas) que en el futuro todas las personas, con independencia de su origen, género, trayectoria educacional previa y perspectivas laborales, participarán en algún momento de su vida en un programa de enseñanza postsecundaria. Podrá ser de forma presencial o a distancia a través de Internet. En una institución tradicional o con algún nuevo tipo de proveedor de servicios de educación superior. De manera continua o en distintos momentos de su vida. Con propósitos de beneficio individual (pensando en la tasa de retorno de su inversión) o por motivos diferentes, de consumo cultural, de acción pública, de exploración de nuevos horizontes de conocimiento, como parte de un estilo de vida, etc.

Cada vez más, entonces, las personas elegirán qué estudiar, cuándo hacerlo, dónde, con quiénes, por qué medios y para cuáles fines personales, comunitarios o sociales. Los estudios, en consecuencia, se combinarán de muchas diferentes maneras con el trabajo, al punto que empezará a desaparecer la tajante, y tensa, brecha que hoy existe entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, la cual solamente se salva ahora cruzando por un puente de incertidumbres y dificultades. Más bien, la incertidumbre, y los riesgos, se extenderán hacia atrás (a las opciones educacionales) así como gradualmente han ido cubriendo toda la extensión y los momentos del mundo del trabajo.

Envueltas en esta marea de masificación, diferenciación y opcionalidad, también las credenciales expedidas por las instituciones de educación superior

–profesionales y técnicas– correrán la suerte de todo lo sólido que se desvanece en el aire. Su poder de señalización en el mercado laboral tenderá a debilitarse, como desde ya ocurre en diversos países del mundo. Su valor de cambio se tornará más inestable aún y su valor simbólico, de generación de estatus e identidad, seguirá debilitándose.

Progresivamente el mercado laboral tenderá a valorar más diferentes otros elementos, como experiencias vividas, aprendizajes en contextos no formalizados, demostraciones de competencias, manejo de sí mismo en distintas situaciones, redes sociales, exposición a retos internacionales y familiaridad en el uso de tecnologías de información e idiomas. A su turno, estos mercados van adquiriendo también otras modalidades de selección, reclutamiento, segmentación y evaluación de las personas, ya no exclusivamente basadas en el valor atribuido a las credenciales educacionales. En suma, la vieja aspiración burguesa de una carrera abierta a los talentos entra en crisis no sólo por su exacerbación sino, además, porque la propia noción evangélica de *talentum* empieza a ser reemplazada por conceptos más ambiguos y seductores como ‘inteligencias múltiples’, ‘competencias de empleabilidad’, ‘gestión de conocimientos’, ‘destrezas blandas’, ‘liderazgo estratégico’ y otras de similar talante.

En estas condiciones cabe preguntarse –en adición a las interrogantes enunciadas más arriba– hasta cuándo, y de qué manera, podrán sustentarse los argumentos que llaman a las universidades a adaptarse o adecuarse a las necesidades de la economía y a las demandas del mercado laboral. ¿Es tan evidente, siquiera, que ellas deben proceder en tal dirección? ¿Es normal, o hace sentido, que ellas transformen sus currículos formativos al ritmo de las exigencias declaradas por los empleadores? ¿Son éstas últimas suficientemente claras y distintas como para traducirse en competencias que a su vez puedan implementarse curricularmente? En fin, ¿puede sin más convertirse el lenguaje de la demanda laboral al lenguaje de la oferta formativa? ¿Conocemos el código que permitiría exitosamente hacer esa conversión?

Son preguntas, sin duda, legítimas.

Nos ponen frente a las nuevas realidades del trabajo en el capitalismo de la modernidad tardía o posmoderno, caracterizadas por el imperativo de la flexibilidad, la continua reinención discontinua de las instituciones y las reglas del trabajo, la erosión de las tradiciones laborales, la pérdida de las seguridades, la multiplicación de empleos fluidos y cambiantes, la aparición de ocupaciones deslocalizadas y jornadas elásticas, extensas prácticas de subcontratación y externalización de funciones, declinación de las solidaridades del trabajo y de los organismos de defensa sindical, precarización de muchos empleos, permanente reingeniería de las empresas y sus modelos de gestión, reemplazo de las cadenas por redes de producción, obsolescencia de los conocimientos ligados a las funciones, evaluación panóptica de los desempeños individuales, internalización e individuación del éxito y el fracaso, desaparición de actividades y su reemplazo por otras en una constante dinámica schumpeteriana de destrucción creativa (Sennett, 2000; Boltanski y Chiapello, 2002).

¿Cómo deberían, si acaso pueden, adaptarse las instituciones de enseñanza superior –o adecuarse temporalmente, a lo menos– a esta nueva constelación de circunstancias que caracteriza al mundo del trabajo y al mercado laboral? Más bien, una vez que ellas entran en esta zona de incertidumbres y riesgos, sus resistencias a cambiar, y a ordenarse en función de demandas externas, aumentan también.

En efecto, las universidades poseen sus propias estructuras y formas de evolución. Tienen tiempos de cambio y conservación que no necesariamente se amoldan con facilidad a esas dinámicas schumpeterianas. Poseen unas formas de división y organización del trabajo que no se prestan expeditamente para la reingeniería ni corren ellas a la misma velocidad de los mudables modelos de gestión empresarial.

Sus anclas son diferentes también: las disciplinas académicas, los procesos de maduración de los jóvenes, la acumulación del conocimiento, la vigencia de la biblioteca, la comunicación oral en la sala de clases, la espera del juicio de pares para publicar, una lenta rotación del personal y el tiempo relativamente largo que toma a los graduados de un primer ciclo formativo encontrar un lugar en la vida adulta.

La enseñanza –los que enseñan y los enseñados– no puede mirar solamente hacia el mercado laboral inmediato, sobre todo en tiempos turbulentos. Necesita responder, además, a otras expectativas (no-utilitarias) de los estudiantes; al juicio de las comunidades de pares docentes; a las tradiciones reflexivas de las disciplinas y los oficios que cultivan. Y, todo esto, dentro de las restricciones que le imponen las culturas que convergen en las instituciones formativas.

En breve, los estudiantes que concurren a la universidad harán allí un proceso vital, un recorrido, una experiencia, una *Bildung*, y no nada más una carrera, una adquisición de competencias y la obtención de una credencial. Conocer el mundo, habitarlo si se quiere, en sus dimensiones fundamentales –física, biológica, de la conciencia, las relaciones sociales, la historia, la apreciación estética– representa hoy una tarea de tal envergadura que aún las mejores mallas curriculares encuentran dificultades para acometerla. Y es dudoso que la tarea pueda aliviarse por el mero expediente de querer destilar esas experiencias de conocimiento bajo la forma de competencias de desempeño aptas para el mundo del trabajo.

Todo esto, hay que concederlo, plantea una serie de nuevas interrogantes. Dicho en otras palabras: las propias preguntas que dirigimos a las universidades en cuanto a la calidad de su vínculo con el mercado laboral, puede ser que hayan empezado a perder pie en la realidad. Y que necesitemos formular otras preguntas, distintas, en relación con los proyectos de vida de los jóvenes, los modos de compartir una experiencia válida del conocimiento, sus itinerarios previsiblemente inciertos en el mercado laboral del futuro o la adecuación o inadecuación de las funciones docentes universitarias con respecto de una sociedad de riesgos.

De no hacerlo, se corre el peligro de que las universidades, a propósito de su razonable resistencia a dejarse guiar por unos mercados laborales que se han vuelto demasiado turbulentos como para ofrecer una guía, terminen reforzando los rasgos conservadores y resistentes al cambio que provienen de sus propias tradiciones e intereses corporativos.

En efecto, una cosa es llamar a la reflexión y sujetar a consideración crítica el discurso oficial y empresarial sobre lo que la educación superior debe hacer y no hacer, bajo el argumento de que la economía y el mundo del trabajo exigen o reclaman esto o aquello –como por lo demás hace de manera comprometida este estudio– y otra, totalmente distinta, es usar tales reservas como un subterfugio que serviría a las universidades para retrotraerse frente al entorno y volver a erigirse en torres de marfil.

Por el contrario, la universidad contemporánea está forzada –igual como lo estuvo en períodos anteriores del capitalismo– a tener en cuenta, vitalmente, su entorno, incluidas no sólo las nuevas circunstancias del mundo del trabajo sino, igualmente, los efectos que traen consigo los procesos de globalización, la revolución de los medios digitales, las transformaciones de la culturas juveniles, la mayor centralidad de los mercados en la coordinación de los sistemas de educación superior, el estrechamiento del rol de los estados en su sostenimiento y la presión que sobre las instituciones ejerce la universalización de la educación terciaria.

No es que la situación en que operan estas antiguas corporaciones esté cambiando; a fin de cuentas, así ha sido a lo largo de su trayectoria y difusión planetaria. Lo más difícil para ellas, escribe Bauman (1997:24) es cómo abordar “el ‘metacambio’; el cambio en las maneras en que la situación está cambiando”.

Esta noción de que algo ha cambiado en las formas de mudar de las cosas es propia, precisamente, de la sensibilidad y el pensamiento posmodernos. Sea que ella aluda al fin de los ‘grandes relatos’ que habrían acompañado a las revoluciones y el progreso moderno, o a la mutación de las coordenadas espacio-temporales que traen consigo las tecnologías digitales e Internet, o a la licuación que hace fluir las estructuras sólidas y las tradiciones creando nuevos riesgos a nuestro alrededor, o a la conformación de un mercado global cuyas transacciones escapan a los estados nacionales, esta noción de un ‘metacambio’ describe también el entorno turbulento en que hoy se desenvuelven las universidades.

Ellas se ven forzadas ahora a adaptarse al nuevo entorno, ya bien porque los gobiernos las obligan a actuar en mercados administrados o cuasi mercados para procurar su parte de la renta nacional o bien porque se hallan puestas, directamente, en una ‘situación de mercado’ según la denomina Weber, como ocurre en numerosos países en diferentes regiones del mundo.

En uno y otro caso, aunque en diferentes grados y de distintas maneras, las instituciones deben competir y diversificar sus fuentes de ingreso; surgen nuevos proveedores (instituciones privadas, universidades corporati-

vas, a distancia, vía Internet); los estudiantes pagan aranceles y pasan a ser clientes; los profesores son contratados y dejan de ser funcionarios; las funciones institucionales se convierten en desempeños y sujetan a minuciosas mediciones; se enfatiza la eficiencia y el *value for money*; los modelos de negocio sustituyen en la práctica a los planes estratégicos; la gestión se racionaliza y adopta un estilo empresarial; el gobierno colegiado se transforma en corporativo al independizarse de los académicos e integrarse con representantes de los *stakeholders* externos; los investigadores son estimulados a patentar y los docentes a vender docencia ‘empaquetada’ a las empresas; los incentivos vinculados a la productividad académica reemplazan las escalas salariales asociadas al cargo; los currículos son revisados y sancionados en función de su pertinencia laboral y evaluados por agencias externas en relación a su calidad; las culturas distintivas de las instituciones y sus ‘tribus académicas’ empiezan a ser tratadas como asunto de clima organizacional; las universidades son comparadas por medio de rankings locales y clasificadas geopolíticamente a nivel global (he ahí la *realpolitik* de los prestigios institucionales); se crea un mercado global para servicios de educación superior y su regulación se resuelve en las rondas del GATS (el *Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios*), no en sede académica. En fin, “la universidad ya no es más un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el universo como ocurría en siglos pasados. Ahora es un potente negocio, complejo, demandante y competitivo que requiere inversiones continuas y de gran escala” (Skilbeck, 2001).

Confrontadas con estas nuevas circunstancias –que efectivamente reflejan un ‘metacambio’; no sólo nuevas reglas para el mismo juego sino un juego distinto– las universidades y los gobiernos están impedidos, en la práctica, de adoptar como un único parámetro de ajuste de la educación superior las discontinuas, inestables y confusas señales provenientes del mercado laboral. Tienen ahora frente a sí, si se quiere, múltiples mercados de los cuales deben ocuparse; una diversidad de partes interesadas a las cuales responder. La pertinencia de sus actividades, igual como su calidad, efectividad y eficiencia, se miden de muchas maneras, no necesariamente compatibles entre sí. De allí, entonces, que sus nortes sean más de uno y que por un tiempo habrán de navegar por mares desconocidos.

Levantar cartas de navegación, más que armar rankings o establecer *benchmarks* o imaginar que hay maneras fáciles de transmitir ‘buenas prácticas’ y ‘modelos exitosos’, es por eso la tarea más importante. El estudio de Alonso, Fernández y Nyssen responde, precisamente, a esta necesidad.

José Joaquín Brunner*

* Director del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales, Chile, donde ocupa la Cátedra UNESCO sobre Políticas Comparadas de Educación Superior.

1

INTRODUCCIÓN: EL DEBATE SOBRE LAS COMPETENCIAS EN LA ERA DE LA MODERNIDAD FLUIDA

INTRODUCCIÓN: EL DEBATE SOBRE LAS COMPETENCIAS EN LA ERA DE LA MODERNIDAD FLUIDA

DESDE hace varias décadas se afirma, por parte de medios de comunicación, responsables políticos y diversos portavoces de la sociedad civil que la universidad está en crisis. Hay una crítica muy difundida de que no es capaz de ofrecer a sus egresados una formación adecuada a los requerimientos de las empresas. Las elevadas tasas de paro existentes entre diplomados y licenciados universitarios desde los años posteriores a la crisis económica de los setenta –junto a la devaluación del valor, especialmente en el mercado de trabajo español, de una buena parte de las titulaciones que se imparten en las facultades– han llevado a las autoridades políticas y académicas de los países de la OCDE a plantearse las razones por las que las enseñanzas superiores, que antes parecían la llave maestra para conseguir un empleo cualificado y seguro, parecen no responder ya adecuadamente a las nuevas necesidades de los competitivos mercados. El problema del empleo juvenil, que ha asolado a las generaciones de jóvenes que se han ido incorporando al mercado de trabajo durante las últimas tres décadas, no parecía resolverse con la adquisición de una mayor formación académica, y la inflación de titulados ha tenido como efecto negativo el aumento de la precariedad laboral entre los poseedores de títulos de educación superior. Numerosas reformas han sido diseñadas y puestas en práctica desde entonces, y parece que otras nuevas (la más reciente, el tan comentado Plan de Bolonia) están poniéndose en marcha. El desafío al que se enfrentan dichas reformas no es pequeño: garantizar que la enseñanza universitaria capacite a sus alumnos a disponer de un conjunto de conocimientos que permitan una adecuada inserción en el mercado laboral. Esto es, que exista un adecuación entre la enseñanza recogida en la credencial del estudiante (por ejemplo, licenciado en derecho) y lo que se le solicita en el puesto de trabajo. El debate que se plantea entonces, por supuesto, es el de conocer cuáles son exactamente dichos conocimientos, que han tratado de ser definidos de muchas formas: cualificaciones, destrezas, aptitudes, capacidades y, más recientemente, competencias, concepto al que este trabajo hará referencia en detalle.

No obstante, con independencia de cómo se denomine a estos conocimientos, no cabe duda de que se ha experimentado un cambio importante en la forma de enfocar dos cuestiones fundamentales: por un lado, cómo se genera el valor añadido en el sistema productivo, y por otro (aunque íntimamente relacionado con ello) el responsable último de la adquisición de esos saberes. Respecto a la primera cuestión, es evidente que el discurso de la crisis de la educación universitaria parece construirse de forma paralela a un

cambio profundo del modelo productivo vigente: de una sociedad industrial que basaba su desarrollo en un modelo de producción en serie (popularmente conocido como fordismo, y fundamentado en una producción masiva de bienes de consumo destinados a satisfacer amplios mercados formados por consumidores de clases medias y trabajadoras) y caracterizado por una estabilidad de los mercados, grandes organizaciones y unas relaciones laborales institucionalizadas, se asistió a una transición, durante las décadas de los setenta y ochenta, a un nuevo modelo de producción flexible, más competitivo, y desregulado, que ha generado un replanteamiento acerca de las cualificaciones realmente requeridas por el trabajador en el puesto de trabajo al tener las empresas que atender a mercados muy fragmentados, con cambios repentinos y dependientes de los gustos volátiles de clientes muy segmentados. La transición a este nuevo modelo conocido como postfordismo, como han puesto de relieve las diferentes escuelas sociológicas asociadas a la teoría de la regulación, se ha caracterizado por un declive del empleo industrial a favor del sector servicios, la explosión de las nuevas tecnologías de la información y la desregulación de los diferentes mercados, incluidos los de trabajo (acompañados por el fenómeno de la casi inexorable globalización económica), lo que ha tenido un impacto más que significativo en el mundo del trabajo y, particularmente, en la formación requerida a las nuevas y veteranas cohortes de trabajadores (Alonso, 2007).

En la era fordista, la cuestión de las cualificaciones estaba establecida en forma de un modelo claro y cerrado, en el que los trabajadores seguían varias trayectorias definidas. En la cúspide se situaban los cuadros de las empresas, ingenieros, profesionales liberales y cargos de la administración del Estado, que contaban con títulos universitarios que reflejaban apropiadamente la adecuación entre competencias (que pasaban a ser propiedad de los que portaban dichas credenciales) y el puesto de trabajo al que se aspiraba. Por debajo, tanto *white collars* como *blue collars* contaban asimismo con una formación definida de menor nivel, mientras que el trabajador de la fábrica fordista sufría un proceso de descualificación ligado a los requerimientos de la organización científica del trabajo y su segmentación de tareas. Sin embargo, la necesidad, a partir de un momento determinado, de un trabajador más *comprometido*, lleva a que progresivamente sean otros atributos los que predominen sobre el credencialismo formal, pues los requerimientos de los nuevos tiempos de mercados turbulentos exigen más que títulos: por el contrario, se empieza a hacer énfasis en la flexibilidad y la adaptación.

Y es que paralelamente a la transición hacia una economía desregulada y competitiva, que implica la adaptación por parte de las empresas a los nuevos nichos de consumidores más formados y exigentes, y en la que el valor añadido se mide, en muchos sectores, por la inversión en las nuevas tecnologías y su manejo, surgen una serie de discursos de gran importancia relacionados con el estudio de la creación de valor bajo las condiciones del nuevo capitalismo desorganizado. Por ello, un tema recurrente va a ser la idea de que la nueva creación de valor y futuros beneficios procede de factores que tienen que ver con el aprovechamiento de las nuevas tecnologías y de

disponer de una información fiable, determinada y más eficaz que la de los competidores: esto es, del *conocimiento*. Desde finales de la década de los sesenta ya se hablaba de que las economías occidentales estaban experimentando un tránsito hacia una nueva sociedad post-industrial en la que información sería fundamental en la creación de riqueza y bienestar. Posteriormente, empezaron a acuñarse a lo largo de los siguientes años una serie de conceptos que remitían a una nueva situación, en la que las nuevas tecnologías y la información eran elevadas a la categoría de paradigmas de la creación de riqueza: figuras claves de la sociología y la economía desarrollan entonces sus conceptos de sociedad del conocimiento, sociedad del saber, capital humano, nueva economía, organización inteligente, y gestión del conocimiento, entre muchos otros.

Disponer de conocimiento va a ser la línea de demarcación entre los integrados y los excluidos por el sistema. Así, el gurú del management Peter Drucker (1993) afirma que el saber era, en la nueva sociedad postcapitalista, el recurso económico verdaderamente significativo, siendo los trabajadores del conocimiento aquellos que pueden contar con probabilidades de alcanzar el éxito profesional frente al grupo amorfo de los trabajadores de los servicios que bastante hará con sobrevivir con sus contratos precarios. El sociólogo Manuel Castells (1997) expone, en su colosal *La era de la información* que las nuevas tecnologías de la comunicación son la clave del progreso económico del nuevo capitalismo de redes, y estar conectado a dichas redes transnacionales de creación de valor o no estarlo va a marcar la diferencia entre el progreso económico y la decadencia. Durante la década de los noventa se argumentó, por parte no sólo de teóricos sino de buena parte de la clase política y empresarial, que una nueva economía basada en Internet y nuevas formas de comercio electrónico estaba a punto de sustituir a la economía tradicional, si bien las grandes expectativas creadas no se cumplieron. No obstante, en todos los casos se argumentaba que la formación (especialmente en tecnologías) pasaba a ser un elemento fundamental en las economías del futuro.

Al mismo tiempo, en este discurso del conocimiento, cuando se habla de economía ello implica evidentemente hacer referencia a los retos de las empresas y, por supuesto, de los directivos y trabajadores. Las organizaciones empresariales deben así adaptarse, de forma activa, a los nuevos requerimientos de unos mercados abiertos a la globalización, muy competitivos y volátiles en contraste con aquellos mercados estables de la época keynesiana. Para ello es necesario que las compañías recurran no sólo a fórmulas que garanticen su competitividad, tales como la excelencia, la cultura de empresa o la capacidad de organizarse en red, sino que además deben ser capaces de manejar el conocimiento ya existente en la empresa y tratar de captar el que se encuentra fuera de ella: de este modo, filosofías como la gestión del conocimiento (Nonaka, 1994) se dirigen cada vez más a utilizar ese saber difuminado entre la organización y sus empleados como un arma competitiva esencial entre los activos de la empresa (Donate, 2007). En cuanto a los directivos y trabajadores, el disponer de unas cualificaciones o competencias se planteó como un requisito no sólo indispensable para la organi-

zación, sino que además debía ser perseguido de forma estratégica (y siempre a un nivel puramente individual, si bien la organización empresarial y el sistema educativo actuarían como marcos de provisión de dichos conocimientos, estimulando siempre los saberes más útiles para el desarrollo de la actividad empresarial). De este modo, frente a la descalificación que había descrito Braverman (1974) como elemento esencial de la organización del trabajo, el discurso planteado por la nueva economía es justo el contrario, al menos para los trabajadores conectados (en el sector servicios la situación será asimismo diferente, con la aparición de numerosas técnicas susceptibles de aprendizaje y relacionadas con el servicio al cliente). En un principio la apuesta por parte de los expertos fue la de considerar que el individuo se adaptaría a la teoría de la elección racional, buscando un incremento del capital humano en forma de una educación formal y acreditada a modo de credenciales, a la que con el transcurrir de los años se habrían ido superponiendo nuevas destrezas menos relacionadas con la adquisición de conocimientos formales, tales como la inteligencia emocional o las habilidades gerenciales.

La década de los ochenta es central para la cristalización de un discurso que apuesta fuerte por la adquisición de conocimientos tanto formales como informales desde una perspectiva cercana al individualismo metodológico y el actor racional. El reajuste de las economías tras los dos shocks del petróleo, la hegemonía política de un nuevo neoconservadurismo que desmantela progresivamente algunos elementos del sistema keynesiano anterior y el deterioro del sistema de relaciones laborales generan una brecha importante entre los trabajadores, cuyas situaciones se fragmentan: por un lado, se encuentran los desempleados, muchos de ellos ex-trabajadores de las grandes empresas industriales del fordismo y sin cualificaciones concretas, que se encuentran en un contexto de desempleo con dos dígitos en una economía en transformación. Estos colectivos vulnerables (a los que se unen muchos jóvenes y mujeres que se incorporan al mercado laboral en ese período), paulatinamente, comienzan a perseguir, de forma angustiosa y a la defensiva, la adquisición de nuevos conocimientos que les permitan superar esa situación de desempleo y exclusión social. Los que todavía no han sido excluidos contemplan la erosión de sus derechos laborales y mantienen trabajos condenados a la desaparición ante la deslocalización industrial. Además, las características de la nueva economía del postfordismo, basada en los servicios, las inversiones financieras y las citadas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), y que cuenta (en buena parte gracias a dichas TIC) con una extraordinaria capacidad para desviar capitales de un lugar a otro del mundo, termina afectando también (gracias a la presión que introducen) a los marcos regulatorios de las relaciones industriales, introduciendo así una inestabilidad laboral desconocida desde los tiempos del pre-fordismo. De esta forma, las sólidas relaciones del pasado son ahora dismanteladas y teorizadas como fluidas, líquidas e inestables, encontrándose la mano de obra sometida a los requerimientos de las fuerzas del mercado en una situación en la que, por parafrasear a Marx, todo lo que es sólido se desvanece en el aire. Por el otro lado, desde una posición social radicalmente diferente, los yuppies, empresarios emprendedores y altos ejecutivos

se convierten en el nuevo modelo del éxito social, siendo además un grupo con, por lo general, elevadas cualificaciones (títulos en prestigiosas universidades, postgrados, MBA) y cuyo ejemplo marca el modelo social a seguir, fundamentado en una idea de meritocracia, competitividad y una narrativa creada a su medida de aprovechamiento de las oportunidades que ofrece el mercado. No obstante, estos trabajadores del conocimiento manifestarán un descompromiso total hacia las ideas de redistribución y oportunidades para otorgar estabilidad al modelo, dando paso a un nuevo darwinismo social gobernado por la naturaleza errática e impredecible del cambio contemporáneo.

Desde los gobiernos occidentales, la posición ha sido la de fomentar la competitividad de sus naciones ante el fenómeno de la globalización económica, ya que por una parte han facilitado, como agentes necesarios, la transición de un *Welfare State* o Estado del Bienestar a un *Workfare State* o Estado Emprendedor que se ocupa menos de la redistribución que de facilitar las condiciones para el desarrollo de una actividad económica bajo las premisas de un libre mercado. Para ello, y como se podrá leer en este trabajo, las instituciones políticas nacionales y supranacionales europeas han intentando intervenir en los mercados laborales con el fin de garantizar que su fuerza de trabajo siga siendo competitiva, con iniciativas como el conocido *Aprendizaje a lo largo de la vida*. El énfasis se hará así en una política educativa que sea capaz de preparar, de forma adecuada, a los diferentes segmentos de trabajadores ante los exigentes requerimientos de la economía mundial –en la que Europa, además, no puede competir vía costes laborales, sino a partir de la inversión en un conocimiento que tenga impacto sobre la productividad y la mejora de la competitividad, dentro del marco de una sociedad de la información asumida como paradigma de la época.

En la sociedad de la información actual, como se había señalado con anterioridad, hay una nueva complejidad derivada de la incertidumbre que provocan algunas de las características del nuevo turbocapitalismo de redes: aceleración, velocidad, fluidez, en las que las nuevas ideas son sustituidas de inmediato por otras, donde la sobreabundancia de información genera incertidumbre y donde la inestabilidad parece la norma. Esto tiene un impacto enorme en el diseño de condiciones adecuadas para la creación de entornos de aprendizaje y construcción del conocimiento, pues este último queda desfasado y obsoleto con gran rapidez. Actualmente, como señalan algunos expertos, la formación inicial requiere ser diseñada sabiendo que cuenta, desde el principio, con una caducidad (Gros, 2008). Anteriormente, la educación era algo que tenía valor en la medida que ofreciera un conocimiento de valor duradero (Bauman, 2008), pero en esta nueva modernidad líquida tantas veces teorizada con brillantez por Bauman existe una dificultad intrínseca para conservar la memoria ante los mensajes de volatilidad y cambio. La sobresaturación y complejidad del conocimiento acumulado es difícilmente transmisible en forma de una educación inicial, siendo además alterada en su transmisión por la profusión de medios de comunicación (televisión, Internet, etc.). La propia universidad sufre, de acuerdo a muchos expertos, una falta de adaptación a los nuevos tiempos

que corren, siendo acusada de ensimismamiento y de no responder educativamente a los nuevos retos, tanto docentes como de investigación aplicada. Se demanda así de ella una mayor flexibilidad logística y pedagógica, y la utilización de herramientas que permitan a los docentes universitarios transmitir un conocimiento al día de los últimos desarrollos disciplinares, estimulando asimismo la competitividad de su personal a partir de la puesta en marcha de exigentes y sofisticados sistemas de evaluación, acreditación y análisis de la transferencia de conocimientos. El discurso de modernización de la estructura universitaria, con su búsqueda de nuevos marcos de aprendizaje ha calado con fuerza, y son muchas las medidas que se han puesto en práctica con el fin de convertir la enseñanza universitaria en excelente y adaptarla a las necesidades de las empresas (con las críticas que, desde el propio entorno universitario, se han realizado respecto a esta última cuestión).

Uno de los aspectos en los que las reformas de la enseñanza universitaria están haciendo en la actualidad hincapié es en la cuestión de las capacidades que los alumnos universitarios, como futuros trabajadores del conocimiento, deben adquirir, de modo que se han realizado importantes esfuerzos por definir cuáles son dichas capacidades, teniendo en cuenta la dificultad que tal tarea presenta al situarnos en un entorno muy dinámico. El concepto que recientemente se ha impuesto en los discursos es el de las competencias, que ha dado lugar a la generación de un importante corpus de investigaciones y publicaciones. La competencia, como señala en su interesante libro Barnett (2001), había sido considerada a nivel académico como el dominio de una disciplina de conocimiento por parte del estudiante, pero en la actualidad esta definición ha sido eclipsada por otra de carácter más operacional, que enfatiza la utilización práctica (a nivel de trabajo en la empresa) de dichas competencias y su cuantificación y medición, en línea con otras visiones operacionales vigentes (que sitúan elementos como la habilidad, la técnica o la flexibilidad por encima de otros como la crítica o la interdisciplinariedad). Las competencias permiten, fundamentalmente, que el individuo que las posee sea capaz de ejecutar una acción concreta con unos estándares determinados, lo que le permite desarrollar una actividad o profesión: son además susceptibles de transmisión por parte de las autoridades docentes, lo que permitiría contar con trabajadores bien formados. Su clasificación y medición serán así tareas fundamentales, encargadas a diversos organismos institucionales independientes con el fin de elaborar un catálogo de las mismas susceptible de ser utilizado por las universidades; para ello se han analizado y se están analizando, a través de numerosas investigaciones en el mercado de trabajo, cuáles son los requerimientos actuales de las organizaciones empresariales. Las universidades, por su parte, adaptarán sus planes de estudio y métodos de aprendizaje a dicho catálogo de competencias.

No obstante, esta situación se plantea a priori problemática desde el momento en que vivimos en una sociedad cambiante, en la que las competencias de hoy, como ya hemos comentado con anterioridad, no necesariamente sirven para mañana. Existe un desfase importante entre los rápidos cambios en el mercado de trabajo respecto a la subjetividad personal de los

trabajadores que, en muchos casos desde la angustia, proceden a acumular un conjunto de competencias que son consideradas importantes en un momento concreto, pero que pueden quedar obsoletas poco después. Algunos autores critican que muchas de estas competencias son además adquiridas en un mercado educativo distinto al entorno universitario, lo que provoca su progresiva mercantilización (Brunet y Belzunegui, 2003) y aumento de costes: la *rat race* de acumulación de destrezas termina generando enormes desigualdades al pagarse a un precio muy elevado los aprendizajes que pueden garantizar un acceso a puestos de trabajo de calidad (pensemos en los conocidos máster de administración de empresas), a la vez que sigue sometiendo al trabajador a la presión de realizar una formación continua que revise su estado de conocimiento de la cuestión. Al trabajador se le expone sin ambages al mercado, y debe autogestionarse individualmente para sobrevivir en el mismo. Esto además influye en la propia mercantilización de la universidad, pues el efecto directo de esta autogestión es que los estudiantes, siguiendo criterios de elección racional, buscarán invertir en los lugares donde existan mayores posibilidades de rendimientos futuros: en este sentido, la universidad pública puede verse amenazada por instituciones privadas que ofrezcan dichas competencias, rompiendo con la igualdad de oportunidades que debería aportar una misma credencial.

Otra crítica que se ha planteado es la relativa al tipo de competencias exigidas, por varios motivos. En primer lugar, por el hecho de que son las empresas las que pasan a dictar los conocimientos impartidos en la universidad, ejerciendo un patronazgo que termina además por influir en la adopción, por parte de los sistemas universitarios, no sólo de métodos de gestión empresariales que chocan con la cultura tradicional de la universidad, sino de una profusión de medidas que estimulan la competitividad entre académicos y que no siempre han sido bien recibidas. En segundo lugar, la ya citada defensa que se ha hecho de un modelo de competencias técnico, cuantificable y transferible frente a otras posibles opciones como competencias que estimulasen el pensamiento crítico (Barnett, 2001). Sin embargo, el mayor reto al que se enfrenta la definición, clasificación y jerarquización de las competencias es sin duda la relativa a la propia posesión de las mismas: en el pasado, en la agenda moderna, el individuo poseía la cualificación concreta; actualmente, por el contrario, el discurso se centra más en la fluidez de las mismas y la disponibilidad y flexibilidad, esto es, en la adaptación permanente. Por otra parte, el individuo, convertido en empresario de sí mismo, debe ser capaz, utilizando sus recursos y capacidad de leer las necesidades que se demandan en el mercado, de construir una biografía personal que, además de laboral, debe contar con un conjunto de competencias que resulten atractivas a sus posibles empleadores: el individuo pasa, así, a autogestionar sus competencias con el fin de crear un *curriculum vitae* exclusivamente adaptado a las necesidades de las empresas y alejado de otros elementos que habían caracterizado la cultura universitaria tradicional, que acaba subsumida en el mercantilismo. Ello implica además, por supuesto, un enfoque muy individualista en las relaciones laborales, en las que los trabajadores se convierten en gestores de sus activos, esto es, sus competencias. En este escenario, por tanto, los títulos universitarios dejan de suponer de

facto la credencial que garantizaba el conocimiento, por parte de su poseedor, de las realidades concretas que había estudiado. Muchas personas pueden estudiar una licenciatura, como por ejemplo administración y dirección de empresas, pero ¿son todas ellas poseedoras de las competencias que su título dice acreditar? Los recién egresados cuentan con tales competencias en distintos grados, pero el mercado de trabajo está exigiendo nuevos requerimientos que las reformas de los planes de estudios tardan años en incluir debido a los filtros, controles y aprobaciones que requieren las modificaciones de dichos planes; los postgrados a la vez elevan la cualificación de algunos estudiantes; y otras competencias aprendidas fuera del ámbito universitario generan otras diferencias. Así, la relación entre poseer un título y no poseerlo pasa a ser difusa, sin una adecuación clara entre los conocimientos acreditados y las verdaderas posibilidades profesionales. Esta situación se ve además magnificada por las oportunidades profesionales que se presentan a personas que, con los mismos estudios universitarios, cuentan con un capital relacional suficiente para poder acceder a determinadas empresas, y otras situaciones de individuos que, sin contar con estudios universitarios, sí disponen de una formación mejor adaptada a los requerimientos del mercado nacional, en buena parte porque el tejido económico de un país establece qué tipo de trabajo se hace necesario en el mismo (sobre esto sería necesaria una reflexión general que debe ir más allá de estas líneas). De este modo, paralelamente al esfuerzo de glosa y clasificación de las competencias, parece que el capital relacional va cobrando de nuevo auge a la hora de garantizar el acceso a las empresas competitivas y de valor añadido, mientras que los egresados que disponen de un menor capital relacional parecen tener que asumir trabajos de otras características en los que más que el saber hacer, lo que se exige es una disponibilidad y flexibilidad totales, individualizando aún más las relaciones laborales y desmantelando las garantías y seguridades conseguidas tras una larga historia de conflicto social y negociación colectiva. Sobre estas cuestiones tratará este trabajo.

2

PANORAMA ACTUAL Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

PANORAMA ACTUAL Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

“Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán (...) tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. (...) La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados (...)”. Real decreto 1393/2007.

ADÍA de hoy no resulta novedoso escuchar información general sobre el proceso abierto en los sistemas de educación superior europeos y mundiales para propiciar mejoras en su competitividad y en su interacción con los mercados de trabajo inscritos en la denominada *sociedad del conocimiento o de la información*.

Ahora bien, junto a esta perspectiva macro, en España el encuentro entre Universidad y mercado laboral viene siendo, desde hace varias décadas, objeto de comentario, no sólo por parte de los actores directamente más involucrados, titulados, estudiantes, empleadores y universidades, sino también por el conjunto de la sociedad.

Así, es recurrente la opinión de que existe una importante desconexión entre las instituciones universitarias y el mundo del trabajo, que fundamentalmente se resume en términos de la distancia entre los requerimientos que éste demanda a los trabajadores y la preparación con que los titulados universitarios afrontan su entrada en el mismo¹. Esta idea se refuerza por la escasa comunicación que se ha venido dando típicamente entre ambas esferas, de tal modo que, aún a día de hoy, el intercambio de información entre actores es parcial y difuso. No en vano, la falta de reconocimiento de las expectativas de unos actores por parte de otros, no sólo pudiera estar manifestando la existencia de diferentes intereses, en ocasiones, encontrados, sino también falta de información por las partes y de canales adecuados para su intercambio.

¹ Allen y Weert (2007).

En este contexto 'problemático', desde la esfera económica, política y social se llama a las universidades a jugar un papel cada vez más activo y con mayor protagonismo en el desarrollo económico regional. Y, al mismo tiempo, se pretende actualizar la participación de todos los agentes de la sociedad en el proceso de cambio que experimenta ésta a ritmo global.

Es decir, se produce desde hace años un proceso de revalorización teórica y política de una educación superior ligada al escenario internacional y una redefinición de las responsabilidades de los actores de este escenario. Prueba de ello son los notables esfuerzos en materia de diseño de nuevos títulos más competitivos e inscritos en marcos de cualificaciones reconocidos.

En respuesta al problema del desempleo en la Unión Europea (UE), y particularmente del juvenil y las dificultades para integrar a los jóvenes en el mercado laboral², las estrategias europeas han prestado atención a este fenómeno tratando de mejorar la empleabilidad y plena integración de dichos jóvenes en la sociedad³ a través de distintas políticas. Éstas se han orientado, entre otras cuestiones, a la consecución de la 'flexiseguridad'⁴ en el trabajo y al aprendizaje a lo largo de la vida en términos de competencias y resultados del aprendizaje, a la vez que plantean la necesidad de una armonización de los diferentes planes de estudio europeos.

Desde hace más de una década, la UE ha hecho del aprendizaje a lo largo de la vida un principio regulador y de acción, intentando convertir a la propia Unión en zona privilegiada de experimentación y materialización de la misma. Como se indicó en Conferencia Inaugural de la Cumbre de Lisboa (2000), en el contexto político de la estrategia europea para el empleo, la Comisión y los Estados miembros han definido el aprendizaje a lo largo de la vida como "todas las actividades formales e informales de aprendizaje con un fin determinado, realizadas de manera continua con el objetivo de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las competencias".

Para que la formación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida adquieran carta de naturaleza, es preciso desarrollar culturas del aprendizaje a escala individual e institucional en todas las esferas de la vida pública y privada. Empleabilidad, aprendizaje a lo largo de la vida, ciudadanía activa, sociedad de la información/del conocimiento, son conceptos o expresiones que se generalizan en este período y han impregnado hasta hoy el discurso comunitario. Todos estos temas han de verse en el contexto del paso o transición a una sociedad cognitiva: las economías desarrolladas evolucionan hacia economías fundadas en el saber. La economía del conocimiento introduce una dimensión cualitativa nueva: los determinantes del éxito de

² European Commission (2007a).

³ European Commission (2007b).

⁴ European Commission (2007c).

las empresas y de las economías nacionales son hoy más dependientes que nunca de las capacidades para producir y utilizar conocimientos.

El conocimiento, según el *Libro Blanco Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad cognitiva* puede definirse como una acumulación de conocimientos fundamentales, conocimientos técnicos y aptitudes sociales. Se buscaría una combinación equilibrada de estos conocimientos, adquiridos en el sistema de enseñanza formal, en la familia, en la empresa, a través de distintas redes de información, lo que daría al individuo el conocimiento general y transferible para el empleo. En dicho Libro Blanco se alude además a la necesidad de acercar la escuela a la empresa, una prioridad en la que deben participar los interlocutores sociales. Uno de los efectos más estudiados desde entonces en esta transición a la economía del saber es la polarización de los mercados del empleo (la denominada “fractura cognitiva”) y las nuevas formas de exclusión social, a la que se trata de combatir mediante el desarrollo de la empleabilidad.

La construcción de “modelos y prácticas de empleabilidad”, según sea el contexto y el público específico de jóvenes destinatarios, representa otro punto complementario del anterior. Estos modelos de construcción se han prologado en los últimos años, tanto en el marco de las acciones emprendidas en los Planes Nacionales, como en proyectos de programas e iniciativas comunitarios. Desde este punto de vista conviene entender también el objetivo estratégico de la Cumbre de Lisboa de marzo de 2000: hacer de la Unión Europea la economía del conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de crecimiento económico duradero acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social. Y, por otro lado, la Declaración de Bolonia (1999), que fue suscrita por 29 estados europeos, entre ellos España, sentó las bases para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), extendiéndose el plazo temporal para su realización hasta el año 2010. En posteriores Conferencias de Ministros celebradas hasta ahora en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007), se han ido definiendo objetivos concretos y los plazos para la consecución de la armonización de los sistemas educativos en sus tramos superiores, esto es, universitarios, en los 46 países que hoy forman parte del proceso⁵.

Sin embargo, paradójicamente, al mismo tiempo, en el mercado laboral el discurso cotidiano de titulados y empleadores parece esgrimir desde hace años ideas un tanto contradictorias con respecto a las anteriores, ya que apuntan hacia una desvalorización marcada y progresiva de la educación superior.

Uno de los fenómenos más característicos de la sociedad española desde la década de los ochenta ha sido el desempleo juvenil. Estos años se corresponden con la llegada al mercado de trabajo de las primeras generaciones del

⁵ Consultado en el sitio web oficial del Proceso de Bolonia, con fecha 06/08/2008 en <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/index.htm>

baby boom y con la generalización de la situación de paro masivo, con su especial incidencia en los grupos de edad juveniles. La juventud de los ochenta en España viene marcada por dos fenómenos paralelos: la crisis económica y un proceso acelerado de modernización de la sociedad española. El paro se convierte en núcleo de la cuestión juvenil (A.A.V.V., 1986). Un texto significativo del período señalaba que la generación de los ochenta vivía una contradicción frustrante: estaba en mejores condiciones que otras generaciones anteriores para ocupar su función en la sociedad, pero no podía desarrollar esas potencialidades por la falta de espacio en el mercado de trabajo y en el panorama económico-social.

El fenómeno del desempleo juvenil y de la precariedad laboral se ha extendido también a los jóvenes universitarios: desde finales de los setenta se empieza a hacer alusión a la universidad como "fábrica de parados", esto es, titulados sin expectativas de obtener un empleo acorde con su formación (Martín Moreno *et aliter*, 1979), lo que ha motivado numerosas reflexiones relativas a la posible desconexión existente entre las instituciones universitarias y el mercado de trabajo (aludiendo fundamentalmente a las necesidades de las empresas).

A pesar del progresivo y notable acercamiento de España a los niveles de empleo de otros países mejor posicionados⁶, el problema de la educación y el empleo ha sido uno de los más importantes de la sociedad española desde entonces. Sobre él han convergido numerosas presiones y demandas sociales: la de los jóvenes, animados por sus mayores a emprender estudios universitarios⁷, pero, sin embargo, aparcados en un sistema de enseñanza cuyo futuro se ve como sumamente incierto; la del aparato productivo, que ha de enfrentarse con el reto de la competición cada vez más intensa en un mercado internacional que requiere flexibilidad y adaptabilidad a los cambios tecnológicos; la de un proyecto incluso de creación de empleo a largo plazo en el país que depende, a su vez, de los incrementos de producción y de productividad que están ligados, en última instancia, a las mejoras en nuestro sistema educativo.

La evidencia y la urgencia, e incluso la gravedad, del problema han sido puestas de manifiesto, en España y otros países europeos de su entorno inmediato, por una retórica cada vez más abundante sobre estas cuestiones, que gira en torno de temas como la falta de oportunidades laborales, las carencias en la experiencia laboral de los jóvenes y en su formación práctica,...⁸.

¿Es posible alcanzar el éxito en una reforma universitaria del calado que se pretende sin tener en cuenta la distancia en las perspectivas esgrimidas por todos los actores involucrados?

⁶ OECD (2007a: 137; 2007b: 1).

⁷ INCE (2000: 22).

⁸ The Gallup Organization (2007: 117).

El presente trabajo intenta poner de manifiesto la distancia existente, en primer lugar, entre titulados universitarios y empleadores, y, en segundo, entre ambos actores, como representantes del discurso cotidiano que se da en el mercado laboral, y los parámetros que se vienen desarrollando en torno al diseño de nuevos títulos desde el terreno oficial y analítico.

Para atender a este doble objetivo, en una primera parte, se han comenzado exponiendo una serie de elementos importantes de la perspectiva oficial y su discusión analítica, en relación al tema de estudio. El lenguaje y las temáticas propias de dicha perspectiva avanzan a un ritmo difícil de seguir por parte de aquellos actores que, a pesar de estar involucrados, no participan, por unas u otras razones, de las discusiones en tela de juicio.

Tras esta primera parte, los dos siguientes capítulos han desarrollado la puesta en escena del discurso cotidiano del mercado laboral, en este caso, encarnado por la visión de los titulados universitarios, y la visión de los empleadores.

El estudio de las confluencias entre la oferta y la demanda de recursos humanos para el empleo, y las interpretaciones de los actores al respecto, representan uno de los pilares sobre los cuales se ha sustentado este trabajo. Las expectativas de los titulados y de los empleadores, entre otras, relativas a las cualificaciones esperadas de los recién licenciados universitarios, puede ser un material de gran utilidad a la hora de diseñar los futuros grados formativos a nivel superior, y acercar a la universidad y al mercado laboral.

Así, ha sido preciso indagar en las responsabilidades –percibidas por los actores– a la hora de dotar o hacer participar al titulado de los factores esenciales para su inserción laboral. Y, al hilo de lo anterior, se ha estudiado la captación de los mencionados factores que se suponen determinantes, es decir, como elementos con incidencia visible en la inserción, con independencia de su utilidad real para el desempeño del trabajo en un determinado puesto⁹.

En relación a dichos factores, tratando de establecer puentes con las perspectivas analíticas de las políticas educativas, un planteamiento fundamental sobre el que se basa el proyecto de investigación es el análisis de una cuestión como las competencias y/o cualificaciones que verdaderamente se demandan en el mercado de trabajo para los titulados superiores, esto es, *para los universitarios* recién egresados (diplomados, licenciados, doctores o máster) de sus ciclos formativos.

Al parecer, las empresas comienzan a exigir de sus candidatos, cada vez más, ciertas competencias que tradicionalmente no han formado parte del currículo académico, tales como habilidades sociales, liderazgo, capacidad de trabajo en equipo, gestión del estrés, inteligencia emocional y otras. De este modo, los jóvenes universitarios no sólo deben poseer unos cono-

⁹ “We distinguished between factors relevant to getting a job and factors relevant to doing a job”. Brennan y Shah (2003: 10).

cimientos teóricos suficientes, sino, además, toda una serie de ‘nuevas’ destrezas.

Por tanto, de acuerdo a la visión y las expectativas de titulados y empleados, entre otras cuestiones, se han estudiado con especial interés las formas de integración en el mercado de trabajo de los titulados universitarios y los requerimientos para su inserción laboral, y la percepción de la formación universitaria y las carencias observadas en la misma.

La tercera y última parte del trabajo ha pretendido hacer aún más explícito este diálogo entre la perspectiva teórico-analítica y la perspectiva cotidiana, expuestas en los capítulos precedentes.

Comprender el punto de vista esgrimido por los actores que encarnan el mercado laboral español a día de hoy, es decir, sus posicionamientos, expectativas y responsabilidades, parece una cuestión ineludible si lo que se pretende es involucrar a todas y cada una de las partes implicadas en la consecución de éxito en la reformulación del papel de la educación superior en el escenario económico y social.

Esta labor cercana a la descripción de un *metamarco* previo al propio “marco de cualificaciones” nacional¹⁰ y elementos que lo acompañan, presumiblemente posibilitará un funcionamiento más efectivo de este último, al tiempo que procurará pistas esenciales sobre otros factores a tener en consideración a la hora de propiciar una mejor comunicación entre el mercado laboral y las universidades.

METODOLOGÍA

A partir de un contexto extraordinariamente complejo como es el del mercado laboral, en el cual se establece un entramado de relaciones multilaterales entre los diferentes actores que conviven en él, se precisa una aproximación comprensiva al estudio de los factores determinantes para la inserción laboral de los titulados universitarios. Para lo cual, se han hecho pasar a través de una malla de objetivos las perspectivas de algunos actores fundamentales, como son los titulados universitarios y los empleadores.

Aun no siendo todavía muy frecuente la realización de estudios encaminados a descubrir los desfases entre mercado laboral y enseñanza universitaria en términos de destrezas o competencias requeridas a los titulados, sí se puede hablar ya de importantes iniciativas en este terreno. Encuestas de gran alcance en el contexto europeo como las llevadas a cabo por los pro-

¹⁰ Real decreto 900/2007. MECES.

¹¹ CHEERS Project. Careers after Higher Education: a European Research Study. Higher Education and Graduate Employment in Europe - European Graduate Survey. <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.gkh>

¹² Tuning project. <http://unideusto.org/tuning/>

yectos *Careers after Higher Education: a European Research Study (CHEERS) –1998–*¹¹, *Tuning –2000–*¹² o *The Flexible Professional in the Knowledge Society (REFLEX) –2003–*¹³ pretenden dar cuenta de estos desfases, con el fin de contribuir a un diseño cada vez más ajustado de las titulaciones universitarias a las demandas del mercado laboral.

Sin embargo, las limitaciones del tipo de metodologías cuantitativas empleadas, hacen que los análisis realizados se circunscriban, en gran medida, a las perspectivas analíticas desde las que se interroga a los encuestados.

Por ejemplo, estas encuestas sacan a relucir todo un conjunto de competencias sobre las cuales se anima a los individuos a pronunciarse, sin tener suficientemente en cuenta que éstos lo hacen, en muchos casos, sin saber demasiado bien en qué consisten algunas de dichas competencias.

“some competences are poorly defined, so that an analysis of them is somewhat difficult. The Tuning Project does not give an exact definition of concrete competences nor does it justify their inclusion in the proposed classifications. This lack of precision makes analysis and critical evaluation difficult”. Boni y Lozano (2006: 11).

Es decir, en estos estudios se asume con una naturalidad asombrosa el uso de conceptos entre empleadores y titulados en su esfera cotidiana, que, sin embargo, no utilizan ni definen de igual modo que en tales estudios. A esta circunstancia, frecuentemente, se añade el hecho de que no sea convenientemente tenida en cuenta la importancia de las particularidades de contextos culturales y económicos diferentes, y de su conformación a lo largo del tiempo, a la hora de interpretar las opiniones de los titulados, más allá de su situación objetiva individual actual¹⁴.

Por este motivo, con el fin de superar dichas limitaciones, se precisa la complementación de las conclusiones desprendidas de proyectos de esta naturaleza con otras que se puedan obtener de investigaciones capaces de captar el sentido que los actores involucrados en el mercado laboral dan a su realidad desde su propia habla. El encuentro de perspectivas objetivas y subjetivas servirá para describir el escenario de factores (atendiendo muy fundamentalmente, dentro de éstos, a las competencias) y las interrelaciones entre los mismos que juegan en el ‘éxito’ de la inserción laboral del titulado.

¹³ REFLEX project. *The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Demands on Higher Education in Europe*. <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>

¹⁴ Mora y CEGES-LMPF (2008: 49 y 51).

¹⁵ Se entenderá por ‘empleadores’ aquellas personas con responsabilidad a la hora de definir un perfil profesional, y entre los que podríamos incluir: responsables de recursos humanos, jefes de personal o equivalentes, altos niveles de administración y gestión con personal a su cargo, empleadores directos, empresarios tradicionales y gestores de empleo e intermediarios en la contratación (por ejemplo empresas de trabajo temporal).

Como avance hacia esta triangulación metodológica, para la captación de los discursos de titulados y empleadores¹⁵ se han empleado grupos de discusión¹⁶ realizados con ambos colectivos, por separado, en diversos lugares de España.

Las investigaciones que dieron lugar a la realización de los grupos fueron encargadas por el Observatorio de Inserción Laboral de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En el caso de los titulados universitarios, el trabajo fue realizado por el instituto CIMOP, S.A. bajo la dirección de Cristina Santamarina¹⁷, mientras que en el caso de los empleadores, la dirección del trabajo corrió a cargo del Luis Enrique Alonso (Universidad Autónoma de Madrid)¹⁸ con la colaboración del instituto METROSCOPIA.

Así, el trabajo que aquí se presenta se ha fundamentado en el análisis de dos elementos. Por una parte, de las transcripciones de los grupos realizados a titulados y empleadores –el detalle del diseño de los grupos de discusión realizados para cada uno de los colectivos puede consultarse en la ficha técnica final–.

Y, por otra, de los escritos publicados desde las administraciones educativas y diferentes estudiosos del tema. Precisamente para hacer más evidente la distancia, en este caso lingüística, entre los discursos institucionales y los cotidianos, se han conservado en inglés las referencias de las cuales no se ha encontrado traducción al castellano.

¹⁶ Un grupo de discusión es una técnica cualitativa de investigación social, que puede definirse como “un proyecto de conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y de las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social” (Alonso, 1998: 93). El grupo se compone de ocho y diez personas orientadas por un director o moderador, que durante aproximadamente una hora o una hora y media discuten sobre una cuestión concreta. El grupo de discusión está construido de forma que los sujetos que lo constituyen y los grupos que afloran en él, al dar cuenta de los acontecimientos que están viviendo, permiten al investigador la identificación de una serie de categorías e interpretaciones que se generan en los marcos intersubjetivos de la interacción social, por medio de procesos comunicativos y lingüísticos. Las reglas básicas de dirección de un grupo han sido tratadas a menudo (ver Ibáñez, 2003; Ortí, 2000; Alonso, 1998), y estas investigaciones se han ceñido a las mismas. La idea es la de que se genere un discurso libre, que será registrado en una grabación de audio, volcada en una transcripción en forma de texto. El investigador social procederá entonces a la interpretación de los discursos resultantes de la reunión.

¹⁷ Cristina Santamarina (CIMOP, S.A.) “Los procesos de Inserción Laboral de los titulados universitarios en España: factores de facilitación y obstaculización”. 2006.

¹⁸ Luis Enrique Alonso (UAM) “Actitudes de los empleadores ante la formación universitaria”. 2007.

3

LOS DISCURSOS INSTITUCIONALES:
EL ENFOQUE ANALÍTICO
SOBRE EL NUEVO PAPEL
DE LA UNIVERSIDAD

LOS DISCURSOS INSTITUCIONALES: EL ENFOQUE ANALÍTICO SOBRE EL NUEVO PAPEL DE LA UNIVERSIDAD

“On the eve of a new century, there is an unprecedented demand for and a great diversification in higher education, as well as an increased awareness of its vital importance for sociocultural and economic development, and for building the future, for which the younger generations will need to be equipped with new skills, knowledge and ideals”. UNESCO (1998).

“Recientemente, el proceso europeo ha dado pasos de extrema importancia. A pesar de la relevancia que ello tiene, no deberíamos olvidar que al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos. Es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. Éstas han sido modeladas, en gran medida, por las universidades, quienes todavía desempeñan un papel imprescindible en su desarrollo”. Declaración de La Sorbona (1998).

“La sociedad reclama a la universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno”. Ley orgánica 4/2007.

EL LLAMAMIENTO, por parte de la comunidad internacional, a los diferentes miembros e instituciones de los países para que la Universidad juegue un papel de especial protagonismo en la esfera de desarrollo social y económico en el orden mundial, no es un asunto nuevo, tal y como se pone de manifiesto en la Declaración sobre Educación Superior que, a las puertas del siglo XXI, publica la UNESCO (1998).

Del mismo modo, en las políticas socioeconómicas llevadas a cabo por los países con sistemas educativos más evolucionados, tampoco es nuevo el juego

de equilibrios entre el énfasis puesto en la subordinación de la Educación Superior al orden económico global y de *libre* mercado, y el énfasis puesto en el desarrollo sociocultural. Así, en términos muy generales, mientras el marco común en el que se desenvuelven las tendencias socioeconómicas que determinan crecientemente el papel de la educación superior y de las universidades es el “advenimiento de la sociedad del conocimiento”, uno de los debates persistentes en algunos ámbitos universitarios trataría de aclarar “al servicio de qué” estará el nuevo papel de la Universidad; es decir, la educación superior ¿sólo al servicio de la consecución de la “sociedad del conocimiento para la prosperidad económica”?, o, además, ¿“para la prosperidad en otras facetas culturales y morales” requeridas para un ejercicio más maduro de la ciudadanía en las sociedades democráticas?

“The higher education environment is undergoing far-reaching change. Institutions are facing changes in the balance between state and market, global and local, public and private, mass education and individualisation, competition and cooperation”. OECD (2007c).

Educación universitaria y mercado de trabajo mantienen, ya desde hace siglos, una estrecha relación¹⁹. Aportaciones como las de J. J. Brunner y D. Uribe (2007) dan cuenta de la misma desde el medievo, así como de la evolución de los fundamentos teóricos sobre los que se ha ido construyendo hasta el día de hoy. Siguiendo sus reflexiones, se hace evidente que la relectura de algunas de las páginas más notables de Adam Smith²⁰ o John Stuart Mill²¹ adquieren, de este modo, actualidad en el contexto de *cambio urgente* (y debate) del papel de la Educación Superior en la sociedad del conocimiento y el mercado mundial.

“The rapid and accelerating pace of change of means it is urgent for the Union to act now to harness the full benefits of the opportunities presented”. European Council (2000: 1).

No será el principal objetivo del presente trabajo hacer un balance de la deriva que, en los diferentes centros de referencia mundiales de educación superior, ha seguido el mencionado juego de equilibrios, ni tomar como foco de atención debates como el de la libre mercantilización de la educación superior, vista, no sólo como un recurso económico, sino también como un “servicio al cliente” que, frente a la idea de “servicio público”, es, por ejemplo, susceptible de ser afectado internacionalmente por el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios²²; asunto diferente al anterior, aunque ambos frecuentemente aparejados, en tanto en cuanto los individuos intercambian en el mercado de trabajo “títulos” que son valorados desigualmente.

¹⁹ Yorke (2006).

²⁰ Smith (1958).

²¹ Mill (1866).

²² WTO, Education services. General Agreement on Trade in Services (GATS), consultado 27/08/2008 en http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/education_e/education_e.htm; Vlk (2006).

te en función de la institución en que los han adquirido, de acuerdo a la posición ocupada por dicha institución en las florecientes *clasificaciones mundiales y regionales*²³ *de universidades de prestigio*. Procesos como el descrito han sido estudiados por diferentes autores, cuyas aportaciones se irán exponiendo a lo largo de las páginas que siguen a continuación.

Las universidades públicas tradicionales, con un peso relevante en muchos países europeos, “se hallarían sujetas a un conjunto de nuevas circunstancias con las cuales dificultosamente pueden lidiar: un creciente desbalance entre recursos disponibles y demandas de mercado; una mayor presión competitiva por parte de los nuevos proveedores nacionales e internacionales; el surgimiento de una «cultura de clientes» entre los estudiantes difícilmente compatible con la cultura y los valores de servicio público de las universidades tradicionales; el énfasis puesto en la flexibilidad y la innovación que choca con las rigideces del modelo burocrático, y el énfasis puesto en la permanencia y la estabilidad de las viejas estructuras universitarias; el comercialismo que invade a la educación superior y obliga a las universidades de investigación a convertirse en empresas de conocimiento; el conservatismo de los académicos de estas universidades, que se resiste tanto a proteger el propio nicho amenazado como a ampliar y diferenciar los servicios ofrecidos” (Brunner y Uribe, 2007: 87).

“Now, the advent of world rankings has launched a new more globalised era. Worldwide rankings norm higher education as a single global market of essentially similar institutions able to be arranged in a *league table* for comparative purposes. Rankings have given a powerful impetus to intranational and international competitive pressures and have the potential to change policy objectives and institutional behaviours”. Marginson y Wende (2007: 55).

Ahora bien, son cuestiones que, desde los niveles macro y micro, ineludiblemente conforman parte sustancial del escenario sobre el que se han venido construyendo los diferentes y concurrentes discursos que, con mayor o menor grado de acuerdo, interpretan el *nuevo papel* de la Educación Superior.

Sea como fuere, la competitividad y globalización de las economías hacen que éstas trabajen con urgencia en la incorporación del recurso de la Educación Superior como base de la generación y, en parte, garantía de la empleabilidad del que se prevé como recurso máspreciado de las *economías globales del conocimiento*, el conocimiento de vanguardia y las personas capaces de utilizarlo en unos contextos económicos en rápida transformación.

“In global knowledge economies, higher education institutions are more important than ever as mediums for a wide range of cross-border relationships and continuous global flows of people, information, knowledge, technologies, products and financial capital”. Marginson y Wende (2007: 5).

²³ Federkeil (2002); Dyke (2005).

“Knowledge has become the major factor for economic productivity. Basically, knowledge and productivity are related in two ways: through research and innovation processes leading to the creation of new knowledge and its application in new (or better) products and services; and through education and training leading to a skilled labour force better able to produce and apply knowledge and information”. Vught (2006: 2).

“Sin embargo, la educación y la formación no bastan por sí solas. Para que sean plenamente eficaces, tienen que formar parte de políticas integradas, destinadas al crecimiento económico y del empleo” OIT (2005: iii).

Este escenario mundial polifacético, donde, por una parte, es recurrente la preocupación por el empleo como recurso escaso y, por otra, se abre un abanico de posibilidades y oportunidades sin precedentes en el mercado de trabajo de la pujante economía del conocimiento, en modo alguno es ajeno a los países europeos.

“It is not difficult to see why the fight against unemployment was so important. There were still millions of people unemployed on the register across the Union (15 Member States at that time), probably close to 25 million in real terms. Even these statistics did not reveal the huge sense of insecurity felt by many in jobs, even qualified people, with regular announcements of job destruction, sometimes on a massive scale”. Jones (2005: 2).

“In the 1990s, interest grew again in the relationships between higher education and the world of work. Various reasons for this development are worth mentioning. Enrolment in higher education had increased again in various countries in the 1980s and growing unemployment in the 1990s fuelled fears that the ‘mismatch’ between education and employment might be aggravated. Greater attention was paid to an increasingly complex and often protracted process of transition from higher education to employment. Moreover, rapid changes in technology also suggested that graduates could no longer expect to remain in a single profession or with a few employers: they had to be more flexible and better prepared for lifelong learning. Finally, professional competence seemed to be based to a lesser extent on specific academic and professional knowledge. Students also had to learn to apply their knowledge, to enhance their socio-communicative skills and they were expected to have developed values and attitudes for success in the world of work”. Teichler (2007: 1).

“(…) también el modelo europeo continental de organización de la educación superior está hoy sometido a una creciente presión de las fuerzas de mercado, sea bajo la forma de mercados administrados o cuasimercados y/o por la necesidad en que se encuentran las instituciones de integrarse competitivamente al emergente mercado global de la educación superior”. Brunner y Uribe (2007: 161).

Así, en la Unión Europea, se trabaja desde los años noventa en una doble línea²⁴, a la postre en progresión convergente, que pretende ser plenamente consciente del concierto económico internacional, del *diálogo* que éste mantiene con las formas de intervención gubernamentales vigentes y de la riqueza cultural presente en espectro de regiones que conviven en dicha Unión.

La primera de las líneas, conocida como **Proceso de Bolonia**²⁵, encuentra en la Declaración de La Sorbona (1998)²⁶ su principal antecedente. Tanto dicha Declaración como la Declaración de Bolonia (1999), pistoletazo de salida oficial del Proceso, son promovidas desde los gobiernos de los países firmantes, de modo que el marco intergubernamental es el que marcará los compromisos y el *tempo* del mismo²⁷. Desde los inicios del Proceso, la cuestión del crecimiento económico y del empleo es una constante; sin embargo, progresivamente, la faceta de desarrollo social y cultural va perdiendo fuerza tanto en términos discursivos como en términos instrumentales, en una tendencia a la armonización con la Estrategia de Lisboa. Así, desde el Comunicado de la tercera de las reuniones de seguimiento del Proceso mantenida por los ministros responsables de la educación superior de los países participantes en el mismo, explícitamente se alude a la consideración de dicha Estrategia; circunstancia que progresivamente se refuerza con el desarrollo de las herramientas y estrategias de un modo convergente.

“Los Ministros tomaron en consideración las conclusiones de los Ayuntamientos Europeos de Lisboa (2000) y Barcelona (2002) cuyo objetivo principal era hacer de Europa «la economía, basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo capaz de sostener el crecimiento económico con más y mejores trabajos y mejor cohesión social», y que pretendían que se siguieran efectuando acciones posteriores y se existiera cooperación cercana en el contexto del proceso de Bolonia”. Comunicado de Berlín (2003: 1).

“Estamos satisfechos de que estos marcos nacionales de cualificaciones, compatibles con el modelo global del Marco de Cualificaciones del EEES, serán también compatibles con la propuesta de la Comisión Europea sobre el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida”. Comunicado de Londres (2007).

²⁴ “Europeanisation” en Marginson y Wende (2007: 45-55).

²⁵ Información adicional sobre el Proceso de Bolonia puede encontrarse en: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/> (consultado 27/08/2008).

²⁶ Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido).

²⁷ “El Proceso de Bolonia se impulsa mediante un programa de trabajo que recibe orientaciones de conferencias bienales de ministros: Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007 y Lovaina la Nueva 2009. Dichas conferencias son preparadas por el Grupo de Seguimiento de Bolonia, que es presidido por el país que tenga en ese momento la Presidencia de la Unión Europea y cuenta con el apoyo de la Secretaría de Bolonia, organizada por el país o los países anfitriones de la siguiente reunión ministerial”. European Parliament (2008: 7).

Sin embargo, aun con todo, en el último de los comunicados emitidos por los ministros en el seguimiento del Proceso, se enfatiza la dimensión social, recobrando ésta parte de su amplitud inicial, y se emplaza a tomarla como una de las prioridades a desarrollar²⁸, también, y esto quizá es lo más importante, en términos instrumentales, para el año 2009.

“Dimensión social. La educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento. Compartimos la aspiración social de que el conjunto de estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior en todos sus niveles debería reflejar la diversidad de nuestros pueblos. Reafirmamos la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socio-económica. Por tanto, continuaremos con nuestros esfuerzos para facilitar servicios adecuados a los estudiantes, crear itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto para acceder como una vez dentro de la educación superior, y ampliar la participación a todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades”. (...) “III. Prioridades para 2009 (...). Dimensión social. De igual manera los informes contendrán información acerca de las estrategias y políticas nacionales para la dimensión social, incluidas acciones y medidas para evaluar su eficacia. Invitamos a todos los implicados a participar y apoyar estas tareas en cada país”. Comunicado de Londres (2007: 4 y 5).

La segunda de las líneas, conocida como **Estrategia de Lisboa**²⁹, es promovida desde el propio Consejo de la Unión Europea (2000), y esgrime desde sus inicios objetivos y pautas marcadas por premisas fundamentalmente económicas, de crecimiento del empleo y de adecuación en habilidades de los recursos humanos a las nuevas oportunidades laborales, acordes a lo que vienen haciendo otros sistemas educativos regionales en competencia, encabezados por el estadounidense³⁰; y restringe el desarrollo de los aspectos sociales, fundamentalmente, a la consecución de la cohesión social a través del empleo de calidad y la equidad en el acceso a las oportunidades educativas a lo largo de la vida.

²⁸ ESIB (2007).

²⁹ Información adicional sobre la Estrategia de Lisboa puede encontrarse en: <http://www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/LISBONSTRATEGY.htm> (consultado 27/08/2008).

³⁰ “Unacceptable numbers of college graduates enter the workforce without the skills employers say they need in an economy in which, as the truism holds correctly, knowledge matters more than ever”. Spellings (2006: 12).

“The European Council held a special meeting on 23-24 March 2000 in Lisbon to agree a new strategic goal for the Union in order to strengthen employment, economic reform and social cohesion as part of a knowledge-based economy”. European Council (2000: 1).

“The purpose of the Lisbon strategy is not to develop a carbon copy of the American economy and society but to reinforce a European model of economic efficiency and social equity which requires stronger economic growth through higher employment and productivity rates.(...) While the US used the flexibility of its labour market to promptly adapt to change (albeit with a clear rise in social inequalities), the EU has been unable to reform its model towards a more efficient and equitable system”. Dion (2005: 1-2).

El crecimiento de estas dos líneas en Europa ha propiciado el hecho de que estos temas hayan pasado a ocupar un lugar central en la agenda de la educación superior de todos y cada uno de sus países y, progresivamente, de sus universidades³¹, al margen de que, lógicamente, estos procesos de integración regionales se den con ritmos y formas diferentes.

“Neither the Bologna Process nor the Lisbon Strategy constitutes a comprehensive basis for EU action in higher education. The Bologna Process is an intergovernmental commitment to restructuring higher education systems which extends far beyond the EU and the Lisbon Strategy is part of the Union’s wider economic platform that extends beyond the higher education sector. In combination, however, these European-level actions are supporting and stabilising an emergent policy framework for the EU in higher education”. Keeling (2006: 1).

“The general themes are looking more similar, but the way these themes are dealt with differs between countries. It is not only the historically grown higher education context (structures, attitudes towards change, role of higher education in a society) that differs, it is also the changing political and constitutional context and the situation on the street that form the national higher education debates and policies. Being aware of this complexity is the first step towards understanding the dynamics of higher education policies.”. Kaiser *et al.* (2007: 60).

En el caso español, aunque desde los años noventa aparece una preocupación similar a otros países europeos en cuestiones relacionadas con la garantía de la calidad universitaria –en este caso, principalmente, como señala Vicente Ortega, en términos de “responsabilidad social” en la prestación, con autonomía, de un servicio público a los ciudadanos³²–, la idea de Universi-

³¹ Beerkens y Derwende (2007).

³² Ortega (2007: 149).

dad como resorte fundamental para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento y la economía global se incorpora progresivamente en el discurso institucional desde el proceso de integración en el marco europeo.

“En Europa se estaban moviendo en la misma dirección que nosotros. Algunos países iban delante, pero la mayoría estaban detrás. Hay que remarcar que ésta ha sido una de las pocas ocasiones en las que la educación superior española no ha ido a la cola en las tendencias europeas en políticas universitarias”. Mora (2007: 143).

“Nuestra sociedad confía hoy más que nunca en sus Universidades para afrontar nuevos retos, los derivados de la sociedad del conocimiento en los albores del presente siglo” (...) “Todos somos conscientes de que los cambios sociales operados en nuestra sociedad están estrechamente relacionados con los que tienen lugar en otros ámbitos de actividad. Así, la modernización del sistema económico impone exigencias cada vez más imperativas a los sectores que impulsan esa continua puesta al día y no podemos olvidar que la Universidad ocupa un lugar de privilegio en ese proceso de continua renovación, concretamente en los sectores vinculados al desarrollo cultural, científico y técnico. Es por esto por lo que nuestras Universidades necesitan incrementar de manera urgente su eficacia, eficiencia y responsabilidad, principios todos ellos centrales de la propia autonomía universitaria”. Ley orgánica 6/2001, pp.1-2.

Perspectiva que se intensifica siguiendo los pasos, en este sentido, de las líneas directrices de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, incluso haciéndose eco del juego de equilibrios en el tratamiento de los aspectos económicos y sociales, de cooperación y competencia, o de autonomía y dependencia, y la evolución actual de todos ellos.

“En definitiva, la reforma pretende ser un paso adelante en la organización del sistema universitario hacia una estructura más abierta y flexible, que sitúe a las universidades españolas en una mejor posición para la cooperación interna y la competencia internacional, a través de la creación, transmisión, desarrollo y crítica del conocimiento científico y tecnológico y de la transferencia de sus beneficios a la sociedad, con el fin de que consigan ser atractivas en un mundo globalizado”. Ley orgánica 4/2007, p.2.

Precisamente es en dicha evolución, y en un contexto con una dimensión –potenciada– que va desde la esfera global a la local^{33 y 34}, donde se evidencia con mayor claridad, por una parte, el *nuevo* papel otorgado a los actores involucrados y, por otro, las formas de actuar y herramientas emergentes.

³³ OECD (1999).

³⁴ Brunner y Uribe (2007: 88).

Así, en un escenario problemático donde se aprecia el empleo como un recurso escaso y una creciente competitividad a escala mundial, por parte de los gobiernos se advierte un querido desarrollo del papel de las universidades, en el ejercicio de su creciente autonomía y responsabilidad, hacia posiciones de plena implicación en la mejora del ajuste de los perfiles de los titulados universitarios a las demandas de empleadores en el mercado laboral.

“We want a higher-education system that gives Americans the workplace skills they need to adapt to a rapidly changing economy”. Spellings (2006: 13).

Del mismo modo, se anima, en este sentido, a hacer partícipes del desarrollo de las universidades a empleadores y estudiantes, involucrándoles en procesos que hagan a dichas universidades tomar la medida del entorno en que se inscriben y de las demandas de aprendizaje a lo largo de la vida y de equidad en el acceso al mismo (y consiguientes oportunidades aparejadas) de la sociedad y la economía a las que sirven.

“Los Gobiernos y las instituciones de educación superior necesitarán una mayor comunicación con los empleadores y otros implicados como base fundamental para sus reformas”. Comunicado de Londres (2007: 5).

“La clave al éxito de la cooperación de Bolonia es el enfoque de asociación subyacente, tanto en la formulación de la política como en su puesta en práctica. En la actualidad el proceso reúne 46 países (...), contando además con la participación de organizaciones internacionales y asociaciones europeas que representan a las instituciones, los estudiantes, el personal y los empleadores de la educación superior”. European Parliament (2008: 7).

“La nueva sociedad demanda profesionales con el elevado nivel cultural, científico y técnico que sólo la enseñanza universitaria es capaz de proporcionar. La sociedad exige, además, una formación permanente a lo largo de la vida, no sólo en el orden macroeconómico y estructural sino también como modo de autorrealización personal”. Ley orgánica 6/2001.

“There is still a considerable lag in cooperation between enterprises and universities within the EU, compared to the US and Japan (Archibugi and Coco, 2004)”. Marginson y Wende (2007: 54).

Ahora bien, son numerosas las críticas a la consecución lineal de este escenario, ya que se obvia, en buena medida, en el planteamiento de cambio y su evolución, las dinámicas de producción y reproducción del orden socioeconómico vigente por parte de agentes protagonistas, que procuran la conservación o mejora de su estatus particular como colectivo. Así, se mencionan posiciones de fuerza como las de las “oligarquías académicas”³⁵

³⁵ Clark (1983). Bruner y Uribe (2007: 58-59). Mora (2007: 146).

e institucionales, de los empleadores, o de las “jerarquías de estudiantes/familias”³⁶,..., que deben ser atendidas convenientemente en los planteamientos de mejora de la empleabilidad, la calidad de la educación superior y la equidad en el acceso a la misma.

“background factors (socio-economic background, ethnic background, age) interact with educational factors (subject studied, institution attended) to create distinctive patterns of disadvantage”. Brennan y Shah (2003: 10).

“The sociobiographical background, such as gender and educational background of parents, the competences acquired up to graduation, the employment conditions (...), and the experiences after graduation (...) are all relevant for professional success”. Schomburg (2007: 56).

“individual characteristics such as the field/level of studies or the socioeconomic background, and individual job search bear a significant relationship to the probability of finding a job”. Salas-Velasco (2007: 1).

“there will, in most cases, be a discrepancy between what employers would ideally like (a graduate perfectly attuned to their needs) and what higher education can reasonably supply (a graduate prepared, in both senses of the word, to learn what the employer wants, and to perform accordingly)”. Yorke (2006: 13).

3.1. EN LAS FRONTERAS DE LA POLÍTICA TEÓRICA: DESARROLLO INSTRUMENTAL E IDEOLÓGICO

Teniendo en cuenta el cambio estructural en las condiciones del empleo hacia las que apunta el escenario descrito, el concepto de “empleabilidad” toma un protagonismo esencial en la redefinición de las políticas internacionales de empleo y aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, se

³⁶ En la misma línea que describía Simmel (1923) el fenómeno de la moda, “Cuando una educación exclusiva se vuelve más ampliamente disponible, cesa de ser exclusiva (Marginson, 2004)”. “(...) las reformas de mercado, al acentuar los aspectos económicos de las transacciones que ocurren en la educación superior, tienden a reforzar también la estratificación económica de la jerarquía social e institucional. En este contexto, el argumento de Marginson sostiene que la mercadización de la educación superior constituye una “doble regresión” desde el punto de vista de la equidad social. De un lado, el funcionamiento de un mercado posicional exagera la estratificación y la desigualdad, a la vez que la naturaliza. Del otro, su progresiva estabilización y consolidación desnaturaliza cualquier intervención de política pública. La idea de que reformas de este tipo traen consigo una competencia más abierta por acceder al círculo de alto estatus, alega el autor, no es más que un espejismo, pues al final la competencia posicional sigue siendo de suma cero. Ya lo vimos. El número de posiciones de alto estatus no cambia porque aumenta el número de vacantes en el sistema. Al contrario, sólo intensifica la competencia por ingresar a las universidades de élite, otorgándoles a éstas mayor espacio de maniobra. En conclusión, lo que el mercado de educación superior traería consigo es, ante todo, una mayor segmentación académico-social de las instituciones junto con una estratificación económica más acentuada.” Brunner y Uribe (2007: 126-127).

evidencia en éstas la asunción del paso desde una situación en la que era habitual la obtención de un *trabajo para toda la vida* (fidelidad mutua entre empresa y trabajador), a otra situación caracterizada por la permanente necesidad de preparación, por parte del trabajador, para ser “empleable” y acrecentar sus probabilidades de permanecer en un empleo de calidad (*empleabilidad para toda la vida*)³⁷.

“This concept is one element in the European Employment Strategy first adopted by the Member States in 1997. The first of the four pillars established in 1997 is ‘employability’, which aims to prevent long-term unemployment and facilitate access to the labour market, including employment guidelines aimed at developing training and skills, combating age barriers and reviewing tax and benefit systems”. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2008).

Así, por ejemplo, se manejan definiciones en el panorama analítico en las que “el término «empleabilidad» se refiere a las *competencias y cualificaciones* transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo”³⁸. De este modo, merece la pena resaltar dos aspectos. Por un lado, como se ha mencionado, la inevitable ligazón de este concepto con el proceso de *aprendizaje a lo largo de la vida*, como garantía de empleabilidad³⁹. Y, por otro, también ligado a dicho aprendizaje, se enfatiza el protagonismo otorgado a la responsabilidad del individuo y del proceso de aprendizaje seguido por éste –aunque se admite en este sentido también cierta responsabilidad compartida con otros actores–, en la obtención y mantenimiento de un empleo satisfactorio; en detrimento de la atención a otros factores socioestructurales de partida del propio mercado de trabajo⁴⁰ y los individuos que compiten en él –a pesar de la contrastada importancia de los mismos⁴¹–.

“Employability can be enhanced through personal development planning, but success will depend upon the extent to which students see a ‘pay-off’ for the effort that they put in”. Yorke y Knight (2006: 4).

³⁷ Rodríguez *et al.* (2007: 338).

³⁸ OIT (2005: 4).

³⁹ Yorke (2006: 16).

⁴⁰ Rodríguez *et al.* (2007: 339).

⁴¹ Por ejemplo, es conocido el peso determinante en el acceso a oportunidades formativas y laborales de factores relacionados con el “origen socioeconómico” de los graduados, los cuales aparecen reflejados en descripciones y modelos explicativos de la empleabilidad como:

- Vught (2006: 5).
- ANECA y CEGES (2007: 12).
- Rodríguez *et al.* (2007: 339-343).

En este sentido, no se pretende una responsabilidad exclusiva del individuo, sino que más bien “la consecución del aprendizaje permanente debería basarse en un compromiso explícito: por parte de los gobiernos, de invertir y crear las condiciones necesarias para mejorar la educación y la formación en todos los niveles; por parte de las empresas, de formar a sus trabajadores, y, por parte de las personas, de desarrollar sus competencias y trayectorias profesionales” (OIT, 2005: 5).

“Lifelong learning can be regarded as shared responsibility of individuals, organisations, regions, countries and Europe as a whole”. European Commission (2001).

En otras palabras, se enfatiza el papel de las características y habilidades, fundamentalmente aquellas susceptibles de ser “adquiridas”, del individuo para conseguir acceder a un empleo y desempeñarlo conforme a las demandas del mercado; quizá, entre otras razones, por ser esta esfera en la que se hace más fácil actuar desde el ámbito de la educación⁴².

“Employability is a concept referring to terms used to assess the ability of a person to access a job”. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2008).

“Employability is taken as: a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy”. Yorke (2006: 8).

“La educación de calidad, la formación previa al empleo y el aprendizaje a lo largo de la vida son los tres pilares necesarios para fomentar y mantener la empleabilidad de las personas”. OIT (2005: 6).

Sea como fuere, la empleabilidad se presenta como un término en debate⁴³, amplio y complejo⁴⁴, sólo abordable de forma indirecta a través de todo un abanico de conceptos, factores y herramientas con los que dialoga; muchos de los cuales sólo tocan en parte el ámbito del mercado laboral.

Dos conceptos aparecen entrelazados con la empleabilidad en este contexto de cambio de perspectiva de y para la educación superior; por una parte, el **aprendizaje a lo largo de la vida** y, por otra parte, la potenciación de la **movilidad**. Aun así, ninguno de dichos conceptos restringen su ámbito semántico a la esfera de la oferta económica o el mercado laboral, sino que la filosofía e iniciativas que los encarnan encuentran perfecto acomodo en el desarrollo social y cultural de la educación superior.

⁴² Abrandt *et al.* (2007).

⁴³ Watts (2006: 6 y ss.).

⁴⁴ Yorke y Knight (2006).

Quizá el primero de los conceptos que se debieran destacar asociado a empleabilidad es el de “aprendizaje a lo largo de la vida” o “aprendizaje permanente”; así, en foros internacionales, “la expresión «aprendizaje permanente» engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones”⁴⁵. Asimismo, es considerado como “un elemento esencial del Área de Educación Superior Europea. En la Europa futura, construida sobre una sociedad y economía basadas en el conocimiento, las estrategias del aprendizaje de toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida”⁴⁶, el cual implica a todos los actores involucrados en el proceso de cambio que se pretende.

“The individual and social benefits of learning need to be stressed more. Lifelong learning can be regarded as shared responsibility of individuals, organisations, regions, countries and Europe as a whole”. European Commission (2001).

En cuanto a la movilidad, tanto como filosofía de apertura internacional, como a través de diversas iniciativas exitosas en forma de programas universitarios de movilidad, este concepto aparece indisolublemente ligado a la gestación del Espacio Europeo de Educación Superior⁴⁷. En el contexto de la empleabilidad y liberalización del mercado global de recursos cobra una importancia (y desarrollo⁴⁸) *in crescendo*, en tanto en cuanto se presta a potenciar la circulación de uno de los factores más estáticos al tiempo que valiosos de los que conviven en la sociedad del conocimiento, los recursos humanos cualificados.

“Un área europea abierta a la educación superior trae consigo una gran riqueza de proyectos positivos, siempre respetando nuestra diversidad, pero requiere, por otra parte, el esfuerzo continuo que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje. Se espera que, de ahora en adelante, éste favorezca una movilidad y una cooperación más estrechas.(...) Por la presente, ofrecemos nuestro compromiso para la promoción de un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo” Declaración de La Sorbona (1998).

⁴⁵ OIT (2005: 4).

⁴⁶ Declaración de Praga (2001: 4).

⁴⁷ Declaración de Bolonia (1999).

⁴⁸ “define, by the end of 2000, the means for fostering the mobility of students, teachers and training and research staff both through making the best use of existing Community programmes (Socrates, Leonardo, Youth), by removing obstacles and through greater transparency in the recognition of qualifications and periods of study and training; to take steps to remove obstacles to teachers’ mobility by 2002 and to attract high-quality teachers”. European Council (2000).

3.2. COMPARABILIDAD, COOPERACIÓN Y COMPETITIVIDAD: UN LENGUAJE COMÚN EN DEFINICIÓN

Así, las grandes áreas regionales mundiales y los países inscritos en las mismas, se dotan de marcos normativos apropiados⁴⁹ y emplean recursos económicos⁵⁰ para potenciar con urgencia el proceso de construcción de estrategias y herramientas que, sustentadas en la independencia y la autonomía, aunque también en la responsabilidad, la cooperación y la competitividad, universitarias, fortalezcan unos sistemas de educación superior al servicio, entre otras cuestiones, del éxito en la empleabilidad de sus ciudadanos, para consolidar un espacio de libre circulación de capital humano y de conocimiento.

“Los objetivos del pleno empleo, la calidad del trabajo, la productividad laboral y la cohesión social sólo pueden alcanzarse si se reflejan en prioridades claras: (...) incrementar la inversión en capital humano mediante mejor educación y el desarrollo de aptitudes y competencias”. European Council (2007).

“(...) la independencia y la autonomía de las universidades garantizan que los sistemas de enseñanza superior y de investigación puedan adaptarse en todo momento a las nuevas necesidades, a las expectativas de la sociedad y a la evolución de los conocimientos científicos”. Declaración de Bolonia (1999).

“La Ley apuesta decididamente por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de educación superior y asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas (...). Se da así respuesta al deseo de la comunidad universitaria de asentar los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida. El nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad.

Así, las reformas están guiadas por la voluntad de potenciar la autonomía de las universidades, a la vez que se aumenta la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones. Este principio es impulsado por la Unión Europea apoyando la

⁴⁹ “La progresiva armonización de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia y la consiguiente interacción operada entre tales sistemas por las diversas normativas nacionales sucesivamente promulgadas, ha dotado de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas”. Real decreto 1393/2007, p.1.

⁵⁰ “(...) human capital investment is crucial to underpin the revitalisation of the EU economic efficiency and social equity features. The solutions to Europe’s weaknesses rely on microeconomic rather than on macroeconomic changes”. Dion (2005: 2).

modernización de las universidades europeas con el fin de convertirlas en agentes activos para la transformación de Europa en una economía plenamente integrada en la sociedad del conocimiento. La autonomía es la principal característica que las universidades tienen para responder con flexibilidad y rapidez a las cambiantes necesidades”. Ley orgánica 4/2007, p.1.

Destacan en primera instancia del desarrollo instrumental, del lado de la competitividad, los ránquines universitarios, y del lado de la responsabilidad, los mecanismos para la rendición de cuentas⁵¹ y los indicadores de rendimiento⁵². Sin duda herramientas en diálogo constante, convertidas en ocasiones en expresión de la doble cara de una misma moneda⁵³.

Ya en el Informe 2007 de ANECA se hace referencia a que “algunas de las universidades y sistemas universitarios más sobresalientes trabajan desde hace años en pro de evidenciar su papel en diferentes ámbitos. Resulta cada vez más frecuente la presencia de informes⁵⁴ y rankings⁵⁵ sobre el entorno universitario mundial, europeo o nacional, en los cuales se **comparan** universidades y sistemas universitarios en función de muy diversos criterios⁵⁶.”

Así, la emisión de informes no se limita a la rendición de cuentas a la sociedad que sustenta el sistema universitario, sino que va más allá. De esta forma, la construcción de referentes y apuestas de mejora continua en función de los mencionados criterios tiene un peso propio, si no superior, al menos equivalente.

Dos puntos son destacables en esta reflexión:

- El primero tiene que ver con el hecho de que la elección, construcción y aceptación de dichos referentes o criterios viene con-

⁵¹ “En este real decreto, la autonomía en el diseño del título se combina con un adecuado sistema de evaluación y acreditación, que permitirá supervisar la ejecución efectiva de las enseñanzas e informar a la sociedad sobre la calidad de las mismas”. Real decreto 1393/2007.

⁵² The European Council accordingly invites the Council to step up work on structural performance indicators and to report by the end of 2000. European Council (2000: 6).

⁵³ El proyecto PISA y la literatura aparejada al mismo, en este caso para la educación preuniversitaria, es un ejemplo que apunta en esta misma dirección. Para más información ver OECD, Programme for International Student Assessment, consultado el 27/08/2008 en http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,1,00.html.

⁵⁴ Por ejemplo, consultar informes de UNESCO-UIS and OECD (2005); OECD (2006b y 2007a).

⁵⁵ Por citar algunos ejemplos con destacada difusión en los ámbitos que afectan al sistema universitario español:

- Academic Ranking of World Universities (Shanghai Jiao Tong University).
- The Times Higher World University Rankings (The Times).
- The Top 100 Global Universities (Newsweek. International edition).
- Ranking de universidades de El Mundo (El Mundo).

⁵⁶ Comunicado de Londres (2007). Ver apartados 2.20. y 3.6.

dicionada en cada caso por factores muy variados, consensuados o no por los sistemas universitarios objeto de evaluación⁵⁷. Ahora bien, la elección y construcción de la herramienta utilizada para medir y comparar no es baladí, ya que, en función de los resultados obtenidos y su difusión, condiciona la imagen que, de las universidades valoradas, se transmite a los actores involucrados o «usuarios». Es decir, existe un condicionamiento instrumental que tiene o, previsiblemente, tendrá efectos sobre las mismas y los mercados y las sociedades en que se inscriben.

- El segundo punto pone la atención en las tensiones que se dan dentro del sistema universitario en el asunto de la comparación con referentes. Tanto la rendición de cuentas como las políticas de mejora continua desde las universidades precisan indicadores que hagan visible su actividad. Ahora bien, es conocida la proliferación de sistemas de comparación de instituciones universitarias que, en ocasiones, son considerados por algunas de las instituciones afectadas como lejanos y poco adecuados. Tales instituciones entienden que el diagnóstico de la realidad que aquellos ofrecen, es sesgado, más bien producto de un sistema muy imperfecto de mediciones que toma la parte por el todo, que de un sistema multidimensional, más adecuado a la hora de dar cuenta de la realidad polifacética de los sistemas universitarios.

Bien por la propia dinámica del «mercado universitario» internacional de empleo y ciencia, la cual evoluciona en bastante sintonía con el sistema económico dominante⁵⁸, bien por la dependencia presupuestaria de las universidades de las administraciones públicas (en representación de la sociedad), lo cierto es que resulta cada vez más ineludible para dichas universidades atender a las demandas provenientes de un entorno que amplía sus fronteras, y bajo unos parámetros, más o menos ajenos, que, aun siendo respetuosos con la autonomía universitaria, a la postre devienen en determinantes.

Las directrices que guían la consecución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) explícitamente valoran muy positivamente el hecho de que, para ampliar el propio conocimiento y mejorar su actuación, las instituciones, no sólo recopilen, analicen y utilicen información de sí mismas, sino además, que sean capaces de compararse con otras organizaciones similares dentro y fuera de dicho entorno^{59, 60}.

⁵⁷ Existe una creciente proliferación a nivel internacional de metodologías que tratan de resolver las dificultades técnicas de comparabilidad entre diferentes sistemas educativos e instituciones, incluso al margen de la propia participación de las mismas. Sirva como ejemplo ilustrativo el simposio organizado en 2006 por la propia Comisión Europea: *Methodological tools for accountability systems in education* (en http://crell.jrc.ec.europa.eu/methodological_tools_draft_agenda.htm).

⁵⁸ Spellings (2006); Brunner y Uribe (2007: 71).

⁵⁹ Criterio 1.6. Sistemas de información. ENQA (2005).

⁶⁰ ANECA (2008: 58-59).

En este sentido, la comparabilidad⁶¹ en ámbitos internacionales, nacionales o locales y sus expresiones más extendidas, difunden “una nueva imagen de la geopolítica internacional del conocimiento”⁶² y de los recursos humanos que lo encarnan, que se integra sin dificultad en el nuevo discurso de la educación. Sin embargo, aunque también en crecimiento, menor desarrollo evidencia, en términos generales, la faceta de rendición de cuentas a la que se hacía referencia⁶³.

“Now the growing impact of the global environment is inescapable. In many nations international mobility; global comparison, bench-marking and ranking; and the internationalisation of institutions and system; are key policy themes; and governments and university leaders are preoccupied by strategies of cross-border cooperation and competition (...). Though academic labour markets are nationally embedded and career structures remain heterogeneous, it appears that the specifically global element in labour markets has gained weight, especially since the advent of global university rankings”. Marginson y Wende (2007: 5 y 69).

“Sin embargo, se observa que las instituciones raramente informan sobre lo que efectivamente ocurre con sus alumnos entre el momento en que se matriculan y se gradúan. Tampoco existe adecuada información sobre los resultados del aprendizaje (el capital humano realmente adquirido), ni sobre el desempeño de los graduados al incorporarse al mercado laboral. Bajo estas condiciones el consumidor de educación superior tampoco puede informarse sobre el costo de los programas académicos ni sobre el valor agregado educacional”. Brunner y Uribe (2007: 120).

Para la búsqueda comparabilidad y, como más adelante se verá, el reconocimiento mutuo, se hace inevitable la cooperación para, entre otras cuestiones relacionadas con el desarrollo instrumental, conseguir converger en un *lenguaje común*, que ha de ser compartido por todos los agentes implicados (universidades, estudiantes, titulados, empleadores, gobiernos, etc.) en el proceso de cambio de la educación superior y su adaptación a los requerimientos de la sociedad del conocimiento. Así, este lenguaje, en tanto en cuanto, no sólo “medio de comunicación”, sino también “medio de pensamiento (y con ello, instrumento de conocimiento)”⁶⁴, señala jerarquías, re-

⁶¹ “(...) si queremos conseguir una mayor compatibilidad y comparabilidad entre los diferentes sistemas de enseñanza superior se requiere un impulso constante”. Declaración de Bolonia (1999: 1).

⁶² Brunner y Uribe (2007: 85).

⁶³ Interesantes ejemplos, provenientes mayoritariamente de sistemas universitarios de corte anglosajón, dan cuenta de ello: Higher Education Statistics Agency –UK- (<http://www.hesa.ac.uk/index.php/content/category/2/32/141/>), Ministry of Training, Colleges and Universities -Government of Ontario- (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/postsec/colindicator.html>), U.S. Department of Labor (<http://www.bls.gov/oco/home.htm>), etc.

⁶⁴ M. Siguan, en Giner, Lamo de Espinosa y Torres (eds.) (1998: 428).

laciones, límites,... que se vienen estableciendo, en interacción con el desarrollo de otros instrumentos, en la compleja conformación conceptual y analítica de este espacio común de intercambio internacional.

“En busca de un lenguaje común para expresar los perfiles académicos y profesionales, el proyecto Tuning considera que el lenguaje de las competencias puede valer para expresar la capacidad de comparación en términos de qué sería capaz de hacer el poseedor del título. Puede expresar también puntos de referencia comunes para las distintas disciplinas y ofrecer un marco no prescriptivo de referencia para la comunidad académica (...) en un lenguaje que puedan entender los grupos sociales europeos, los organismos profesionales y cualquier parte interesada de la sociedad” (...) “es posible que el lenguaje de las competencias, por cuanto viene de fuera del ámbito de la educación, pareciera más apropiado para realizar consultas y dialogar con grupos no directamente implicados en la vida académica.” González y Wagenaar (2006b: 14).

“Quality assurance is carried out by individuals and groups of individuals that are situated in cultural and linguistic systems which have an impact on everything they do. An understanding of these sub contexts is vital for the successful creation of the EHEA at a more profound level”. Crozier *et al.* (2006: 6).

Como ejemplo paradigmático tomaremos uno de los conceptos/factores que, frente a otros más típicos⁶⁵, han ganado un peso relevante en el discurso analítico de la empleabilidad, las llamadas **competencias**⁶⁶. A partir del mismo, no se tratará en este capítulo de hacer una exploración exhaustiva del campo semántico aparejado, trabajo ya abordado desde numerosos ámbitos del saber⁶⁷, sino más bien dejar evidencia de lo complejo, difuso y inconcluso en la definición de este campo en el panorama teórico político de la educación superior actual.

“Sustainable development and social cohesion depend critically on the competencies of all of our population (...).” OECD (2001: 1).

“However, competence is also an important factor in the ways that individuals help to shape the world, not just to cope with it. Thus, as well as relating to key features and demands of modern life, competencies are also determined by the nature of our goals, both as individuals and as a society”. OECD (2005a: 4 y 6).

⁶⁵ “It is a mistake to assume that provision of experience, whether within higher education or without, is a sufficient condition for enhanced employability”. Yorke (2006: 7).

⁶⁶ “(...) competencias necesarias para responder a los retos del nuevo milenio y reforzar la conciencia de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común”. Declaración de Bolonia (1999: 1).

⁶⁷ EURYDICE (2002: 13).

Para iniciar esta reflexión se han tomado fragmentos de algunos ejemplos de definiciones del concepto en cuestión, presentes, no tanto en diccionarios de la lengua, como en la literatura sobre mercado laboral y educación. Dos salvedades previas a tener en cuenta. Aun con todo, la selección de dichos ejemplos, no necesariamente constituye una muestra representativa en términos estrictos de la literatura actual sobre el tema abordado, aunque sí se ha procurado que recorran desde el espectro internacional al español; y, por otra parte, el hecho de extraer sólo fragmentos⁶⁸, sin atender a la exposición amplia del concepto de competencias en cada fuente referida, pretende hacer algo más ágil el transcurrir del lector por el siguiente hilo argumental.

Algunas definiciones del concepto competencia

| | |
|---|---|
| Oficina Internacional del Trabajo (OIT) | el término «competencias» abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico ⁶⁹ |
| Parlamento Europeo Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente | "competencia": demostrada capacidad para utilizar conocimientos ⁷⁰ , destrezas ⁷¹ y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de estudio o de trabajo y en el desarrollo profesional y personal; en el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía. ⁷² |
| Comisión Europea Commission on Staff Working Document towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning | Competence includes: i) cognitive competence involving the use of theory and concepts, as well as informal tacit knowledge gained experientially; ii) functional competence (skills or know-how), those things that a person should be able to do when they are functioning in a given area of work, learning or social activity; iii) personal competence involving knowing how to conduct oneself in a specific situation; and iv) ethical competence involving the possession of certain personal and professional values. |

⁶⁸ Con el propósito de no hacer demasiado fatigosa la lectura, se han extraído una serie de fragmentos representativos; hecho éste que pudiera afectar a que la reproducción del ejemplo no se ajuste con total fidelidad a la amplitud y complejidad de los conceptos tal y como se muestra en la fuente de referencia original. Sea como fuere, se ha considerado que, para el presente caso, se observan con suficiente claridad los argumentos expuestos por los diferentes organismos y autores.

⁶⁹ OIT (2005: 4).

⁷⁰ "conocimiento: resultado de la asimilación de información gracias al aprendizaje; acervo de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de estudio o de trabajo concreto; en el Marco Europeo de Cualificaciones, los conocimientos se describen como teóricos o fácticos". European Parliament (2007: 12).

⁷¹ "destreza: habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas; en el Marco Europeo de Cualificaciones, las destrezas se describen como cognitivas (fundadas en el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos)". European Parliament (2007: 12).

⁷² European Parliament (2007).

| | |
|--|--|
| | <p>The concept is thus used in an integrative manner; as an expression of the ability of individuals to combine – in a self-directed way, tacitly or explicitly and in a particular context – the different elements of knowledge and skills they possess.</p> <p>This understanding of competences will be reflected in the EQF reference levels described in this document where a distinction will be made between knowledge (reflecting element (i) of the above definition), skills (reflecting element (ii) of the above definition and, finally, wider competences (reflecting elements (iii) and (iv) of the above definition).⁷³</p> |
| <p>EURYDICE. Ref. simposio del Consejo de Europa dedicado a las competencias clave, J. Coolahan (European Council, 1996, p.26)</p> | <p>la competencia y las competencias se deberían considerar como “la capacidad general basada en los conocimientos, experiencia, valores y disposiciones que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas” (p.13).</p> <p>Junto con las destrezas y los conocimientos, las actitudes son la tercera característica que define una competencia (p.17)⁷⁴.</p> |
| <p>OCDE. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo).</p> | <p>A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, and values and motivations⁷⁵.</p> |
| <p>RIACES</p> | <p>Competencia: conjunto de conocimientos, habilidades⁷⁶ y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales⁷⁷.</p> |
| <p>Proyecto REFLEX</p> | <p>Competencies: Knowledge, abilities, motivations, etc. that can be regarded as prerequisites for various kind of human actions⁷⁸</p> |

⁷³ European Commission (2005).

⁷⁴ Ref. simposio del Consejo de Europa dedicado a las competencias clave, J. Coolahan (European Council, 1996: 26) en EURYDICE (2002: 13).

⁷⁵ OECD (2005a). OECD (2003).

⁷⁶ “HABILIDADES (*skills*). Capacidades instrumentales tanto genéricas como específicas (...). Las habilidades se relacionan con los perfiles profesionales o de egreso de los programas de estudio”. RIACES (2008).

⁷⁷ RIACES (2008).

⁷⁸ Velden (coord.) (2004).

| | |
|-------------------------------|---|
| <p>Proyecto TUNING</p> | <p>Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos.</p> <p>Las competencias se describen como puntos de referencia para el diseño y la evaluación de los planes de estudios (...). Los puntos de referencia garantizan flexibilidad y autonomía en la construcción de los planes de estudio y al mismo tiempo proporcionan un lenguaje compartido con el que describir sus objetivos (p.9).</p> <p>(...) las competencias se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.</p> <p>Las competencias se pueden evaluar y desarrollar (p.15-16).⁷⁹</p> |
| <p>Mario de Miguel (2005)</p> | <p>Una competencia es “una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación” (Spencer y Spencer, 1993). En consecuencia, entendemos la competencia como un potencial de conductas adaptadas a una situación (p.22).</p> <p>(...) la competencia es el resultado de la intersección de los componentes o bien como que la consolidación de una competencia exige el concurso de todos los componentes (p.28).</p> <p>Componentes de la competencia: 1-Conocimientos y capacidades intelectuales, 2-Habilidades y destrezas y 3-Actitudes y valores (p.29).⁸⁰</p> |

La complejidad del concepto competencias (y su comunicación) se da en varias direcciones; dicho concepto:

- Toma diversas formas sustantivas: *habilidad o capacidad individual, característica subyacente, combinación, conjunto o resultado de la intersección de elementos, potencial o prerrequisito de conductas, punto de referencia*, etc. Así pues, se puede entender

⁷⁹ González y Wagenaar (2006b). Proyecto TUNING.

⁸⁰ Miguel (dir.) (2005).

como un concepto no consensuado sito en una multiplicidad de fuentes, ya que, en las propias definiciones del mismo se observan puntos comunes y divergentes.

- Cuenta con fronteras borrosas, tanto en su definición como en su aplicación, con respecto a otros conceptos del mismo campo semántico^{81, 82 y 83}.
- Se inscribe en un campo semántico muy amplio, donde establece relaciones de dependencia o referencia con otros conceptos del mismo campo: *actitudes, aptitudes, capacidades, comprensión, conocimientos, desempeño, destrezas, disposiciones, emociones, experiencia, habilidades, motivaciones, responsabilidades, valores*, etc.
- Es clasificado y calificado en función de diversos parámetros⁸⁴; los cuales recorren ámbitos no acabados en su definición, sino en plena transformación en tanto en cuanto se refieren al contexto, multidimensional y en continuo cambio urgente, al que atienden⁸⁵. Especial mención merecen en este sentido las denominadas “competencias clave”.
- En su definición comprende varios conceptos (conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, valores, etc.), los cuales, a su vez, son también en muchos casos conceptos muy complejos –como, por ejemplo, “actitud”⁸⁶ u otros–, a su vez clasificables y calificables^{87, 88, 89 y 90}.

⁸¹ “Given the lack of rigor and consistency in the use of terms such as competence, skills, literacy and as a response to OECD constituencies’ request for solid theoretical foundations for defining and selecting key competencies, DeSeCo offers a definition of competence that is relevant for policy, practice, and research”. OECD (2003).

⁸² (...) se puede considerar que los dos términos, “habilidades transferibles” y “competencias genéricas”, tienen el mismo significado. Guardan relación con las competencias que son comunes y se pueden identificar en distintos programas de titulaciones en un determinado nivel. González y Wagenaar (2006b: 15).

⁸³ Ver, por ejemplo, European Council (2007), Resolución del Consejo de 15 de noviembre de 2007 relativa a nuevas cualificaciones para nuevos empleos.

⁸⁴ “Las competencias pueden ser genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) o específicas”. González y Wagenaar (2006b)

⁸⁵ “Driving concepts such as ‘globalisation’, the rise of the ‘knowledge economy’, the ageing workforce, international mobility and the ‘information revolution’ are presented variously (and vaguely) as threats, as solutions and as context”. Keeling (2006: 13).

⁸⁶ Como ejemplo paradigmático, en este sentido, será interesante ver cómo el término “actitud” puede pasar de ser un simple elemento en una definición de “competencia”, a convertirse en un término por sí solo abrumador, tal y como muestra la amplia definición ofrecida del mismo por J. A. Bergere Dezaphi: “(...) Desde el punto de vista del análisis definicional del concepto de actitud, que versa sobre la estructura de las actitudes de los individuos, se aprecian dos tipos de

planteamientos claramente diferenciados. Así, por un lado, de un modo general, de muchas definiciones se infiere la existencia de varios elementos que componen las actitudes sociales, a saber, los cognitivos, los afectivo-evaluativo-emocionales y los relacionados con la conducta. No obstante, no todas las definiciones incluyen estos tres componentes. En primer lugar, son bastantes los científicos sociales que contemplan un solo componente de la actitud, el cual suele consistir en la tendencia a evaluar un concepto actitudinal en términos positivos o negativos, o bien de manera favorable o desfavorable. (...)

En segundo lugar, se observan otras corrientes según las cuales la actitud implica dos componentes, a saber, el elemento afectivo-emocional/evaluativo que se apoya en la necesidad de disponer de cierta información expresada en las creencias y conocimiento acerca del objeto actitudinal, o bien el binomio afectos/evaluaciones-tendencia a la acción/conducta.

En tercer lugar, destacan las definiciones más complejas en las que se tiene en cuenta los componentes cognitivos, afectivo-evaluativos y conativos. Por último, dependiendo de las perspectivas, se combinan estos componentes con otras categorías, tales como el medio, la situación, la organización, la estabilidad y el sistema.

Por otro lado, frente a los planteamientos unidimensionales o pluridimensionales (...) de actitud, se defiende (...) que la actitud, entendida como un juicio evaluativo bipolar acerca de un objeto determinado, constituye una variable independiente a la que se añaden otras variables igualmente independientes, tales como la variable cognitiva (...), la intención conductual y la conducta, siempre en relación al mismo objeto actitudinal. Se admite, sin embargo, que estos elementos y sistemas independientes están relacionados entre sí. Además, se estima que tanto las creencias y las actitudes como las intenciones conductuales y las conductas deben analizarse según su grado de especificidad y la relación existente entre los respectivos grados de especificidad asociados a cada una de dichas variables. Se recuerda que esta condición de especificidad afecta también al tiempo y la situación en los que se forma y cambia una actitud concreta. Por último, este esquema conceptual alude a la norma subjetiva que se deriva del peso acordado a los referentes (individuos, grupo, etc.) susceptibles de ejercer distintos grados de influencia en la actitud de una persona.

Finalmente hay que advertir que, según el enfoque teórico adoptado (...) se presenta una atención muy variable al carácter social de las actitudes. Por otra parte, conviene superar el debate, aún vigente, que se reduce a la evaluación diferenciada de las dimensiones clásicas de las actitudes, poniendo un mayor interés en el análisis de la multidimensionalidad de los objetos actitudinales. **Entre las numerosas dimensiones, cabe mencionar la diferenciación, la complejidad, la unidad, la organización, la generalidad, la centralidad, la permeabilidad, la inclusión, la estructura interna, la conexión externa, etc.** A todo ello hay que agregar nuevas perspectivas ligadas a las figuras discursivas o retóricas y el uso de las metáforas que acompañan o subyacen en las actitudes. En definitiva, de las primeras generaciones de estudios, orientados fundamentalmente hacia la predicción de actitudes y conductas, se ha pasado a la era del análisis estructural y sistémico de las actitudes y al tímido avance del análisis simbólico de las actitudes". Giner, Lamo de Espinosa y Torres (eds.) (1998: 8-9).

Al lector que, con paciencia e interés, haya llegado hasta el final de esta nota, se le invita al juego de reemplazar en esta *contundente* definición la palabra "actitud" por la palabra "competencia"; quizá le sorprenda el resultado a la luz de la literatura actual sobre competencias y educación.

⁸⁷ Habilidades: Se desarrollan como resultado del proceso de aprendizaje y se pueden dividir en "específicas de un área de conocimiento" y "genéricas". González y Wagenaar (2006b).

⁸⁸ Competencias genéricas (p.16), Competencias personales (p.17), Competencias sociales o interpersonales (p.17). EURYDICE (2002).

⁸⁹ Componentes y subcomponentes de una competencia (p.30). Miguel (dir.) (2005)

⁹⁰ "Employers generally see a graduate's achievements related to the subject discipline as necessary but not sufficient for them to be recruited. In some employment contexts the actual subject discipline may be relatively unimportant. Achievements outside the boundaries of the discipline (such as the possession of so-called 'soft skills') are generally considered to be important in the recruitment of graduates". Yorke (2006).

- Encuentra diferencias de matiz entre las numerosas lenguas desde las que se aborda su concreción.
- En virtud de su naturaleza, en el engarce teórico-empírico de este término (así como de algunos de aquellos con que aparece frecuentemente asociado) se dan dificultades metodológicas importantes y frecuente *sofisticación* tanto en su captación, como en su reproducción⁹¹.
- Se relaciona con resultados inscritos en lógicas de muy diversa índole que cobran sentido completo en contextos concretos determinados (económicas, sociales, personales,...).
- Se aproxima en algunas de sus definiciones a un concepto *omniexplicativo*⁹² de las esferas de acción (no acción) y actuación (no actuación) por parte del individuo, en un sentido etimológico y filosófico amplio.
- Procedente de una multiplicidad de agentes emisores, se articula en un mensaje, por una parte, complejo y no adaptado en contenido a todos sus potenciales destinatarios, y por otra, no siempre transmitido a través de canales adaptados y adecuados a la multiplicidad de receptores que pretende. A día de hoy no se está produciendo una retroalimentación efectiva desde diferentes agentes llamados a estar afectados e implicados (titulados, egresados empleadores, sociedad, etc.).

Como se señalaba en el decálogo anterior, las denominadas “**competencias clave**” merecen una especial atención en el marco de desarrollo instrumental que en este capítulo se viene tratando. Este concepto (u otros similares), tal y como se puede deducir por su formulación, ocupa a día de hoy un lugar central en la literatura sobre educación y gestación de políticas educativas, a pesar de su relativa indefinición de fondo.

“(...) the key competences form part of the objectives of the Education and Training 2010 work programme, the Commission Communication of 2001 on making a European area of lifelong learning a reality, and the subsequent Council resolution adopted in 2002. These last two put forward specific proposals on making key competences a priority for all age groups”. European Parliament and European Council (2006).

“La conclusión principal que se puede obtener del gran número de contribuciones a esta búsqueda de una definición es que no hay acepción universal del concepto de competencia clave”. EURYDICE (2002: 14).

⁹¹ “The ‘transferability’ of skills is often too easily assumed”. Yorke (2006).

⁹² “A competence – a holistic notion - is therefore not reducible to its cognitive dimension” OECD (2003: 2).

Tanto desde un plano teórico como desde un plano empírico se han sucedido aproximaciones a la definición⁹³, que, en muchas ocasiones, se han tratado de materializar en la delimitación concreta de un grupo de competencias (o habilidades⁹⁴) clave, en función de una variabilidad notable de factores, criterios⁹⁵ y categorías^{96, 97 y 98} –e, incluso, contando para ello con la participación de diferentes colectivos de interés–⁹⁹.

En términos generales, como constante, desde los planos mencionados, subyacen en las clasificaciones y las calificaciones de competencias clave dos aspectos fundamentales.

En primer lugar su vinculación al concepto de “**utilidad**”, en sentido amplio, y contemplada ésta en un escenario de equilibrio de intereses¹⁰⁰ –sociales, económicos, culturales,...– en el que conviven una multiplicidad de actores.

“The above demands place varied requirements on individuals in different places and different situations. However, as set out above, key competencies are those of particular value, that have multiple areas of usefulness and that are needed by everyone” OECD (2005a: 7).

⁹³ “What makes a competence a key competence? Based upon a review of existing work in the area of competence and on inputs of experts from a variety of backgrounds, the concept of key competence as defined in DeSeCo relies on three general criteria. Key competencies: contribute to highly valued outcomes at the individual and societal level; are instrumental for meeting important, complex demands and challenges in a wide spectrum of contexts; and are important for all individuals.” OECD (2003).

⁹⁴ Por ejemplo:
– European Council (2000: 8-9).
– Williams (2007: 10).

⁹⁵ Destaca entre ellos la “transversalidad” o “generalidad” de las competencias. Por ejemplo ver en European Parliament y European Council (2006).

⁹⁶ “The DeSeCo Project’s conceptual framework for key competencies classifies such competencies in three broad categories. First, (...) to use tools interactively. Second, (...) to interact in heterogeneous groups. Third, (...) act autonomously”. OECD (2005a: 5).

⁹⁷ Yorke y Knight (2006: 8).

⁹⁸ “Eight key competences. These key competences are all interdependent, and the emphasis in each case is on critical thinking, creativity, initiative, problem solving, risk assessment, decision taking, and constructive management of feelings”. European Parliament y European Council (2006).

⁹⁹ Algunos estudios y aproximaciones destacados en este sentido son: OECD. DeSeCo Project Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (1997); más información en <http://www.deseco.admin.ch/> (consultado 27/08/2008). CHEERS Project (1998). Proyecto Tuning (2000). REFLEX Project (2003).

¹⁰⁰ En el sentido que, en cierta medida, apunta la conocida Teoría de Juegos. Ver von Neumann y Morgenstern (1953: 15 y ss., 603 y ss.); sobre la evolución de la Teoría de Juegos y el concepto utilidad en autores posteriores, se puede consultar Kenneth Arrow y Gerard Debreu (1954), entre otros.

“Key competences for lifelong learning are a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. They are particularly necessary for personal fulfilment and development, social inclusion, active citizenship and employment”. European Parliament y European Council (2006).

Y, en segundo lugar, la facultad de ser “**adquiribles**” por los individuos. Esta cualidad, aunque no exclusiva de las competencias denominadas “clave”, se sitúa fuertemente ligada a estas últimas,

- por una parte, como posibilidad individualista de logro de la “equidad” –entendida como meta– en un marco de competitividad, y,
- por otra, a la luz del desarrollo creciente de herramientas en varios niveles para la adquisición de dichas competencias por parte de los individuos. Así, encontramos un abanico amplio de dichas herramientas que va, por ejemplo, desde las directrices y recomendaciones de corte internacional^{101 y 102}, pasando por iniciativas legislativas nacionales¹⁰³ y desembocando en instrumentos aplicables en contextos concretos dirigidos a universidades, docentes, estudiantes,...^{104, 105, 106, 107 y 108}.

¹⁰¹ “These key competences provide a reference framework to support national and European efforts to achieve the objectives they define. This framework is mainly intended for policy makers, education and training providers, employers and learners”. European Parliament y European Council (2006).

¹⁰² “(...) DeSeCo’s framework will serve as a guide to the OECD for the planning and implementation of a coherent, long-term strategy for assessments and indicators of key competencies among young people and adults”. OECD (2003: 5).

¹⁰³ “La posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro”. Real decreto 1393/2007.

¹⁰⁴ “Utilizar el planteamiento de las competencias y los resultados del aprendizaje también podría conllevar cambios relativos a los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se emplean en un programa”...(…). El Proyecto Tuning pretende ayudar a las instituciones a “encontrar y utilizar las herramientas más adecuadas para adaptar o crear programas de educación superior que den una respuesta a las necesidades actuales de la sociedad”. González y Wagenaar (2006b: 3, 5).

¹⁰⁵ “The literature reveals that those predominantly cognitive skills which have been studied thoroughly (mainly problem solving) are transferable under certain conditions”. Billing (2007).

¹⁰⁶ “El crecimiento continuo de las características subyacentes a las competencias establecidas en el perfil de una titulación requiere colocar al estudiante ante *diversas* situaciones de estudio y trabajo similares a las que puede encontrar en la práctica de su profesión”. Miguel (dir.) (2005: 25). “There is evidence that work-based learning contributes to initial employability.(...) Educationally, some would argue that certain undergraduate knowledge, skills and attributes are best (can only be?) developed through work-based learning.” Little *et al.* (2006: 17).

¹⁰⁷ “Issues of workplace learning are central to the future role of higher education in the knowledge society. For the learner, the workplace is a prime source of new learning as well as a site for the application of existing knowledge. But workplace learning is not just about learning to do a job: it is about personal development and the acquisition of knowledge and skills that transcend particular settings or roles”. Brennan y Little (2006:11).

¹⁰⁸ Hofstadt y Gómez Gras (2006); Watts (2006).

“Despite the fact that competencies comprise more than just taught knowledge, the DeSeCo Project suggests that a competency can itself be learned within a favourable learning environment”. OECD (2005a: 8).

“The acquisition of key competences fits in with the principles of equality and access for all” (...) “Because they should be acquired by everyone, this Recommendation proposes a reference tool for the Member States to ensure that these key competences are fully integrated into their strategies and infrastructures, particularly in the context of lifelong learning”. European Parliament y European Council (2006).

Como si de la otra cara de la moneda del concepto “competencias” se tratase, los **“resultados de aprendizaje”** aparecen definidos como “expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, destrezas y competencia¹⁰⁹”. Así, “los resultados del aprendizaje se expresan en niveles de competencia que debe adquirir el estudiante”, podríamos añadir, para la consecución de un determinado título¹¹⁰.

“Tuning distingue entre “resultados del aprendizaje” y “competencias” con el fin de diferenciar los distintos papeles de los actores más importantes: el cuerpo docente y los estudiantes. Los resultados del aprendizaje propios de un proceso de aprendizaje son formulados por los profesores basándose en las aportaciones de partes interesadas externas e internas. Las competencias las adquiere o desarrolla el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje (...) Los resultados del aprendizaje junto con los criterios de evaluación, especifican los requerimientos para la concesión del crédito, mientras que las cualificaciones se basan en el nivel, por encima o por debajo, de los requerimientos para la concesión del crédito” González y Wagenaar (2006b).

De este modo, dichos resultados de aprendizaje se sitúan en un lugar crucial en la nueva estructura en conformación de los sistemas de educación superior, ya que, en paralelo a una estimación de cantidad de trabajo¹¹¹, posibilitan la transición de las competencias –en sentido de valor de uso– al ámbito de las **“cualificaciones”** o **“títulos”** –en sentido de valor de cambio–¹¹².

¹⁰⁹ European Parliament (2007).

¹¹⁰ “Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas”. Real decreto 1393/2007.

¹¹¹ European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

¹¹² Curriculum auditing offers a way of testing how and where employability-related learning is incorporated into curricula. It may also point to the need to rethink pedagogic and/or assessment practices. Support for employability can be incorporated into curricula in a range of ways: there is no ‘one size fits all’ solution. Yorke y Knight (2006: 4).

“The term learning outcome is an essential part of ongoing efforts at national, regional and sector level to reform education and training systems (...). The same tendency can be found in higher education where learning outcomes are considered as essential elements of ongoing reforms” (...). “Learning outcomes (...) may furthermore be used by national authorities to define entire qualifications” (...) “The key purpose of an EQF is to support lifelong learning and to make sure that the outcomes of learning are properly valued and used”. European Commission (2005).

“Instamos a las instituciones a establecer lazos estrechos y cooperar con los empleadores en el proceso de innovación de los estudios basado en los resultados del aprendizaje”. Comunicado de Londres (2007).

Así, en el ámbito internacional “el término «calificaciones» designa la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial”¹¹³. Este “complejo” término¹¹⁴ se expresa, tras un *proceso de evaluación y validación*¹¹⁵, como “título, diploma o certificado expedido por una autoridad competente acreditativo de haber cursado un programa completo de educación superior”¹¹⁶.

Por tanto, el valor sustantivo del título, como instrumento oficial y simbólico de uso común¹¹⁷ –y, a diferencia de las competencias, fácilmente observable–, vendrá del lado del **reconocimiento** otorgado por los diferentes actores que lo utilizan, como son, gobiernos, académicos, empleadores, titulados y sociedad en general.

“The term *qualification* is critical to an EQF and must be defined in a way that accommodates as far as possible existing common understandings. (...). A *qualification confers official recognition of value in the labour market and in further education and training. A qualification can be a legal entitlement to practice a trade*”. European Commission (2005).

“(...) qualifications are a complex reality, and (...) to assess whether someone has adequate qualifications requires taking into consideration a variety of factors”. Bergan (2007: 31).

¹¹³ OIT (2005: 4).

¹¹⁴ Una seria revisión en profundidad del concepto puede encontrarse en Bergan (2007).

¹¹⁵ European Parliament (2007).

¹¹⁶ European Council y UNESCO (1997).

¹¹⁷ *Quasi* como si se tratase de una expresión actualizada –en forma de representación del conocimiento– del **dinero**, en el sentido en que lo muestra la clásica obra de Simmel (1977) *La filosofía del dinero*.

“(...) many labour markets use qualifications as a proxy for skills, knowledge and competences, since they are observable and skills are not. In addition, qualifications are often well-known constructs and are therefore rather transparent in terms of being trustworthy or not; and employers are risk averse when recruiting new workers”. Werkin (2007: 476).

A día de hoy, al tiempo que se viene dando un crecimiento exponencial de las posibilidades tecnológicas para la difusión del conocimiento a nivel mundial, en una línea paralela, aunque, en buena medida, independiente, se dan esfuerzos notables por fomentar la valorización –reconocida–, en sentido amplio, del conocimiento a nivel global, a través de dos ejes conectados: en primer lugar, el de las garantías de **comparabilidad** de dicho conocimiento y, en segundo, el de las garantías de su **calidad**¹¹⁸.

“La calidad de la educación superior es el corazón del establecimiento del área de Educación Superior Europea. Los ministros se comprometieron a apoyar el desarrollo de la calidad a niveles institucionales, nacionales y europeos. Señalaron la necesidad de desarrollar criterios compartidos y metodologías dirigidas a la garantía de la calidad”. (...) “Los Ministros retaron a los estados miembros a elaborar un marco de calificaciones comparables y compatibles, para sus sistemas de educación superior. Dicho marco debería describir las calificaciones en términos de trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil.” Comunicado de Berlín (2003: 2-3).

“The European Standards and Guidelines call for quality assurance to pay attention to the learning outcomes of programmes. The Bologna qualifications framework calls for the specification of higher education programmes in terms of learning outcomes”. Bienefeld *et al.* (2008: 7).

La dimensión internacional del reconocimiento de las titulaciones en la región europea cuenta con un largo desarrollo que se remonta a los años cincuenta del pasado siglo¹¹⁹, y que se revitaliza políticamente de forma importante en los años que rodean la transición al nuevo milenio¹²⁰. En este mismo marco se impulsan notablemente también iniciativas de movilidad interuniversitaria vinculadas a la propia calidad de las enseñanzas¹²¹. Dicha dimensión, junto a la evolución de los ránquines universitarios en diferentes partes del mundo,

¹¹⁸ Bologna Follow-up Group (2005 y 2007). El Grupo de Seguimiento de Bolonia supervisa el Proceso de Bolonia entre las conferencias de ministros. Está compuesto por representantes de los 46 países participantes en el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior, Comisión Europea y ocho miembros consultivos (<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/pcao/index.htm#Participating%20organisations>).

¹¹⁹ European Council (1959).

¹²⁰ European Council y UNESCO (1997).

¹²¹ European Commission (2002).

aportan pistas importantes sobre los factores precursores directos e indirectos para la definición e interpretación actual de ambos ejes.

El primero, relativo a las garantías de comparabilidad, en las políticas europeas de educación superior, encuentra su principal desarrollo instrumental actual en los llamados **marcos de cualificaciones**.

“Los marcos de cualificaciones son instrumentos fundamentales para lograr la comparabilidad y la transparencia dentro del EEE, así como para facilitar el trasvase de estudiantes dentro, y entre, los sistemas de educación superior. Estos marcos también deberían contribuir a que las instituciones de educación superior desarrollen módulos y programas de estudios basados en los resultados del aprendizaje y en créditos y a mejorar el reconocimiento de cualificaciones, así como todo tipo de aprendizajes anteriores”. Comunicado de Londres (2007).

“Qualification frameworks operating at national, regional or sectoral level can take many forms and this term also requires common understanding. Current OECD work provides the following definition: *A qualifications framework is an instrument for the development and classification of qualifications according to a set of criteria for levels of learning achieved. This set of criteria may be implicit in the qualifications descriptors themselves or made explicit in the form of a set of level descriptors. The scope of frameworks may be comprehensive of all learning achievement and pathways or may be confined to a particular sector, for example initial education, adult education and training or an occupational area. Some frameworks may have more design elements and a tighter structure than others; some may have a legal basis whereas others represent a consensus of views of social partners. All qualifications frameworks, however, establish a basis for improving the quality, accessibility, linkages and public or labour market recognition of qualifications within a country and internationally*”. European Commission (2005).

Estos instrumentos, inscritos en sistemas de cualificaciones¹²², evolucionan o se crean en el ámbito nacional, a día de hoy, tomando como referencia criterios y estándares europeos¹²³. Así pues, la concreción que reside en

¹²² “sistema nacional de cualificaciones”: conjunto de las actividades de un Estado miembro relacionadas con el reconocimiento del aprendizaje y otros mecanismos destinados a poner en relación la educación y la formación con el mercado de trabajo y la sociedad civil; estas actividades incluyen la elaboración y la aplicación de disposiciones y procesos institucionales relativos a la garantía de la calidad, la evaluación y la concesión de cualificaciones; un sistema nacional de cualificaciones puede estar compuesto por varios subsistemas e incluir un marco nacional de cualificaciones”. European Parliament (2007).

¹²³ “(...) a European framework should define the new basic skills to be provided through lifelong learning: IT skills, foreign languages, technological culture, entrepreneurship and social skills”. European Trade Union Confederation, Union of Industrial and Employers’ Confederations of Europe – UNICE/UEAPME and European Centre of Enterprises with Public Participation and of Enterprises of General Economic Interest (2006).

los marcos de cualificaciones nacionales¹²⁴ de diferentes países en Europa, es crecientemente delimitada por dos marcos de alcance europeo: el Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (FQ EHEA¹²⁵) y el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EFQ¹²⁶).

“A Qualifications system is defined in the following way by the OECD: Qualifications systems include all aspects of a country’s activity that result in the recognition of learning. These systems include the means of developing and operationalising national or regional policy on qualifications, institutional arrangements, quality assurance processes, assessment and awarding processes, skills recognition and other mechanisms that link education and training to the labour market and civil society. Qualifications systems may be more or less integrated and coherent. One feature of a qualifications system may be an explicit framework of qualifications”. European Commission (2006a: 2).

“Adoptamos el marco general de cualificaciones en el EEES, que comprende tres ciclos (incluyendo, dentro de cada contexto nacional, la posibilidad de cualificaciones intermedias), los descriptores genéricos basados en resultados del aprendizaje y competencias para cada ciclo y los intervalos de créditos en el primer y segundo ciclo” Comunicado de Bergen (2005: 2).

“El cumplimiento del citado compromiso requiere emprender sin dilación las oportunas acciones que permitan desarrollar el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). La definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior pretende un doble objetivo. Por un lado informar a la sociedad y en particular a los estudiantes sobre cuáles son las exigencias de aprendizaje de cada nivel, así como a los empleadores sobre cuáles son las correspondientes competencias de quienes van a ser empleados” (...). “Por otro lado, el MECES facilitará la movilidad y el reconocimiento internacional de los títulos y de la formación”. Real decreto 900/2007.

Dichos marcos, cuya evolución es reflejo de las relaciones, descritas anteriormente, entre Proceso de Bolonia y Estrategia de Lisboa, convergen en sus

¹²⁴ “marco nacional de cualificaciones”: instrumento de clasificación de las cualificaciones en función de un conjunto de criterios correspondientes a determinados niveles de aprendizaje, cuyo objeto consiste en integrar y coordinar los subsistemas nacionales de cualificaciones y en mejorar la transparencia, el acceso, la progresión y la calidad de las cualificaciones en relación con el mercado de trabajo y la sociedad civil”. European Parliament (2007).

¹²⁵ Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005a)

¹²⁶ European Qualifications Framework for Lifelong Learning. European Parliament (2007) y European Commission (2008).

definiciones y operatividad¹²⁷, y trabajan para posibilitar una *estandarización*, a través de criterios o descriptores, guiada por unas directrices europeas conscientes, entre otras cuestiones, de la carrera en el posicionamiento global¹²⁸ de sistemas universitarios y económicos.

Subrayamos la importancia de asegurar que el marco general de cualificaciones del EEES y el marco más amplio de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida sean complementarios, incluyendo la educación general y la formación profesional, tal y como se está desarrollando dentro la Unión Europea, así como entre los países participantes" (...). "Consideramos que el desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones son una oportunidad para entroncar posteriormente el aprendizaje a lo largo de la vida en la Educación Superior". Comunicado de Bergen (2005: 2-3).

"Nos comprometemos a poner en práctica por completo estos marcos nacionales de cualificaciones, acreditados por el modelo global del Marco de Cualificaciones del EEES, en el año 2010. Reconocemos que esto es un desafío y solicitamos al Consejo de Europa apoyo para compartir las experiencias en la elaboración de los marcos nacionales de cualificaciones". Comunicado de Londres (2007).

Estas ambiciosas herramientas, destinadas a ser un *elemento clave en el fomento* (y conformación) *de la educación superior en un contexto global*¹²⁹, nacen con vocación de ser empleadas, no sólo por los actores inscritos en el sistema universitario, sino también por empleadores, titulados y sociedad en general –en tanto en cuanto serán capaces de reflejar referencias, por

¹²⁷ "Dublin descriptors as used in The Framework for Qualifications of EHEA compared to the descriptors as used in the EU Commission staff working document *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*". Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005b)

¹²⁸ "(...) desarrollar un marco nacional de cualificaciones que facilite el aprendizaje permanente, ayude a las empresas y las agencias de colocación a conciliar la demanda con la oferta de competencias, oriente a las personas en sus opciones de formación y de trayectoria profesional, y facilite el reconocimiento de la formación, las aptitudes profesionales, las competencias y la experiencia previamente adquiridas; dicho marco debería ser adaptable a los cambios tecnológicos y a la evolución del mercado de trabajo, y dar cabida a las diferencias regionales y locales, sin que ello le reste transparencia en el plano nacional" (...) "Deberían adoptarse medidas, en consulta con los interlocutores sociales y basándose en un marco nacional de cualificaciones, para promover el desarrollo, la aplicación y el financiamiento de un mecanismo transparente de evaluación, certificación y reconocimiento de las aptitudes profesionales, incluidos el aprendizaje y la experiencia previos, cualquiera que sea el país en el que se obtuvieren e independientemente de que se hubiesen adquirido de manera formal o no formal." (...) "La cooperación internacional y técnica en el ámbito del desarrollo de los recursos humanos, la educación, la formación y el aprendizaje permanente debería: promover el reconocimiento y la transferibilidad de las aptitudes profesionales, las competencias y las cualificaciones en los planos nacional e internacional" (...) "Se insta a los Estados Miembros a que reconozcan formalmente tal aprendizaje, ya se imparta éste por cauces oficiales o extraoficiales, así como la experiencia laboral". OIT (2005: 11, 14, 17 y 7).

¹²⁹ Marcos de cualificaciones (2.10), en Comunicado de Londres (2007: 3).

ejemplo, relativas al ajuste entre mercado laboral y formación universitaria—. Sin embargo, apenas han echado a andar en su configuración y, mucho menos, en lo que respecta a su implantación real y su evaluación¹³⁰ en un contexto social, laboral, económico, cultural..., en definitiva, de gran complejidad, como el descrito en páginas anteriores.

“¿A quién va dirigido el EQF? Los principales usuarios del EQF serán los organismos encargados de los marcos y sistemas nacionales y/o sectoriales de cualificaciones. Una vez que se hayan establecido correspondencias entre sus sistemas y el EQF, éste permitirá a las personas, a las empresas y a los centros de educación y formación comparar las cualificaciones individuales de diferentes países y diferentes sistemas de educación y formación”. European Commission (2008).

“The EQF uses 8 reference levels based on learning outcomes (defined in terms of knowledge, skills and competences). The EQF shifts the focus from input (lengths of a learning experience, type of institution) to what a person holding a particular qualification actually knows and is able to do. Shifting the focus to learning outcomes supports a better match between the needs of the labour market (for knowledge, skills and competences) and education and training provision facilitates the validation of non-formal and informal learning facilitates the transfer and use of qualifications across different countries and education and training systems”. European Union (2007: 1).

“The ground between national qualifications systems and lifelong learning –and specifically the impact of the former on the latter– is under-researched. It is also possibly under-utilised, as it now seems clear that the awareness that national qualifications systems can be policy tools is rather recent. (...) Employers will find a qualifications framework helpful in setting out qualification requirements for a job and in relating an applicant’s qualification profile to a standard reference point. It may help to rationalise their training provision. Finally, providers could find a framework of qualifications useful for promotional material, as they can market qualifications according to a well-known structure and, like recruiters (employers but also recruiters for universities), they may feel more secure, knowing that certain qualifications are national benchmarks.” (...). “All these features and potential benefits lead to the idea that qualifications frameworks have the potential to bring trust and confidence in qualifications for users, especially employers and learners, but also providers of education and training and providers of qualifications”. Werkin (2007: 460-461 y 468).

¹³⁰ Werkin (2007: 481). Por otro lado, de interés serán, en este sentido, para países más rezagados, como España, iniciativas como las emprendidas por Irlanda –National Qualifications Authority of Ireland– a través de su *Study on the Implementation and Impact of the National Framework of Qualifications*, consultado 27/08/2008 en http://www.nqai.ie/framework_study.html.

El segundo eje, relativo a las garantías de calidad, en términos de rendición de cuentas y competitividad, encuentra su principal desarrollo instrumental en los diferentes indicadores, criterios y directrices en esta materia, y la aplicación de los mismos.

“Amongst the stakeholders, individuals may therefore be motivated to learn if they can be more easily guided towards appropriate qualifications. They could also trust nationally-approved qualifications and feel attracted to quality-assured qualifications”. Werkin (2007).

Vistas ya en páginas anteriores las menciones a la competitividad y su relación con los ránquines universitarios, simplemente resta hacer referencia a otras iniciativas de relevancia en el marco europeo, también en relación a la rendición de cuentas del sistema universitario a la sociedad.

En Europa, de modo similar al proceso para la concreción y evolución de marcos de cualificaciones nacionales bajo el *paraguas* de un marco de cualificaciones general, los llamados Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior¹³¹ se constituyen como referencia común extensiva al conjunto de países inscritos en el Proceso de Bolonia. Así, desde este punto de referencia, agencias de evaluación¹³² de la calidad nacionales y regionales, y sistemas de garantía de calidad son, cada vez más, parte fundamental para el reconocimiento, dentro y fuera de las fronteras de un país, del valor inscrito en los diferentes títulos universitarios en el contexto nacional e internacional.

“Cada Parte proporcionará la información necesaria sobre toda institución perteneciente a su sistema de educación superior, así como sobre todo programa organizado por dichas instituciones, con objeto de que las autoridades competentes de las otras Partes puedan comprobar que la calidad de las cualificaciones conferidas por dichas instituciones justifica el reconocimiento en el Estado en que se solicita”. European Council y UNESCO (1997).

“Quality assurance in higher education is by no means only a European concern. All over the world there is an increasing interest in quality and standards, reflecting both the rapid growth of higher education and its cost to the public and the private purse. Accordingly, if Europe is to achieve its aspiration to be the most dynamic and knowledge-based economy in the world (Lisbon Strategy), then European higher education will need to demonstrate that it takes the quality of its programmes and awards seriously

¹³¹ ENQA (2005).

¹³² “Evaluación (de las instituciones o programas): Procedimiento que permite determinar la calidad de la enseñanza impartida en una institución o en un programa de educación superior”. European Council y UNESCO (1997).

and is willing to put into place the means of assuring and demonstrating that quality. The initiatives and demands, which are springing up both inside and outside Europe in the face of this internationalisation of higher education, demand a response. The commitment of all those involved in the production of these proposals augurs well for the fulfilment of a truly European dimension to quality assurance with which to reinforce the attractiveness of the EHEA's higher education offering". ENQA (2005: 9).

3.3. DESARROLLO IDEOLÓGICO-MORAL: SIGUIENDO LOS PASOS DEL NUEVO LENGUAJE INSTRUMENTAL

Como se vio inicialmente, la perspectiva ideológico-política que aparece en la génesis de procesos como el descrito –a nivel internacional, por UNESCO, a nivel europeo, por el Proceso de Bolonia, o a nivel de España, por la propia legislación en materia de educación superior con que se abre el milenio– explicita su voluntad de contemplar la educación superior dentro de un desarrollo económico y de empleo, pero también, de ir más allá. Así, se entiende que la Universidad, en el marco de las *sociedades democráticas del conocimiento*, habrá de jugar un papel fundamental en el desarrollo de la cohesión social y la ciudadanía participativa también a través del fortalecimiento de los valores o la cultura. En este sentido, parafraseando a L. E. Alonso (2007), bien cabría teóricamente esta perspectiva en la afirmación de que “no hay buenas democracias con malos trabajos y, al contrario, no hay buenos trabajos con malas democracias”¹³³.

“El Espacio Europeo de Educación Superior se estructura en tres ciclos, donde cada nivel tiene simultáneamente las funciones de preparar al estudiante para el mercado laboral, de proporcionarle mayores competencias y de formarle para una ciudadanía activa”. Comunicado de Bergen (2005: 6).

“La educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento”. Comunicado de Londres (2007: 4).

“La nueva sociedad demanda profesionales con el elevado nivel cultural, científico y técnico que sólo la enseñanza universitaria es capaz de proporcionar. La sociedad exige, además, una formación permanente a lo largo de la vida, no sólo en el orden macroeconómico y estructural sino también como modo de autorrealización personal”. Ley orgánica 6/2001.

¹³³ Alonso (2007: 9).

En esta línea, políticas como la del aprendizaje a lo largo de la vida o la de los programas de movilidad, asumen una óptica de amplio espectro acorde a lo descrito en su planteamiento inicial. Ahora bien, ¿se podría afirmar lo mismo del desarrollo normativo e instrumental ulterior?

Tanto la generación y la deriva del lenguaje como, sobre todo, la concreción de las herramientas clave para la transformación de la educación superior, que van dando forma al nuevo Espacio Europeo y, por ende, a la reformulación de sub-espacios nacionales, encuentra críticas relativas al precario lugar que en este desarrollo han pasado a ocupar todo un abanico de esferas del *conocimiento* (y el comportamiento); esferas relevantes para la consecución de las líneas ideológicas prefijadas no estrictamente ligadas a la empleabilidad y la competitividad¹³⁴, y, lo que es importante, de difícil captación, medición y manejabilidad.

“Por lo pronto, hay un asunto técnico envuelto en esta discusión: el de la medición del desempeño de instituciones sin fines de lucro y con fines múltiples que se coordinan a través del mercado. Además, hay envuelto un asunto político-cultural más complejo: cómo determinar si dicha forma de coordinación produce los beneficios esperados para la sociedad en su conjunto”. Brunner y Uribe (2007).

Así, por ejemplo, por una parte, los aspectos sociales, morales e, incluso, culturales, habrían quedado discursivamente circunscritos, en buena medida obviando lógicas de otra naturaleza, a la esfera de lo económico, en forma de *equidad* en el acceso a la educación superior; y, por otra, y en conexión con lo anterior, apenas se habrían potenciado herramientas para garantizar y medir el cumplimiento de dicha equidad en el acceso a la educación superior¹³⁵.

“There is no automatic trade-off between the economic and the social dimension, neither as between efficiency and equity issues, nor as between productivity and employment. On the contrary, the Lisbon strategy needs to make sure that these common concerns are addressed simultaneously since they are interlinked. However, it is also true that an efficient economy may function without social equity”. Dion (2005: 16).

“We believe that EHEA offers a good opportunity to introduce moral subjects into the new curricula and form the future professionals of our society, who will be able to act responsibly, freely and with commitment”. Boni y Lozano (2006: 830).

¹³⁴ Smeby (2007: 221).

¹³⁵ No en vano, se lanza por parte de los ministros de educación universitaria europeos la siguiente idea: “De igual manera los informes contendrán información acerca de las estrategias y políticas nacionales para la dimensión social, incluidas acciones y medidas para evaluar su eficacia. Invitamos a todos los implicados a participar y apoyar estas tareas en cada país”. Comunicado de Londres (2007).

A la vista de estas circunstancias, el caso europeo podría ser entendido como un ejemplo paradigmático de condicionamiento instrumental en la evolución, desarrollo y concreción de las políticas de educación superior que comienzan su andadura. Dicha concreción, en forma de competencias clave, marcos de cualificaciones y titulaciones reformuladas da así un claro giro utilitarista hacia un reconocimiento en plena re-definición.

Dicha re-definición toma como escenario un polígono de relaciones e intereses cuyos vértices son ocupados por los principales actores académicos, políticos y económicos, que para Clark tomará forma de triángulo¹³⁶, y que podría muy bien tomar, en otras ocasiones, forma de *cuadrilátero*¹³⁷.

Resuelto el escenario y los actores –así como sus intereses y relaciones típicas-, es pertinente llamar la atención, en la línea que se viene apuntando, sobre la influencia de los ejes de garantía de comparabilidad y garantía de calidad, los cuales, en su definición y concreción, son capaces de influir en el equilibrio entre las partes, en tanto en cuanto suponen una ventaja tecnológica, que, a su vez, es capaz de condicionar el desarrollo político general de los sistemas universitarios.

¹³⁶ El conocido “Triángulo de coordinación” de Clark ampliado plasma, en el escenario de la educación superior, el equilibrio de fuerzas entre el Estado, el Mercado y la Oligarquía académica en la definición de los sistemas universitarios. Brunner y Uribe (2007: 59).

¹³⁷ “Olsen (2005) underlines the existence of competing visions in Europe, between the university as a service enterprise in competitive markets, the university as an instrument for national political agendas, and the university as a public service model based on the argument that higher education cannot be solely market-driven because the logic of the market does not apply easily to education”. Marginson y Wende (2007).

4

EL DISCURSO DE LOS TITULADOS ANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

EL DISCURSO DE LOS TITULADOS ANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

“El problema que tenemos los jóvenes universitarios que es la desprotección en los siguientes cinco años después de acabar la carrera, cinco u ocho años. La desconexión total y absoluta, no me refiero a que tenga que entrar la empresa a cuchillo en la universidad, pero la desconexión absoluta entre el mercado laboral y el mercado universitario donde se puede garantizar una serie de mínimos y una serie de prácticas no abusivas y no de que la beca sea una cosa esclava. Esa separación hace de que tú llegues a un mercado donde hay mogollón de gente compitiendo, donde todos queremos empezar a que nos dejen de llamar parásitos y a que nos dejen de decir que no nos queremos comprar una casa ni, que lo único que pensamos es en tomarnos las copas y entonces ahí desde el primero que dijo yo trabajo gratis o yo no me importa estar seis meses sin cobrar o cobrando doscientos euros pues te metes en una dinámica en la que o entras en ese juego también o estás totalmente fuera”. Grupo de Discusión de Titulados nº 3 (GDT3).

ALO largo de las próximas páginas, nos vamos a centrar en el análisis por-amenorizado del discurso de los titulados universitarios respecto a la formación recibida en la actualidad en la universidad, como receptores de dicha educación. El mercado laboral valora, según las teorías del capital humano (por ejemplo, Becker, 1983), el nivel de formación del trabajador, en cuanto que ésta le proporciona unos conocimientos técnicos que permiten su mayor empleabilidad, al ser capaz de afrontar trabajos más complejos y creativos. La hegemonía durante las últimas décadas del concepto de “sociedad del conocimiento” (por autores diversos como Drucker, 1993, o Castells, 2003) ha servido para impulsar la idea de que, a mayor grado de formación, más posibilidades de inserción laboral; con lo que un título universitario garantizaría un puesto de trabajo. En España, la tendencia a la búsqueda de mayores cualificaciones (junto a otras causas, como el evitar un mercado laboral en horas bajas) impulsó, desde la década de los ochenta, la incorporación masiva de jóvenes a la universidad. De este modo, en la actualidad, el número de personas con una titulación universitaria ha alcanzado un nivel comparable al de

otros países de la Unión Europea, especialmente entre las mujeres jóvenes, y el contraste con generaciones anteriores es destacable (ver tabla 1). Sin embargo, en España, las tasas de desempleo entre los jóvenes siguen siendo mayores que las de otros países europeos que típicamente son vistos como referencia; y, al tiempo, las diferencias en dichas tasas y el niveles salariales entre los jóvenes con título universitario y los que han obtenido un título preuniversitario, son relativamente pequeñas en contraste con muchos de esos países (si bien es cierto que, en la mayoría de los casos, no se entra a valorar qué tipos de empleo son los que ocupan unos y otros jóvenes)¹³⁸.

Tabla 1: Variación del porcentaje de personas con un título universitario en el período 1997-2005, por grupos de edad

| | 24-64 años | | 24-34 años | |
|-------------|------------|------|------------|------|
| | 1997 | 2005 | 1997 | 2005 |
| Alemania | 23% | 25% | 21% | 22% |
| ESPAÑA | 19% | 28% | 30% | 40% |
| Finlandia | 29% | 35% | 36% | 38% |
| Francia | 20% | 25% | 28% | 39% |
| Grecia | 16% | 21% | 22% | 25% |
| Irlanda | 23% | 29% | 33% | 41% |
| Portugal | 9%* | 13% | 12%* | 19% |
| Reino Unido | 23% | 30% | 25% | 35% |

* Dato de 1999 (1997 no disponible). Fuente: Ministerio de Ciencia e Innovación, España, sobre datos de la OCDE.

No obstante, las estadísticas en el caso español muestran que, pese a que estas generaciones jóvenes son las mejor formadas académicamente de la historia de España, esto no ha servido para evitar una importante precariedad laboral entre los jóvenes universitarios, como han puesto de relieve muchos estudios sociológicos e incluso algunos ensayos, de cierta difusión, sobre la figura de jóvenes cuyo salario mensual se encuentra en torno a los mil euros: los famosos *mileuristas* (Espido Freire, 2006). Esto ha generado además un cierto malestar entre los recién titulados, como también recogen otros estudios, en los que jóvenes españoles se quejan de la frustración que les produce el comprobar cómo sus títulos universitarios no son valorados suficientemente en el mercado laboral¹³⁹, no pudiendo acceder a

¹³⁸ OECD (2006b: 24); Santiago *et al.* (2008: 11).

¹³⁹ "On average, in 2006,(...) the size of the tertiary educated population exceeded in 6% the volume of jobs requiring tertiary qualifications, although there is considerable cross-country variation. Spain, and to a lesser extent Finland and Ireland are among the countries where such gap is greater". Santiago *et al.* (2008: 22).

puestos con alta cualificación y salarios elevados que les permitan la independencia económica. Por tanto, parece que existe al menos un clima de opinión dirigido a cuestionar la verdadera utilidad de los estudios universitarios, pese a que otras fuentes insistan en que, aunque con retraso, los jóvenes egresados disfrutan de mejores perspectivas profesionales a largo plazo¹⁴⁰. Lo cierto es que es importante para conocer los elementos positivos y las deficiencias que el sistema universitario tiene a su juicio, como principales afectados, lo que puede servir para realizar una mejor valoración de las competencias demandadas.

Por tanto, se impone la necesidad de prestar atención a las actitudes de los titulados respecto a la universidad, y a eso están consagradas estas páginas.

4.1. REPRESENTACIONES COTIDIANAS SOBRE EL MERCADO LABORAL

El tema que sirvió de estímulo para el inicio de las discusiones fue la visión de los jóvenes acerca de la situación en el mercado de trabajo actual y su experiencia de incorporación al mismo, para, desde ahí, plantear una serie de cuestiones relacionadas con:

- Percepción de la trayectoria profesional, y encuentros y desencuentros entre expectativas generadas y logros profesionales.
- Valoración de la formación universitaria y déficits percibidos en la misma.
- Valoración de competencias necesarias para trabajar en el ámbito de la empresa privada.
- Obstáculos encontrados en la integración en el mercado de trabajo y descripción de las estrategias de incorporación al mismo.
- Valores relacionados con el trabajo y el lugar que ocupa en el proyecto vital personal.

Los principales temas y lugares comunes que aparecieron en las reuniones se han articulado en este capítulo en torno a varios bloques, cuyo análisis desarrollaremos a continuación.

4.1.1. Incorporación al mercado laboral y trayectorias profesionales

En este primer bloque, los universitarios describieron a grandes rasgos cómo se realizó o se está realizando su incorporación al mercado laboral, y el desarrollo de su, todavía, incipiente trayectoria profesional.

¹⁴⁰ Santiago *et al.* (2008: 7-11, 22).

La forma de incorporación que predomina en el mercado de trabajo juvenil español es la del contrato precario (incluso, en algunas ramas, el trabajo gratuito) y la beca, en el sector privado, o la vía de las oposiciones al sector público. Se observan aun así algunas diferencias significativas entre titulaciones en los plazos y forma de incorporación al mercado laboral. De este modo, las carreras científico-técnicas parecen gozar todavía de mayores facilidades de inserción laboral, si bien se aprecia que progresivamente (aunque en menor medida que en otras titulaciones) la precariedad va haciendo su aparición.

En las ramas científico-técnicas, la incorporación al mercado laboral comienza a ser más difícil que hace unos años en los que parecía existir virtualmente pleno empleo para los titulados en dichas ramas de conocimiento: así, un joven ingeniero indicaba: “las empresas venían a buscarlos, había un foro dentro de la facultad que bueno, pues las empresas ponían unos quioscos, tú dejabas el currículum, hacías la entrevista de trabajo directamente allí” (GDT1). Esta situación ha conducido a que muchos jóvenes no terminasen los estudios o que, en los últimos años de carrera, combinaran formación y empleo. Así, uno de ellos señaló que “...estudiaba, trabajaba y se veía que la gente se iba a trabajar, mucha gente no terminaba los estudios, se iba a trabajar” (GDT1). Esto llevaba a que la competencia por los trabajadores en un mercado en expansión y la movilidad de éstos (al tratarse de empleos en los que, en muchos casos, es el proyecto el que determina los tiempos de trabajo) significara una importante rotación en los empleos: como señala un joven, “conseguí trabajo al cuarto mes, me dijeron para empezar en enero, lo que pasa que en enero conseguí otro y bueno, elegí ese. Estuve dos años trabajando en esa empresa y bueno, las expectativas de crecimiento... Y a los dos años decidí que no me apetecía seguir allí porque las expectativas no eran muy buenas y busqué un poquillo” (GDT1).

Sin embargo, en los últimos años los titulados en carreras técnicas empiezan a acceder al mercado laboral a través de becas y posteriores contratos en prácticas, dentro de un modelo de inserción laboral en el que se asume que la precariedad laboral es un período difícil, pero obligatorio en la incorporación al mundo del empleo. Un ejemplo es lo que comenta este participante: “En este caso consistía en una beca de un año en una empresa y bueno tras finalizar la beca de un año ahora me han hecho un contrato de seis meses en principio de prácticas y bueno, cuando finalice ya veremos qué ocurre” (GDT1). Por otra parte, parece que dentro de las propias carreras técnicas existen algunas especialidades con más problemas de inserción: fundamentalmente, carreras más jóvenes como Ciencias del Mar o Ciencias Ambientales. Los estudiantes de estas disciplinas describen gráficamente su situación: “...me metí a Ambientales, o sea todo así... Y bueno, terminé la carrera y efectivamente salimos y no había trabajo en absoluto. O sea, nadie sabía qué era esa carrera, nadie sabía para qué valía ni para qué no. O sea para unos era general, para otros era, o sea que sabías como muchas cosas de todo pero no tenías ni idea de nada. Bueno, un poco caos aquello” (GDT1).

Las carreras de ciencias sociales y jurídicas ofrecen, por otra parte, accesos muy desiguales al mundo laboral. Parece que licenciaturas como administración y dirección de empresas, economía o derecho permiten una inserción laboral, pero ésta es, por lo general, un tanto desigual: las posibilidades profesionales dependen mucho del contexto geográfico (con pocas oportunidades en provincias) y de diversas circunstancias personales. Así, un participante señala que “lo que he podido observar es, por lo menos entre mis compañeros que han acabado la carrera, que, vale, tú estudias economía pero básicamente las únicas salidas que te ofrecen es trabajar en banca de becario y, como tú dices, seis meses y tal, y cobrando seiscientos euros” (GDT3). En algunos casos más trágicos, el futuro en el sector privado se observa como simplemente inexistente, de forma que las expectativas se reducen a trabajos sin cualificación y al recurso a las oposiciones. Se denuncian además las situaciones de flagrante explotación laboral: un caso habitual es este: “...terminé Derecho con mucha ilusión, porque era vocacional Derecho para mí y me metí en un despacho; y trabajar en un despacho es trabajar gratis, tú te lo pagas todo y no te queda nada. Me cansé y me fui y desilusionada porque te exigen tener Derecho, son cinco años y luego no te pagan nada. Y por poner cervezas en una mesa te pagan. He estado trabajando de teleoperadora, de secretaria y nada, sigo de camarera. Y el futuro lo veo pues preparándome unas oposiciones, a seguir estudiando. No hay más opciones” (GDT2). Otro participante señala: “usé el título pero nunca llegué a hacer nada relacionado” (GDT4).

La situación en las diplomaturas y en ciertas licenciaturas de ciencias sociales, junto a la totalidad de las humanidades es de una importante precarización. En este campo, la aceptación por parte de los estudiantes de estas ramas de las dificultades de inserción laboral son conocidas y aceptadas: se comenta que “espero algún día hacer alguna cosa, ya sé que mi rama es muy difícil encontrar algo” (GDT5). En general, la resignación es casi completa: no hay esperanzas de realizar una carrera profesional real. Existe una esperanza, poco concreta, de alcanzar un empleo público estudiando oposiciones como posible salida profesional, si bien no siempre se concreta, al estar los jóvenes realizando trabajos temporales. Estas oposiciones a la administración no se corresponden necesariamente con el nivel formativo del egresado. Hay que señalar que, en las capitales de provincia, excluidas Madrid y Barcelona, se constata que las oportunidades son menores para los titulados universitarios, denunciando que, en muchos lugares, sólo existe trabajo como funcionarios o en el sector servicios: esto es, apenas hay espacio para el trabajo cualificado al no existir industria ni grandes empresas.

En esta situación de precariedad y tardía incorporación al mercado de trabajo, el egresado cuenta con el apoyo familiar. Éste es un sostén muy importante para el egresado, y en buena medida atiende a respaldar, en algunos casos, expectativas formativas a las que no tuvieron acceso sus progenitores: así, señalan que “sin problemas, si va todo bien para adelante. Siempre han dicho que era muy importante estudiar, ellos no tuvieron la oportunidad de estudiar, empezaron desde pequeños a trabajar y les hubiera gustado” (GDT2). Este otro ejemplo es interesante porque, al mismo

tiempo, los padres se sorprenden de las dificultades de inserción en el mercado de trabajo de los jóvenes: una participante indica, en referencia a una conversación con su madre, que “Yo, mi madre, «cuando yo tenía tu edad ya estaba yo casada, tenía mi trabajo...». Pero vamos, yo creo que lo llevan bien, dentro de lo que cabe, intentan ayudarnos pero... No, si te estás moviendo y eso, ven que lo estás intentando por lo menos” (GDT2). No obstante, algunos de los egresados dan rienda suelta a su frustración y remordimientos por vivir todavía en casa de sus padres: “el remordimiento de llevo cinco años, mis padres pagándome, no puedo seguir chupando del frasco...” (GDT3) o “tengo 26 años y un poco también yo mismo me apuro; aunque igual no me apuren en casa, tengo ansiedad por trabajar o ser independiente, esas cosas que en el momento me..., que a lo mejor no me dan la calma suficiente y que podría igual elegir mejor el camino, ¿no? No sé, si me precipito, no sé qué es lo que pasa” (GDT4).

Se observa además una cierta confusión relativa a cómo insertarse en el mercado laboral: “De momento no es experiencia que tengo. En principio toda la gente que aconseja que haga un máster o algo para...; que me refiero que hoy en día hay muchísimos abogados y que por lo menos... Aunque no sea para ser abogado sino algo de banca o de cosas así. Y es que no sé, realmente estoy justo en el peor momento porque estoy todo el día pensando y no sé realmente qué quiero hacer” (GDT4). Este es un elemento significativo: la dificultad para establecer un proyecto o una carrera profesional, se observa en muchos casos una importante falta de vocación y apatía que se combina fatalmente con la angustia por encontrar un trabajo, que además impulsa a la sobrecualificación: “después de acabar la carrera, al ver que no encontraba nada y que hay muchísima competencia en mi campo, hice un curso de postgraduado y ahora estoy haciendo un máster para ver si me da más puntos un poco para opositar o bueno que me salga otra cosa remunerada también” (GDT5).

Y es que, a la hora de seleccionar una rama de estudios, la vocación no siempre es el elemento indispensable, sino que influyen otros factores relacionados con las expectativas profesionales y, en bastantes casos, la necesidad de elegir algo e incluso el azar.

Se aprecia una importante falta de información, preocupante, en el período previo a los estudios universitarios en lo relativo a la orientación universitaria. Los propios egresados así lo denuncian: “se pulían el hecho de la orientación universitaria en dos tutorías o así que te explicaban un poquito, te hacían un test para... y ya está, y esto yo creo que no es lógico, que tiene que haber como un asesoramiento más profundo” (GDT5). Esto implica que los estudiantes eligen carreras que no necesariamente les gustan, como señalan muchos de ellos, generalmente por desconocimiento. Achacan la elección que han realizado a que no lo tenían muy claro, a tener que elegir en ese momento, o porque tenían, de forma imperativa (por presión familiar y social), que estudiar: por ejemplo, “...he estudiado Ciencias Ambientales también, no lo tenía muy claro al principio porque empecé Biología y luego me cambié” (GDT1); “...estudí Magiste-

rio en León, soy de León, y lo estudié por estudiar. No me gustan nada los niños, ni la enseñanza” (GDT6). En resumen, elecciones con una importancia percibida como vital se realizan por inercia, lo que genera enormes frustraciones a posteriori. Es curioso señalar que, frente a otros mercados de trabajo en los que los egresados universitarios cambian de sector y ocupación con gran flexibilidad, el mercado de trabajo español parece estigmatizar a sus egresados de forma que no ven fácil poder salirse de una determinada senda profesional.

Tras superar los estudios secundarios, los alumnos asisten a charlas y conferencias en las que se les describen las posibilidades que tienen, pero, en general, se observa un cierto despiste y desconocimiento acerca de los contenidos de las titulaciones, las competencias que pueden desarrollar y la empleabilidad de los títulos. En algunos casos, la elección se debió a posibles expectativas profesionales que, en el caso de carreras de reciente creación, ha culminado con una sonora decepción: “...me convencieron por lo que ella comentaba del tema de la carrera del futuro, tiene muchas salidas, yo vi, no sé, las asignaturas, me llamaba la atención, esto es muy variado, entonces aprendes mucho. No. O sea, sí un poquito pero por encima, luego eso no se valora, ni te valoran, ni nada” (GDT1). En otros casos, por el contrario, la vocación o la elección surgen por causas menos racionales, tales como que vieron un programa de televisión, lo que les pareció más fácil o lo que les parecía bien a los padres. Finalmente, otro elemento que distorsiona notablemente el acceso a la opción de estudios deseada es el examen de selectividad: en las discusiones se hace referencia a la frustración de no poder acceder a la carrera soñada por unas décimas: “...me quedó un 6,94, yo pedí periodismo y periodismo era 6,97, son tres centésimas, cuántas veces en la vida yo he pensado «por tres centésimas» - los maestros que venimos muchos, venimos rebotados de, o sea, es muy poca gente que sea vocacional, vocacional” (GDT5). El futuro profesional del joven puede verse condicionado muy negativamente por los resultados de un examen.

Respecto a las estrategias adoptadas en la búsqueda de trabajo, hay un reconocimiento explícito de que los contactos (cuya expresión más característica es el “enchufe”) es la vía esencial de incorporación a un puesto de trabajo; en el caso de no disponer de los mismos, el demostrar una cierta actitud en los procesos de selección, en el sentido de “mostrar ganas por trabajar”, se considera una vía más exitosa que el envío del CV. Las oposiciones son otra vía considerada, si bien se reconoce que existe una enorme competencia y que el factor “enchufe” también puede jugar un papel, sobre todo, en la administración local.

Los contactos parecen el elemento central en la consecución de un trabajo en el sector privado: “...familia supongo, amigos, conocidos, el primo de no sé quien” (GDT2); “yo hablo de recomendaciones, de gente que está en puestos que decide y le recomiendan a gente conocida y es como funcionan los contactos, ¿no?” (GDT4). Los egresados valoran como muy importante además la experiencia de desarrollar contactos en los lugares donde trabajan o donde han estudiado: algunas de las primeras experiencias profesionales

han sido resultado de una llamada de un profesor. Se considera que los contactos aportan, no sólo información privilegiada, sino también posibilidades claras de optar a un empleo, pues, cuanto más gente se conozca, hay más oportunidades de conseguir el trabajo. No existe una percepción, por parte de los egresados, de que los procesos de selección de las empresas españolas primen los aspectos meritocráticos de los procesos. De este modo, el envío de *currícula* se considera casi una pérdida de tiempo, si bien se siguen enviando, bien por medios electrónicos (portales como *Infojobs*), bien por correo postal. Tampoco acuden al INEM a buscar empleo, del que se critica su rigidez en los criterios de clasificación.

En cuanto al sector privado, además, se tiene conciencia plena, no sólo de cuáles son las titulaciones en las que realmente existe trabajo (ramas científico-técnicas, medicina y administración de empresas), sino, además, de las vías para conseguirlo. Una, son los contactos ya mencionados. La otra, es la actitud: una parte significativa de los participantes en los grupos la señalaron como fundamental para diferenciarse en un contexto de exceso de *currícula* en los procesos de selección. Por 'actitud' se entiende una forma de comportamiento en el que se expresa, de forma clara y sin ambages, que hay un deseo por trabajar en la empresa, y que tiene su correlato, en lado empresarial, en el concepto de compromiso. Por actitud algunos de los participantes en los grupos entendían situaciones como las siguientes: "si tú te lo curras y tú llegas a las entrevistas y te pones en plan pues mira, yo te hago lo que tú quieras, o sea esto, esto es facilísimo, aunque no tengas ni puta idea..." (GDT3); "disposición, tal, pero por supuesto, te ayudo, tal, cual. O sea que te vean que tienes ganas por lo menos de meterte, de empezar, de aprender. Yo creo que así de algún modo alguno le vas a engañar y te tienen que coger..." (GDT3).

Respecto al sector público, al margen de Madrid y Barcelona, se observa como una de las pocas salidas profesionales posibles en sus respectivas provincias. Se considera una opción siempre algo complicada, especialmente en las categorías elevadas. Hay varios aspectos negativos: de acuerdo con un egresado, "...es muy duro, acabas además con una desilusión... y otra vez a estudiar y con una competitividad que hay en una oposición. Y no es aprobar el examen porque sabes, es porque sabes hacer el examen, porque sabes enfrentarte a ese tipo de situación. No creo que esté, que yo estuviera menos preparada que mucha gente que aprobó" (GDT2). Además, las pruebas están planteadas en torno a la memorización de unos temarios, con lo que algunos egresados lo descartan: "yo creo que tengo unas habilidades, pero una de mis habilidades no es memorizar hasta tal punto de coger y sacar un 10" (GDT7). Se desconfiaba, además, de la neutralidad de las pruebas al sector público: según los egresados, no se atiende a las capacidades, y hacen numerosas menciones al enchufismo, a "tener un buen padrino" (GDT5) y, cuando el puesto es verdaderamente abierto, a una competitividad enorme, con pocas plazas para muchos aspirantes. Por otra parte, entre los aspectos positivos, se señala la ventaja de acceder a un puesto de trabajo estable y seguro, con horarios compatibles con la vida familiar, algo que valoran especialmente las tituladas.

Las becas se consideran una opción complicada ante la falta de las mismas. Las públicas son “sólo para investigar”; en las empresas privadas, una vía para adquirir algo de experiencia.

La beca es asumida mayoritariamente como la vía de acceso al mercado laboral, y se distingue entre las destinadas al trabajo de investigación en la universidad o en institutos de investigación (financiadas por el Estado o las CCAA) y las del sector privado. En el caso de las primeras, se considera que, pese a la oferta existente, es difícil acceder a las mismas: como señala un participante, “es que haber hay, becas hay, yo he hecho una beca, pero no es tan fácil acceder, o sea para todo hay masificación y tienes que pasar por varias cribas, tienes que presentarte varias veces para conseguir algo” (GDT1). Hay carreras en las que existen muchas becas y otras en las que apenas hay alguna. Hay además una queja relativa a baja dotación económica de las mismas, que sitúan a los investigadores españoles en la categoría de mileuristas: “...te pasas cuatro años cobrando una porquería y, ¿qué has hecho? Investigar” (GDT1).

En el caso del sector privado, la beca es, por decirlo de alguna manera, el pasaporte a la experiencia laboral que demandan todas las empresas: como señalan “Lo haces porque luego tienes que decir que «tengo experiencia», que es en definitiva lo que buscamos todos” (GDT1). Las becas comparten una queja generalizada, y es su baja remuneración, inferior incluso a las públicas: “la beca que nos daban de la universidad eran 90 euros mensuales” (GDT7), o incluso gratuitas, como extraños premios otorgados en la universidad, tal y como relata este participante: “el concurso consiste en hacer grupos de cinco, ellos te dan un *briefing*, te dan un producto y tú tienes que realizar el anuncio y, bueno, después de toda la competencia, de acudir a cinco seminarios los sábados de ocho de la mañana a dos de la tarde, después de todo eso, eres el seleccionado, pues consigues trabajar durante seis meses en [nombre de compañía] gratis y es el premio de la universidad, trabajar gratis durante seis meses para trabajar en [nombre de compañía]” (GDT3).

4.1.2. Autovaloración de la formación del joven universitario: competencias reales, expectativas profesionales y déficits percibidos

En esta segunda sección, se recogen las reflexiones de los jóvenes universitarios en lo relativo a su formación.

Se observa un cierto desencanto con los estudios universitarios al considerar que sus rendimientos profesionales no responden a las expectativas creadas, hasta el punto de manifestar que si lo hubieran sabido antes, se hubieran decidido por una formación diferente, incluso no universitaria. Destaca en este sentido la buena imagen de la formación profesional en perfiles científico-técnicos. Se considera la “titulitis” como uno de los principales responsables de esta situación, al obligar a la gente a realizar estudios superiores. No obstante, también se reconoce el papel positivo de la Universidad en la formación de la persona y en la madurez que confiere.

Los universitarios están muy desencantados con su suerte en el mercado laboral. Sus expectativas no han sido cubiertas durante los últimos años, caracterizados por el paro juvenil, la precariedad laboral del “milleurismo” y el creciente peso que, en la economía española, han adquirido sectores con bajo valor añadido (sobre todo la construcción), donde trabajadores como albañiles o electricistas han alcanzado mayores sueldos. Además, el número de licenciados se ha disparado frente a déficits en otras ramas: “hay diplomados, licenciados, pegas una patada y salen quinientos” (GDT1). Hay una denuncia de la masificación de algunas carreras, que termina además por desanimar a los profesores. Se culpa de esa masificación a una cultura que desprecia la formación profesional, considerándola de menor prestigio social que los estudios universitarios. De este modo, indican que se concibe la universidad como “...un sitio donde estamos todos, donde cabe todo el mundo...” (GDT3), y en el que además hay gente que se licencia sin tener ningún conocimiento, y “ese tío va a tener la misma titulación que yo” (GDT3).

La primera queja es la relativa a las diferencias salariales respecto a estos trabajadores, que son consideradas injustas, al sentir el universitario que ha realizado una importante inversión en su formación. Estos comentarios son habituales en las carreras técnicas. Esta formación debería permitirle tener un mayor salario, pero no es así, y además le ha impedido acceder al mercado laboral con antelación. Así, “si encima ha hecho un módulo de FP, está ganando el triple que yo, no ha pisado la universidad en su vida y da ochenta vueltas a algunos informáticos” (GDT1). La formación profesional, así, está muy bien valorada, pese a que reconocen que, en el pasado, se consideraba que la FP estaba mal vista, era “...para los tontos” (GDT1), esto es, “estando en BUP los que valían seguían y los que no se iban a FP, es decir, era algo que estaba muy menospreciado...” (GDT4), estando la universidad mucho mejor considerada socialmente. De acuerdo con algunos, “...hoy en día viendo como se defiende la gente que no tiene carrera, sí, hay muchas opciones y te abren muchas más puertas. Yo creo que cualquier FP, cualquier módulo, cualquier cosa ya sales de ahí, tienes los conocimientos necesarios y estás trabajando” (GDT1). La falta de orientación y la estigmatización de la FP han jugado un papel esencial: “...cuando eres joven y dices «la universidad», pues aspiras a hacer una carrera superior o lo que sea, pero no piensas que a lo mejor haciendo FP hay mucha gente que dice: «sí hubiera hecho FP en este curso, tendría un trabajo muchísimo más accesible» y aunque no tuvieras el título colgado en tu cuarto, realmente sería más práctico” (GDT3).

Muy relacionado con esto se encuentra la frustración de no poder desarrollar un proyecto vital autónomo. Un participante dice que un joven que haya cursado formación profesional “...lleva trabajando no sé cuántos años, ya está casado, tiene hijos, tiene... Ya tiene su vida hecha...”, añadiendo otro que, como contraste, el universitario apenas sale de la precariedad: “...entonces tú estás, eso, medio arrastrándote para sacar la cabeza por ahí” (GDT6). Otro participante exterioriza su frustración de forma similar: “Siempre está el típico amigo que ha estado..., que lleva trabajando desde los 16 ó 18 y que..., y que lo ves y que más o menos está sacando sus perras y tal, y tú ves pasar el tiempo y dices: «Joder, si todavía sigo aquí y no me...,

y no tengo nada; o sea, no me he ganado ni...»; a pesar de que, a lo mejor, te has dejado los cuernos estudiando o lo que sea” (GDT3). No obstante, hay matizaciones por parte de otros respecto a sus verdaderas ventajas, más allá de una temprana incorporación al mercado laboral.

La segunda queja, directamente relacionada con ésta, es la del enorme paro que sufren por la falta de salidas, sobre todo, en las carreras de ciencias sociales y jurídicas. Un participante expone la cruda realidad: “...conozco a gente con un montón de carreras diferentes y todos están en el paro, están todos parados” (GDT2). Hay quejas de la falta de posibilidades profesionales en los estudios de turismo o trabajo social.

La tercera gran queja es relativa a la falta de aplicación de los conocimientos de la carrera. Un participante indica que “en la mayor parte de los casos lo, yo al menos lo que estoy utilizando no es lo que aprendí en la carrera” (GDT1). Se busca en la vida, se aprende por la práctica que es la que genera la madurez profesional: se considera poco necesaria la formación teórica. Consideran que la universidad debe cumplir con una función de empleabilidad: “la universidad para lo que, por lo menos yo lo que tenía concebido era eso que te enseñaban como un trabajo por así decirlo, a poder aplicar una cosa y, sin embargo, creo que no. Que tú llegas allí, te meten mucha teoría, mucho conocimiento pero en el momento en que tú llegas y tienes que sacar las castañas del fuego en algún trabajo...” (GDT3).

Así, se lamentan hasta el punto de señalar en varias ocasiones que, si lo hubiesen sabido, no hubiesen estudiado en la Universidad: “yo te digo una cosa, yo si lo sé, no estudio una carrera, ¿eh?” (GDT1); otro confirma que “...si lo sé, yo no estudio”; otro reconoce que “...podía estar haciendo lo mismo que hago sin haber estudiado nada, bueno quiero decir COU, vamos, saber leer, escribir y poco más. Y tengo un puesto de mediana responsabilidad” (GDT2). La sensación es de engaño, de decepción: un participante señala que “...todos hemos tenido al final un poco esa sensación aquí de que..., un poco de que nos han timado, ¿no?, de que te has tirado estudiando...” (GDT6) y otros hubieran apostado por otras alternativas: “...siempre he pensado que los tres años que empleé en estudiar Magisterio los tenía que haber empleado en sacarme una oposición” (GDT6). La FP hubiese sido una salida elegida por otros: como señala otro participante, “...gente que conocía que hizo un ciclo de dos años, tres años tal, y que consiguió trabajo en cuanto acabó y tal, pues...”, pues claro que te lo plantea: “¿Y cómo no hice esto?”. Eso es humano planteárselo” (GDT4). Por otra parte, han escuchado por parte de gente que trabaja en el mundo de la empresa un discurso que puede considerarse básicamente anti-universitario, y que prioriza la incorporación al mercado laboral por encima del exceso de estudios: “la gente que sabe, o sea que da máster y eso, dice que al fin y al cabo lo mejor es entrar cuanto antes con el empleo, o sea, buscarte las castañas cuanto antes” (GDT3). Se llega a decir que “yo personalmente soy muy crítico con la Universidad...”, a lo que otro responde con el clásico “yo creo que enseña la vida más...” (GDT6), ejemplo paradigmático del rechazo a la cultura libresca e intelectual.

Los egresados culpan de esta situación a la “titulitis”, esto es, la demanda de mayor formación que reclama el mercado laboral y que fuerza a la gente a sobrecualificarse. De este modo, critican “...a lo mejor ese trabajo no te lo ofrecen y no se te ofrece la oportunidad si no tienes la titulación” (GDT2). Sin embargo, a la vez reconocen que “...hay personas que ves que sin titulación, sin nada, salen adelante sin problemas”, y por el contrario las personas sobrecualificadas no: así, un participante relata que “...he visto auténticos memos, súper licenciados, con ochenta máster y como no han trabajado nunca, no saben Word, no atienden bien el teléfono” (GDT2).

Los titulados universitarios achacan parte de las dificultades del mercado de trabajo a la configuración de los planes de estudios, que son acusados de estar obsoletos, contar con demasiada teoría y proporcionar una formación real en sólo tres o cuatro asignaturas. Hay una queja generalizada de la falta de asignaturas prácticas.

Esta visión negativa de la universidad se sustenta en un análisis muy crítico de los planes de estudios por parte de casi todos los egresados, con casi total independencia de las ramas estudiadas (si bien es cierto que no contamos con testimonios de licenciados en medicina o enfermería). Las críticas están organizadas en torno a la verdadera utilidad de la mayoría de las asignaturas de las carreras, donde, únicamente, dos, tres o cuatro asignaturas son realmente útiles: un participante dice “yo con las dos mil asignaturas que teníamos tan raras no estoy usando ni la mitad” (GDT1); otro corrobora que “...hay muchas asignaturas que realmente no te sirven para nada, en cambio yo echaría en falta muchas otras” (GDT4). Los planes de estudios, además, son considerados obsoletos, ya que son de planes de estudios de “hace veinte años”, donde se imparten materias del tiempo de “...la mili cuando fue mi padre” porque “...lo daba un catedrático de turno de hace mil años” (GDT1). Algunos participantes solicitan una renovación urgente, pues, según su experiencia, hay clases en las que “...el profesor se hizo los apuntes cuando aprobó la oposición...” (GDT7) y profesores sin talento pedagógico volcados en sacar adelante sus investigaciones.

Y es que, para muchos de los egresados, el problema grave de muchas carreras es que son muy generales y con una escasa orientación al mundo laboral. Como dice un participante, “la experiencia (...) ha sido bastante lamentable en Periodismo, Publicidad y Comunicación Audiovisual, es bastante lamentable en la facultad. Y aparte de cero pensar en el mundo laboral ni siquiera te dan una orientación”, además de que “...en la mayoría de carreras la especialización ha desaparecido, se ha quedado en una cosa súper general” que “...ni te ayuda a integrarte en el mundo laboral, ni te ayudan a que tú sigas formándote después” (GDT3). Hay unas críticas generalizadas a carreras como Publicidad, Relaciones Públicas, Turismo y similares, donde “...no sabes idiomas, no sabes contabilidad, no sabes sociología, no sabes psicología, economía, no sabes nada. Sabes un poquito pero nada...” (GDT2) de modo que “...te sueltan y es que no tienes ni idea” (GDT7). Hay además un déficit importante en la formación en idiomas: como indica un egresado,

“¿Cómo no podemos tener inglés? Eso tenía que ser obligatorio...” (GDT7). Sólo la buena voluntad de algunos docentes permite que los alumnos tengan algún interés en algunas materias concretas, si bien hay otras opiniones, minoritarias, eso sí, que defienden que “las enseñanzas tienen muchas asignaturas que luego no son tan inútiles. Porque es verdad que luego no utilizas todas las cosas, pero te da una visión muy completa de muchos problemas que pueden surgir” (GDT1) y que no se debe tecnificar las carreras, pues el objetivo de las mismas es “...desarrollar unos conceptos globales para poder desenvolverte en cualquier campo de tu rama” (GDT3).

No obstante, mayoritariamente hay una exigencia de mayor especialización: “...tendrían que especializarse, poder especializarse más y a un nivel más real” (GDT1), dado que “...hay un gran salto del mundo universitario al mundo laboral” (GDT3). Un ejemplo que ponen es “...Enfermería estudian justo lo necesario; de hecho tiene fama de ser una carrera fácil. Hombre, yo no la hice, pero tiene fama de ser una carrera más o menos fácil, y yo creo que estudian lo que realmente necesitan para trabajar” (GDT4). Hay además críticas relativas a la excesiva masificación de las universidades, lo que repercute en un trato no personalizado que el alumno echa de menos. Así, “...me cruzaba con los profesores y no sabían si ibas de clase, si no ibas ni cómo te llamabas” (GDT6). Existen demasiadas carreras y demasiados alumnos, lo que lleva a una mayor competencia laboral. No creen tampoco que Bolonia vaya a suponer grandes cambios en este sentido, pues, en su opinión, son los “...mismos perros con distinto collar” (GDT6).

De esta manera, progresivamente los estudios universitarios se han ido distanciando de las verdaderas necesidades del mercado laboral y de sus demandas de cualificaciones. Hay demasiada teoría y, para muchos de los egresados, esto es insuficiente, ya que lo que se requiere es una formación práctica: “sí, la teoría muy bien, pero la teoría la coge todo el mundo y está en los libros y en los códigos. Explícame la visión más práctica, pon a lo mejor dos años que sea una opción voluntaria que quiera seguir con esa vía y prepara a la gente que esté a lo mejor interesada en una visión más práctica de la carrera” (GDT2). Exigen más prácticas, estando éstas muy bien valoradas por su capacidad formativa. De este modo, algunos señalan que “...aprendí más en las quinientas horas de prácticas que en todas las otras de teoría; está claro” (GDT4) o que “...habría que cambiar el sistema por completo, habría que hacer un sistema nuevo, un sistema nuevo que es el... digo en nuestra carrera, más... con visos a la práctica” (GDT7). En opinión de algunos, las carreras podrían reducirse a dos años de teoría y tres de prácticas, que podrían consistir en simulaciones de situaciones en el mundo de la empresa. Las prácticas durante el período de estudios son insuficientes y mal planteadas, pues no se les deja hacer nada ni aprenden nada: algunos cuentan que su experiencia consistía en incorporarse a la empresa y estar “...sentado en una mesa y mirando” (GDT2) Para los egresados, estos déficits llevan a una situación de desconocimiento del funcionamiento de las situaciones reales: así, señalan que “...yo llego ahora mismo a trabajar y es que yo no tengo ni idea de nada” (GDT2), o que “...nadie te dice «oye mira, esto es lo que hay, esto es lo que no hay, esto es lo que puedes hacer o

lo que no puedes hacer»” (GDT3). Algunos van más allá y consideran que la universidad ha dado la espalda al alumnado, pues “...tiene otras cosas, sus investigaciones, sus cosas y es realmente lo que le interesa. Es como si la enseñanza, si el formar a la gente fuera secundario” (GDT3).

No obstante, los universitarios se consideran, en general, bien formados, aunque existe división de opiniones entre aquellos que valoran la madurez que confiere el paso por las aulas y los que consideran que no ayuda al desenvolvimiento en el ámbito laboral, al no disponer de una serie de competencias (o no otorgar suficiente especialización).

En contraste con las quejas formuladas respecto a la falta de utilidad de la mayor parte de los estudios cursados (poco prácticos, basados en generalidades, etc.), los universitarios españoles tienen, paradójicamente, una buena opinión de sí mismos en cuanto a su formación personal. Esto bien podría resumirse en, como señala un participante, “a mí me han formado bien pero no me ha servido para nada” (GDT1).

Hay, claramente, una división de opiniones en este sentido, y que se distribuye por igual entre carreras científico-técnicas, humanidades y ciencias sociales. Se da un sector de los participantes en los grupos que manifestó la importancia que tiene el paso por las aulas como experiencia vital, por la que se accede a una madurez personal. La Universidad enseña a aprender, a buscarse la vida para resolver un problema: como indica un participante, “a mí me dicen «haz no sé que» y hago pim, pam, pum y dos llamadas, tres libros y lo tengo. Pero igual a nivel laboral que a nivel personal, casi. Es que me han enseñado a moverme” (GDT1). Se sienten capacitados para “...buscarnos un poco las castañas” (GDT1). Otros valoran mucho la experiencia Erasmus, pues creen que las empresas lo valoran mucho, ya que “...te da a entender que la persona tiene iniciativa propia, que tiene valor, que no se encierra” (GDT4). Otros consideran que no han aprovechado al máximo las oportunidades que les ofrece la Universidad, como la propia estancia Erasmus, participar en asociaciones estudiantiles, etc.: “...yo creo que sí que nos han dado las posibilidades, si has querido aprovecharlas, las has podido tener” (GDT6).

Otro grupo de participantes más numeroso, por el contrario, criticó de manera continuada la formación universitaria de aula, señalando que lo que a ellos les han formado, han sido las prácticas, pues “...de la universidad sales sabiendo cosas que luego no se usan y son obsoletas. Aprendes mucho más trabajando. Seis meses trabajando aprendes más que cinco años, tres o cuatro en la carrera” (GDT1). En los estudios en el aula se han limitado a empollar las asignaturas, aprendiendo a “...aprobar exámenes y lo han hecho bien, durante la carrera” (GDT1), no siendo en muchos casos necesario, ni siquiera, acudir a la clase (GDT1, GDT3). Llegan a decir, en algunos casos, que la formación no les ha valido para nada, y que no saben ni inglés. El momento traumático es el de la incorporación a un empleo, pues “...no sales preparado porque sales a un sitio (...), llegas allí, sé lo que es el share, el rating, pero ¿cómo lo aplico?, ¿cómo funciona?, no tienes ni idea” (GDT3), o

bien “yo soy economista pero yo no sé qué trabajo hace un economista. O sea, sé leer lo que hace, sé leer..., no sé por qué lo hace, dónde busca, cómo investiga, ¿sabes lo que te quiero decir?, y ése yo creo que es el problema realmente” (GDT3). No se ven trabajando, con la madurez suficiente para incorporarse a un puesto de trabajo. Las experiencias de Erasmus, en países como Finlandia, han significado asimismo ser conscientes de las carencias del sistema educativo español tras comparar, llegando a la conclusión de que el sistema educativo español es un caos con tanto cambio de ley.

Se percibe que desde las empresas se requieren idiomas y, en algunos sectores, disciplina, y que se trabaje por poco dinero o nada. No se pide, en cambio, un buen expediente académico.

En opinión de los egresados, dentro de la formación exigida está cada vez más presente el requerimiento de los idiomas, concretamente el inglés que lo piden en el 95% de los sitios (GDT6): y es que “...no sabes inglés y ya es un handicap” (GDT1), aunque, a la vez, reconocen que “...ellos piden gente con inglés pero no lo quieren para nada” (GDT1). Se hace también alusión a la informática, pero, como dice un participante, “...la informática la aprendes más en el trabajo que no lo que...; sin embargo con el idioma no puedes improvisar en el trabajo, tienes que saberlo o no saberlo” (GDT4). Otros idiomas no parecen ser tan queridos.

Otras demandas laborales reconocidas son las de los oficios, sobre todo para el sector de la construcción, que demanda muchos albañiles y otros profesionales sin estudios universitarios. Los jóvenes son conscientes que estudios como los de albañil “...hoy en día no se estudia y eso sí hay mucha demanda. Y que ya la gente no quiere dedicarse a eso” (GDT1). “Todos hemos hecho carreras y ninguno ha hecho profesión, ese es el problema también...” (GDT3), señala otro egresado. Otra de los requerimientos en el mercado laboral español son las condiciones abusivas, de máxima disponibilidad y salario escaso, incluso nulo. Una participante denuncia: “...he estado de pasante de lunes a viernes y de camarera de viernes a domingo y yo no he tenido ni un día libre. Y lo único que los ingresos que me entraban era por camarera” (GDT2). Otro cuenta que “uno que empezó en un despacho muy importante y le pedían doce horas al día y seiscientos euros que es la beca” (GDT3), e incluso situaciones peores: “trabajar desde las nueve de la mañana hasta las siete con vales, o sea, tú único salario es un vale de Telechef para que puedas ir a comer” (GDT3). El único consuelo es que, si tal explotación tiene lugar en una empresa prestigiosa, puede considerarse como un proceso formativo similar al de un máster.

En este contexto de máxima competitividad, la actitud pasa a jugar un papel fundamental para los egresados, pues saben que las empresas buscan gente con iniciativa y disciplina. Así, “...muchas empresas buscan también actitudes y la forma de ser de la persona...” (GDT3). Otro participante reflexiona sobre esta cuestión: “¿Que en qué se fija el jefe? Yo creo que un poco el..., pues eso, también en el currículum, o sea, de todo de lo que tengas, de tu preparación y eso, y también cómo hables, cómo te expreses, cómo te ve...” (GDT3).

Cualidades personales, en definitiva, que deben aflorar y mostrarse en las entrevistas de trabajo, momento para ellos crucial de la contratación: allí se busca un carácter solvente, seguridad en sí mismo. Como dice un participante, “yo creo que ver cara a cara una persona te dice mucho, más que un papel” (GDT4). Hay que tener ambición, motivación: “tener un objetivo de lo que quieres llegar a ser profesionalmente, y entonces, en función de hasta dónde quieras llegar, pues ahí llevar tu nivel de esfuerzo” (GDT6). Es lo que marca la diferencia entre todos los miles de licenciados, pues “lo que nadie te va a enseñar es a tener personalidad o carácter” (GDT6). Como señala un participante refiriéndose al duro trabajo de comercial, “como no sea muy echado para adelante, un tío con una fortaleza innata, y con una coraza que se levante todas las mañanas...” (GDT6). Otro participante señala que las empresas hoy en día “fichan por emociones” y quieren gente que funcione (GDT6).

Lo que parece que se demanda cada vez menos es el expediente académico, salvo casos de jóvenes sin experiencia en empresas de consultoría y bufetes de abogados. Puede además dar pistas equivocadas, pues parece que ser “el típico cerebritito (...), que igual tiene unas notas...” (GDT6) y que sin embargo no tiene otras cualidades que se consideran importantes en el mundo empresarial. No se sabe bien qué mide el expediente, de acuerdo a algunas opiniones expresadas en los grupos, aunque otras voces consideran que debería contar más.

En algunas de las titulaciones se considera que un máster es una estrategia de incorporación al mercado de trabajo digna de tener en cuenta, si bien se ve como una opción cara. Destaca el hecho de que estos cursos no se aprecien tanto por sus contenidos, como por las prácticas que suele incluir o por los contactos que pueden hacerse. Hay además una queja en las ramas técnicas relativa al intrusismo profesional, culpando a las empresas de favorecer el mismo.

El tema de los másteres parece hoy en día fundamental, hasta el punto de recogerse afirmaciones como que “...un licenciado para mí no es nada si no tiene un máster...” (GDT4). Otra opinión explica este comentario: “...las empresas saben que un licenciado sale y que no tiene..., no tiene..., a lo mejor no le va a sacar de un apuro a la empresa, y si tiene un máster sabe que le puede responder y lleva a lo mejor uno o dos años, lo que dure el máster, estando en situaciones de empresa y que le va... Y entonces ahí está el problema, que no hay..., el licenciado sale y no responde” (GDT4). En los másteres “...te meten mucha caña, mucha presión, te ponen a una, pero a cinco mil revoluciones. Entonces cuando terminas parece que, tú entras en un trabajo y pasas de esas cinco mil, pues a cuatro mil, cuatro mil quinientas y entonces funcionas bien” (GDT7). Los másteres son además una excelente oportunidad de completar la transición entre el mundo universitario y la empresa: “hay gente que... [...] han podido estudiar un máster y después han hecho unas prácticas en el máster y se han quedado trabajando en la empresa donde han hecho las prácticas, en la caja de ahorros o en el banco...” (GDT2). No obstante, señalan que es importante reflexionar bien sobre qué máster hacer exactamente. Se da además la paradoja de que, ante la escasa oferta laboral, las empresas pueden preferir al que cuenta con menor titulación para pagarle menos, aunque se le exija lo mismo en cuanto a tareas.

No obstante, el máster tiene algunos problemas: “lo malo de un máster es que son una pasta...”, esto es, valen muy caros (GDT2) y no todo el mundo se lo puede pagar (GDT7). Hay sugerencias de un buen sistema de másters público. Algún participante critica además que el máster que cursó no le valió para nada, y que supone además una nueva inversión de tiempo. Las universidades privadas no consiguen mejorar su valoración entre los participantes, pues las consideran sitios para niños de papá: “bajo cuerda yo soy hijo de tal y... También depende de... Al final consigue el trabajo, no digo que siempre sea así, pero el que menos lo necesita puede que tenga facilidad para conseguirlo” (GDT2).

Se menciona asimismo el intrusismo profesional como uno de los responsables de los bajos salarios en las ramas técnicas. En el caso del sector de las telecomunicaciones, por ejemplo, un participante señala que “si hay oferta de empleo creo que se coge también con intrusismo, les da igual, y te forman ellos y son muy agradables. Si [por el contrario] hay poco [trabajo entonces] te quiero formado” (GDT1). La lectura es clara: el mercado laboral se autorregula, y en períodos de demanda de profesionales, se forma a egresados de otras titulaciones para aumentar el número de profesionales y rebajar los salarios. La falta de especialización en las carreras de ciencias sociales fomenta asimismo el fenómeno: un joven señala que “...el intrusismo de la falta de especialización hace que, al final, todos acabemos no sabemos dónde” (GDT3).

El principal déficit, que llega a tornarse en obsesión, es la cuestión de la experiencia; muy demandada en las empresas salvo en situaciones de un boom sectorial. El obtenerla se convierte en una necesidad angustiada, y consideran que las empresas no están valorando de manera suficiente la adquirida en las prácticas de la carrera.

La experiencia es percibida como el requisito básico solicitado por las empresas, requisito inalcanzable por parte de los recién titulados, que además lo experimentan desde una posición de culpabilidad y frustración. Esto se observa en frases como las siguientes: “Cinco años de experiencia, si tengo 23 años, ¿cómo...?” (GDT1); “...creo que la situación es mala, sobre todo para los jóvenes que empiezan a trabajar y recién salidos de la facultad te piden experiencia” (GDT1) o “a mí me gustaría que me explicara alguien cómo voy a conseguir yo experiencia, creo que es la gran pregunta de siempre para poder introducirme en ese mundo laboral, si nadie me da la facilidad para hacer prácticas...” (GDT1).

Una queja generalizada es que las empresas no reconocen como experiencia ni las prácticas en la carrera, ni otras experiencias como el voluntariado. Y es que, en general, hay una excelente valoración por parte de los titulados de las prácticas: uno dice, representando el sentir general, que “...se aprendía mucho más en los dos meses que había durante los tres años de carrera de prácticas que en los tres años de contenidos. Eso yo creo que está todo el mundo de acuerdo, que la práctica es lo que más te va a enseñar” (GDT6). Hay una verdadera entronización de las prácticas, que se consideran como lo único valioso: “Para

mí no tienen nada que ver las prácticas con la teoría y con lo que te enseñan; no tiene nada, nada que ver. Ahí se nota si vales, si no vales, si... Lo que has estudiado si te pones lo estudias, lo vomitas y fuera. En el momento que te pones delante de los cables, pues..." (GDT6). No obstante, algunos egresados critican que, en determinadas carreras, las prácticas se ofrecen únicamente en sectores muy concretos, lo que reduce su lado formativo.

Finalmente, destacar que existe una permanente comparación con Europa, especialmente con los países nórdicos, en la que se denuncia la mala situación española en términos de bienestar, condiciones laborales o prestaciones sociales.

Esta comparación es resultado de una mayor información acerca de las políticas sociales en Europa, fruto, en parte, de las estancias en el extranjero de los jóvenes (a través de las becas Erasmus, estancias de investigación o trabajos temporales). No obstante, late en estas presentaciones de las virtudes europeas una cierta idealización de Europa, asimilada por lo común a un tipo ideal del modelo socialdemócrata alemán y escandinavo lejos de nuestro alcance, aunque reconociendo que hay países cuya situación es equiparable (Italia) o peor (Portugal, Grecia, el este europeo). España, por otra parte, es vista desde una división de opiniones, aunque, por lo general, hay quejas respecto a la falta de industria y las pocas oportunidades, junto a una crítica al escaso peso que tienen las políticas sociales en nuestro país. La propia España es vista, en ocasiones, en términos de norte y sur.

De este modo, el norte europeo es visto como un paraíso inalcanzable para los jóvenes españoles, que envidian la situación de los egresados europeos: éstos "...ganan más. Es que hacemos exactamente lo mismo, cada uno en su país y adaptando un poco y ellos ganan casi el doble que yo" (GDT1). Y, no sólo es el dinero, sino el acceso a la vivienda (con la deseada independencia) y las políticas sociales: así, en una de las discusiones los egresados comentan que "...a nuestra edad los franceses están viviendo fuera de casa", que también sucede en "...el resto de Europa" y que compaginan "...trabajo con estudios desde los 18 ó 19 años" (GDT3). También hacen referencia a que en el resto de Europa "...no hay tanto exceso de licenciados ni de..., bueno, de universitarios. Yo, la poca gente que conozca que vive en el extranjero, la mayoría ha hecho..., no sé muy bien lo que es allí, pero ha de ser más o menos como aquí un FP o un ciclo superior o algo así que funcione bien" (GDT4).

Se alaba la preparación de los universitarios europeos, pero, sobre todo, su contacto con el mundo del trabajo; también visible en los Estados Unidos, donde les resulta admirable que la gente sepa montar una empresa, mientras que en España el universitario "...sólo sabe buscar un trabajo, o puede hacer una oposición, puedes acceder a una beca..., yo qué sé, mil cosas..., un doctorado...; pero no tienes capacidad para montar una empresa por fácil o pequeña que sea. Lo cual es dramático, creo yo" (GDT6). Se les ve no sólo mejor formados (reconociendo la influencia que en ello tiene aspectos de la enseñanza, como

las prácticas o la realización de una tesina, además de que la educación en España es un fracaso) sino, en general, mucho más preparados para enfrentarse a los retos de la vida adulta: “no estamos bien formados, nos dan mil vueltas en muchas cosas, yo hablo de mí y hablo de mí y te podría decir de más gente que he coincidido y que bueno, incluso te diría en idiomas, ellos saben español, saben inglés, saben alemán y tú cuatro palabras en inglés...” (GDT5). En general, se les percibe como mucho más abiertos, más espabilados, menos limitados: “son más jóvenes que nosotros, pero que han viajado un montón, que han conocido un montón de mundo, que saben no sé cuantos idiomas, no sé, gente como más espabilada, aquí estamos como muy... muy a nuestro rollo...” (GDT7). La admiración por el hecho de que los jóvenes europeos hablen idiomas se hace patente en muchas de las reflexiones: “...hasta en Portugal están más avanzados que nosotros en idiomas” (GDT5).

Se hacen además múltiples referencias a las políticas sociales generosas del modelo de Estado del Bienestar, en las que el Estado paga un salario a los jóvenes por motivos diversos. Se advierte que “la política social incluye también el tema de la inserción laboral que eso lo cuidan mucho y aquí como hemos visto, ya desde la escuela, está sumamente descuidado...” (GDT5). Hay además muchas más subvenciones, becas al extranjero, ayudas al alquiler, etc. Los jóvenes universitarios reconocen que existe un problema cultural adicional, y es que, en España, la gente no está dispuesta a empezar de cero como en esos países: de este modo, la mentalidad es que “...todos queremos tener un piso, un coche, tal, vivir como hemos vivido todos estos años con nuestros padres y no, y ahora igual. Y no es así, si quieres empezar de cero pues tienes que empezar” (GDT6), si bien reconocen a la vez la falta de ayudas sociales con las que sí cuentan en Europa. La visión es, en general, un tanto sesgada, aunque la crítica de fondo es manifiesta. Un egresado lo refleja de forma tajante: “yo creo que el sistema allí es más justo con ellos... el sistema allí es más justo con ellos” (GDT6).

4.1.3. Empleabilidad y exigencias empresariales

En este tercer bloque, los titulados plantean sus percepciones relativas a lo que están pidiendo realmente las empresas, más allá de los conocimientos de la carrera o cuestiones adicionales como los idiomas. La idea es preguntarles cuáles son las verdaderas exigencias empresariales y cómo las valoran como egresados.

Para el joven egresado, las empresas demandan títulos universitarios concretos (económicas, administración de empresas, ingenierías) sin preocuparse de algo más que el propio título. Critican el exceso de “titulitis” del mercado laboral español.

Para los jóvenes universitarios españoles, hay una sensación de no reconocimiento en el mercado laboral, las empresas no valoran los conocimientos del egresado. Como señala un participante, “...tienes un título pero no te lo valora. O sea, llegas y tienes el título, ¿y qué? Pero mientras tú estás haciendo..., o sea, desarrollándote una serie de esfuerzos, una serie..., nadie

te lo valora en cuestión de dinero, o sea, no ganas nada" (GDT3). Esto es, no se sienten valorados. Les importa el título dentro de una cultura de la "titulitis", pero lo se valora es sólo el certificado, no lo que hay detrás (GDT3). Otro joven señala que "lo que importa es que tú tengas una línea más en el curriculum, o tengas un título que enseñar, o tengas... Da igual qué hayas aprendido en ese máster, en ese curso o en lo que tengas. El conocimiento no vale para nada; con tener el papel, ya se justifica" (GDT3).

Para el universitario, las peticiones de la empresa en el apartado de la experiencia requerida y los idiomas se consideran imposibles de cumplir; creen que son demasiado exigentes. Critican además los procesos de selección que, a su juicio, son muchas veces injustos.

Como se había mencionado anteriormente, la obtención de experiencia laboral es uno de los grandes objetivos del joven egresado español, en buena medida porque hay una percepción clara de que existe esa demanda por parte de las empresas. Ello genera una importante angustia, con reflexiones llenas de impotencia, como las siguientes: "¿cómo vamos a encontrar la experiencia si no nos dan la oportunidad?" (GDT1) o "te piden no sé cuánto de experiencia; «oiga, que acabo de terminar de estudiar. ¿De dónde quiere que saque la experiencia?»" (GDT6). Parece, en opinión de los jóvenes egresados, que "naces con la experiencia debajo del brazo" (GDT2). La petición de experiencia llega a ser, en opinión de algunos, "...un poquito surrealista, porque experiencia tenemos, para eso hacemos prácticas y es una carrera de prácticas, porque mayormente el 75% del tiempo estás haciendo prácticas. Y haces prácticas en empresas y haces prácticas en la facultad y haces el proyecto que son prácticas..." (GDT1). Pero, si no existe esa experiencia, la empresa nunca te llama, de acuerdo con los jóvenes.

El caso del inglés es también angustioso, por cuanto lo ven como una forma de discriminación en la selección de personal que, en raras ocasiones, se corresponde con las necesidades reales de las empresas. Por ejemplo, uno cuenta que "para trabajar de becario en una caja te exigían nivel de inglés y era para eso, para trabajar de cajero de cara al público. Ya me dirás tú, era una forma como de seleccionar. Me parece un método de selección pésimo el de inglés... O sea tú imagínate te vas dos años a estudiar inglés, vienes hablando como Winston Churchill y luego vas a trabajar de cajero. Todo lo que has invertido, ¿para qué te vale?" (GDT3). Y desde aquí, los jóvenes contemplan con temor como los requisitos, cada vez más, crecen; como, por ejemplo, la edad, como no ser mayor de treinta años. Así, "si estás cogiendo experiencia y ahora después te piden que no seas mayor de una edad, cuando ya has cogido experiencia ya tienes la edad, tampoco te contratan" (GDT2). Esto llega a límites ciertamente surrealistas, como "oferta para directivo menor de treinta años, dos años de experiencia en puesto de dirección" (GDT2). Además, los procesos de selección se hacen más duros para cualquier tipo de puesto: como señala uno de los jóvenes, "las entrevistas son casting de Operación Triunfo y hay que pasar por todo, desde la que limpia hasta... todo, todo, todos te hacen entrevista, todos te quieren conocer, todos quieren dar su opinión" (GDT2).

En resumen, las peticiones por parte de la empresa se observan como inalcanzables (un joven pone el siguiente ejemplo: "...el típico anuncio siempre es: Se busca chico con 23 años, dos idiomas y cinco años de experiencia" (GDT1)). Esto es, para muchos jóvenes, el resultado de la masificación universitaria y el incremento de la competencia entre los jóvenes, dentro del conocido fenómeno del *rat race*. Es, en opinión de los jóvenes, un problema de ajuste entre oferta y demanda: "desde el punto de vista económico es cuántos tienes, cuántos vienen a hacer la entrevista, si vienen cero te cogen a ti" (GDT1). Pueden buscar a alguien muy especializado, "...pero, si no los hay, vas a coger al primero porque necesitas que ese trabajo salga. Y sabes que lo puede hacer cualquiera porque no es un trabajo de realmente un especialista" (GDT2). Al final, ello genera un crecimiento de los abusos, pues, de acuerdo a los jóvenes de los grupos "...tienes que meterte de becario en cualquier sitio o hacer prácticas sin cobrar nada" (GDT3). La competencia lleva a que, al final, se termine trabajando, en muchos casos, gratis. Un participante asegura que "el mercado laboral lo veo fatal y cada vez con menos respeto hacia el trabajador y hacia todo, mi experiencia ha sido nefasta" (GDT5). Creen que las empresas se aprovechan de la desesperación de la gente, y, en más de un caso, se ha hecho referencia a cursos fantasma o trabajos desde casa cuya legalidad es más que discutible.

Finalmente, es preocupante observar que, en el mundo de la empresa, parece que, de acuerdo con la experiencia de los jóvenes, se mantienen a nivel laboral importantes discriminaciones de género. Esta situación parece darse más en las provincias menores que Madrid o Barcelona, pero es un tema que ciertamente sorprende por su magnitud. Un participante lo resume muy bien: "creo que hay diferencias entre hombre y mujer, se prefiere a un hombre" (GDT6). De hecho comienza en las propias instituciones académicas, especialmente en las carreras científico-técnicas: por ejemplo, "...en las ingenierías por ejemplo las chicas, o sea, si saben de algún puesto de trabajo o algo así, con las chicas no cuentan para nada" (GDT4), o que "...sigue habiendo como un mito de que vas a aparecer en una obra de tacones y minifalda" (GDT4). También hay discriminaciones a la inversa, especialmente en el campo de la educación infantil, donde "...los colegios prefieren chicas que chicos" (GDT4). Se observa una clara feminización de algunas ramas profesionales (educación, servicios sociales) frente a la masculinización de las ingenierías.

Además, a nivel laboral se producen algunas situaciones esporádicas graves relacionadas con la cuestión de los embarazos y los niños. Así, un participante comenta que "...tengo una amiga que es ingeniero industrial que, *a priori*, tienen muy poco índice de paro en este ámbito, y cuando ha llegado la edad de más o menos tener hijos, lo que han hecho es despedirla y pagarle una indemnización, con lo cual, obviamente, aunque el despido sea impropio" (GDT5). Hay en las empresas una preocupación porque las mujeres tengan que ocuparse de los niños y no puedan hacer frente a las exigencias del trabajo. En las entrevistas se dicen cosas como "mira, de 30 a 35 años si eres mujer y vas a pedir trabajo a una empresa te van a decir: «casada, soltera...»; «Ufff, ¿vas a tener hijos?»; «Ufff... Bueno, ya te llamaremos». Hasta luego" (GDT6). Frente a estas situaciones, las mujeres tienen

que posponer sus planes o mentir a la empresa en las entrevistas, ante una pregunta delicada y claramente discriminatoria: “una de las preguntas en mi entrevista fue si tenía pareja y si pensaba tener familia, y, obviamente, no pensaba tenerla a corto plazo, pero mentí más de lo debido porque no quería que se obstaculizara mi trabajo” (GDT5). No obstante, otras participantes han comentado que ellas no han sufrido jamás situaciones de discriminación de ningún tipo, si bien, a veces, se señala que dependen mucho del sector profesional y del tamaño de la empresa, siendo las empresas grandes menos discriminatorias. También es verdad que los jóvenes se están planteando luchar contra ese modelo cultural, y llegan a decir que “...deberemos todos de tratar de luchar contra eso, o sea, incluso decir: «Bueno, pues no; pues voy a poner una mujer para que lo haga»; si es buena comercial, es buena técnico, pues ¿por qué no lo va a hacer?” (GDT6).

4.1.4. El espacio del trabajo en el proyecto vital de los jóvenes universitarios

Por fin, esta última sección se centra en descubrir el lugar que el trabajo ocupa en el proyecto vital de los jóvenes universitarios.

Parece que los jóvenes universitarios están a la búsqueda de una calidad de vida propia de valores post-materialistas, si bien reconocen que hay que pagar la hipoteca, el consumo y las facturas. El trabajo no juega un papel importante en su identidad, de acuerdo a su opinión, si bien reconocen que absorbe el tiempo de la mayoría de la gente que conocen.

Los jóvenes universitarios españoles parecen mostrar, en los grupos de discusión, una actitud muy alejada de los presupuestos de generaciones anteriores de ambición profesional, meritocracia y sacrificio personal. Sus valores son más cercanos a los post-materialistas, de manera que son habituales, ante la pregunta de qué lugar debe ocupar el trabajo en la vida personal, las respuestas en las que se ponen límites al trabajo, pues el objetivo vital es, precisamente, el de disfrutar de la vida. Así, algunos afirman que ellos trabajan para “...que me dé para vivir más o menos bien. O sea el día que yo tenga una hipoteca en mi vida por trabajar, me cambio de trabajo. Lo tengo clarísimo” (GDT1) o “...poder vivir y poder permitirle lujos de vez en cuando” (GDT1). Otro indica que “evidentemente, cuanto más gane mejor, pero yo creo que la mayoría de la gente se conforma con ganar lo suficiente para tener una vida digna. No sé, para darte de vez en cuando un capricho y cubrir tus necesidades de vivienda y de comida” (GDT2): en resumen, *trabajar para vivir, no vivir para trabajar*. De hecho, esta frase ha sido la más repetida en los grupos celebrados para esta investigación. Hay un cambio cultural, porque, según explica uno de los jóvenes egresados, “...la mayoría de nuestros padres..., el trabajo era lo que les hacía sentirse bien, sentirse realizados..., no sabían hacer otra cosa. No tenían las posibilidades de ocio que tenemos nosotros, de viajar por el mundo, de visitar cosas, de hacer otras cosas que no fuera el trabajo; entonces nosotros ahora que tenemos esas posibilidades, yo creo que la perspectiva del trabajo ha cambiado mucho, ¿sabes?” (GDT3). Se trabaja porque hay que pagar las facturas, la hipoteca y, claro, el consumo.

De acuerdo con la mayoría de los jóvenes, para ser feliz "...necesitas un trabajo que sea lo tuyo, que te guste, que disfrute con lo que estás haciendo, aunque el sueldo sea un poquito más bajo" (GDT2): pocos están dispuestos a trabajar muchas horas pese a que reconozcan que es la norma. Lo ideal sería combinar el trabajo con los múltiples *hobbies*. Uno alude a un amigo que "...se ha comprado precisamente un BMW..., bueno, de segunda mano, pero es un BMW y va muy contento; oye, y estupendo, que lo disfrute. Bueno, que lo disfrute, a ver: si entras a trabajar a las ocho de la mañana, sales a las dos, vuelves a entrar a las tres y sales a las ocho de la tarde, ¿cuándo lo disfrutas, macho?" (GDT3). En general, entienden que el trabajo es una realidad de la que no es posible escapar y tratan de adaptarse a ella para pagar las facturas y vivir lo mejor posible. Reconocen algunos que el consumo les atrapa: "...también es un poco el problema, porque es una sociedad consumista, y si no consumimos, nos vamos todos a tomar por culo, porque está todo realmente basado en eso" (GDT3).

Algunos no obstante intentan trabajar más para cumplir sus sueños profesionales, debido a que desean aprovechar la formación que ya se ha obtenido: "lo vas a intentar, que yo lo veo lógico; has estado invirtiendo un tiempo de tu vida en formarte, que tendrás que ver algún resultado" (GDT3). No obstante, se aprecia un cierto desencanto hacia el trabajo debido, en buena medida, a las largas jornadas laborales españolas. Y es que las empresas, para los jóvenes, hacen trabajar a sus empleados muchas horas, y los incentivan muy poco a que hagan un buen trabajo debido a las condiciones draconianas de la jornada laboral: "...quieren machacar a la gente, exprimirlos al máximo y pagar lo menos posible" (GDT2). No obstante, los jóvenes no están desmotivados, y algunos de ellos aceptarían trabajar más, siempre que fuese en algo que les apasionase: una participante dice que "para mí un incentivo sería poder trabajar de lo que he estudiado, eso sería un incentivo y sería feliz aunque me tuviera que tirar trece horas, porque sería feliz, porque yo he estado trece horas metida en un laboratorio y me gusta. Hombre, que luego hubiera flexibilidad también, o sea a mí no me importa tirarme trece horas un día, pero no todos los días, ¿no?" (GDT1). Creen que debe existir una compensación, que si el joven trabaja duro se le compense a partir de la formación, de la empleabilidad, de la promoción, etc. Rechazan ocupar trabajos de mala calidad o que no sean de lo que han estudiado, si es posible: el objetivo es tener un trabajo que te llene. Una participante afirma que "...aspiro a no vivir amargada, estar en un trabajo que no me gusta nada deseando que dé la hora para poder salir" (GDT4). Reconocen que "puedes estar muy bien retribuido y estar completamente quemado" (GDT6). Lo ideal es tener un buen sueldo y no salir muy cansado para poder disfrutar del tiempo libre.

También echan de menos poder contar con una estabilidad, una base sobre la que ser capaces de desarrollar un proyecto vital, y que echan en falta. Otras cuestiones aducidas son, por supuesto, el salario y la independencia: un joven indica que "se trabaja, pues sí, porque nos ha cambiado la mentalidad y queremos desarrollarnos profesionalmente y ser independientes y ganar dinero. Vamos, yo creo que ahora no hay diferencias entre hombres

y mujeres en el por qué queremos trabajar” (GDT1). Esto es, hombres y mujeres luchan por los mismos objetivos vitales, y “...de quedarte en casa nada” (GDT1). Hay además múltiples referencias a problemas como la vivienda, donde el alquiler, de acuerdo a la opinión generalizada, no compensa por los elevados precios y prefieren pagar una hipoteca. Esto, de acuerdo a algún participante, perjudica seriamente la movilidad. Y alguno se lo plantea de forma más profunda: “¿es verdad que necesito esto o son estas necesidades que como veo esto en la televisión lo necesito?” (GDT3).

El sector público representa para los jóvenes un lugar en el que se pueden conciliar vida profesional y personal, si bien reconocen que es difícil acceder a él. También se muestran asombrados ante las políticas familiares europeas que consideran ejemplares frente a la española.

El sector público se contempla en ocasiones como un lugar en el que es posible conciliar el trabajo con la vida personal, en el que tener *calidad de vida*. El trabajo es menos intenso, “se vive mejor de funcionario” (GDT4), y “a todos nos gusta lo cómodo” (GDT6). No obstante, en las ciudades pequeñas y poco industrializadas es, en muchos casos, una de las pocas salidas laborales posibles. El gran problema es que “...el tiempo de la oposición pues es mucho y generalmente no te garantiza..., suelen ser cosas muy difíciles de sacar” (GDT3), habiendo además miles de personas en el examen aspirando a pocas plazas. Y, es que, preparar oposiciones tampoco es la mejor opción para los jóvenes, a no ser que sean muy específicas de la carrera que han estudiado; además, está la situación de interinidad que es también muy inestable. En general, los jóvenes se quedarían con la pública: “en cuestión de sueldos la empresa privada le pasa por la cara a la pública en mi ámbito, pero en cuestión de horario es la pública a la privada; entonces, como valoro también mucho el ámbito personal y como me gusta hacer otras actividades también pues me quedo con la pública” (GDT5). En todo caso, muchos jóvenes todavía no se han decidido por una cosa u otra, ya que prefieren “...buscarnos un poco la vida durante un tiempo y después a ver qué pasa” (GDT7), y “...hay días que es verdad que uno dice: «Joder, me encantaría ser funcionario y estar...»; pero no. Me gusta más..., no sé, probar un poco de todo y decidir un poco...” (GDT7). En el fondo, para los jóvenes egresados es decidir entre ganar dinero o tener tiempo, una decisión muy personal relativa a “...hasta qué punto uno se conforma con algo o necesita más” (GDT3).

También reconocen los jóvenes egresados que su situación actual les permite vivir sin necesitar mucho, aludiendo a que es una cuestión de organización: “pago seiscientos euros de hipoteca y gano 948. Y con 348 viajo y me voy de fiesta y todo. O sea es cuestión de organizarte” (GDT1) o “yo me he hecho a no necesitar más dinero, ¿sabes?, yo ya me tengo como muy bien organizada, sé hasta dónde puedo gastar, sé hasta donde no, entonces no necesito más” (GDT1). No obstante, también son conscientes de que en el futuro, si desean formar una familia, la situación económica puede ser muy distinta: como señala un participante, “...porque yo ahora mismo pues puedo vivir, tengo de sobra, pero sé que cuando tenga familia e hijos no va a ser así” (GDT1).

La conciliación “familia” y “trabajo” también se contempla con preocupación, debido a las muchas horas que exigen los trabajos actuales y al deseo de las mujeres de seguir trabajando. Los jóvenes quieren disfrutar de sus familias futuras por encima de todo: “...quiero tener una familia y estar con ellos, y no llegar a casa a las diez de la noche...” (GDT4). Se envidian en ese sentido de nuevo las políticas sociales europeas, ya que en Inglaterra “...te dan piso gratis y un salario al mes” (GDT1) o en Suecia “...le dan a la madre y al padre, y el padre trabaja y el padre le reducen la jornada y la madre está dos años cobrando” (GDT1). No comprenden las diferencias sociales establecidas entre España y el resto de la UE en esas cuestiones, y que hacen tan deficitaria la política laboral española en cuestión de derechos.

Se observa que el universitario español se sigue manifestando reticente a la movilidad geográfica por motivos laborales, especialmente a la de carácter internacional. Tampoco se siente muy motivado a la hora de ser emprendedor; no hay muchos que valoren positivamente el hecho de ser empresario.

Los jóvenes egresados, pese a que les gusta viajar, se muestran muy reticentes en lo relativo a la movilidad geográfica, tanto a nivel nacional como internacional, influyendo además mucho la situación personal (la pareja, por ejemplo, cuya decisión se considera crucial para aceptar la movilidad). También hay, en las ciudades pequeñas, personas que desean irse. Se reconoce que la experiencia de vivir fuera es muy enriquecedora, pues ayuda a abrir la mente, pero la mayoría de los jóvenes sólo quieren irse por temporadas cortas (no más de dos años) y después volver: “...me plantearía ir un año, dos..., pero más no” (GDT4). Algunos participantes afirman que “podría defenderme en Andalucía o fuera de España a trabajar, si no fuera a ser ya que fuera muy necesario” (GDT2), o “yo también estaría dispuesto a irme a cualquier sitio de España, pero fuera sí que no me iría” (GDT4). Se acepta en algunos casos la movilidad nacional debido a que las oposiciones obligan al desplazamiento, pero al mismo tiempo hay un fuerte rechazo (o al menos costaría mucho más) a vivir en el extranjero aludiendo a la nostalgia y las diferencias culturales (horarios, costumbres, idioma, etc.) De hecho, los idiomas se contemplan como un inconveniente muy importante, aunque precisamente es el motivo por el que la gente se ha desplazado generalmente.

Emprender tampoco entra dentro de las posibilidades que los jóvenes identifican en su vida: algunos se lo han planteado, pero es difícil con tanta burocracia, el freno de la inversión de capital y “el entorno familiar ni siquiera te ayuda” (GDT4). No se ven tampoco muy preparados para ser empresarios: un joven indica que “...es más por ambición y decir asumo un riesgo, y recuperar un poco la motivación y las inquietudes, pero no sabría cómo encaminarlo luego” (GDT5). Además, se entiende que ser un emprendedor es una actividad muy absorbente, que llena al que lo ejerce de preocupaciones: como dice un participante, “...siendo autónomo tienes que trabajar mil y una horas, y nunca desconectas, porque te vas el fin de semana

y: «Ay, es que fijate, ¿qué habrá pasado con aquello?» (GDT6). Al final se trata de tomar una decisión entre el riesgo y la independencia por un lado, y la estabilidad por el otro: está claro que la estabilidad es un factor de peso para los jóvenes españoles. Mientras tanto, los jóvenes que han terminado por montar un negocio, están muy satisfechos con su trabajo, y ven a los demás con una importante falta de empuje y como unos comodones.

4.2. LA ACTIVACIÓN DE LOS TITULADOS UNIVERSITARIOS EN UN CONTEXTO DE ANGUSTIA LABORAL

Joven 1: De todas formas tenemos una pequeña obsesión de buscar rentabilidad a cada cosa que estudiamos, ¿eh?

Joven 2: Es que para eso lo haces, ¿no? O sea, ¿o estudias para perder el tiempo?

(GDT4)

Este diálogo entre dos jóvenes resume muy bien la situación que se ha comentado a lo largo de este capítulo. ¿Para qué sirve la universidad exactamente? Parece que, a juicio de la mayoría de los jóvenes que han participado en estos grupos de discusión, la universidad es una institución que supone una plataforma hacia una mejor empleabilidad en el mercado de trabajo: al menos, esa es la expectativa de la que parten. Sin embargo, el futuro con el que se encuentran, es muy distinto al previsto: chocan con un mercado laboral que sólo les ofrece trabajos precarios, inestables y que, en muchos casos, no les ofrece ningún tipo de progreso profesional ni formación. El gran escollo es poder acceder a trabajos de la especialidad que han estudiado, dentro de una competencia enorme con muchos otros egresados que cuentan también con una titulación: desde ese momento, los jóvenes titulados universitarios tratan de diferenciarse de forma angustiosa del resto, ante unas empresas que exigen cada vez más. Mientras tanto, tienen la impresión de que los jóvenes que estudian ciclos de formación profesional, normalmente peores estudiantes, obtienen mejores trabajos. Además, frente a los países europeos, en los que tener estudios superiores significa que “te llueven las ofertas” (GDT1), en el caso español, el joven egresado se encuentra ante una situación que, como expresa muy gráficamente uno de los participantes, “...es frustrante que tú termines una carrera, que lo hagas porque te encanta y cuando termines te quedas en la calle y te quedas en la calle y tienes que trabajar toda la semana de gratis y el fin de semana trabajar también para tener dinero para poder vivir el resto del tiempo” (GDT2).

Los jóvenes españoles con estudios superiores son conscientes de algunos de los problemas a los que se enfrentan. En algunos casos hay una cierta resignación: hay jóvenes que, de forma sincera, reconocen que el problema viene de que hay demasiados universitarios para lo que verdaderamente ofrece el mercado laboral español: “pienso que tendría que irme a lo mejor un poco mejor, pero reconozco que mi generación somos más estudiantes universitarios que no universitarios, entonces lo tengo asimilado ya” (GDT4). Todo se reduce a una cuestión numérica, sobra gente y por ello se cotizan

ahora más algunos oficios que ciertos estudios superiores. Los sentimientos de algunos son ambiguos, como reconoce otro participante: “he entrado en una generación en el que yo no era un estudiante meritorio y que fui por inercia. Pero de todas formas te digo una cosa: es ambiguo, porque si por un lado, digo, si mis padres hubiesen sabido que había los ciclos que me hubiesen llegado a hacer una carrera profesional de más éxito..., y al mismo tiempo no me disgusta ser licenciado” (GDT4). Al mismo tiempo, son conscientes de que las nuevas generaciones de españoles son, por un lado, demasiado cómodas, y por otro, poco reivindicativas. Así, hay demanda de otros puestos de trabajo pero, al final, nadie quiere desempeñarlos; culturalmente está bien visto tener estudios superiores, así que los jóvenes de clases medias y medias-bajas se ven casi forzados por sus padres a estudiar en la universidad; y la gente está muy cómoda, “mucha gente, es lo que creo yo, que vivimos muy bien, que estamos en casa con mamá y papá, que no nos falta nada y hoy he hecho una entrevista a ver si me llaman” (GDT6), como dice otro participante. De hecho, se contrasta mucho la situación de jóvenes treintañeros en casa con la de otros países occidentales donde la independencia se alcanza mucho antes. El pesimismo de algunos es clamoroso: “yo creo que va a ir a peor y no sólo eso, no digo la economía del país en general, sino que es una cuestión cultural. Y aquí los niños con 26 años seguirán siendo infantiles, no porque tengan ellos culpa, bastante tienen con llevar esa cruz. Yo creo que seguirá siendo igual de malo o peor, no creo que mejore para nada” (GDT6).

Otros egresados, por el contrario, no aceptan la situación, y se quejan. Creen que hay mucha “titulitis” y un excesivo número de licenciados: algunos creen que “habría que limitar desde más pequeños, que haya más gente que vaya a Formación Profesional” (GDT6). Los jóvenes españoles, por tanto, están frustrados, porque perciben que están estancados: hay malos trabajos para la gran formación adquirida, y se encuentran que ganan tan poco, que no pueden siquiera independizarse. Uno lo describe de manera contundente: “es que dices: «Ya encontraré algo mejor»; y es que no... Si sigues, pasa el tiempo y sigues teniendo los mismos trabajos de mierda”: sienten que “nos han vendido, nos han educado para ir a la universidad y nos han vendido que para ser felices necesitas terminar tu carrera, ponerte a trabajar en un trabajo de la leche, que sólo vas a poder llegar a ése con la carrera, ¿verdad?, y una vez que estás trabajando vas a ganar tanto dinero que te vas a poder comprar un coche y una casa” (GDT3). Nadie se muere de hambre, pero ciertamente la calidad de vida no es la pronosticada, pues parece que, cuanto más estudias, menos ganas, o menos trabajos encuentras (GDT7). La frustración es enorme y compartida, y los jóvenes pueden coincidir en su diagnóstico, señalando la mayoría de ellos que les parece indignante, que lo del norte de Europa “...no debería de ser lo ideal, debería de ser lo real” o que “...nos deberíamos de quejar porque no es lo que deberíamos de querer” (GDT2). En esta situación, los jóvenes buscan responsabilidades, unos culpables: unos señalan desde “el primer político hasta el último” (GDT2), otros se hacen preguntas dirigidas a la sociedad como “¿quién pone solución?, ¿quién le pone solución a eso? ¿Quién dice que este enchufe que no sé que? ¿O quién ve algo y dice ha pasado esto? Nadie

lo dice" (GDT2), o pasa a ser culpada la Universidad que "produce" demasiados licenciados y encima, no los forma adecuadamente para la práctica cotidiana del trabajo en las empresas. Todo ello para terminar concluyendo, de forma resignada como hace uno de los participantes, que "...es que parece... ya es de tal manera que ya no se sabe quién es el responsable" (GDT2).

En resumen, se observa un resentimiento en los estudiantes universitarios respecto a la situación del mercado laboral, al no cumplirse sus expectativas. Se buscan responsabilidades, pero éstas están poco definidas y/o visibilizadas, lo que se trasluce en un sentimiento de angustia, frustración y, como culminación de este proceso, resentimiento hacia la Universidad.

El egresado critica a la Universidad porque no le ha formado lo suficiente para un mercado de trabajo en el que no tiene encaje. La cuestión que los investigadores nos planteamos entonces es si el problema está en la universidad únicamente o, lo que es más probable, en un contexto laboral de economía de servicios desindustrializada en el que la apuesta por el trabajo cualificado y de calidad no ha sido hasta hoy, precisamente, la norma. Está por ver, además, que la nueva formación por competencias tal como está planteada en la actualidad sea la respuesta acertada a un problema tan profundo como es el de las expectativas fallidas de los jóvenes españoles.

5

EL DISCURSO DE LOS EMPLEADORES ANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

EL DISCURSO DE LOS EMPLEADORES ANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

TRAS haber analizado el discurso de los titulados universitarios, es necesario pasar a comprender qué es lo que se exige desde el otro lado de la barrera: los empleadores. Como se ha señalado con anterioridad, el debate sobre la importancia de las competencias ha sido objeto de una discusión encendida en diversas instancias nacionales y supranacionales. Varias iniciativas a nivel europeo han hecho énfasis en la necesidad de adecuar los conocimientos aprendidos en el sistema educativo a las necesidades de un sistema productivo como el actual, basado en la información y el conocimiento (Castells, 2003). Así, el Programa PISA hace, por ejemplo, referencia a “los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad”. Esto es, es imprescindible tener en cuenta qué se está demandando por parte del sector productivo para la elaboración de los planes de estudios universitarios. Otro ejemplo de esta situación se observa en el proyecto *Tuning*, que busca “afinar” las estructuras educativas de Europa abriendo un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración europea para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia (González y Wagenaar, 2006a). Esta información se va a tomar muy en cuenta, *a priori*, en las reformas encaminadas a asegurar la convergencia en materia de estudios dentro de la Unión Europea. En todos los países europeos se han promovido así investigaciones en este sentido: conocer qué demandan realmente los empresarios para ajustar los planes universitarios a la satisfacción de esas necesidades. ¿Y qué necesidades tiene el empresariado español? Bien, esta cuestión se ha tratado de resolver con la investigación que se presenta en estas páginas.

Según van-der Hofstadt Román y Gómez Gras, autores del informe *Competencias y habilidades profesionales para universitarios* (2006) parece demostrable que la relación unívoca que tradicionalmente se había mantenido por parte de las empresas entre buen expediente académico (o buena formación) y desempeño óptimo de un puesto de trabajo, se ha debilitado en gran medida. Este informe, como otros, pone de manifiesto que las empresas comienzan a exigir de sus candidatos cada vez más ciertas competencias que tradicionalmente no han formado parte del currículo académico, como habilidades sociales, capacidad de trabajo en equipo, inteligencia emocional, etc. De este modo, los jóvenes universitarios no sólo deben poseer unos conocimientos teóricos suficientes, sino además una serie de nuevas destrezas tales como liderazgo, trabajo en equipo o manejo del estrés, que en su informe se detallan con profundidad.

El planteamiento sobre el que se basa este capítulo es el análisis de una cuestión como las competencias y/o cualificaciones que verdaderamente se

demandan en el mercado de trabajo para los titulados superiores, esto es, *para los universitarios* recién egresados (diplomados, licenciados, doctores o máster) de sus ciclos formativos. Existen nuevas demandas desde el mercado de trabajo que, de acuerdo a la filosofía del ya citado proyecto *Tuning*, requerirían que la universidad se actualizara para satisfacerlas a través de la innovación y la adaptación a nuevos contextos. Es muy importante por ello conocer las demandas de las empresas, principal fuente de empleo para los universitarios, desde el discurso de los propios empleadores. El objetivo fundamental, así, sería el de conocer de primera mano qué necesidades se plantean por parte de los empresarios españoles, respecto a los conocimientos y destrezas de los jóvenes universitarios. El conocimiento de dichas necesidades es esencial a la hora de afrontar futuras reformas educativas a niveles superiores, y acercar así la universidad y la empresa. Para ello, la idea ha sido someter a las dinámicas de grupo de discusión una valoración de las principales competencias habitualmente difundidas en los informes técnicos, la literatura académica y los resultados de las encuestas previas. En el caso que nos ocupa, de lo que se trataba era de conocer la opinión de los empresarios españoles relativo a las cualificaciones que ellos esperaban.

5.1. REPRESENTACIONES COTIDIANAS SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS Y SU INCORPORACIÓN AL MERCADO DE TRABAJO

El tema que sirvió de estímulo para el inicio de las discusiones fue la pregunta sobre las formas y vías de reclutamiento y contratación del personal cualificado en sus empresas, especialmente de universitarios recién graduados, para, desde ahí, formular una serie de cuestiones relacionadas con:

- Las competencias requeridas por sus empresas en la contratación de titulados superiores.
- Las actitudes de los jóvenes universitarios en su inserción laboral en sus diferentes modalidades (becarios, prácticas, contratos, etc.).
- Los déficits formativos que, a juicio de los empleadores, tienen estos jóvenes universitarios.
- La percepción de las empresas acerca de las competencias realmente adquiridas por los jóvenes universitarios.
- La visión global que los empleadores tienen en relación con el fenómeno de la precariedad laboral y los trabajos de poca calidad.
- El conocimiento que los empleadores tienen de los planes de estudios universitarios actuales y su percepción acerca de las prácticas en empresas que recogen dichos planes.
- Los sistemas de retribución de la empresa y la valoración de las competencias.
- Los sistemas de formación continua de las empresas.

Los principales temas y lugares comunes que aparecieron en las reuniones se han articulado en este capítulo en torno a varios grandes bloques, cuyo análisis ocupará las siguientes páginas.

5.1.1. Formas de integración en el mercado de trabajo universitario y requerimientos para la inserción laboral

En los grupos se manifestó una fuerte tendencia al uso de las bolsas de empleo y centros de orientación de las universidades y, sobre todo, de las plataformas informáticas de intermediación laboral, tipo Infojobs, estando otras vías presentes –tales como relaciones personales y familiares, anuncios en prensa, servicios de las asociaciones profesionales, etc.–, pero en mucha menor proporción.

Dentro de los procedimientos de contactación de candidatos para un puesto de trabajo, parece que las webs de empleo, entre las que destaca *Infojobs* (muy utilizada para puestos tanto técnicos como comerciales), van ganando terreno paulatinamente a los procedimientos tradicionales como los anuncios en prensa. Para puestos de alta dirección se recurre más a empresas de *headhunters*. La contratación de perfiles universitarios se realiza muchas veces por la vía *Internet*, aunque, para los recién licenciados, se opta a menudo por las bolsas de empleo y centros de orientación de las universidades, además de *Universia*. Destacan también las contrataciones a través de contactos directos con profesores universitarios.

La vía de inserción habitual para los recién licenciados universitarios parece ser la de la beca: en uno de los grupos se comenta que se tira de las universidades “más para becarios, para personas que no tienen mucha experiencia y quieren iniciar una experiencia laboral en una compañía” (Grupo de Discusión de Empleadores nº1 –GDE1–). Existen dos situaciones fundamentales:

- Los jóvenes que acaban de graduarse y cuentan con una beca remunerada o un contrato en prácticas.
- Los jóvenes que aún están cursando materias de los últimos cursos y todavía no han obtenido el título. En este caso, las prácticas en las empresas son parte de su formación y se remuneran en créditos. Se realizan habitualmente en verano.

Las empresas suelen valorar el hecho de que esos jóvenes becarios ya graduados hayan tenido un buen rendimiento en la empresa, pues muchas veces la contratación laboral es el resultado de un paso anterior por la empresa. En general, la promoción interna es uno de los medios de reclutamiento más generalizados. Al INEM o a los Servicios Regionales de Empleo sólo se recurre en casos muy concretos, como es el ejemplo de secretarías y trabajos relacionados con el desempeño de un oficio tradicional (soldadores, técnicos de transformadores, etc.), si bien hay numerosas quejas acerca de la escasez de profesionales en las ramas relacionadas con trabajo manual cualificado.

Los másteres de las escuelas de negocios (instituciones como, las citadas en los grupos, ESADE, IESE, Instituto de Empresa y otras similares) del tipo MBA son más apreciados en algunos sectores que en otros (más en el sector financiero-jurídico y en las empresas industriales). En general, se considera que los másteres son de mayor utilidad cuando la persona ha tenido un contacto previo con el mundo del trabajo, pues le proporciona herramientas para resolver los problemas. Además, se reconoce que los jóvenes con máster y sin experiencia laboral tienen una idea más ajustada a la realidad de lo que se hace en las empresas, y ofrecen una mayor disponibilidad y mejor actitud en general, si bien se critica que algunos de ellos vienen pensando que tienen derecho a acceder directamente a un puesto de dirección y, a veces, desprecian las tareas que se les asignan por considerarlas muy inferiores a sus capacidades. De una orientación similar, aunque a nivel de licenciatura y no de máster, son los becarios que proceden de las Cámaras de Comercio, que se han citado en varias ocasiones como ejemplo de buenos becarios.

El doctorado, por el contrario, sólo está valorado en los sectores relacionados con el trabajo con las denominadas “ciencias duras” (química, biotecnología) en las que existe un fuerte componente investigador. En estos casos, donde el doctor tiene una fuerte experiencia investigadora al realizar la tesis doctoral, se considera un perfil muy interesante. En otros sectores, como el financiero o el cultural, ni siquiera se menciona el doctorado como requisito interesante; es más, en ocasiones, se cita como un título universitario reñido con la capacidad de tomar la iniciativa.

Se manifestó desconfianza de la eficacia de las empresas de trabajo temporal para suministrar trabajo universitario eficaz y se relatan experiencias en este sentido.

En general las Empresas de Trabajo Temporal (ETT) son utilizadas para la selección de personal administrativo, si bien muy ocasionalmente pueden utilizarse para otros perfiles. Hay que destacar las continuas alusiones a malas experiencias con trabajadores contratados a través de las ETT, del tipo “desde luego la última experiencia fue negativa” (GDE2), “no hemos salido muy contentos, sobre todo con las empresas de trabajo temporal porque no nos han satisfecho todas las necesidades que teníamos y la gente es muy, entre comillas, irresponsable, la experiencia nuestra” (GDE5), y similares. En general, los problemas se deben, en general, a cuestiones relacionadas con la actitud de estos trabajadores, especialmente en cuestiones de responsabilidad.

La entrevista personal, una vez demostrados los conocimientos, sigue siendo el punto clave en el primer contacto entre empresa y joven universitario. Se da una enorme importancia a la actitud y disponibilidad del titulado en esta entrevista, dando por hecho la formación técnica y relativizando el expediente académico.

Los procedimientos de selección son muy variables. En las grandes empresas, en muchas ocasiones la preselección (a la que se alude a menudo como criba) corre a cargo de una compañía especializada en reclutamiento de personal, para, tras esa fase y una vez dentro de la empresa, ser el departamento de RRHH o el propio jefe de departamento que ha solicitado la incorporación, el encargado de la selección final. Los pasos habituales (cuando no se recurre a alguien ya conocido que cumple con el perfil, como un contacto personal o alguien que ya ha trabajado en la empresa) son, a grandes rasgos, los siguientes:

- Creación del perfil del puesto de trabajo por parte de los responsables de área y departamento de RRHH de la empresa.
- Selección de currícula que se han recibido a través de diversas vías (algún participante de los grupos llega a decir que “es continua la lluvia de curriculums” (GDE6).
- En ocasiones para perfiles técnicos se lleva a cabo una batería de pruebas con el fin de medir una serie de habilidades consideradas necesarias para el desempeño de las actividades (como, según los empleadores, medir la capacidad de planificación y organización, la empatía, la constancia, la flexibilidad o la capacidad para comunicar y transmitir).
- Realización de entrevistas personales.

La entrevista se considera absolutamente fundamental e imprescindible en la selección de personal. Proporciona a los empresarios una visión general de, sobre todo, las actitudes y predisposición al trabajo del entrevistado. Es destacable este aspecto, pues más allá de los conocimientos técnicos, lo que preocupa verdaderamente son atributos como la disponibilidad: son habituales las quejas entre las empresas de actitudes consideradas inauditas por parte de los demandantes de empleo, como conocer con antelación a su incorporación el horario de trabajo, el salario o el período de vacaciones. Los comentarios relativos a esas cuestiones son interpretados como síntomas de escasa disponibilidad y poca motivación hacia el trabajo.

Descartada la experiencia, es la predisposición al trabajo (en forma de responsabilidad, disponibilidad, espíritu de sacrificio, disciplina, aceptación de la autoridad, fácil inclusión en los grupos, etc.) lo que más se valora con diferencia; y la ausencia de esta buena predisposición está considerada como algo bastante general (aunque lógicamente con excepciones), culpando de ello, no sólo a la universidad, sino también al sistema educativo en su conjunto, la familia, la sociedad actual y nuestro estilo de vida desde la infancia.

En los grupos de discusión se ha observado que las competencias, término propuesto en sentido amplio por el investigador, que las empresas más valoran son de dos tipos: a nivel técnico y a nivel de personalidad. A nivel técnico, las empresas consideran que la formación a nivel teórico se da por supuesta y, en ese sentido, no parecen tener excesivas quejas respecto al nivel de los

universitarios. En algunos casos se valora la especialización, en otros, por el contrario, no, porque el esfuerzo formativo se va a realizar en el seno de la empresa. El expediente académico no parece considerarse en absoluto fundamental (ni siquiera se pide en la mayoría de los procesos de selección), aunque hay casos en que se puede valorar positivamente por parte de los empleadores. No obstante, sí se hace hincapié, y de forma reiterada, en el inglés como herramienta básica en la era de la globalización. Así, se señala que el “inglés es básico, y, a poder ser, otro idioma comunitario” (GDE1), “que tenga un buen o excelente nivel de inglés” (GDE1) o “si ya no tienen inglés, que ya es como el permiso de conducir, ya ni entran en la selección, puede ser matrícula de honor cum lauden que no va a seguir” (GDE1).

5.1.2. Las competencias de personalidad y modelo cultural

Pero lo que sin duda más se valora en general, son las actitudes y la predisposición al trabajo, en forma de *competencias de personalidad*; aspectos difícilmente mensurables desde una esfera que no sea la meramente subjetiva. Estas actitudes engloban aspectos como los citados a continuación:

- *Iniciativa*. Que se vea que son activos. Se considera una actitud fundamental que, en general, no parece encontrarse con frecuencia en las jóvenes generaciones de universitarios: se comenta así que “sobre todo que tengan iniciativa, esto los universitarios, y yo soy ya mayorcito, a veces falla” (GDE1). Gusta la extroversión, que “tienda a aglutinar las relaciones” (GDE2), “que sepa relacionarse con la gente y se sepa expresar” (GDE2). Todo esto se resumiría en que “al final son ganas, todos hemos empezado el trabajo sin tener ni idea” (GDE2). Lo que se desea es “que no sea parado” (GDE2), “que tenga desparpajo, que sea despierto” (GDE6), y “que sean creativos, que tengan ganas de aprender” (GDE8).
- *Responsabilidad*. En numerosas ocasiones se alude a la necesidad de que la persona sea responsable: “que sean responsables, o que lo parezcan” (GDE6). Se busca una persona que “sepa resolver, que funcione” (GDE3), “personas honestas” (GDE3). En definitiva, el comentario general era el siguiente: “al final todos queremos lo mismo, gente que trabaje y responsable y que se preocupen” (GDE6).
- *Disponibilidad*. La disponibilidad está muy valorada, y equivale a lo que los empleadores denominan “tener una actitud positiva” (GDE2) o una “actitud de que quiera promocionar dentro de la empresa” (GDE5). Un ejemplo de disponibilidad vendría dado por esta situación que describe con detalle uno de los empleadores: “Hay puntas de trabajo y entonces ahí ves la persona que tiene una actitud favorable, que arrima el hombro y se queda un poco más y tal, y otra que no, que llega su hora y coge y se va, conecedor de la necesidad que hay en el momento, que luego influye porque esas cosas luego se tienen en cuenta a la hora de un ascenso o a la hora de tal, eso se tiene en cuenta” (GDE5). Así, se ha comentado, por

ejemplo, que lo que se persigue es “disponibilidad y tiempo, que me echen tiempo, porque luego dices, a las siete termino, y si hay una reunión o tienes que preparar unas cosas para el día siguiente, hay mucha gente que te pone mala cara a quedarse tarde (...). Lo que les exigió es tiempo, tiempo de dedicación a las cosas, un día vale que no puedas quedarte, pero otro día, o si no sabes, no tienes experiencia, pues vamos a intentarlo por la noche hasta la hora que sea, y no el que te salgan corriendo” (GDE5). Otro ejemplo sería “desde luego si un viernes necesito tener una cosa para el sábado presentarlo en un juzgado necesito que esa persona me termine el trabajo ese día” (GDE5), o que “hay días en los que no tienes trabajo y te puedes ir y hay días que a lo mejor tienes que presentar unos papeles en un determinado juzgado o en un determinado sitio y tiene que estar allí” (GDE5). Esto llega al punto de que, preguntados sobre si cambiarían disponibilidad por conocimientos, llegan a señalar que “la disponibilidad (...) es el primer punto” (GDE6).

- *Capacidad de adaptación al cambio y movilidad geográfica.* Se valora la capacidad de aprendizaje y de reciclaje. Así, se comenta que “en un momento determinado esta persona puede estar delante de un proyecto, liderando un proyecto, que al cabo de medio año este proyecto se termina con éxito, sin éxito, por cualquier cosa, y que sepa resituarse ante otro reto” (GDE1). Esto es, “que sepa adecuarse a situaciones, que sepa improvisar, que sepa negociar” (GDE3), o “alta capacidad de resolución de incidencias” (GDE3). Se valora mucho la disponibilidad para poder viajar fuera, “para salir fuera de tu ámbito” (GDE5), y se valora mucho que el joven incorporado a la plantilla “esté dispuesto a moverse” (GDE6). Se dice, por ejemplo, que se necesita “la capacidad evidentemente de, bueno, en un momento determinado pues, no ir a trabajar a China, pero sí que en un momento determinado uno o dos meses ser desplazado a cualquier proyecto” (GDE1).

- *Saber desenvolverse en situaciones sociales y fácil inclusión en los grupos.* Esto se considera fundamental, tanto en la relación con el cliente como con los colegas (“que sea amable”, “de un carácter que sea no difícil”(GDE2)), e incluso la capacidad de interrelacionarse en ámbitos multiculturales: se pide así una persona “que sea algo extrovertida porque nosotros tenemos un contacto muy directo con la planta de trabajo y de cara a que pueda relacionarse con total normalidad con personas” (GDE2), o con la “capacidad de interrelacionarse con otras culturas porque la gente de distintas culturas pues tenemos cada uno nuestros pros y contras, entonces hay que saber interrelacionarse” (GDE1). Así, se exigen cosas como que “hay que ser capaz de negociar con clientes y proveedores, hay que ser capaz de estar en una mesa, comiendo de trabajo, o en una fiesta en un momento dado, hay que ser capaz de viajar” (GDE2). Se busca, en resumen, que “tenga don de gentes” (GDE3). Otros aspectos relacionados fundamentalmente con la relación con los compañeros de trabajo que se incluyen son la

capacidad de interrelación, el trabajo en equipo, una visión global, etc. Destaca particularmente el énfasis que se hace en la *estabilidad*: se dice por ejemplo que se desea un “perfil de persona estable, estable no quiero decir que sea casado y con cinco hijos, ni mucho menos, sino que tenga una estabilidad” (GDE1), o se insiste en que el “perfil emocional del candidato es muy interesante [...], su capacidad de trabajar en equipo y de no crear conflictos” (GDE1).

- *Presencia*. En los departamentos comerciales se hace alusión a “una cierta presencia, esto es evidente, no tiene que ser un Robert Redford o una Judit Mascó pero bueno, una cierta presencia, desgraciadamente es importante” (GDE1).

Otros valores que aparecen son el espíritu de sacrificio, la disciplina y la aceptación de la autoridad. Sin embargo, salvo excepciones, los empleadores consideran que los recién licenciados actuales adolecen de buena parte de estas virtudes: muchos comentan que “no se respeta nada” (GDE3). De este modo, señalan que las nuevas cohortes de jóvenes universitarios cada vez *vienen peor*, con menos iniciativa, pues “ahora la gente tiene todo hecho” (GDE2) y ello da lugar a que una opinión muy extendida entre los empleadores sea que la gente joven muestra hoy en día “...una falta de seriedad y de compromiso con lo que adquieren que te quedas alucinado” (GDE3). De este modo, hay muchas quejas relacionadas con que no saben buscarse la vida, ni resolver los problemas, no tienen iniciativa alguna para sacar adelante el trabajo cuando este presenta alguna complicación: “da igual el tipo de perfil, y sobre todo las nuevas generaciones, estoy hablando de años ochenta para adelante, es horrible” (GDE3). Además, el pasotismo y la falta de compromiso y de espíritu de sacrificio es tal que algunos jóvenes ni siquiera se despiden cuando dejan la empresa, es más, ni siquiera llegan a incorporarse: “a mí me ha pasado dos o tres veces, dos junior doctorados y a la semana siguiente no aparecer” (GDE3); “te dicen que se van a incorporar un día y el mismo día te llaman por la mañana, no, es que al final no voy a ir, que no sé qué” (GDE3); “para lo que es el sacrificio, no está dispuesta, no está dispuesta y a los dos días se va” (GDE5) o “de hoy a mañana te dicen que se incorporan y no vienen y te llaman y te dicen, oye, que no, o ni llaman, o sea, encima es que ni llaman” (GDE3). Para uno de los participantes, las nuevas generaciones “no tienen ninguna credibilidad en la promoción, no tienen ninguna credibilidad, bueno, la sensación primera que tienen previa es que ya entran a la explotación y que les vas a explotar en los primeros años” (GDE3); para otro, “...entiendo que los salarios no son maravillosos..., pero también la gente es muy irresponsable, te deja plantado de un día para otro y eso no se puede hacer, gente que ni siquiera empieza a trabajar después de ser seleccionado, descartas todos los candidatos y llega el día y ni siquiera se presenta a trabajar, entonces bueno, no sé qué está pasando” (GDE5). Esto es, se reconoce que la situación actual en el mercado de trabajo en cuanto a salarios o equidad no es buena, pero insisten en la necesidad de que los jóvenes sean, pese a todo, responsables.

Los empleadores en los grupos han puesto de manifiesto que esta situación de falta de competencias de personalidad responde a un modelo cultural

vigente en la actualidad, basado en “el mínimo esfuerzo” y en el que los jóvenes “están habituados a pedir y a conseguir” (GDE5). Frente a las generaciones anteriores, en la actualidad los jóvenes se adaptan mal a los requerimientos del mercado de trabajo porque vienen de una cultura familiar excesivamente protectora: “Es pedir y conseguir y antes a tu padre le pedías y no conseguías, pero ahora somos nosotros también, un crío quiere trabajar estudiando y casi le paramos nosotros más” (GDE5). Otro comentario que refleja esta situación es el siguiente: “Si leéis el tiempo medio ahora de estancia de los hijos en casa supera los treinta y cuatro o los treinta y cinco años, antes nosotros estábamos deseando salir” (GDE5). En definitiva, otro participante de un grupo indica que “hay una tendencia, bueno, la de nuestros hijos, la cultura que vivimos es la cultura de darles todo y de conseguir todo fácilmente y se piensan que luego van a trabajar y lo van a conseguir todo fácilmente y eso no es así” (GDE5).

Se reconocen las quejas de los jóvenes recién titulados sobre la precariedad en el mercado de trabajo (miserabilismo, subempleo, temporalidad en los contratos, falta de expectativas a largo plazo desaparición de la idea de carrera profesional, etc.), pero, o se la acepta de manera fatalista: la vida es así, el mercado es así, la globalización es así; o se considera que cuando se dan las condiciones actitudinales apropiadas y de esfuerzo individual, el empleo que se acaba consiguiendo es de calidad. Lo personal, por tanto, se convierte en la dimensión central de la primera dinámica del mercado de trabajo universitario según los empleadores participantes.

Parece que, entre los empresarios, hay una opinión generalizada de que, en el mercado de trabajo español hay una precariedad bastante extendida, hasta el punto de llegar a decir que “la precariedad laboral es un mal común” (GDE7). Se alude a menudo a los ‘miserabilistas’, a la falta de calidad de muchos empleos (incluyendo las prácticas proporcionadas en sus propias empresas), a la falta de perspectivas de crecimiento en muchas empresas, a la temporalidad, etc. En muchos casos, conocen esta situación desde un punto de vista personal, pues está afectando a gente próxima a ellos, como familiares (especialmente los hijos) y conocidos. Se reconoce así que “el panorama no es muy bueno”, o “...me imagino con veinticinco años y digo, bueno, ahora cómo me planteo yo una familia, cuarenta años de piso” (GDE5). Se reconocen las dificultades de los jóvenes españoles para independizarse: “si tienes que pagar un piso, un alquiler o lo que sea, con mil euros, a ver cómo lo haces” (GDE5) o incluso que “las condiciones que da este país son deplorables” (GDE5). No obstante, más allá de reconocer las dificultades de esta situación y lamentar que ello sea así, no existe una reflexión sobre las condiciones sociales que han generado dicha situación ni sobre su responsabilidad social como empresarios sobre la misma, sino que la atribuyen más bien al resultado del mercado. Se remarca de forma continua el esfuerzo personal como la variable que es capaz de empujar a la gente fuera de la precariedad general. De este modo, en ocasiones se achaca a que no se ha trabajado lo suficiente: “...está claro que no tienen paciencia, es un poco enlazado todo, llevan muchos años estudiando, que por lo tanto

no han trabajado en la mayoría de casos, porque han querido estudiar, creían en ese momento que estudiando más, van a tener un sueldo mayor" (GDE7). Se reconoce el desánimo del universitario pero también se advierte que es posible salir de la precariedad si se trabaja duro: por ejemplo, un participante ha señalado que "...creo que el universitario está desanimado, lo sé por amigos que están acabando, hijos de amigos míos, está desanimado, cuando llega se encuentra, pero la vida es dura, la vida es así, no sé; los primeros años lo pasan fatal, pero luego si tú tienes iniciativa, con cursos de formación, vas creciendo, tú vas ganando" (GDE1); otro dice que "...precariedad puede haber, pero, si una persona está preparada, no tiene que tener ningún miedo a poder cambiar e irse a otra empresa a trabajar" (GDE7). En resumen, la vida es así, pero si se lucha, se puede conseguir el éxito profesional.

Igualmente, se indica que muchos de los que están en la precariedad se quejan en exceso, pues podrían hacer mucho más: "...lo que no puede el universitario después decir es la precariedad de esto, de aquello, también hay que ver la otra parte, cada uno cuenta la feria según le va en ella, unos lo cuentan como que pierden una inversión en tiempo y en formación y otros como que el empleo es precario y que no le ofrecen las aspiraciones que ellos quieren" (GDE6). Se denuncia que la gente no se arriesga para montar sus propios negocios, desprecia los trabajos en verano o en época navideña (tipo El Corte Inglés o la hostelería), etc. Se atribuye además al exceso de comodidad de las nuevas generaciones el hecho de que no salgan de esa situación de precariedad: dicen así que "...es que es lo más cómodo, es que es la comodidad. Con mamá se está muy bien" (GDE5), o "la gente universitaria no tiene el sacrificio y no tiene la lucha como podían tener otras generaciones de atrás" (GDE3).

5.1.3. Percepción de la formación de los universitarios y carencias observadas

La imagen de la formación universitaria está presidida por la idea de que se ofrece un exceso de contenidos teóricos escasamente actualizados y, sobre todo, con una escandalosa falta de orientación práctica.

"Exceso de teoría no, falta de práctica" (GDE5): esta frase pronunciada por uno de los participantes en los grupos condensa la que es, en opinión de los empleadores, la principal carencia de la formación universitaria. Los alumnos salen de las universidades españolas sin una idea formada sobre lo que es el mundo del trabajo, sobre las tareas reales que se desempeñan: como otro participante apunta, "de qué te sirve contratar a una persona que viene con toda la teoría del mundo si luego no la puede llevar a la práctica" (GDE8). La enseñanza universitaria no les aporta "que vean el día a día de lo que es el trabajo" (GDE5): alguno propone que "...en la universidad hace falta alguna asignatura, la asignatura de la vida, que mucha teoría pero poco lo que hay de verdad en el mercado, en los distintos sectores, en la calle" (GDE6). Todo esto genera una situación en la que las empresas terminan por hacerse cargo de la formación del alumnado universitario, lo

que supone importantes pérdidas a nivel de costes internos, debido al tiempo que ello requiere. Se señala, por ejemplo, que “el problema que tenemos es que salen de la universidad y prácticamente no conocen lo que es un bote de pintura, entonces poco a poco hay que irlos formando y ellos mismos se van haciendo si quieren” (GDE2), o que “el tío sabe de contabilidad lo que no está en los escritos, tiene toda la preparación, lo que tú quieras, pero tú le pones el papelito, el albarán, qué, «ah, esto está numerado, esto tiene fecha, pues no lo sabía»” (GDE6). Se pide en general una vinculación más fuerte de la universidad con la empresa, y más orientación práctica: “menos teoría y más práctica y eso dado por los profesores, que muchos son muy teóricos” (GDE5).

Se tiende a considerar que la formación universitaria puede generar un exceso de expectativas y exigencias laborales para los primeros períodos de inserción productiva en las empresas. Muchas veces este exceso de exigencias o, incluso, el desenfoco sobre lo que puede ofrecer la actividad laboral real, se considera uno de los grandes obstáculos reales para el desempeño eficiente de las cualificaciones adquiridas en el período formativo.

En opinión de varios de los participantes en los grupos de discusión, esta situación de exceso de expectativas es más que común: así, uno señala que “la gente lo que quiere es el éxito al mes, el éxito económico o el éxito profesional mucho más rápido” (GDE3). Existen muchas quejas relacionadas con la actitud de los universitarios en este sentido: los empleadores consideran que éstos creen que, por tener un título, no hay que “arrimar el hombro” (GDE5). En ocasiones, el trabajo en las empresas exige, especialmente en los períodos de inserción, la necesidad de realizar una serie de tareas de menor cualificación, que normalmente los recién titulados rehúsan hacer o las realizan poniendo multitud de objeciones. La situación se agrava cuando a la titulación se añaden conocimientos adicionales, como un curso de postgrado: así, algún participante en los grupos ha comentado que “...piensan que es llegar y que con un máster del universo, como digo yo, que van a ser directores financieros, y hay que ganárselo día a día” (GDE5); otros han señalado que “el que tiene un poco más de formación, pues a lo mejor te viene con *titulitis*” (GDE1), o que “...han hecho quince máster y pretenden pues llegar y por arriba” (GDE7). Esto significa que, en general, las cualificaciones por encima de la media, no eximen de un cierto período de sacrificio durante la primera etapa en la empresa, en el que la actitud de obediencia, disciplina y respeto a la autoridad es muy valorada entre los empleadores; las resistencias de los universitarios a la realización de tareas de menor cualificación son consideradas como un gran obstáculo para el desarrollo eficiente de las empresas, dado que además culminan, muchas veces, en la insatisfacción del joven, su frustración y, en determinados casos, su abandono del puesto de trabajo.

Los idiomas, y muy particularmente el inglés, se siguen apreciando como una gran deficiencia formativa; sin embargo, la informática a nivel usuario ya no se considera ningún obstáculo o problema serio.

“Están mejor en nuevas tecnologías que en inglés” (GDE8): este es el comentario generalizado entre los participantes de los grupos. Se considera que, en cuestión de idiomas, en España se ha fracasado completamente en la formación, siendo el déficit en este apartado muy importante. Un participante apuntaba que “es curioso, porque desde siempre se viene oyendo hace muchos años informática e inglés, es algo fundamental, y así como la informática es algo que ya supongo que se mama desde casa y es algo natural, el tema del idioma no” (GDE2). Otro apunta a que el inglés es la asignatura pendiente, una carencia total que termina con que la empresa acaba pagando a los trabajadores clases de inglés o subcontratando a empresas para suplir ciertas tareas relacionadas con los idiomas. Existe además un fenómeno generalizado, y es que los universitarios tienden a “inflar” sus conocimientos sobre el idioma. Así, es muy habitual que los participantes de los grupos digan que “el mínimo que nosotros exigimos para entrar, lo pone pero realmente no es, no lo tienen” (GDE2), y, en muchos casos, esta brecha entre conocimiento manifestado y real se detecta en las entrevistas personales.

En lo referente al uso de herramientas informáticas, un participante de los grupos resume en su comentario cierta idea compartida por la mayoría: “nuevas tecnologías, si nos referimos a informática, que creo que es el caso, yo creo que a nivel usuario sí, es decir, la preparación que puedas tener en tu casa o el conocimiento que puedas tener de determinadas herramientas informáticas, pero no tienen la preparación sólida en el sentido de poder hacer algo con esas herramientas que no sea sota, caballo y rey, que es a lo que estamos acostumbrados todos” (GDE8). Esto es, existe una percepción de que a nivel usuario (Internet, diversos programas) hay un conocimiento bastante extendido entre los jóvenes y una familiaridad con el medio que supera, en muchas ocasiones, a las de los propios empleadores (aunque esto depende mucho del sector productivo). Hay más problemas cuando se trata de programas muy especializados en sectores cuya formación no requiere de conocimientos específicos de informática (por ejemplo, en imagen y sonido, y algunos aparatos en medicina), en los que se reconoce la falta de personal especializado.

Existe, por parte de los empleadores, un desconocimiento casi absoluto sobre planes de estudio, organización actual de las enseñanzas e innovaciones docentes; sólo queda el recuerdo de sus estudios, o informaciones segmentadas y en fuentes secundarias suministradas por sus hijos o por los propios egresados que se contratan. Los planes de estudio sólo se conocen por noticias genéricas difusas o por rumores, y la única e inexacta referencia sustancial que queda fijada es, que se ha reducido el número de años de las enseñanzas.

En términos generales, ese desconocimiento sobre los planes de estudios se refleja en un comentario generalizado: “no hay información” (GDE6), lo que lleva a una percepción compartida de desconocimiento total sobre los planes de estudios actuales, con comentarios en los grupos tales como “no sé si seguirá igual” (GDE5) o que no se tiene ni la menor idea. Los que sí dicen tener in-

formación la presentan de forma bastante vaga y difusa, acorde con las fuentes de las que la han obtenido. Entre esas fuentes, cabe destacar las siguientes:

- Información recibida a través de los colegios profesionales (de abogados, médicos, economistas, etc.).
- La propia firma del convenio con la universidad para acoger alumnos en prácticas en la empresa, en la que la universidad facilita dicha información.
- La prensa y los medios de comunicación, pero siempre a un nivel muy superficial: así, expresan que saben de los planes de estudios por “noticias sueltas de algún reportaje o alguna cosa de éstas” (GDE4) o que “lo oímos en informaciones en noticias y ya está... y algunos comentarios se oyen de que parece que hay un poco de descontento, que no todo el mundo está conforme con este nuevo sistema y bueno, aparte de conocidos que tengo pues también por medios de comunicación que ha habido protestas y manifestaciones” (GDE7). Esto es, les suena que ha habido una fuerte contestación a las últimas reformas educativas, pero no tienen un conocimiento real de los contenidos de los planes.
- Los propios hijos de los empleadores, que se encuentran cursando estudios universitarios. Un ejemplo paradigmático es este comentario: “...en mi caso yo la que conozco es por mis propios estudios y por lo que yo veo que están haciendo ahora mis hijos, claro, al estar mis hijos dentro de la universidad, pues te enteras” (GDE6).
- La información obtenida a través de los propios universitarios que han seleccionado, y que, en ocasiones, parece estar sesgada hacia aspectos negativos de los planes de estudios, o ser directamente inexacta: por ejemplo “...ellos mismos te comentan, se van a reducir los años, les meten un montón de asignaturas, antes nosotros teníamos muchas menos asignaturas trimestrales, que lo veo una locura, pero bueno, yo pienso que el que mucho abarca poco llega” (GDE5).
- Los recuerdos de los empleadores de su época universitaria, no necesariamente positivos y sin actualización de ningún tipo.

La única referencia que los empleadores parecen tener relativa a las reformas que se están estudiando, en la actualidad, en la Unión Europea, es que se van a reducir el número de años en las licenciaturas, y poco más. En ningún caso se ha hecho referencia en los grupos a las reformas relativas al Espacio Europeo de Educación Superior.

La formación profesional y las universidades privadas acaban mostrando, para los empleadores, una mejor imagen que la universidad pública en lo que se refiere a la orientación práctica de los estudios y en la transmisión de valores de control y disciplina.

La imagen de la universidad pública en lo referente a las titulaciones no es muy buena, en gran medida por dos cuestiones: la ausencia de elementos relacionados con la práctica en la formación del universitario y unas actitudes personales muy alejadas de los verdaderos requerimientos de las empresas. De este modo, tanto la formación profesional como la formación universitaria realizada en las universidades privadas, gozan de una imagen sensiblemente mejor. En el caso de la formación profesional, ello se debe a que se considera que el alumno sale, en general, con una buena preparación práctica: así, se comenta que "...en la parte de lo que es la formación profesional salen muy buenos para las categorías que se pueden contratar" (GDE8); se afirma que "pueden trabajar porque realmente lo que han hecho, o sea, se sientan delante de lo que sea y pueden empezar a trabajar con ello porque han estado cinco años manejándolo" (GDE8), o también que "salen muy preparados y salen muy buenos trabajadores directamente" (GDE8). El diagnóstico es claro: en los sectores en que esta mano de obra es necesaria, los empleadores consideran que "...en formación profesional fantástico, pero en las licenciaturas fatal" (GDE8).

Respecto a las universidades privadas, de ellas algunos participantes señalan que "...lo están haciendo mejor que las públicas" (GDE3), pues "...lógicamente la privada es dinero que pone fulano, mengano y zutano y hay que sacarle rendimiento, entonces estas universidades lo están haciendo mejor, están enfocando más hacia mundo empresarial" (GDE3). Esto no es compartido por todos los empleadores, y algunos tienen mala imagen de instituciones de este tipo. No obstante, la orientación en muchos casos pro-empresarial de las universidades privadas se considera más acertada en relación a las necesidades de la empresa, y esta opinión se fundamenta, por parte de los empleadores, no sólo en valorar de forma muy positiva la puesta en práctica de más conocimientos prácticos, sino también en estimular en los alumnos una serie de valores como la iniciativa, la responsabilidad y el sacrificio. Además, hay una percepción de que la enseñanza es más tutorial y que se hacen más responsables del alumno. También suelen gustar a los empleadores las escuelas de negocios, porque están más enfocadas a la resolución de los problemas de las empresas: una opinión bastante compartida es que "...lo percibimos mucho más fácil cuando buscamos a alguien en un máster en el Instituto de Empresa, están perfectamente centradas cuáles son las necesidades de las empresas, yo creo que en la universidad están más estancados que estancados (...)" (GDE3), si bien, a veces, se critica la actitud de prepotencia de algunos de los jóvenes que han cursado un máster.

5.1.4. Visión de las prácticas formativas y de su lugar en la enseñanza universitaria

La utilización de alumnos en prácticas, tanto de pregrado como de postgrado, es común y muy habitual en todos los tipos, sectores y tamaños de empresa. Sin embargo, la opinión sobre el interés demostrado por parte de los alumnos, la organización académica, el número real de horas y la importancia formativa de estas prácticas tienden a sustentar un escepticismo bastante generalizado por parte de los empleadores.

Parece que los empleadores que han participado en los grupos de discusión están perfectamente familiarizados con las prácticas que desempeñan en sus empresas los alumnos universitarios, en sus diversas modalidades. Tenemos los siguientes casos:

- Prácticas de pregrado: se realizan generalmente durante los veranos, por una duración de tres meses de duración, y se remuneran en créditos académicos.
- Prácticas de postgrado: son becas de una extensión variable, entre tres meses y un año, o directamente contratos en prácticas de hasta dos años de duración.

En ambos casos, como se ha comentado, el escepticismo es bastante generalizado respecto a la verdadera utilidad de estas prácticas, tanto para el empleador como para el joven recién titulado. En el discurso de los empleadores parece adivinarse que, en su opinión, las prácticas de pregrado se valoran poco en la formación impartida por la universidad: "...académicamente está claro que no se valora, ni por parte del alumno, ni por parte de la universidad; el alumno tampoco las está valorando, va y dice, «bueno, hago esto para el currículo»" (GDE2), esto es, cumplen exclusivamente una función de mero trámite para la obtención de créditos. Se denuncia, por ejemplo, que se realizan exclusivamente al final de la carrera y de forma esporádica, con escaso seguimiento por parte de las universidades y otras instituciones responsables de las mismas (Universia, etc.), y sin opción de que el propio alumnado evalúe la calidad de las mismas para averiguar si realmente son constructivas. Por otra parte, desde los empleadores es común una cierta autocrítica respecto a la calidad de las prácticas ofrecidas a los universitarios, reconociendo los contenidos poco formativos de las mismas (hay muchas alusiones al llamado máster en fotocopias, etc.) y llegando a reconocer que el motivo por el que se contrata a becarios es porque "...son muy baratos, claro, porque son muy baratos y tienes una mano de obra baratísima, no tienes ni que pagar seguridad social, etc., etc., y yo creo que (...) te sacan además papeletas, lo que pasa que hay algunos..." (GDE3). Así, son muy rentables económicamente, pero algunos vienen con problemas de actitud. Por otra parte, en ocasiones el ritmo de trabajo impide que los becarios tengan la posibilidad de acceder incluso a la vertiente formativa de la beca, con lo que algunos empleadores llegan a comentar que contratar becarios "...para nosotros nunca ha sido un apoyo, sino todo lo contrario, realmente necesitas dedicarle mucho tiempo" (GDE7). Y es que las enormes exigencias parecen no dar tiempo a los tutores a atender a sus obligaciones hacia los becarios.

Aparece muy buena imagen de la formación práctica en las ciencias biomédicas (medicina y enfermería) y en bastante menor grado en las ingenierías y algunas carreras técnicas; a partir de ahí las representaciones sobre el carácter realmente eficaz de las prácticas en las demás licenciaturas y diplomaturas tiende a empeorar notablemente.

Para muchos de los participantes en los grupos, entre los cuales no se contaba con profesionales de las ciencias biosanitarias, habría que tomar ejemplo de carreras como medicina y enfermería, que cuentan con un elevado grado de formación práctica. En la opinión de alguno de los participantes, "...en medicina lo tienen muy bien hecho y eso primero no habría que perderlo y segundo las demás carreras habría que tomar ejemplo de ellos, ya sabemos que es mucho más tiempo, de acuerdo, pero la preparación que se tiene tanto teórica como práctica de un médico no tiene nada que ver con la que puede tener un ingeniero superior doctorado, en absoluto" (GDE2). Ello se debe a que el sistema de estudios y el equilibrio entre teoría y práctica es, en cierto modo, ideal para que el licenciado se incorpore directamente al trabajo, y esto está reconocido por los empleadores: "hay un modelo en la universidad española que más o menos funciona, hay un modelo que más o menos funciona y lo hemos hablado antes así muy rápido, es el modelo sanitario, o sea, los médicos hacen prácticas, los enfermeros hacen prácticas, los fisioterapeutas hacen prácticas, ¿por qué?, quizá porque hay en la sociedad el pensamiento de decir, «hombre, es que un médico tiene que hacer prácticas porque después se le van a dar vidas humanas», ¿y un ingeniero por qué no puede hacer prácticas?" (GDE1). Alguno de los participantes en los grupos sostiene que un modelo de plan de estudios ideal sería la aplicación del esquema de la carrera de medicina a todas las demás titulaciones.

Pero ese no es el modelo de prácticas hegemónico en la universidad española, sino que más bien lo es uno de becas de pregrado que se disfrutaban en el verano y que, según los empleadores, sirven de poco. Uno de los participantes de un grupo expresó el sentir general de esta manera: "...en tres meses y pensando en aprobar la carrera en vez de en ganarse el puesto pues realmente (...) es una pérdida de tiempo" (GDE6). La corriente de opinión general es que los becarios de pregrado son, en general, "mano de obra barata, bueno, gratis" (GDE7) a la que "...está claro es que no le vas a dar ninguna responsabilidad" (GDE7), sino, por el contrario, una serie de tareas mecánicas que los trabajadores de la empresa no pueden desempeñar en períodos de puntas de trabajo: fotocopias, archivos, búsqueda de documentación y similares. Se reconoce así el escaso contenido formativo de muchas de estas prácticas, aunque se señala también que, en buena parte, la eficacia de las prácticas podía ser mayor si tanto tutor como becario fuesen ambos más responsables y le dedicasen más tiempo y esfuerzo.

En todo caso se considera que, tanto el conocimiento práctico, como las prácticas en empresas e instituciones, consignadas en los planes de estudio, tienen un carácter menor, hasta residual en muchos casos, y que los conocimientos académicos teóricos tradicionales siguen siendo los fundamentales para los profesores; y por eso mismo, los alumnos les otorgan tan poco interés real en su formación.

Como se había señalado con anterioridad, la noción de exceso de teoría y falta de práctica está muy extendida entre los empleadores españoles, y la forma en que están concebidas las prácticas universitarias no escapa a ese

problema. Al final, de acuerdo con las opiniones expresadas mayoritariamente por los empleadores, los becarios consideran las prácticas como simplemente créditos que obtener, por lo que toman a estas como mero trámite en el que se trata, simplemente, de pasar el expediente. Esto es muy criticado por los participantes de los grupos: alguno comenta que estar en la empresa no es ir a clase: "...es que es distinto, no te estás examinando de nada, efectivamente tienes que tener más iniciativa dentro de la empresa, preguntar si no entiendes, pero ir más directo, es decir, si tú ves que te quedas rezagado, no entiendes algo, no sé, más participativo, más que para pasar el expediente, es decir, salvar la nota como en los exámenes, y eso sí que se nota, yo lo noto en la gente" (GDE8). Los planes de estudios, siempre considerados muy teóricos ("el libro del profesor, los apuntes del profesor" (GDE5)) llevan a que los alumnos se preocupen, casi exclusivamente, en aprobar y sacar las notas con el menor esfuerzo posible. Por ello, consideran que sería imprescindible establecer procesos de transición entre el mundo universitario y laboral que redujeran la brusquedad de dicha entrada al mercado de trabajo (en forma de conciertos entre universidad y empresa, un mayor número de prácticas, etc.). En palabras de un participante, "la universidad debería orientarse a las necesidades de las empresas, no a las necesidades teóricas de un loco de turno" (GDE5). También se ha expresado, en ocasiones, la necesidad de establecer controles bidireccionales a nivel de prácticas universitarias, igual que las hay a nivel de módulos profesionales.

Se reconoce que las prácticas, muchas veces, pueden encubrir abusos y desviaciones interesadas con respecto a sus verdaderos objetivos; pero también se apunta hacia el escaso seguimiento formativo por parte de las instituciones académicas, el esfuerzo no reconocido que supone la tutoría empresarial –sobre todo para las empresas pequeñas– y el escaso interés real de los alumnos, no tanto preocupados por formarse realmente, como por encontrar una vía para la contratación laboral o por, simplemente, cubrir el mínimo expediente académico para acabar la carrera.

En definitiva, hay un reconocimiento generalizado de que, en muchos casos, las prácticas en las empresas no están dando al alumno universitario, en su nivel de pregrado, la formación que debería ser requerida. Un participante en los grupos lo expresa claramente: "...cuando he tenido la gente en prácticas yo decía, (...), «pobre chaval», (...) pero tampoco lo puedes formar tú, tampoco puedes darle según qué responsabilidad, porque no se la puedes dar; con lo cual tiene que hacer trabajos, no precarios pero más o menos" (GDE7). Se reconoce que, en muchas ocasiones, "...son trabajos administrativos, pero luego también se ve la actitud de cada uno de lo que quiere hacer y de lo que quiere aprender, si es pasivo o no es pasivo" (GDE5). Además, en ocasiones, como ya se ha comentado, al tutor encargado del alumno durante su estancia en la empresa, a veces "...le da pereza ponerse ahí a explicarle a una persona que tiene que hacer este proceso" (GDE3), y a veces terminan haciendo únicamente fotocopias. Se debe destacar que, para algunos empleadores, ese paso previo por el trabajo de baja calidad tiene a veces una función muy positiva, que es la de

disciplinar al becario o contratado en prácticas: “se necesita ese paso previo, pero luego después hay que meterles dentro del mundo para que empiecen a tomar responsabilidades, pero el máster en fotocopias hay que hacerlo durante un cierto tiempo, hay que bajarles un poquito los humos para que vayan encaminados” (GDE5). En resumen, cumplen también una labor disciplinaria o de aceptación de la autoridad.

No obstante, el hecho de que las prácticas no estén siendo suficientemente provechosas para la formación del alumno no se atribuye en exclusiva a la empresa, sino que se matizan algunos elementos de interés. Así, se hacen de nuevo múltiples referencias al escaso interés del alumnado y a que, a fin de cuentas, el objetivo de proporcionar un primer acercamiento al mundo de las organizaciones empresariales se ha cumplido con éxito: “...los chavales yo creo que van nada más que a llevarse el dinero y nada más, porque tampoco se les da un trabajo como para tirar cohetes, pero bueno, por lo menos van cogiendo un poco de experiencia y ven lo que son las empresas” (GDE5). Para mejorar esta situación, consideran esencial reforzar el papel de las tutorías en el seno tanto de las universidades como de las prácticas en las empresas (“y que de ahí sacaran pues un poco de realidad, que gracias a esas tutorías vieran la realidad que no están viendo en el aula” (GDE1)), y, en general, impulsar el diálogo entre universidad y empresa que “no es llamar una vez por teléfono cada dos años, no, es hacer un trabajo activo, es decir, y cada tres meses te reúnes, bueno, con el contacto que tú tienes en esa facultad, en esa universidad” (GDE1). Denuncian así la escasa implicación de las universidades y de sus servicios de prácticas (especialmente a la hora de realizar controles y evaluaciones).

5.1.5. Proposiciones de cambio por parte de las empresas y acciones requeridas

Se declara imprescindible el acercamiento entre la universidad y la sociedad en el entorno de una sociedad del conocimiento; la universidad, sus enseñanzas, los objetivos de los profesores, los diseños de los planes de estudio se consideran demasiado abstractos; la universidad es percibida como una institución ensimismada que necesita abrirse a las lógicas de los conocimientos concretos y necesarios para los procesos actuales de trabajo.

En general, parece que, en opinión de los empleadores, empresas y universidad han ido cada una por su lado desde hace mucho tiempo, con escasa comunicación y feed-back entre ambas, con lo que los alumnos universitarios desconocen por completo las nuevas tendencias en muchos de los sectores productivos, o, simplemente, se quedan a un nivel meramente teórico (pues se concibe a la universidad, tal y como se ha señalado anteriormente, como una especie de “mundo de los catedráticos” (GDE5), basado en elucubraciones teóricas sin ninguna utilidad ni interés intelectual para los empresarios). Se reconoce la importancia y los efectos positivos de los nuevos *foros* que se están haciendo últimamente de universidad-empresa,

que favorecen la unión entre ambas; no obstante, también se demandan más acuerdos entre universidades y empresas, con el fin especialmente de proporcionar a los alumnos esa formación de la que carecen y que tiene que ver, fundamentalmente, con aspectos relacionados con la práctica y las actitudes hacia el trabajo. Lo que se desea, en general, es que el alumnado ya forme parte, antes de acabar la carrera, del mundo empresarial, que participe en él y lo conozca *in situ*, conectando la teoría que está aprendiendo con la práctica; lo que se podría hacer invitando a las universidades a conocer las empresas y viceversa. La educación está muy enfocada a aspectos teóricos y muy poco alineada a la realidad: lo que hay que hacer es conocer los problemas reales de las empresas. Se demanda asimismo un mejor funcionamiento, en general, de las bolsas de empleo de las universidades, cuya ineficacia ha sido puesta de manifiesto por los participantes de los grupos en alguna ocasión.

Cuando se inquiriere por los conocimientos competencias y habilidades concretos necesarias para el proceso de trabajo actual, el discurso suele ser impreciso, se reclaman cuestiones más cercanas al adiestramiento que a la formación; además de las prácticas (más horas, más serias, más importantes), resulta difícil encontrar contenidos específicos formativos concretos que se consideren imprescindibles y que no se ofrezcan ya. En este aspecto sólo se reclaman más materias de gestión y administración ofertadas en todas las carreras, puesto que gran parte de los conocimientos técnicos acaban incrustándose en labores de gestión, negociación y administración; funciones que absorben, en la realidad, gran parte del tiempo y el esfuerzo de los empleos cualificados actuales.

Tras realizar numerosas preguntas a los participantes en los grupos de discusión acerca de qué competencias específicas requerían de sus empleados universitarios y qué déficits formativos estaban encontrando en las nuevas generaciones de egresados, sorprende, en cierto modo, la imprecisión del discurso. No parece existir una demanda específica de habilidades técnicas, más allá de la queja generalizada del mal nivel de inglés existente (sugiriendo un mayor peso del bilingüismo en el sistema de enseñanza, y no sólo en el sector universitario). Lo que se solicita de manera reiterada es un conjunto de competencias más relacionadas con la personalidad, en forma de actitudes y predisposiciones al trabajo tales como la iniciativa, la responsabilidad, etc. Como señala uno de los participantes en los grupos, "...lo más importante para nosotros es saber moverse, aparte de toda la teoría que tiene" (GDE5).

Por ejemplo, entre los requerimientos habitualmente demandados, destacan algunos como los siguientes: saber hacer una presentación en público, conocer unas técnicas mínimas de negociación (con clases de tipo debate, en el que dos alumnos compitan entre sí tratando de ganar el mayor número de votos, por parte del resto de la clase, en el apoyo de una teoría u otra). Como señala otro participante de los grupos, muchas veces todo el trabajo se reduce a negociar e intentar convencer, con lo que es importante que se-

pan transmitir, o, al menos, tener un cierto poder de convicción. En resumen, se trata fundamentalmente de habilidades personales (que suponen una asignatura importante en muchas escuelas de negocios) que, consideran, pueden ser transmitidas también en la enseñanza universitaria. En general, lo que parece demandarse, en definitiva, es que la gente esté familiarizada con una cierta cultura de la gestión económica, de unos ciertos valores pro-empresariales y pro-trabajo.

Se dan por consolidadas prácticas de retribución parcialmente personalizadas (incentivos sobre bases fijas de convenio), pero también se indica que existen muchas dificultades –y por lo tanto que nos encontramos muy lejos– para la implantación de un sistema de retribución puro por valoración de competencias o donde se recojan las diferencias individualizadas en desempeño y formación para calcular la retribución. Los empleadores consideran que, cuando la cultura empresarial española se flexibilice y reconozca directamente esta diferencia de formación y competencias, la demanda de conocimientos y la importancia otorgada de la formación aumentarán.

Cuando se han analizado las prácticas retributivas, se observa un proceso creciente de personalización de las mismas, a partir de una composición de salario fijo y variable, especialmente en niveles altos dentro del organigrama de la empresa y al que los universitarios, por su titulación superior, siguen teniendo un acceso casi exclusivo. Así, se manejan los parámetros de sueldo y luego incentivos, normalmente en forma de convenio de empresa y un sistema de evaluación del desempeño (especialmente en dichos niveles altos). La evaluación de tal desempeño sigue criterios muy diversos: tablas automáticas, sistemas de dirección por objetivos (en los que, de acuerdo con una opinión bastante extendida, “hay unos objetivos claros, unos objetivos clarísimos y que se intenta que sean alcanzables y medibles, claro, no se le puede pedir a una persona que llegue a la luna, pero algo alcanzable y medible” (GDE1)) u otros sistemas más subjetivos, como que la retribución variable dependa de “...lo que se espere de lo que se supone que es tu competencia, es decir, la persona que da más de lo que implica su trabajo, el trabajo en equipo todo el mundo lo tiene que hacer, la experiencia es lo que se premia” (GDE1).

En general se evalúan las competencias, habilidades y también la formación, pues se considera que “cuantos más conocimientos tenga uno, más capacidad de desarrollo tendrá” (GDE2), pero la percepción es que el cálculo de esa retribución es todavía confuso y difícilmente mensurable, y se basa fundamentalmente en recompensar valores como la iniciativa, la responsabilidad o el sacrificio por la empresa (además por supuesto de la rentabilidad obtenida por el trabajador en el desempeño de sus tareas, como es el caso del personal de departamentos comerciales). En opinión de los empresarios, eso requiere que la cultura empresarial española empiece a apreciar la formación como un recurso con efecto en las retribuciones.

La formación permanente es una concepción asumida y reproducida, aunque se reconocen las dificultades de su realización por las exigencias de tiempo de trabajo y las dificultades para compatibilizarla con las obligaciones y horarios exigidos. Está muy extendida la percepción de que los grados formativos superiores –másteres– se deberían realizar ya en el período laboral y con cierta experiencia profesional, y no ser un requisito para aumentar el currículum de la primera contratación.

En algunas empresas españolas, la parte de formación es obligatoria, aunque no lo es en todas ni mucho menos. Existe una percepción compartida de que la formación permanente es muy positiva como reciclaje de los conocimientos del trabajador (una actualización), si bien existen algunos problemas relacionados, fundamentalmente, con la combinación entre los horarios exigidos por el trabajo en la empresa y los exigidos por la propia formación. Con frecuencia, al final empresa y trabajador comparten los costes de tiempo: “...te piden unas horas de empresa con tantas horas de tiempo libre, combinas con tiempo de empresa...” (GDE3). Se reconoce que “...algunas empresas son reticentes por presupuesto, a veces, y porque se pierden horas de trabajo, seamos realistas” (GDE5), y también se reconoce que algunos trabajadores ofrecen también algunas resistencias a la formación cuando esta supone sacrificios a su tiempo libre. La formación se restringe además en muchas ocasiones dependiendo del momento económico de la empresa. Se comenta en los grupos con frecuencia que se debe seleccionar muy bien además la formación que se imparte: un participante señala que “hay determinados cursos, tampoco es la panacea, hay que dar formación, pero hay que analizar qué tipo de formación se da, o sea, hay que dar una formación que tenga una aplicación directa en tu puesto de trabajo y que sea de calidad, no para cubrir el expediente porque si no, no sirve de nada” (GDE5). En ocasiones se recurre a cursos ofertados por instituciones como el antiguo FORCEM y similares.

Respecto a los cursos de tipo máster, en opinión de las empresas, éstos deben realizarse una vez que el universitario ya está trabajando, y no previamente a su incorporación al mercado de trabajo o como trámite entre dos trabajos. Esto se refleja muy bien en este comentario de uno de los participantes en los grupos: “...estoy de acuerdo en eso que dices que el máster tiene que ser trabajando, no dejar de trabajar y el máster un año, dos años y luego, no, trabajando, costará más trabajo, claro, pero es mucho más práctico” (GDE6). Se muestran además muchos recelos hacia aquellos trabajadores que acumulan excesiva formación de postgrado antes de su andadura laboral, pues no es la formación requerida para el puesto de trabajo disponible y, en ocasiones, ello genera además enormes expectativas laborales que la empresa no puede satisfacer: así, comentan que “hay gente que te viene antes de empezar a trabajar, y con uno y con dos y con tres” (GDE8); también comentan que “te llegan con máster, pero lo que ha dicho este hombre antes, para un simple puesto administrativo te llegan currículums que tú dices, «bueno, esta persona de administrativo aquí», es que la descartas porque no es la persona idónea

para ese puesto” (GDE6); o que “te vienen máster del IE, máster de ESADE, miles de currículums para seleccionar, y entonces le dices, «mira, es que el puesto», «no, si yo estoy formado para alto directivo», le decimos, «sí, sí, pero mira, cariño, esto es lo que hay», o sea, quiero decirte, es increíble porque les estamos dando una formación que se daría ya a un directivo en el primer nivel, entonces ellos exigen, dicen, «no, es que yo tengo un máster en el IESE y que me ha costado diez millones de pelás», y le digo, «pues estupendo, yo también lo tengo, lo hice no hace mucho, pero mira, hijo, no puede ser»” (GDE3).

En general, los cambios formativos exigidos se encuentran más en el ámbito de la activación personal –incluso en el de una remoralización y aceptación de los esfuerzos y disciplinas organizativas– que en los conocimientos concretos. El tipo de universidad que se percibe parece, sin embargo, que propicia comportamientos y valores que se consideran negativos (desinterés, falta de compromiso y lealtad, primacía del estatus sobre el esfuerzo profesional); quedando las últimas transformaciones de los planes de estudio, los programas de intercambio internacionales o las prácticas en la empresa realmente existentes, o bien invisibilizados, o bien relativizados, al considerar que sólo en algunos centros de élite estas innovaciones han sido hechas con rigurosidad, pues en el resto obligan poco a los estudiantes.

En opinión de algunos de los participantes en los grupos, el desarrollo de reformas en el ámbito de los planes de estudios universitarios no tiene tanto que ver con una cuestión de conocimientos concretos, como con favorecer las competencias de personalidad que reclaman como necesarias en el mundo del trabajo diario de las empresas. De acuerdo con uno de los participantes, “...supondría una revolución difícil de asumir que la universidad cambie a un sistema de educación activa, creo que es imposible” (GDE3). Y es que, de acuerdo con la mayoría de las opiniones expresadas en los grupos, la universidad actual (como en general el sistema educativo actual, y la propia sociedad en general) está completamente alejada, por su estructura de funcionamiento, de los valores de espíritu de sacrificio, responsabilidad y disponibilidad que son necesarios en el cada vez más exigente mundo de la empresa. Ya el propio sistema de enseñanza secundaria es fuertemente criticado, particularmente el hecho de que la gente no suspenda las asignaturas en las que no ha alcanzado unos mínimos conocimientos (lo que muestra un desconocimiento de las últimas reformas en los planes de estudios): “no existe el concepto suspenso, da igual que estudies que no que vas a pasar de curso, me acuerdo cuando estudiábamos, es que estudiabas porque tenías que aprobar, aprender, pero cuando no entendías todavía el concepto aprender tenías que aprobar, pero ahora ya no tienen ni que aprobar” (GDE3).

La universidad, así, es muy criticada pese a los esfuerzos en reformas que se han realizado en los últimos años, y que apenas han tenido eco entre los empresarios. Sigue muy presente la idea de la desconexión de la ins-

titución con la realidad, y sobre todo una idea de decadencia de la institución y de la formación que en ella se imparte como fruto de la apatía y de una cultura de la comodidad que se ha instaurado entre el alumnado, y del que los responsables educativos (desde los políticos al profesorado) son considerados, en buena parte, responsables; pero también lo son los valores sociales de hedonismo y consumismo que imperan en las sociedades actuales, junto al proteccionismo familiar netamente español. Una opinión generalizada sería que "...baja la calidad, baja el conocimiento y sube la apatía, porque al final lo que tienen es un alto grado de apatía porque dicen, bueno, es que, la verdad es que trabajar es que pierdo, quiero viajar, quiero esto, quiero esto, porque ahora tienen un mundo abierto que es mucho más apetecible que encerrarse en una empresa entre cuatro paredes, ellos dicen, miro en Internet..." (GDE3), y se alude continuamente a que "salen muy verdes" (GDE6), absolutamente despistados respecto a lo que quieren hacer y con una gran falta de motivación, señalada en repetidas ocasiones como el gran problema. De esta manera, la universidad actual está lanzando al mercado de trabajo a un conjunto de jóvenes con titulación que, según los empleadores, quieren todo hecho, como en casa: "vienen de señoritos" (GDE3), sin una preparación orientada a la práctica (y a veces ni a la teoría, se llega a hablar de "analfabetos universitarios, gente que tiene el título pero después tiene una cultura general pésima" (GDE5)) y con una absoluta falta de iniciativa, sin unas ganas reales de aprender o de querer mejorar (un participante comenta que "son propasivos, dime lo que tengo que hacer y lo hago, proactividad cero" (GDE5)). Incluso las becas Erasmus son presentadas como otro ejemplo de esta cultura de la falta de motivación en la universidad: en uno de los grupos, se llegó a comentar que "...las becas Erasmus son divertidísimas, las becas Erasmus, claro, todo el mundo tiene derecho, son un camelo total y absoluto, me voy a guardar la asignatura no sé cuántas, la tal, la tal, yo me voy a Italia este año y todas las difíciles me las quito del medio en Italia en Erasmus, son unos conceptos que se hablan que se dices, no lo puedo entender" (GDE3).

En general, se alude continuamente a la responsabilidad y al sacrificio, completamente ausentes a su juicio de la universidad, como lo que falta hoy en día en la formación del universitario: se les obliga muy poco, excepto en algunos centros de élite (escuelas de negocios fundamentalmente). Como dice uno de los miembros de uno de los grupos de discusión, al alumno medio universitario "no le han enseñado a ser una persona responsable, no le han enseñado a ser una persona que tiene que respetar, que tiene que conocer la filosofía de una empresa, no ha dado el paso del colegio al trabajo – hoy en día las multinacionales, por suerte o por desgracia, hay muchos derechos y entonces pues rápidamente asimila todos estos derechos y las obligaciones las olvida y bueno, luego es muy difícil reconducir a todos estos chavales" (GDE1). Se reconoce que esto obedece además a los valores que actualmente aparecen como hegemónicos en la sociedad española, antes señalados, y que se retroalimentan con los valores que fomenta la propia universidad: así, se comenta que "la gente no quiere esfuerzo, entonces dice, por qué te metes a esforzar, a estudiar cinco años y ganar nada enfren-

te de un tío que tiene mucha jeta, que recalifico aquí, recalifico allá, dinero para aquí, dinero para allá, los periódicos están llenos cada día, esto impregna y esto provoca una desincentivación hacia los estudios y además si encima hay poco dinero para la investigación” (GDE1) o que “ahora la juventud no, no le importa, es, bueno, voy a la universidad, tengo que hacer algo, lo tengo todo hecho, es todo blando y flu y eso se traduce en todos los aspectos de la sociedad” (GDE1). Se pide, en definitiva, una remoralización de la universidad, para que no sólo imparta conocimientos teóricos abstractos, sino para que, sobre todo, adiestre y discipline a la futura mano de obra de las empresas.

5.2. SOBRE LA DISCIPLINA Y LA MORALIDAD EN EL TRABAJO

Como se puede comprobar, parece que el discurso de los empresarios relativo a las competencias dista mucho de enfocarse hacia destrezas o competencias técnicas; sino, más bien, hace referencia a una serie de perfiles que deben haber sido socializados en unas ciertas condiciones. Se hace hincapié fundamentalmente en la necesidad de disciplinar y activar a los recién incorporados: la universidad, a su juicio, no está cumpliendo esta función, a lo que se le suma el que las nuevas generaciones han sido criadas en un ambiente de permisividad y consumismo muy alejado del necesario espíritu de sacrificio que demanda la ética empresarial. *En esta relación social en la que se apela a la moral del trabajo, parece claro que para los empleadores el inmoral es el otro, el titulado universitario.* Por tanto, cuando hablamos a los empleadores de destrezas y cualificaciones, parece que, para ellos, se trata de una cuestión de actitudes, más que de contenidos.

Por tanto, y volviendo a hacer referencia al marco del Informe *Tuning*, parece claro que es importante realizar esa labor de afinado de las competencias, en el sentido de que está claro que se ha percibido una desconexión entre las necesidades de las empresas y el desempeño (más que la formación) de los universitarios: no obstante, parece que esta exploración carece de sentido si no se tienen en cuenta las condiciones sociales del mercado de trabajo. Antes de iniciar un trabajo de reforma de los planes de estudios universitarios (que, si se siguiesen las directrices de los empresarios planteadas en los grupos, parecería que debiera dirigirse, no solamente a estimular más prácticas, pese a que ese esfuerzo ya se está haciendo, sino además a transmitir una moral del trabajo que hiciera énfasis en que los jóvenes universitarios deben tener ante todo disponibilidad para la empresa), sería necesario prestar atención a las condiciones del mercado de trabajo verdaderamente existentes. No es lo mismo plantear propuestas de afinado de las competencias universitarias en un marco de inserción en el mercado de trabajo caracterizado por etapas institucionalizadas y con fuerte consenso social (como es el caso por ejemplo de los países escandinavos), que en un mercado de trabajo balcanizado como el español, en el que la enorme precariedad laboral influye en que los jóvenes graduados se planteen la adquisición de las competencias y destrezas, más desde la angustia, que desde un proyecto laboral estructurado (pues las condiciones del mercado de trabajo, marcadas por la fuerte competencia y la mala calidad de las con-

diciones laborales, no ofrecen, en este momento, la posibilidad de desarrollar las potencialidades de muchos jóvenes universitarios). De este modo, de poco vale prestar atención a evaluar una destreza y buscar mejorarla cuando un elevado porcentaje de los jóvenes universitarios tiene un contrato temporal y con salario *mileurista*, en un escenario de crisis de la ciudadanía laboral (Alonso, 2007).

Y es que, en un mercado de trabajo como el español, no debemos de olvidar la cuestión fundamental de las expectativas laborales, esto es, de lo que tanto jóvenes como empresarios esperan. Buena parte de los universitarios españoles se quejan de la baja cualificación de las tareas que se les asignan, de que son mal utilizados pese a que se están formando constantemente, estudiando másteres, haciendo cursos, etc. (si bien parece que la cuestión de los idiomas sigue sin consolidarse), y sin reflexionar demasiado en cuáles son las verdaderas competencias que el mercado de trabajo está demandando. Por otra parte, desde el lado de la oferta, de los empresarios, las expectativas parecen las contrarias: esperan de los jóvenes universitarios *todo*, pues realmente se encuentran ante un mercado de trabajo en que pueden pedirlo con independencia de las necesidades reales del puesto de trabajo: que hablen idiomas, que tengan estudios universitarios, másteres, etc. La oferta parece, por tanto, *insaciable*, con lo que la demanda difícilmente puede ajustarse a esas necesidades, no siempre precisas.

En este capítulo, por tanto, hemos intentado responder a la petición de información a la sociedad y, en particular, a los estudiantes, sobre cuáles son las exigencias de aprendizaje, tal como especifica la nueva normativa relativa al Marco Nacional de Cualificaciones. Tras analizar el discurso de los empresarios españoles en los grupos de discusión, podemos interpretar que, desde su punto de vista, el principal problema de los jóvenes contratados no es su formación (más allá de que se perciba como muy teórica), sino su falta de actitud proactiva ante el trabajo y otros problemas relacionados, en el fondo, con una falta de ciertas habilidades sociales, bastante alejadas de las competencias teóricamente exigibles en la denominada sociedad del conocimiento. Es imprescindible por ello, plantear una reflexión acerca de la verdadera definición de las cualificaciones y destrezas en el caso español, desde un planteamiento coherente con las peculiaridades del actual contexto del mercado laboral.

6

A LA BÚSQUEDA DE UN ENCUENTRO
DE PERSPECTIVAS: TRES DISCURSOS
SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A LA BÚSQUEDA DE UN ENCUENTRO DE PERSPECTIVAS: TRES DISCURSOS SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

“Yet, even if the specific objectives of education have changed over time, the deeper purposes seem fairly constant. Their relative importance may also have varied somewhat, but it would be difficult to find a time when education did not, at least to some extent, have the following purposes: (i) preparation for the labour market; (ii) preparation for life as active citizens in democratic societies; (iii) personal development; (iv) the development and maintenance of a broad, advanced knowledge base. [...] These purposes are not mutually exclusive. Rather, they tend to reinforce each other. I also tend to consider them equally important for the contemporary society, even if much of the current debate centres on the first of them: preparing for the labour market”. Bergan (2007: 255).

DESCRITAS las perspectivas, por una lado, analítica-oficial y, por otro, cotidiana, encarnada en los discursos de titulados universitarios y empleadores, se incidirá en el presente apartado en las confluencias y divergencias más destacadas entre las mismas. El objetivo no es otro que el de evidenciar conclusiones de interés para el desarrollo de una reforma del sistema universitario más consciente del complejo marco en que se incorpora.

De acuerdo a las líneas básicas descritas en las páginas anteriores, resulta oportuno extender la discusión en dos planos que circunscriben las políticas llevadas a cabo con respecto a la reforma universitaria en relación a la incorporación de los titulados universitarios al mercado laboral. Así, de un lado, el plano ideológico-moral y, de otro, el plano instrumental, ofrecen pistas de calado para la consecución de una mejor adecuación de tales políticas y su desarrollo.

El primero de los planos, el ideológico-moral, aparentemente toma con poco esfuerzo un protagonismo importante en la discusión. En términos generales, el punto de partida común entre las perspectivas que se vienen analizando, la analítica y la cotidiana, es el de un mercado laboral creciente

en complejidad y competitividad, donde el empleo de calidad es visto como un recurso escaso. En este sentido, coinciden en apuntar la distancia existente entre la formación universitaria y los requerimientos del mercado laboral actual. De ahí que se abogue por un mayor ajuste entre educación superior y mercado laboral.

Ahora bien, en consonancia con este panorama, la idea de 'éxito' laboral, así como los factores determinantes para su consecución o el grado en que la educación superior debe adecuarse a las demandas del mercado laboral, toman tintes bien diferenciados, no ya sólo entre las diversas perspectivas analizadas esgrimidas por los actores en cuestión, sino también en el seno de las mismas.

La perspectiva analítica-oficial, aun con los debates internos sobre el peso de los aspectos más sociales en la educación superior, coincide en señalar un escenario internacional en el que las economías en competición necesitan para su desarrollo de recursos intensivos en capital humano cualificado capaz de producir y gestionar el conocimiento útil. Como se vio, el avance hacia una convergencia europea de los sistemas de educación superior no pierde de vista la demanda de una urgente incorporación de dichos sistemas, cada vez más explícita, como efectivo importante para la entrada en el tejido productivo de recursos humanos competitivos. De este modo, tales recursos son vistos como un valor escaso y cada vez más apreciado en los mercados de trabajo.

A esta concepción que observa el trabajador cualificado como un recurso escaso se suma, aunque no desde un punto de mira tan marcadamente global, el discurso cotidiano de los empleadores. Éstos guardan cierto paralelismo con la perspectiva analítica en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, la preponderancia de una competitividad económica ineludible a la que hacer frente, en segundo, la necesidad del aprendizaje de aspectos esenciales en el momento actual que no han aparecido tradicionalmente ligados a la educación superior y, en tercer lugar, el papel esencial otorgado a la responsabilidad individual del titulado con respecto al éxito en su empleabilidad.

1. En cuanto al primero, se imprimen dosis notables de realismo en la aceptación de dinámicas de libre mercado y competitividad a todos los niveles y que involucran a todos los actores. Así, de un modo más explícito, los empleadores, al tiempo que echan en falta recursos humanos cualificados adecuados a sus necesidades para competir, reconocen la extendida precariedad en las condiciones laborales para numerosos titulados universitarios.

2. Con respecto al segundo, desde la perspectiva analítica oficial se viene haciendo hincapié en la reformulación de las enseñanzas universitarias en pro de aumentar su ajuste a las demandas del mercado laboral, aunque ésta no sea su única finalidad.

Esta inquietud ya había sido repetida, con diferentes matices, por empleadores¹⁴¹ y titulados tiempo atrás; y, aún hoy, tildan la formación universi-

taria de excesivamente teórica y ensimismada, y no conectada adecuadamente a un *conocimiento útil* capaz de responder a las necesidades de la sociedad en general y del mercado laboral en particular.

Sin duda, uno de los actores más relevantes en este escenario, y que pasa a estar en el punto de mira, es el profesor y su preparación para afrontar el nuevo modelo que ahora se plantea¹⁴². El dilema se expone en términos de cómo una persona que se ha dedicado y dedica únicamente a la docencia universitaria, será capaz de transmitir los conocimientos, destrezas y valores que, de los futuros titulados universitarios, requiere un mercado laboral externo a la universidad¹⁴³.

En el caso de la perspectiva analítica, dicho conocimiento útil ha tomado explícitamente la forma de 'competencias clave'. Sin embargo, en el caso de los empleadores, aunque ese conocimiento en esencia cuenta con contenidos comunes descritos por estas últimas, como veremos, en muchos casos tales contenidos no pasan de ser expresados implícitamente a través de requisitos de más fácil captación, como son la 'experiencia laboral' u otros tradicionales.

Ahora bien, aun teniendo en consideración este nexo común, el requerimiento de los empleadores va más allá de la mera adquisición de destrezas y competencias clave en el ámbito universitario. La dimensión moral del trabajo, sustentada sobre el compromiso y el sacrificio por parte del trabajador, ocupa abiertamente uno de los centros neurálgicos en las relaciones laborales requeridas por el empleador.

3. Ligado a todo lo anterior, el tercer aspecto de los enunciados pone el énfasis en la responsabilidad individual del estudiante a la hora de conseguir destacar sobre el resto en su competencia por el éxito laboral.

Por parte de ciertos empleadores se incide en la idea de que el titulado universitario actual pertenece a una generación privilegiada que, lejos de contar con una orientación ética ante el trabajo presidida por el esfuerzo, la dedicación y el compromiso, está en una permanente búsqueda del *atajo* hacia el éxito, ajena a las exigencias de la realidad que ellos afirman vivir y haber vivido. Así, para los empleadores, la infracción de las

¹⁴¹ "(...) lograr una Universidad al servicio de la sociedad es hacer de esta institución un medio con el que generar una auténtica igualdad de oportunidades. No se trata de insertar la Universidad en el marco del Estado del Bienestar, tendencia que de algún modo ha estado presente en nuestra historia reciente; sino de integrar a la Universidad de manera más decidida en el tejido económico y productivo, fomentando la excelencia a través de la competencia. Con ello se lograrían dos objetivos simultáneamente: mayor eficiencia y mayor equidad". Círculo de Empresarios (2007: 5).

¹⁴² En este sentido, sería aplicable la expresión "The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers" (Barber y Mourshed, 2007: 19).

¹⁴³ Dahan (2007).

reglas expuestas justificaría, en parte, la situación de frustración vivida por esta generación de titulados, al tiempo que desembocaría en un desencuentro intergeneracional.

Puesto que la discusión no se limita en absoluto al ámbito de las destrezas y competencias, las fronteras entre el ámbito universitario y preuniversitario quedan absolutamente difuminadas, y se apela a una educación generacional en valores que, de algún modo, recuerda a una idea de 'aprendizaje permanente a lo largo de la vida' en sentido amplio.

La responsabilidad particular del empleador sobre esta situación problemática de desencuentro generacional e incertidumbre laboral de los titulados, en su propio discurso, quedaría así minimizada por las circunstancias estructurales del mercado y la globalización, por la inadecuada preparación recibida por los titulados en la universidad y por la poca orientación de estos últimos hacia el esfuerzo y el compromiso con el trabajo. Como afirma uno de los autores que mejor ha diagnosticado la sociedad actual, Zygmunt Bauman:

"(...) la nuestra es una versión privatizada de la modernidad, en la que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen primordialmente sobre los hombros del individuo". Bauman (2003: 6).

"Por no tener vínculos inquebrantables y establecidos para siempre, (...) el habitante de nuestra moderna sociedad líquida y sus sucesores de hoy deben amarrar los lazos que prefieran usar como eslabón para ligarse con el resto del mundo humano, basándose exclusivamente en su propio esfuerzo y con la ayuda de sus propias habilidades y de su propia persistencia. Suetos, deben conectarse... Sin embargo, ninguna clase de conexión que pueda llenar el vacío dejado por los antiguos vínculos ausentes tiene garantía de duración. De todos modos, esa conexión no debe estar bien anudada, para que sea posible desatarla rápidamente cuando las condiciones cambien... algo que en la modernidad líquida seguramente ocurrirá una y otra vez". Bauman (2005: 1).

Lo que conduce a un problema específico:

"There was frequently a lack of clarity about where institutional responsibility lay for issues of equality and employability". Brennan y Shah (2003: 12).

Precisamente, todo este panorama es descrito desde el punto de vista de los titulados universitarios, pero con matices bien diferenciados. Al igual que en el caso anterior, éstos contemplan el empleo de calidad como un recurso escaso. Su condición de 'titulados universitarios' no es un valor suficiente para diferenciarles de una 'masa'¹⁴⁴ que vive en precariedad laboral, y necesitan distinguirse de algún modo para conseguir el éxito en el trabajo.

¹⁴⁴ Arthur, Brennan y Weert (2007: 19).

Ahora bien, mientras en el caso anterior se ponía el énfasis casi exclusivamente en el esfuerzo individual para la consecución de la empleabilidad deseada, en el discurso de los titulados universitarios entran en juego adicionalmente una serie de factores determinantes, para dicha consecución, muy alejados de las perspectivas anteriores.

Así, como punto de partida, la propia idea de éxito laboral entre los titulados universitarios se extiende en un abanico de opciones deseables que, aun asumiendo parte de los preceptos economicistas básicos en que se resume la idea tradicional de éxito laboral en las perspectivas teórica o de los empleadores, convive con valores postmaterialistas ligados a una identidad personal en la que el trabajo ha pasado a ocupar un plano diferente. Pervive una concepción tradicional de "trabajar en lo mío" como lo deseable, en paradójica relación con la figura emergente del "profesional flexible" (Nyssen, 2007), y, al tiempo, se rechaza abiertamente un marco de hipercompetitividad laboral.

Por otro lado, como diferencia fundamental con respecto a la perspectiva oficial y a la de los empleadores, dichos titulados minimizan el papel de su propia responsabilidad individual en la consecución del éxito laboral. El hecho de que pongan esta responsabilidad fuera de sí es un fenómeno que está lejos de tener una explicación sencilla y unidimensional.

En cualquier caso, aluden a unas dinámicas de reproducción social, que el resto de actores parecen obviar, y donde el protagonismo individual queda limitado. Así, las constricciones fundamentales expresadas vendrían dadas, en primer lugar, por unas circunstancias socioestructurales donde el empleador tiene gran capacidad de establecer las condiciones laborales del mercado; condiciones no siempre fáciles de cumplir, ni en lo que respecta a la entrada a un mercado laboral con unos requisitos curriculares de partida muy lejanos del nivel mínimo que representan las titulaciones universitarias en progresiva desvalorización, ni en lo que respecta a lo que los titulados consideran un intercambio desigual vistas sus expectativas sobre el empleo. Y, en segundo lugar, constricciones dadas por marcos de relaciones sociales que imposibilitan la igualdad en el acceso a las oportunidades laborales en función del mérito; no en vano, se mencionan los contactos personales, el origen social e incluso la suerte, como algunos de los factores más decisivos para la consecución del éxito en el empleo.

De este modo, se aprecia un resentimiento y desencanto de los titulados en cuanto a una situación de inmadurez estructural o precariedad laboral a que se ven abocados, una desmotivación y desconfianza palpables sobre su capacidad de maniobra en la cadena de responsabilidad y, en ciertos casos, una postergación, a la espera de un mejor momento, en la asunción de un papel adulto que no se sienten en la seguridad de llegar a poder cumplir con garantías.

Este desencuentro intergeneracional subyacente en el discurso de los dos actores que encarnan la perspectiva cotidiana, entre otras cuestiones, guarda relación con una serie de consecuencias demográficas, resaltadas fundamentalmente desde la posición más economicista de la perspectiva ana-

lítica. Se prevé que el retraso en la edad de emancipación y, ligado a éste, el descenso de la natalidad, puedan afectar en sentido negativo al equilibrio productivo y de bienestar económico, por lo que, en pro de la sostenibilidad, se aboga oficialmente por la idea de una solidaridad intergeneracional¹⁴⁵.

Rescatando esta idea, y más allá del plano estrictamente económico, parece que el ajuste entre titulados universitarios y empleadores no sólo habría de darse en términos de las competencias requeridas por estos últimos directamente a los titulados e indirectamente a las universidades, sino también en términos de las expectativas que unos y otros tienen en el marco de relaciones compartido.

En este sentido, son palpables las carencias en el ámbito de la comunicación entre todos los actores implicados en el escenario que se viene describiendo. Titulados, empleadores, universidades, responsables políticos y sociedad en general no dudan en dar muestras de su interés en el desarrollo y la mejora de la enseñanza superior, aunque desde ópticas, en ocasiones, ajenas entre sí.

Será éste un tema de gran importancia capaz de conectar de manera inmediata con el segundo de los planos apuntados anteriormente. Así, cabe hablar de condicionamientos instrumentales de muy diferente alcance y naturaleza en la puesta en marcha efectiva y consecución de las líneas maestras que persiguen un ajuste importante entre formación universitaria y empleabilidad; pero son los elementos relacionados con la comunicación, los que permiten apreciar con mayor nitidez el reflejo directo que se da entre los planos ideológico e instrumental. Cabría destacar en este sentido, como ejemplo paradigmático, los diferentes conceptos y definiciones empleados desde cada una de las perspectivas encarnadas por los actores en cuestión. La no utilización de un 'lenguaje', en sentido amplio, sustancialmente común y compartido sobre el tema, realimenta las carencias en el intercambio de puntos de vista, así como la desinformación existente¹⁴⁶ sobre esta compleja realidad y el modo en que las situaciones de cambio están afectando al conjunto de elementos y actores involucrados¹⁴⁷.

"the terminology used for qualifications frameworks needed further clarification. The language and terms used should be understandable and relevant. Development of conceptual approaches for describing qualifications was defined as a priority".
Bienefeld *et al.* (2008: 43).

¹⁴⁵ European Commission (2006b; 2007d).

¹⁴⁶ "Only a small proportion of citizens are aware of current policies like the Lisbon Strategy (12%) and the European Year of Mobility (13%)". TNS Opinion & Social (2006).

¹⁴⁷ Santiago *et al.* (2008:26-30).

Actualmente la perspectiva analítica viene desarrollando conceptos, como el de competencias, y herramientas aparejadas a los mismos, por ejemplo los marcos de cualificaciones, como productos inmediatos del proceso de cambio que viven los sistemas de educación superior. Sin embargo, estos conceptos y herramientas con pretensión de ser compartidos por el conjunto de los actores del sistema y útiles para los mismos¹⁴⁸, han tomado desde su propia gestación una gran distancia con respecto al discurso cotidiano. De este modo, unos y otras no son conocidos ni comprendidos por titulados o empleadores, los cuales siguen posicionando el saber útil y necesario para el desempeño del trabajo en un plano próximo al del aprendizaje a través de la experiencia laboral¹⁴⁹, lejano de la experiencia universitaria anterior, pero, y esto es lo más destacado, también de dicha nueva y compleja perspectiva analítica. Así, en general, ni titulados ni empleadores hablan de ‘competencias’ en sus contextos de trabajo habituales del mismo modo que lo hace la perspectiva analítica. Más bien sintetizan los aspectos que requiere el mercado en elementos más fácilmente observables, y su valor y utilidad viene asociada fundamentalmente a su carácter práctico y resultados palpables. En la aparente contradicción entre los ámbitos analítico y cotidiano, se hace posible evidenciar el condicionamiento instrumental subyacente a las dificultades en la captación y en la definición compartida de las competencias por parte de empleadores y titulados, entendiéndolo tal condicionamiento como la falta de herramientas, criterios y estándares que hagan accesible el ‘uso’ común de las mismas en el sentido en que, por ejemplo, se trabaja desde las universidades (Nyssen, 2007).

A pesar de los esfuerzos empleados, el objetivo de lograr una transparencia¹⁵⁰ que incentive, entre otras cuestiones, la movilidad de los titulados o la revalorización de la educación superior en la sociedad, puede quedar frustrado en su consecución, si no se atiende a involucrar intensivamente a todos los agentes afectados por el proceso de reforma¹⁵¹.

“All stakeholders should be involved in the actions which link the development of the qualifications framework to other Bologna action lines: quality assurance, credit transfer and accumulation systems, lifelong learning, flexible learning paths and the social dimension, recognition of qualifications (particularly the Diploma Supplement), and quality assurance (...) To be effective, NQFs need to reflect the national ‘quality culture’ of the HE community and how it addresses the needs of stakeholders”. Bienefeld *et al.* (2008: 42-43).

¹⁴⁸ Santiago *et al.* (2008: 42).

¹⁴⁹ Johnson y Burden (2003: 39); Arthur, Brennan y Weert (2007: 26).

¹⁵⁰ Deane (2005).

¹⁵¹ ESIB (2007: 53 y ss.).

Las dificultades en la captación de destrezas y competencias de los titulados por parte de los empleadores ha sido y sigue siendo un asunto problemático. No en vano, aspectos curriculares de más fácil captación, por ejemplo por el hecho de estar respaldados por algún tipo de título o evidencia inmediatamente visible, han tomado un protagonismo notable en el momento del acceso al empleo, relegando a un segundo término otras destrezas y competencias consideradas de tanta o más importancia que las anteriores, pero de incierta contrastación. Estas mismas dificultades son compartidas por los titulados, los cuales no encuentran en el momento de acceder a un empleo mecanismos para hacer visibles sus conocimientos y destrezas, más allá de los títulos y experiencia laboral acumulados, y representativos de su valor de intercambio, en tanto son reconocidos.

"It is difficult for many employers to assess the competences graduates have when they apply for their first job". Arthur, Brennan y Weert (2007: 21).

Como se vio en páginas anteriores, precisamente los marcos de cualificaciones y las competencias evidenciadas a través de dichas cualificaciones podrían entrar a jugar un papel importante en este sentido, ayudando a clarificar contenidos de importancia demandados implícita o explícitamente por el mercado laboral. Pero para posibilitarlo, parece ineludible, por una parte, guiar en todo momento la conformación de estas potentes herramientas, al servicio de unos objetivos estratégicos claramente definidos¹⁵² y, por otra, hacer palpable la accesibilidad y utilidad de las mismas a través de la información de calidad y la amplia participación activa de todos los actores involucrados¹⁵³. No en vano, numerosos jóvenes estudiantes, en este sentido, no tienen una idea clara de qué significa Europa o cuáles son los propósitos de Europa (Fernández, 2005: 9).

"Some common themes are evident in the country reforms now underway, namely that better coordination between labour market and education policies is needed, career guidance and information about labour market outcomes of graduates are instrumental in aligning students preferences and labour market needs, institutions ought to build capacity to respond to labour demand, educational provision with labour market orientation needs to be enhanced, and labour market actors are to be given a stronger voice in tertiary education systems". (...) "A formal qualifications framework has the potential to be the reference instrument to coordinate the demands of employers, the expectations of students, and the offerings of institutions. The promises of a well-functioning qualifications framework are many: employers can specify competencies for employment; educatio-

¹⁵² Young (2007: 455).

¹⁵³ OECD (2005b: 6, 20-21).

nal institutions can design programmes to develop these competencies in students; and students know what competencies they need in order to become employable". Santiago *et al.* (2008: 44-47).

Siguiendo esta línea, se carece a día de hoy de mecanismos consolidados para el intercambio y discusión de perspectivas entre actores desde la propia base; más bien, aun teniendo en cuenta la discusión ideológica sobre los objetivos de desarrollo social de la educación superior, se ha potenciado desde las líneas políticas directrices europeas una panoplia de instrumentos ligados, en su concreción fundamental, al desarrollo de una educación superior orientada a la comparabilidad, a la competitividad y al crecimiento económicos.

Abundando en este mismo sentido, los ránquines internacionales han tomado la delantera como alternativa informativa sin apenas competencia, y están logrando convertirse en referentes cada vez más considerados por parte de todos los agentes para la simplificación e interpretación de la realidad del mercado universitario (y, por ende, de los productos que salen de las universidades en cuestión); la perspectiva desde la cual hacen sus propias interpretaciones¹⁵⁴ ya produce efectos reales en las políticas de educación superior seguidas por instituciones y países, imprimiendo un sentido de urgencia por competir fundamentalmente en áreas destinadas, a la postre, al crecimiento productivo.

Sin embargo, en términos generales, el hecho de que no se hayan desarrollado en igual medida instrumentos vinculados primordialmente al desarrollo social o de ciudadanía¹⁵⁵ no ha de responder necesariamente a una intencionalidad de postergar una voluntad que en repetidas ocasiones ha sido puesta sobre la mesa como signo de identidad de las futuras políticas educativas europeas. Así, tanto la urgencia de la competitividad en la economía mundial, como la mayor dificultad a la hora de abordar en su concreción herramientas que atiendan a temas sociales movidos por lógicas bien diferentes a las económicas, podrían ser dos de las razones que explicarían este desfase.

"We did not find any instruments in the literature which were suitable for measuring social competence as an educational goal in the broadest sense (...)The societal dimension of social competence has scarcely, if at all, been translated into instruments for measuring learning outcomes" (...) "In the discussion on measuring social competence, it is repeatedly emphasised that what is considered to be socially competent depends on the context. Social competence and context cannot be considered independently". Ten Dam y Volman (2007: 13-15).

¹⁵⁴ Dill y Soo (2005) y Buela-Casal *et al.* (2007).

¹⁵⁵ Hoskins *et al.* (2006).

Sea como fuere, la tenencia o la falta de instrumentos de medición y de herramientas alternativas apropiadas, a la postre se convierte en determinante en un sentido u otro en la configuración y desarrollo de ciertas políticas, facilitándolas o imposibilitándolas de hecho. Y, al mismo tiempo, influye decisivamente en el diseño de títulos y oferta educativa de las universidades.

Un cambio de perspectiva profundo, como el que se pretende, sobre los modelos de aprendizaje y sobre el papel de la universidad y el estudiante en el concierto socioeconómico y cultural, es una tarea compleja que, aun siendo conscientes del clima de urgencia en que se inscribe, en tanto en cuanto oportunidad de gran valor, sin duda requerirá de liderazgo, tiempo, reflexión y participación intensiva por parte de todos los actores llamados a formar parte de la misma, a través de mecanismos concretos y apropiados.

A partir de la recuperación de los discursos sociales de los diferentes actores directamente implicados, esta investigación ha reflexionado sobre cuestiones que se han convertido en fundamentales para el cambio de modelo de aprendizaje. Hemos observado, por una parte, las dificultades en la conciliación de las expectativas de titulados y empleadores sobre el funcionamiento de los mercados de trabajo y el uso real de las competencias. Por otra, se ha puesto en evidencia el desconcierto y un cierto desencanto de las nuevas generaciones de titulados universitarios en lo relativo a las exigencias de dichos mercados. Finalmente, se advierte un desencuentro notable entre el discurso institucional de la nueva reforma de la educación superior y las prácticas cotidianas tal y como las perciben y realizan empleadores y titulados. Esperamos que esta investigación sirva para aclarar puntos de vista y que contribuya al esfuerzo de todos en encontrar un modelo de aprendizaje que avance hacia un ejercicio de la ciudadanía capaz de conciliar objetivos económicos, sociales y culturales.

7

FICHA TÉCNICA

FICHA TÉCNICA

7.1. DISEÑO DE GRUPOS DE DISCUSIÓN: TITULADOS UNIVERSITARIOS

A cargo de la empresa CIMOP.

LA METODOLOGÍA de la investigación ha sido de tipo cualitativo. Se han realizado 7 reuniones de grupo canónicas con los siguientes perfiles.

- GDT 1: Mujeres y varones titulados de licenciatura provenientes de carreras técnicas y científicas con edades comprendidas entre los 27 y los 32 años, de clase media alta, todos habiendo realizado (o realizando) postgrado o másteres formativos. El lugar de celebración del grupo de discusión fue Madrid.
- GDT 2: Mujeres y varones con diplomaturas varias con edades entre 25 y 29 años, de clases medias y medias bajas, todos en la búsqueda de inserción en el mercado de trabajo. El lugar de celebración del grupo de discusión fue Sevilla.
- GDT 3: Varones con edades comprendidas entre los 25 y los 28 años, de clases medias con titulaciones de licenciaturas, todos ellos en la búsqueda de la inserción laboral. Todos viviendo en casa de sus padres. El lugar de celebración del grupo de discusión fue Toledo.
- GDT 4: Mujeres y varones, con edades entre 27 y 33 años, de clases medias y medias altas, titulados de diversas carreras que han realizado sus estudios fuera de la ciudad en la que viven y que se hallan en proceso de inserción profesional, algunos de ellos con empleo precario. El lugar de celebración del grupo de discusión fue Orense.
- GDT 5: Mujeres con edades entre 25 y 30 años, de clases medias, tituladas de diversas carreras de letras y humanidades, algunas con empleo precario y otras como becarias en empresas privadas. El lugar de celebración del grupo de discusión fue Barcelona.
- GDT 6: Mujeres y varones diplomados de diversas carreras procedentes de las clases medias y medias bajas, con edades entre 30 y 35 años, todos viviendo fuera del hogar familiar. El lugar de celebración del grupo de discusión fue Palencia.

- GDT 7: Mujeres y varones con titulaciones universitarias de licenciatura con edades entre 28 y 35 años, de clases medias y medias altas, que han estudiado fuera (experiencias de Erasmus) y que han regresado a sus ámbitos de origen. El lugar de celebración del grupo de discusión fue Santa Cruz de Tenerife.

El trabajo de campo fue llevado a cabo durante el mes de octubre de 2006.

7.2. DISEÑO DE GRUPOS DE DISCUSIÓN: EMPLEADORES

A cargo de L. E. Alonso (Universidad Autónoma de Madrid).

Los grupos de discusión propuestos finalmente fueron los siguientes:

- GDE 1: Los empleadores seleccionados procedieron del sector industrial clásico, esto es, donde existiera una planta de fabricación o manipulación material (electromecánico, químico, siderúrgico, metalúrgico, astilleros, etc.). Debían proceder de empresas con más de cincuenta empleados. El lugar de celebración del grupo de discusión fue Barcelona.
- GDE 2: Los empleadores seleccionados procedieron del sector industrial como el anterior, esto es, donde existiera una planta de fabricación o manipulación, pero de empresas con menor dimensión (electromecánico, químico, diseño industrial, etc.). Debían proceder de empresas con menos de cincuenta empleados. El lugar de celebración del grupo de discusión fue Zaragoza.
- GDE 3: Los empleadores seleccionados procedieron de empresas relacionadas con las nuevas tecnologías (informática, biotecnología, telecomunicaciones, etc.). Debían proceder de empresas con más de cincuenta empleados. El lugar de celebración del grupo de discusión fue Madrid.
- GDE 4: Los empleadores seleccionados procedieron de empresas relacionadas con las nuevas tecnologías como el anterior, pero de empresas con menor dimensión (informática, pequeñas consultoras, etc.). Debían proceder de empresas con menos de cincuenta empleados. El lugar de celebración del grupo de discusión fue Valencia.
- GDE 5: Los empleadores seleccionados procedieron de empresas relacionadas con servicios jurídico-financieros especializados (banca tradicional y de inversión, asesoría jurídica, bufetes, empresas de seguros, etc.). Debían proceder de empresas con más de cincuenta empleados. El lugar de celebración del grupo de discusión fue Madrid.

- GDE 6: Los empleadores seleccionados procedieron de empresas relacionadas con servicios jurídico-financieros especializados pero con menor dimensión (asesoría jurídica, bufetes, empresas de seguros, etc.). Debían proceder de empresas con menos de cincuenta empleados. El lugar de celebración del grupo de discusión fue Málaga.
- GDE 7: Los empleadores seleccionados procedieron de empresas relacionadas con el sector cultural (editoriales, salas de espectáculos y exposiciones, fundaciones que gestionan patrimonio cultural). No importaba el tamaño de las empresas. El lugar de celebración del grupo de discusión fue Barcelona.
- GDE 8: Los empleadores seleccionados procedieron de empresas relacionadas con el mundo de la comunicación, la publicidad, el marketing y la distribución comercial de cualquier tipo. No importaba el tamaño de las empresas. El lugar de celebración del grupo de discusión fue Madrid.

La edad de los miembros de los grupos oscilaba entre los 40 y los 55 años, admitiéndose desviaciones excepcionalmente. Respecto al género de los participantes, se tomó la decisión de que fuese indistinto: se procuraría la asistencia de mujeres, pero sin considerar necesaria la paridad. De este modo, se recogerían datos sobre la percepción sobre las competencias de empresarios de distintas ramas de actividad y de distintas regiones, dándonos una panorámica de las necesidades del tejido empresarial español.

Al final se celebraron los ocho grupos: tres en Madrid, dos en Barcelona, uno en Valencia, uno en Zaragoza y uno en Málaga. Las personas contactadas procedieron de empresas de dichas áreas metropolitanas.

El trabajo de campo fue llevado a cabo entre los meses de mayo y junio de 2007.

8

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

A.A.V.V. (1986). *Papeles de Economía Española*, 26, monográfico dedicado a Empleo y paro.

ABRANDT, M. et al. (2007). Learning for the professions: lessons from linking international research projects. *High Educ*, 56, 129–148.

ALLEN, J., & WEERT, E. DE (2007). What Do Educational Mismatches Tell Us About Skill Mismatches? A Cross-country Analysis. *European Journal of Education*, 42, 59-73.

ALONSO, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

ALONSO, L. E. (2007). *La crisis de la ciudadanía laboral*. Barcelona: Anthropos.

ANECA (2008). *Informe sobre el estado de la evaluación de la calidad en las universidades española, 2 de diciembre de 2007* [en línea], disponible en web: < http://www.aneca.es/estudios/docs/informe_micinn_071202.pdf > [Consulta: 30 oct. 2008]

ANECA & CEGES (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Informe ejecutivo* [en línea], disponible en web: < http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf > [Consulta: 27 ago. 2008].

ARROW, K.J. & DEBREU, G. (1954). Existence of an equilibrium for a competitive economy. *Econometrica, Journal of Econometric Society*, 22, 265-290.

ARTHUR, L., BRENNAN, J. & WEERT, E. DE (2007). *Employer and higher education perspectives on graduates in the knowledge society. A report from of the European Commission Framework VI project: 'The Flexible Professional in the Knowledge Society'*, UK: Open University, Centre for Higher Education Research and Information & the Netherlands: University of Twente, Centre for Higher Education Policy Studies.

BARBER, M. & MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.

BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

BAUMAN, Z. (1997). Universities: Old, new and different. En Smith, A. and F. Webster (eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*, pp.17-26. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.

BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

BECKER, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza.

BEERKENS, E. & DERWENDE M. (2007). The paradox in international cooperation: Institutionally embedded universities in a global environment. *Higher Education*, 53, 61–79.

BERGAN, S. (2007). *Qualifications. Introduction to a concept*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

BIENEFELD, S. et al. (2008). Quality Assurance and Qualifications Frameworks, *Workshop report, 5*. Helsinki: ENQA.

BILLING, D. (2007). Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills. *Higher Education*, 53, 483–516.

BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP (2005). *Bologna Process Stocktaking. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005* [en línea], disponible en web: < <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/BPStocktaking9May2005.pdf> > [Consulta: 27 ago. 2008].

BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP (2007). *Bologna Process Stocktaking. London 2007* [en línea], disponible en web: < http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf > [Consulta: 27 ago. 2008].

BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS (2005a). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen, Ministry of Science, Technology and Innovation.

BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS (2005b). "Note on the complementarities between the overarching framework for qualifications of the EHEA and the proposal in EU-Commission staff working document on a European qualifications framework for lifelong learning (EQF)" [en línea], disponible en web: < [http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/BFUG7%208b%20note%20EHEA-EQF%20\(2\).pdf](http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/BFUG7%208b%20note%20EHEA-EQF%20(2).pdf) > [Consulta: 27 ago. 2008].

BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

BONI, A. & LOZANO, J. F. (2006). The generic competences: an opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education. *High Educ*, 54, 819–831.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BRAVERMAN, H. (1974). *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*. Nueva York: Monthly Review Press.

BRENNAN, J. & LITTLE, B. (2006). *Towards a strategy for workplace learning*. CHERI and KPMG.

BRENNAN, J. & SHAH, T. (2003). *Access to What? Converting Educational Opportunity into Employment Opportunity*. Londres: Centre for Higher Education Research and Information (CHERI).

BRUNET, I. & BELZUNEGUI, Á. (2003). *Flexibilidad y formación: una crítica la discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.

BRUNNER, J.J. & URIBE, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

BUELA-CASAL, G. et al. (2007). Comparative study of international academic rankings of universities. *Scientometrics*, 71, 349-365.

CASTELLS, M. (2003). *La era de la información*, 3 vols. Madrid: Alianza.

CÍRCULO DE EMPRESARIOS (2007). *Una Universidad al servicio de la sociedad*. Madrid: Círculo de Empresarios.

CLARK, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.

Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior: El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas [en línea], Bergen, 19-20 de mayo de 2005, disponible en web: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf> [Consulta: 27 ago. 2008].

Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior. Berlín 2003: "Educación Superior Europea" [en línea], Berlín, 19 de septiembre de 2003, disponible en web: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf> [Consulta: 27 ago. 2008].

Comunicado de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado [en línea], Londres, 17-18 mayo de 2007, disponible en web: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf> [Consulta: 27 ago. 2008].

CROZIER, F. *et al.* (2006). Terminology of quality assurance: towards shared European values?, *Occasional Papers*, 12. Helsinki: ENQA.

DAHAN, A. (2007). Supervision and Schizophrenia: the professional identity of Ph.D supervisors and the mission of students' professionalisation. *European Journal of Education*, 42, 335-349.

DEANE, C. (2005). Transparency of Qualifications: are we there yet?, *European Journal of Education*, 40, 279-293.

Declaración conjunta de los ministros europeos de educación: el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior [en línea], Bolonia, 19 de junio de 1999, disponible en web: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Spanish.pdf> [Consulta: 27 ago. 2008].

Declaración de La Sorbona: Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido) [en línea], París, 25 de mayo de 1998, disponible en web: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf> [Consulta: 27 ago. 2008].

Declaración de Praga, 2001. Hacia el Área de la Educación Superior Europea [en línea], Praga, 19 de mayo de 2001, disponible en web: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf> [Consulta: 27 ago. 2008].

DILL, D.D. & SOO, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education*, 49, 495-533.

DION D.P. (2005). The Lisbon Process: a European Odyssey. *European Journal of Education*, 40, 295-313.

DONATE, M. (2007). *Estrategias de conocimiento e innovación: relaciones y efectos de sus análisis en los resultados empresariales*. Madrid: CES.

DRUCKER, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.

DYKE, N. VAN (2005). Twenty Years of University Report Cards. *Higher Education in Europe*, 30(2), 103-125.

ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* [en línea], Helsinki, European Association for Quality

Assurance in Higher Education (ENQA), disponible en web: <<http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf>> [Consulta: 27 ago. 2008].

ESIB (2007). *Bologna with student eyes*. Londres: Bologna Process Committee 2005 – 2007.

ESPAÑA, Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de abril de 2007, núm. 89, p. 16241.

ESPAÑA, Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2001, núm. 307, p. 49400.

ESPAÑA, Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, núm. 260, p. 44037.

ESPAÑA, Real decreto 900/2007, de 6 de julio, por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de julio de 2007, núm. 172, p. 31371.

ESPIDO FREIRE, L. (2006). *Mileuristas*. Barcelona: Ariel.

EUROPEAN COMMISSION (2001). *Commission Staff Working Document: Lifelong Learning Practice and Indicators. Supporting Document to the Communication from the Commission Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels, 28.11.2001, SEC(2001) 1939, ED479661.

EUROPEAN COMMISSION (2002). *Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece un programa de cara a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus World) (2004-2008)*. Bruselas, 17.7.2002, COM(2002) 401 final, 2002/0165 (COD).

EUROPEAN COMMISSION (2005). *Commission Staff Working Document: Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, Brussels, 8.7.2005, SEC(2005) 957.

EUROPEAN COMMISSION (2006a). The development of qualifications frameworks in European countries based on responses to the EQF consultation process. *The European Qualification Framework: Consultation to Recommendation Conference* [en línea], Budapest, 27-28 February 2006, disponible en web: <<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/develeqf.pdf>> [Consulta: 27 ago. 2008].

EUROPEAN COMMISSION (2006b). *Comunicación de la Comisión. El futuro demográfico de Europa: transformar un reto en una oportunidad*, Bruselas, 12.10.2006, COM(2006) 571 final.

EUROPEAN COMMISSION (2007a). *Employment in Europe 2007*, Luxembourg, European Communities.

EUROPEAN COMMISSION (2007b). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions promoting young people's full participation in education, employment and society*, Brussels, 5.9.2007, COM(2007) 498 final.

EUROPEAN COMMISSION (2007c). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions towards Common Principles of Flexicurity: More and better jobs through flexibility and security*, Brussels, 27.6.2007, COM(2007) 359 final.

EUROPEAN COMMISSION (2007d). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions promoting solidarity between the generations*, Brussels, 10.5.2007, COM(2007) 244 final.

EUROPEAN COMMISSION (2008). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* [en línea], disponible en web: < http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/leaflet_es.pdf > [Consulta: 27 ago. 2008].

EUROPEAN COUNCIL (1959). *European Convention on the Academic Recognition of University Qualifications* [en línea], Paris, 14/12/1959, disponible en web: < <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/032.htm> > [Consulta: 27 ago. 2008].

EUROPEAN COUNCIL (2000). *Presidency conclusions Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000* [en línea], disponible en web: <http://ec.europa.eu/enterprise/enterprise_policy/mult_entr_programme/doc/conclusions.pdf> [Consulta: 27 ago. 2008].

EUROPEAN COUNCIL (2007). *Resolución del Consejo de 15 de noviembre de 2007 relativa a nuevas cualificaciones para nuevos empleos*, *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2007/C 290/01.

EUROPEAN COUNCIL & UNESCO (1997). *Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea 1997*. Lisboa, 11 de abril de 1997.

EUROPEAN FOUNDATION FOR THE IMPROVEMENT OF LIVING AND WORKING CONDITIONS (2008) [en línea], disponible en web: <<http://www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/employability.htm>> [Consulta: 27 ago. 2008].

EUROPEAN PARLIAMENT (2007). *Posición del Parlamento Europeo adoptada en primera lectura el 24 de octubre de 2007 con vistas a la adopción de la Recomen-*

dación 2008/.../CE del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EP-PE_TC1-COD(2006)0163).

EUROPEAN PARLIAMENT (2008). *Proyecto de informe sobre el proceso de Bolonia y la movilidad de los estudiantes*, (2008/2070(INI)).

EUROPEAN PARLIAMENT & EUROPEAN COUNCIL (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning (2006/962/EC), *Official Journal L 394* of 30.12.2006.

EUROPEAN TRADE UNION CONFEDERATION, UNION OF INDUSTRIAL & EMPLOYERS' CONFEDERATIONS OF EUROPE – UNICE/UEAPME & EUROPEAN CENTRE OF ENTERPRISES WITH PUBLIC PARTICIPATION AND OF ENTERPRISES OF GENERAL ECONOMIC INTEREST (2006). *Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications. Evaluation report* [en línea], disponible en web: <http://ec.europa.eu/employment_social/social_dialogue/docs/eval_framework_III_en.pdf> [Consulta: 27 ago. 2008].

EUROPEAN UNION (2007). *Frequently asked questions: why does the EU need a European Qualifications Framework?* [en línea], Brussels, 25 October 2007, disponible en web: <<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/07/427&format=PDF&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>> [Consulta: 27 ago. 2008].

EURYDICE (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: EURYDICE.

FEDERKEIL, G. (2002). Some Aspects of Ranking Methodology. The CHE-Ranking of German Universities. *Higher Education in Europe*, 27(4), 389-397.

FERNÁNDEZ, O. (2005). Towards European Citizenship through Higher Education? *European Journal of Education*, 40, 59-68.

GINER, S., LAMO DE ESPINOSA, E. & TORRES, C. (eds.) (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (2006a). *Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final, Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (2006b). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia* [en línea], disponible en web: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf> [Consulta: 27 ago. 2008].

GROS, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos: la producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

HOFSTADT, R. VAN DER & GÓMEZ GRAS, J. M. (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Díaz de Santos.

HOSKINS, B. et al. (2006). *Measuring Active Citizenship in Europe*, CRELL Research Paper 4. Luxemburgo: Comisión Europea.

IBÁÑEZ, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

INCE (2000). *Indicadores de contexto. C5. Expectativas de nivel máximo de estudios*. Sistema estatal de indicadores de la educación 2000. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

JOHNSON, S. & BURDEN, T. (2003). *Young people, employability and the induction process*. York: Joseph Rowntree Foundation.

JONES, H. C. (2005). Lifelong Learning in the European Union: whither the Lisbon Strategy? *European Journal of Education, 40*, 247-260.

KAISER, F. et al. (2007). *Issues in higher education policy 2006. An update on higher education policy issues in 2006 in 10 Western countries*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).

KEELING, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education, 41*, 203-223.

Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad cognitiva (1995). Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, COM(95) 590.

LITTLE, B. et al. (2006). *Employability and work-based learning*. York: The Higher Education Academy, Learning & Employability, Series I.

MARGINSON, S. & WENDE, M. VAN DER (2007). *Globalisation and Higher Education*. *Education Working Paper 8*. Paris: OECD.

MARTÍN MORENO, J., MIGUEL, A. DE, & UBEDA I CARULLA, A. (1979). *Universidad, fábrica de parados: informe sociológico sobre las necesidades de Graduados universitarios en España y sus perspectivas de empleo*. Barcelona: Vicens Vives.

MIGUEL, M. DE (dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: MEC y Universidad de Oviedo.

MILL, J.S. (1866). "Endowments". En *Collected Works, Vol. V: Essays on Economics and Society Part II* [en línea], disponible en web: <http://olldownload.libertyfund.org/Texts/MillJ50172/Works/Vol05/PDFs/0223.05_Pt09_Endowments.pdf> [Consulta: 27 ago. 2008].

MORA, J.G. (2007). La auténtica historia de dos décadas de puesta en marcha de un sistema de garantía de la calidad en las universidades españolas. En VV.AA., *10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996-2006)*. Madrid: ANECA.

MORA, J.G. & CEGES-LMPF (2008). El «éxito laboral» de los jóvenes graduados universitarios europeos. *Revista de Educación, número extraordinario*: 41-58.

NEUMANN, J. VON & MORGENSTERN O. (1953). *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton: Princeton University Press.

NONAKA, I. & TAKEUCHI, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. México DF: Oxford University Press.

NYSSSEN, J.M. (2007). Diálogos en presente: la incorporación al mercado de trabajo de los titulados universitarios [en línea], *Madri+d*, disponible en web: <<http://www.madrimasd.org/informacionldi/analisis/analisis/default.asp?id=32125>> [Consulta: 27 ago. 2008].

OECD (1999). *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*. París, OECD.

OECD (2001). "Investing in Competencies for all" [en línea], Meeting of the OECD Education Ministers (communiqué), París, 3-4 April 2001, disponible en web: <<http://www.oecd.org/dataoecd/48/24/1870589.pdf>> [Consulta: 27 ago. 2008].

OECD (2003). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"* [en línea], OECD, disponible en web: <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf> [Consulta: 27 ago. 2008].

OECD (2005a). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. París: OECD.

OECD (2005b). *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*. París: OECD.

OECD (2006a). *PISA 2006. Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. España: Santillana Educación.

OECD (2006b). "Higher education: Quality, equity and efficiency: Background Report" [en línea], Meeting of OECD Education Ministers, Athens, disponible en web: <<http://www.oecd.org/dataoecd/30/7/36960580.pdf>> [Consulta: 27 ago. 2008].

OECD (2007a). *Education at a Glance 2007. OECD Indicators*. París: OECD.

OECD (2007b). "Empleo para jóvenes: España", *OECD Multilingual Summaries* [en línea], París, OECD, disponible en Web: <<http://www.oecd.org/dataoecd/14/38/38461194.pdf>> [Consulta: 27 ago. 2008].

OECD (2007c), *Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE)* [en línea], OECD, disponible en web: <<http://www.oecd.org/dataoecd/17/9/36139791.pdf>> [Consulta: 27 ago. 2008].

OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vols. 1 y 2). París: OECD.

OIT (2005). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. Ginebra: OIT.

ORTEGA, V. (2007). Antecedentes de las políticas de evaluación de la calidad en España. En VV.AA., *10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996-2006)*. Madrid: ANECA.

ORTÍ, A. (2000). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirigida y la discusión de grupo. En García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F., *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza.

RIACES (2008). *Glosario* [en línea], disponible en web: <<http://www.riaces.net/glosario.html>> [Consulta: 27 ago. 2008].

RODRÍGUEZ, S. et al. (2007). Accions per facilitar la inserció laboral. En Serra Ramoneda, A. (ed.), *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

SALAS-VELASCO, M. (2007). The transition from higher education to employment in Europe: the analysis of the time to obtain the first job. *Higher Education*, 54, 333–360.

SANTIAGO, P. et al. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report. Volume 3*. París: OECD.

SCHOMBURG, H. (2007). The Professional Success of Higher Education Graduates. *European Journal of Education*, 42, 35-57.

SENNETT, R. (2000). *La corrosión el carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

SIMMEL, G. (1923). Filosofía de la moda. *Revista de Occidente*, 1.

SIMMEL, G. (1977). *La filosofía del dinero*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

SKILBECK, M. (2001). *The University challenged: A review of international trends and issues with particular relevance to Ireland* [en línea], Dublin, Higher Education Authority, versión parcial disponible en web: < http://iua.webhost.heanet.ie/publications/documents/publications/2001/Report_11.pdf > [Consulta: 25 sep. 2008].

SMEBY, J. C. (2007). Connecting to professional knowledge. *Studies in Higher Education*, 32(2), 207 – 224.

SMITH, A. (1958). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

SPELLINGS, M. (dir.) (2006). A Test of leadership: charting the future of U.S. *Higher Education* [en línea], Washington, U.S. Department of Education, disponible en web: < <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/final-report.pdf> > [Consulta: 27 ago. 2008].

TEICHLER, U. (2007). Does Higher Education Matter? Lessons from a Comparative Graduate Survey. *European Journal of Education*, 42, 11-34.

TEN DAM, G. & VOLMAN, M. (2007). Educating for Adulthood or for Citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42, 281-298.

THE GALLUP ORGANIZATION (2007). Youth survey among people aged between 15-30, in the European Union. Analytical Report. *Flash Eurobarometer*, 202, European Commission.

TNS OPINION & SOCIAL (2006). "European Employment and Social Policy", *Special Eurobarometer*, No. 261 / Wave 65.3. European Commission.

UNESCO (1998). World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education adopted by the World Conference on Higher Education Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. 9 October 1998.

UNESCO-UIS & OECD (2005). *Education trends in perspective. Analysis of the World Education Indicators. 2005 Edition*, Paris, UNESCO-UIS/OECD.

VELDEN, R. VAN DER (coord.) (2004). "Glossary Master questionnaire REFLEX version 14-12-2004", REFLEX project. The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Demands on Higher Education in Europe [en línea], disponible en web: < <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/Glossary%20master%20questionnaire%20version%2014-12-2004.doc> > [Consulta: 27 ago. 2008].

VLK, A. (2006). *Higher Education and GATS: regulatory consequences and stakeholders' responses*. Enschede: CHEPS.

VUGHT, F. VAN (2006). *Youth, Education and the Labour Market*. Bruselas: European Commission.

WATTS, A.G. (2006). *Career development learning and employability*. York: Higher Education Academy, Learning and Employability, Series 2.

WERKIN, P. (2007). Moving Mountains: will qualifications systems promote lifelong learning? *European Journal of Education*, 42, 459-484.

WILLIAMS, P. J. (2007). Valid knowledge: the economy and the academy. *High Educ* 54, 511–523.

YORKE, M. (2006). *Employability in higher education: what it is – what it is not*. York: Higher Education Academy, Learning and Employability, Series 1.

YORKE, M. & KNIGHT, P. (2006). *Embedding Employability in the Curriculum*. York, Higher Education Academy, Learning and Employability, Series 1.

YOUNG, M. (2007). Qualifications Frameworks: some conceptual issues. *European Journal of Education*, 42, 445-457.

AUTORES

Luis Enrique Alonso: Licenciado y Doctor en Ciencias Económicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Desde 1984 hasta la actualidad enseña en el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid, donde es Catedrático. Ha ejercido docencia internacional en las universidades de Southbank de Londres, París IX (Dauphine) y París I (Laboratoire Georges Friedmann), Xalapa (Veracruz, México) y La República del Uruguay. Especializado en Sociología Económica y en el análisis e investigación sociológica de los fenómenos de acción colectiva y movimientos sociales, ha dirigido investigaciones sobre estos temas en el ámbito de la Unión Europea. Igualmente ha publicado medio centenar de artículos en revistas especializadas y en monografías colectivas. Libros firmados en solitario son: *La mirada cualitativa en Sociología*, Madrid, Fundamentos, 1998; *Trabajo y ciudadanía: estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*, Madrid, Trotta, 1999; *Trabajo y posmodernidad. El empleo débil*, Madrid, Fundamentos, 2001 y *La era del consumo* (Madrid, Siglo XXI, 2005). Ha realizado estancias de investigación en las Universidades de París-Dauphine, Nueva York (NYU), Libre de Bruselas, y Cardiff. Sus últimas publicaciones son *Employment Relations in a Changing Society*, con Miguel Martínez Lucio (Londres, Palgrave/ Macmillan, 2006) y *La crisis de la ciudadanía laboral* (Barcelona, Anthropos, 2007).

Carlos J. Fernández Rodríguez (Madrid, 1974): Es en la actualidad profesor ayudante doctor en el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Es doctor en Sociología por la UAM y licenciado en Ciencias Económicas y en Sociología. Desarrolló actividad profesional como consultor y ha realizado estancias de investigación en universidades del Reino Unido (Essex y Bradford) y Finlandia. Sus líneas de trabajo son la sociología de las organizaciones, del trabajo y del consumo, teoría sociológica y la metodología cualitativa en ciencias sociales, con especial interés por los nuevos estudios críticos de la gestión empresarial. Ha publicado hasta la fecha varios artículos en revistas como *Revista Internacional de Sociología*, *Política y Sociedad* o *Empiría*, y ha publicado dos libros, *El discurso del management: tiempo y narración* (Madrid, CIS, 2007) y la edición del volumen *Vigilar y Organizar: una introducción a los Critical Management Studies* (Madrid, Siglo XXI, 2007).

José María Nyssen González: Licenciado en sociología por la Universidad Complutense de Madrid y Especialista en Investigación Social Aplicada y Análisis de Datos por el Centro de Investigaciones Sociológicas –CIS–. En relación al ámbito de la educación superior, es responsable de la coordinación técnica de la Unidad de Estudios de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación –ANECA– desde 2003. Asimismo ha participado en diversos estudios nacionales e internacionales, informes y publicaciones en el terreno de la evaluación de la educación universitaria y de la incorporación de los titulados universitarios al mercado laboral.

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

Orense, 11 - 7º. 28020 Madrid

E-mail: aneca@aneca.es

www.aneca.es

© Luis Enrique Alonso, Carlos J. Fernández Rodríguez
y José M^a Nyssen, 2008

© Agencia Nacional de Evaluación
de la Calidad y Acreditación

Las opiniones y juicios expresados en este trabajo son responsabilidad
de sus autores y no son necesariamente compartidos por ANECA

Madrid, febrero de 2009

Diseño: ANECA

Maquetación: Peipe sl

Imprime: Icono

ISBN: 978-84-691-7394-7

Depósito Legal: M-7665-2009