

***Educación, formación y empleo:
jóvenes en la Asturias desindustrializada de
1990***

Trabajo Fin de Máster

Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa

BEATRIZ VALLINA ACHA

Tutor: José Vicente Peña Calvo

JULIO DE 2013



Educación, formación y empleo: jóvenes en la Asturias desindustrializada de 1990 by Beatriz Vallina Acha is licensed under a [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/).

CITACIÓN DE ESTE TRABAJO EN FORMATO APA:

Vallina Acha, B. (2013). *Educación, formación y empleo: jóvenes en la Asturias desindustrializada de 1990* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Oviedo: Oviedo, Asturias.

ÍNDICE

1. Justificación y propósitos de la investigación	2
1.1. Objetivos.....	5
1.2. Hipótesis	5
1.3. Metodología de la investigación.....	6
2. Marco Teórico y conceptual	8
2.1. Las transformaciones en el sistema productivo a la luz de las grandes teorías sociales de la Educación: de la Teoría del Capital Humano a la Teoría de Competencias	8
A. La Teoría del Capital Humano.....	8
B. Educación y tecnología: ¿Nueva Economía?	12
C. La Economía de las Ideas	13
D. Ideología y competencias: crítica de la teoría del capital humano como fundamento de la educación formal en el mundo posmoderno	17
2.2. El sistema educativo antes de 1990	23
3. Breves notas para una historia de la Reconversión Industrial en Asturias.....	31
4. Análisis de datos y fuentes secundarias	35
4.1. la Juventud TRAS LA DESINDUSTRIALIZACIÓN:	35
A. Las necesidades socioeducativas EN LAS CUENCAS MINERAS	35
B. Trabajo y emancipación.....	41
C. El problema de la sobrecualificación y la brecha educativa	44
D. Las migraciones	49
E. Nuevas titulaciones y nuevas profesiones en los 90	50
F. La FP se aleja de la industria.....	52
G. La brecha de género en los estudios técnicos: también en Formación Profesional.....	56
4.2. La financiación pública de la educación no-formal	61
5. Conclusiones: la división internacional y europea del trabajo y el caso de Asturias.....	64
6. Referencias bibliográficas	67
Bibliografía básica:	67
Fuentes estadísticas	67
Otras referencias bibliográficas.....	68
7. ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	71

1. JUSTIFICACIÓN Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Durante la década de 1980 sucedieron en Asturias varios cambios bruscos que afectaron, particularmente, a las generaciones posteriores, en las que la autora – que nació y vivió en la Cuenca del Nalón durante veinte años – se incluye. **No solo se trataba de una estructuración completamente diferente de las ocupaciones**, sino que, incidiendo directamente sobre el *oficio* (y sobre la *profesión*), afectaba de forma clara a “los estudios”, a los **hábitos de escolarización**.

Las nuevas necesidades socioeducativas forzaban una adecuación del sistema educativo regional y nacional a esas condiciones cambiantes. Aunque ya en 1961 comenzaba el auge del turismo y la hostelería, no se debe menoscabar la importancia de la *burbuja inmobiliaria* española durante los noventa; ésta *burbuja*, cuyas consecuencias vemos y sufrimos hoy, en parte, también se ligaba al turismo. De hecho, las zonas más afectadas resultaban ser aquellas de *turismo de sol y playa*. Ciertamente, en Asturias, el turismo no es una actividad central ni lo llegó a ser; algún éxito cosechó aquel centrado en lo rural y en lo gastronómico, con visitantes peninsulares y nacionales. Sin embargo, la reconversión industrial sí propició una terciarización de la economía y, aunque la construcción no copaba el mayor porcentaje de la mano de obra ni era la opción académica predilecta en Formación Profesional (queda pendiente tratar las Ingenierías relacionadas en la tesis doctoral), un *boom* de Servicios y prejubilaciones de los obreros de la Industria manufacturera y extractiva, junto con un aumento del poder adquisitivo que venía relacionado con el crecimiento del empleo en aquellos tiempos de supuesta *bonanza*, propiciaron un crecimiento importante en los servicios asociados a la actividad inmobiliaria.

Aun así, aun sabiendo que la construcción no estaba, en Asturias, a la misma altura que en Alicante, y que la hostelería seguía y sigue regida por pautas muy tradicionales, fueron muchos y muchas quienes, en mi generación, abandonaban tempranamente sus estudios para incorporarse a empleos en los escalafones inferiores de la escala ocupacional. Y, así, también fuimos muchos – y muchas, mujeres, especialmente – quienes decidimos alargar sin expectativas laborales claras el periodo de escolarización indefinidamente.

¿Por qué? ¿Por qué el abandono escolar temprano sigue siendo, hoy, un problema? ¿Por qué decidimos alargar nuestra condición de estudiantes todo lo posible? ¿Por qué seguimos definiendo *Lo joven* a través de la incertidumbre y la precariedad? ¿Intentaban responder las políticas educativas sucesivas a esa nueva situación? ¿A qué responde ese afán por la formación continua y por el *aprendizaje a lo largo de la vida*? ¿Realmente la Educación puede obrar todas aquellas maravillas que se le atribuyen o, más a menudo de lo que nos gustaría, es, tomada por sí misma, por separado, como un mecanismo de reproducción del arbitrario cultural fijado por las élites hegemónicas que tiende a perpetuar lo anterior? ¿Qué teorías y filosofías de la Educación subyacen a las concepciones que hoy en día se mantienen con acérrimo entusiasmo? ¿Son, acaso, neutralmente valorativas?

Para abordar las relaciones entre el sistema productivo y el sistema educativo, así como sus cambios, es necesaria la referencia a la organización de las ocupaciones a través del análisis de las teorías sociales de la Educación más relevantes, enmarcadas unas y otras en diferentes sistemas ideológicos y concepciones políticas (cuyo punto clave sería la concepción particular del orden estatal que cada una hiciese). Por ello, del extenso marco teórico hará una revisión sobre las concepciones de la Educación, del trabajo o de la tecnología y sus cambios y permutaciones a lo largo del siglo XX dentro del orden internacional y nacional intentando adoptar una perspectiva que logre desvelar las relaciones entre unas y otras teorías dominantes y las críticas hechas desde otros prismas y marcos sociológicos; es por esta razón por la cual no podemos ignorar el relevante papel de Marx o de los sociólogos norteamericanos del periodo de entreguerras en la determinación de las teorías y formulaciones posteriores, o por lo que no podemos dejar de mencionar a Foucault junto con las menciones explícitas a la **Teoría del Capital Humano** o a la **Teoría de Competencias** al tratar sobre asuntos muy inmiscuidos en la *biopolítica*, tales como la Educación o el trabajo (productivo y reproductivo), y plantear críticas interesantes a los marcos ideológicos de referencia de estos dos planteamientos organizacionales.

El abordaje de otras teorías previas y de las críticas a propósito de las concepciones fundamentales del Capital Humano, entendido como una teoría mucho más amplia que una mera recapitulación de fórmulas para fundamentar una economía de la educación y en absoluto neutralmente valorativa, es fundamental para sostener el esquema explicativo de este trabajo, cuyo desarrollo seguirá el hilo argumental implícito en los Objetivos especificados desde un punto de vista multidisciplinar que no puede permitirse dejar de lado e ignorar los aportes centrales de diversos planteamientos de Filosofía de la Educación y Sociología de la Educación (por ejemplo, Bourdieu) ni tampoco ignorar los presupuestos previamente existentes en las teorías dominantes en el ámbito neoliberal anglosajón. La multiplicidad de estudios sociológicos que abordan la difícil **relación entre la Educación y la Ocupación** – más allá aun del mero “Empleo” - con los que contamos en España son, a menudo, un reflejo de otras tendencias encontradas en el escenario internacional que, a veces, no tienen en consideración los antecedentes decimonónicos ni las condiciones materiales de existencia o problemas históricos y, en ocasiones, endémicos propios de España. El modo en el que estos estudios se han abordado es de gran interés de cara a confeccionar el esquema de la tesis doctoral de la cual este Trabajo Fin de Máster es un prolegómeno centrado en la década de 1990.

Cómo la teoría de competencias ha supuesto una transformación al hilo de las teorías *tecnodemocráticas* de la Educación – especialmente, de la Teoría del Capital Humano – ha de ser largamente analizado, y en este T.F.M. procuraremos proporcionar a los lectores un esquema general que refleje los cambios cruciales y los precedentes lo más adecuada y claramente posible, teniendo en cuenta el análisis del caso español y, muy concretamente, el análisis de Asturias y sus núcleos industriales, manufactureros y extractivos.

Los desarrollos posteriores de la Teoría del Capital Humano comienzan a apuntar en la dirección más clara a los planteamientos que luego harán suyos, tras la “explosión” de la *Burbuja punto com*, los enfoques de la Teoría de Competencias, como la figura de los *prosumers* (planteada de algún modo en las *Grundrisse* marxianas) con gran arraigo ideológico en el presente y un carácter dominante en el ámbito formativo y empresarial. El porqué de este arraigo ha de ser analizado con el suficiente detenimiento y el trabajo histórico e interpretativo necesario para poder ver su raigambre con claridad y ser capaces de ejercer un análisis crítico de las reformas educativas, los planteamientos organizacionales escolares y sus *backgrounds*, como la **concepción de Libertad como una fundamentación económica en orden a la cual debe ejercerse la planificación de la Educación como dependiente de los factores condicionados al sistema productivo**. Es esta concepción la que facilita el surgimiento de los planteamientos de Competencias y Capitalismo Cognitivo que eleva la habilidad y cualificación constante de la fuerza de trabajo a condición necesaria para la viabilidad del plan de negocios, así como el emprendimiento (auto-empleo) y la responsabilidad de los **individuos** sobre su educación no-formal. La especialidad es cada vez más central, y cada vez encontramos más recortada y dividida la capacidad y conocimiento global de cada proceso concreto: se especifica como falta de todo desarrollo y es imperceptible desde la perspectiva de los agentes implicados.

Los importantes sucesos acaecidos en el sistema productivo español en la década de 1980 tienen efectos observables en las políticas educativas posteriores dadas por la necesidad de adaptación a un peculiar panorama: un **fuerte potencial educativo, con jóvenes sobrecualificados compitiendo en un escenario de mercado ocupacional y productivo cuyo sistema industrial se ha debilitado drásticamente** llegando, en determinadas zonas del país y de la comunidad autónoma asturiana, a su práctica desaparición. Por ello incluimos un breve epígrafe en el que se trata de exponer de forma somera los principales cambios sufridos por la economía asturiana en el periodo de reconversión industrial y la repercusión de la terciarización económica.

Para analizar el estado del sistema educativo y del sistema productivo en Asturias - dentro del conjunto nacional - según indicadores detallados en *Objetivos*, contamos con la revisión estadística de fuentes secundarias. Dividiremos el estudio en tres aspectos: (a) la escolarización en los principales núcleos industriales, contando también con Cangas de Narcea, dado su potencial agrícola y ganadero pero su actividad – cada vez más escasa – en la industria extractiva; (b) el empleo y la emancipación juvenil en las zonas más afectadas por la desindustrialización asturiana y (c) la formación profesional y sus mudanzas de acuerdo a los cambios en el sistema ocupacional, donde añadiremos un necesario enfoque de género que ha producido asimetrías visibles en el alumnado de este tipo de estudios.

1.1. OBJETIVOS

1. Establecer cómo la teoría de competencias ha llegado a suponer una transformación de la teoría del capital humano adecuada a un contexto histórico, económico y social determinado que modifica drásticamente las concepciones habitadas sobre la implicación y participación estatal en la Educación formal y no-formal
2. Analizar las transformaciones del sistema productivo español durante 1990 con especial énfasis en el caso asturiano, al hilo de las teorías sociales de la educación
3. Enmarcar un diagnóstico de los cambios en la economía y en la educación española en dicha evolución y determinar si, en el caso particular asturiano, los presupuestos postulados por ambas teorías sociales se han cumplido, en qué áreas y en qué aspectos han fracasado o no han dado la debida cuenta
4. Describir las articulaciones entre el sistema productivo, el sistema ocupacional y el sistema educativo, especialmente en Formación Profesional, durante 1990-2000.
5. Analizar la elección diferencial de estudios de formación profesional en mujeres y varones de acuerdo a los roles de género tradicionales y comprobar la coherencia del caso asturiano en 1990-2000 con el marco teórico establecido por Pierre Bourdieu.
6. Comprobar si existen modificaciones substanciales en los hábitos de escolarización, las opciones académicas elegidas y las cualificaciones y credenciales obtenidas de la población escolar y de los trabajadores jóvenes asturianos con el estado del sistema ocupacional
7. Observar durante la década de 1990, la inserción laboral, emancipación y su adecuación a las cualificaciones académicas de los y las jóvenes en Asturias y las migraciones internas, dentro de la comunidad autónoma.

1.2. HIPÓTESIS

1. La teoría de competencias es una evolución de la teoría del capital humano consecuencia de la crisis del petróleo y los grandes cambios económicos que, a su vez, introdujeron competentes políticos e ideológicos nuevos
2. Esos componentes ideológicos, enmarcados en la línea neoliberal, tuvieron, por su génesis en la Teoría del Capital Humano, repercusión en las políticas educativas

desarrolladas a partir de 1975 en el occidente capitalista y, también, en los países en vías de desarrollo

3. La Teoría del Capital Humano y la Teoría de Competencias responden a la justificación de dos economías diferenciadas a partir de cambios significativos a nivel técnico y tecnológico

4. Las cualificaciones académicas obtenidas por los jóvenes durante la década de 1990 no se correspondieron en un porcentaje significativo con las posiciones ocupadas en el mercado ocupacional

5. El aumento de la escolarización no supuso para los sujetos una gran movilidad social, mayores posibilidades de emancipación, una auténtica ruptura con los roles tradicionales cuidadora/proveedor, ni un empleo adecuado realmente a las cualificaciones obtenidas.

1.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La pregunta sobre la exclusión de Asturias y de España respecto a la división europea e internacional del trabajo, en lo referente a desarrollo y tejido industrial supone la cuestión central a analizar cualitativa y cuantitativamente desde el marco conceptual del que partimos; otro aspecto central es trazar la trayectoria de la Teoría del Capital Humano a la Teoría de Competencias, para lo cual nos centraremos, más bien, en varias **revisiones teóricas**. Para ello, nos acercaremos a la Teoría del Capital Humano a través de la obra de sus figuras más destacadas (Schultz, Mincer, Becker, etc.) y su profunda transformación tras la Crisis del Petróleo, junto con la *Burbuja de las Nuevas Tecnologías*, a la Teoría de Competencias y las nuevas concepciones liberales sobre empleabilidad y sistema educativo. Veremos, así mismo, cómo se teorizan ambos enfoques en el panorama español, mediante obras completas tanto afines como críticas, y artículos académicos que nos ofrecen una aproximación veraz al objeto de estudio.

A partir de esa pregunta sobre el tejido industrial asturiano y español, hemos de intentar dilucidar cómo ha afectado eso a la propia estructura del sistema educativo a través del análisis de sus reformas y a los hábitos y duración de la escolarización. Para inferir conclusiones con respecto a este último aspecto, más empírico, referido a la escolarización, llevaremos a cabo una combinación de análisis cualitativo y cuantitativo, sirviéndonos, principalmente, de **fuentes secundarias**.

En primer lugar, hemos de analizar la cualificación académica de los y las jóvenes de entre 15 y 30 años en Asturias, relacionando éstas con la tasa de paro y la tasa de ocupa-

ción y, también, valorando la adecuación o inadecuación de dichas cualificaciones académicas a la ocupación de los sujetos, sus posibilidades y perspectivas de emancipación y las necesidades socioeducativas de los polos industriales extractivos, en absoluto declive, especialmente a partir de 1995. Por ello, usaremos datos de principios de la década de 2000-2010, ya que nos permiten una aproximación mucho más exhaustiva al grupo de estudio de referencia y a sus credenciales obtenidas.

En cuanto a la educación formal se refiere, será necesario un análisis detallado de las cualificaciones académicas obtenidas, a partir de fuentes secundarias, como SADEI o el INE, entre otras. También debemos hacer referencia a tasas de escolarización y centros existentes en la comunidad autónoma.

Refiriéndonos a la Educación no formal - dado el interés que ésta cobra desde las dos grandes teorías expuestas y enlazadas durante la exposición y revisión teórica, como *formación a lo largo de la vida* - sería de gran interés para nuestra investigación estudiar y comparar las iniciativas públicas dedicadas a la formación a través de cursos ofrecidos por los servicios públicos de empleo, la Fundación Tripartita y los sindicatos y federaciones empresariales

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. LAS TRANSFORMACIONES EN EL SISTEMA PRODUCTIVO A LA LUZ DE LAS GRANDES TEORÍAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN: DE LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO A LA TEORÍA DE COMPETENCIAS

A. LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO

El capital humano pasa por presentarse un elemento explicativo del crecimiento económico: **la mejora cualitativa del factor trabajo - que pasa por una inversión estatal y privada en la Educación y la Salud de dichos medios humanos como fuerzas productivas potencialmente - aumentaría la capacidad productiva nacional y generaría, en consecuencia, crecimiento económico.** Esta producción es tenida en cuenta junto con el capital físico o el nivel de trabajo.

En el artículo “La inversión en capital humano” (Schultz, 1983¹) podemos ver reflejado un modelo de **progreso lineal** en el que el incremento de la riqueza – sea individual o nos refiramos a la riqueza de un país – descansa sobre **dos grandes pilares: la Educación y la Salud.** Ambos factores contribuirían a asegurar el bienestar de los individuos **sin distinción de orígenes socioculturales y económicos y más allá de factores históricos.** No se dibuja, todavía, una correlación entre la Educación no formal y la empleabilidad – como sí, veremos, se impone posteriormente en la Teoría de Competencias – sino que en esta formulación fundacional lo que se establece es una correlación entre las titulaciones obtenidas dentro del sistema educativo y las ocupaciones, de tal modo que estas se adecuen a las credenciales académicas, supuestamente obtenidas según criterios relacionados con el mérito, así como con las capacidades innatas y las habilidades adquiridas, independientemente de las condiciones materiales y estructurales de los sujetos.

Así Mincer (1973) resume una de las tesis esenciales de la Teoría del Capital Humano; a saber, que la correlación positiva entre la escolarización de cada individuo y las subsiguientes ganancias en forma de percepción salarial en su futura ocupación productiva debe ser entendida según la forma en la que **el aumento de la productividad sea el reflejo de los efectos de la Educación del sujeto;** no obstante, no se reduce, en la obra de Mincer - ni en la de otros teóricos del Capital Humano - esta Educación a la mera escolarización, sino que contempla contextos no formales, como posibilitadores de la mercantilización del conocimiento y habilidades adquiridas por cada uno de estos individuos a la hora de ofrecer

¹ Artículo original, en inglés: Schultz, 1961 (Ver Referencias Bibliográficas)

su fuerza de trabajo. En este caso, hemos de referir a Becker (1983), quien considera al trabajador un *empresario de sí mismo*.

Foucault estudia en *Nacimiento de la biopolítica* las tesis fundamentales del capital humano analizado el significado del trabajar, pero desde el punto de vista del trabajador como sujeto económico activo y, es más, del propio trabajo como sujeto económico. A este respecto critica Foucault que para éste su salario es un ingreso, no el precio de venta de su fuerza de trabajo a modo de retorno de inversión formal en Educación y credenciales académicas. Es decir, que el trabajador, que recibe flujos de ingresos, no los conseguirá según los presupuestos tradicionales en su condición de fuerza de trabajo, sino tomando la forma, en el neoliberalismo, y teóricamente legitimado por autores como Becker², de *empresario de sí mismo*: es absolutamente responsable de lo que le suceda, de su resultado, futuro y trayectoria ocupacional - es su propio capital, su propio productor, es la fuente de sus ingresos, al igual que el estudiante es responsable de sí mismo y sus logros educativos - dependientes éstos de cualidades innatas y de capacidad de trabajo, responsabilidad y fuerza de voluntad - una vez planteada la "igualdad de oportunidades" en el marco de las políticas públicas educativas. No es un sujeto pasivo que recibe un salario a cambio de prestar su fuerza de trabajo durante un espacio de tiempo determinado.

Por otro lado, Becker sostiene que en el proceso de intercambio hay mucho más allá de la mera compra: el hombre del consumo no es uno de los términos del intercambio, sino un productor en la medida en que consume (*prosumer*): produce su propia satisfacción individual sobre la base de su capital. Este autor caracteriza el capital humano como un activo intangible - entre otros - tomado dentro de una organización determinada, que incluye el potencial y la capacidad técnica, junto con la experiencia, de los individuos insertos en el seno de ésta desde el punto de vista de unidades económicas. Éstos, supuestamente, contribuirían al éxito o fracaso de la organización según su adecuación a las necesidades de las empresas - muy dependientes de un nuevo escenario de mercado crecientemente terciarizado, de servicios y bienes simbólicos - según la combinación necesaria de competencias (*competences*), habilidades, valores cognoscitivos y valores no-cognoscitivos; la fuerza de trabajo explota su talento, como una capacidad global, bajo presupuestos de *empoderamiento* que les haría comportarse como "empresarios de sí mismos" favoreciendo la **movilidad social intergeneracional**, a pesar de que la Educación parezca tener un escaso beneficio inmediato. Sin embargo, la figura del *prosumer* puede considerarse como ya planteada por Marx (1989)³ en *Grundrisse*:

² Ya no hay trabajadores, sino empresarios que maximizan sus beneficios (ROI); tal como critica Foucault: Descompuesto desde la perspectiva del trabajador en términos económicos, el trabajo comporta un capital, es decir, una aptitud, una idoneidad; como suelen decir, es una máquina. Y por otro lado es un ingreso, vale decir, un salario o, mejor, un conjunto de salarios; como ellos acostumbran decir, un flujo de salarios (Foucault, M., 2007, p.263)

³ Ver Tomo I; Consumo y Producción (p. 10 de la edición mentada en Bibliografía), párrafo [12], a1.

La producción es también inmediatamente consumo. Doble consumo, subjetivo y objetivo: el individuo al que producir desarrolla sus capacidades, las gasta también, las consume en el acto de la producción, exactamente como la reproducción natural es un consumo de fuerzas vitales. En segundo lugar: consumo de los medios de producción que se emplean y se usan, y que se disuelven en parte (...) en los elementos generales. Consumo, igualmente, de la materia prima que no conserva su forma ni su constitución natural, sino que más aún se consume. **Por lo tanto, el acto mismo de la producción es también en todos sus momentos un acto de consumo**⁴.

Romero y De Miguel (1969) reflejan en su obra un desglose de lo que podría ser una aplicación de la Teoría del Capital Humano a un sistema de enseñanza en una situación tan peculiar como la de **España**, posteriormente al análisis de los dos grandes Planes de Desarrollo que repasaremos someramente en *“El sistema educativo antes de 1990”*. La articulación de un “plan realista” (Romero y De Miguel, 1969 ,p. 88) para suplir las necesidades educativas en España pasa, en primer lugar, por una estimación de la evolución pasada y futura de la población activa, cuyo objeto es evaluar las necesidades del sistema ocupacional en cuanto a especialidades y niveles requeridos a la luz del sistema productivo; es más, habría que tener en cuenta las ocupaciones más demandadas por el proceso productivo del sector secundario – reconociendo de forma implícita cierta primacía o, al menos, necesidad de la actividad industrial como fuente de desarrollo de la economía nacional -, el sector terciario (a cuyas nuevas ocupaciones dicen necesario prestar atención) y a un sector primario modernizado especialmente centrado en la agricultura.

De este modo, sería necesario un estudio profundo de los contenidos de las enseñanzas con el fin de lograr una mayor adaptación a una sociedad en cambio, a la vez que desarrollar estrategias para disminuir el clasismo en el acceso a los diferentes niveles educativos. Este tercer factor me parece de especial relevancia, al hacer incidencia en el cambio, en la **incertidumbre**, en un sistema productivo cuya evolución era, por aquel entonces y en el presente, de muy difícil previsión; es esta incertidumbre lo que parece generar una ansiedad por reducir los contenidos, por **suprimir la primacía de la parte “material” de las enseñanzas frente a fijar un marco formal y metodológico que sea compatible con cualesquiera contenidos**. Otro aspecto de interés es resaltar el principio de **igualdad de oportunidades**⁵, cuyos presupuestos (Lerena, 1979) afirman la existencia de habilidades **innatas suponiendo que existe una naturaleza humana** y que el sistema de enseñanza ayuda a concretarla y determinarla, a la vez que determina nuestras aptitudes innatas y capacidades y, de este modo, establece el destino y lo que nos cabe esperar en nuestra vida adulta de trabajadores fuera de la colectividad, fuera de la Historia, de la Sociedad y de la Econo-

⁴ Negrita nuestra

⁵ La igualdad de oportunidades parece haber traído no trajo, como consecuencia, una igualdad de resultados y que, además, no fue capaz de mejorar, con respecto a las anteriores reformas, las condiciones socioeconómicas de aquellos estudiantes que, entonces, partían de los estratos más bajos (Barreda, 2001).

mía: el individuo puro fuera de sus condiciones materiales de existencia, determinado y dependiendo de las leyes inexorables de su propio desarrollo. De este modo, fundamentamos la desigualdad en el sistema ocupacional en base, únicamente, a desiguales atributos, méritos, esfuerzo y responsabilidad de los individuos que lo conforman, confundiendo la causa con el efecto, invirtiéndola para justificar lo que naturalmente se presenta como justo y bueno.

De ahí que el cuarto objetivo sea la investigación profunda de las aspiraciones de los sujetos – apelando a factores psicológicos y subjetivos de productividad – con lo que respecta al nivel educativo deseado y a la *inversión* (frente al *consumo*) que éstos están dispuestos a rendir; la diferencia, en este caso, en lo referente al consumo educativo – así como de otros bienes simbólicos – y a la inversión es que el primero se plantea como una fuente de placer (más parecido al placer epicúreo), en las escalas superiores de la pirámide de necesidades de Maslow, y la segunda, (pre)supone un rendimiento. Aun así, como afirman en los primeros capítulos de dicha obra, no deja de ser común y ciertamente beneficioso un equilibrio de consumo e inversión cuando los sujetos acuden al mercado educativo.

El análisis de las relaciones entre el nivel educativo y el mercado de trabajo aparece también como un objetivo, junto a la evaluación del coste ocasionado por las decisiones en materia educativa y la indagación sobre los sujetos que las toman; en un principio, puede parecer que es el Estado quién ha de tomar estas decisiones, pues hablamos de una economía nacional deprimida cuya necesidad de elevar sus condiciones de bienestar – según la definición clásica – roza lo urgente. Además, la relación entre las concepciones aquí planteadas y otras concepciones liberales previas, que trataremos con no mucho detalle en este punto, parece clara; nos referimos a aquellas desarrolladas e institucionalizadas, hasta cierto punto, durante el contexto bélico de la II Guerra Mundial que aparecen relacionadas con los desarrollos de la *Big Science*⁶, referentes a toda la infraestructura estatal que habría

⁶ Es de capital importancia el trabajo mediante equipos de investigación controlados fundamentalmente por los gobiernos soviéticos y norteamericanos, cuya investigación tecnocientífica se guía hacia fines bélicos, en el contexto de la *Big Science*, que dará lugar a una **modificación lenta de los departamentos universitarios en todas las disciplinas e inspirará también nuevas metodologías didácticas en la enseñanza secundaria**, cambiado, además, la percepción y el *ethos* científico tal como describe Bourdieu en *El oficio de científico* (2003):

El capital científico es un conjunto de pertenencias que son el producto de actos de conocimiento y de reconocimiento realizados por unos agentes introducidos en los campos científicos y dotados por ello de unas categorías de percepción específicas que les permiten establecer las diferencias pertinentes, de acuerdo con el principio de pertinencia constitutivo del nomos del campo. Esta percepción diacrítica sólo es accesible a los poseedores de un determinado capital cultural incorporado. Existir científicamente es distinguirse, de acuerdo con las categorías de percepción vigentes en el campo, o sea, para los colegas (es haber aportado algo»). Es distinguirse (positivamente) por una aportación distintiva.

de poner en marcha para cubrir aquellas necesidades peculiares y futuras, pero aplicadas al contexto industrial y no bélico.

A este respecto, dicen Venninson, Edding y Elvin (*citado en* Romero, J.L. et al, 1969, p.88) que, cuando hay una **fuerte expansión de la Educación superior**, muchas personas son retiradas de la industria y se dedican a la enseñanza, suponiendo una **pérdida de producción** – aunque podría redundar en una mayor productividad en el mercado educativo – que los países en vías de desarrollo no pueden permitirse; por ello, acaba siendo necesario limitar el crecimiento y ceñir las políticas educativas a las condiciones materiales estructurales y económicas presentes de modo racional para evitar “atascos” y empobrecimiento generalizado. Es necesario, pues, desde estos enfoque teóricos enmarcar las necesidades de la población activas junto con las necesidades culturales; prever el futuro de la estructura ocupacional y planear la estructura del sistema de enseñanza respecto a esto para proveer a esa estructura con el personal cualificado según demanda aparece, aparentemente, compatibilizado, con criterios legitimadores (*eutáxicos*) precisos, como el espíritu cívico, la igualdad de oportunidades y – asunto realmente importante en este punto – la estabilidad social y política. Ambas dimensiones no han de darse por separado

B. EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA: ¿NUEVA ECONOMÍA?

En el Capítulo XIII de *El Capital*, “Maquinaria y Gran Industria”, acudiendo la sección 8, “Cómo la gran industria revoluciona la manufactura, los oficios manuales y el trabajo doméstico” (1975, p.238) dice Marx:

Del sistema fabril, que podernos seguir en detalle leyendo a Roberto Owen, brota el germen de la educación del porvenir, en la que se combinará para todos los chicos a partir de cierta edad el trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia, no sólo como método para intensificar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados.

La producción detallista, especializada, de la que sigue ocupándose en párrafos posteriores, refiriéndose y relacionando la escuela con la división manufacturera del trabajo es tratada en el Capítulo XII, “División del trabajo y manufactura”; en este capítulo Marx explica como el obrero es convertido en “máquina parcial” a través del trabajo mecánico y del aislamiento con respecto al proceso de fabricación global, que sí se observa en su precedente: el artesano. Este trabajador parcial guarda similitudes con el estudiante parcial; la descualificación de la materia, siendo la materia la propia fuerza de trabajo, viene dada por una es-

pecialización excesiva que impide, como hemos dicho, la visión global de los procesos: sirva como ejemplo la manufactura de carruajes⁷ que el mismo Marx utiliza de un modo muy ilustrativo para expresar la gran diferencia del **trabajador parcial** - que no es más que un particular **estadio de desarrollo por fases inconexas del artefacto**, donde un grupo de trabajadores suministra al siguiente el punto de partida del trabajo de éstos - y los artesanos.

El término “Tecnología”, en el sentido *τεχνη (techné)*, aparece por primera vez en la *Retórica*, asociada al *λογος (logos)* y referida a un tipo de conocimiento especial del mundo que da forma a la actividad humana, un tipo de conciencia del mundo que se situaría entre el conocimiento de los primeros principios y las sensaciones. La *τεχνη* es un tipo de conocimiento, pero también es un tipo de actividad, una capacidad para la acción basada en un tipo especial de conocimiento, de modo que su ausencia supone la ausencia de *λογος* o la presencia de falso *λογος*. La *τεχνη* es una *επιστημη (episteme)* porque implica conciencia verdadera del mundo y puede enseñarse, pero debe ser distinguida de la *επιστημη* en cuanto que se ocupa de las cosas cambiantes más que de las permanentes. Así, acabaríamos considerando la tecnología moderna como una técnica que, a su vez, es el *λογος* de una actividad y la racionalización de un proceso de producción⁸.

El modelo mostrado por Esteban Medina en “Educación, Universidad y mercado de trabajo” (1983) caracterizado como *tecnodemocrático* - aquel de orientación funcionalista – guarda varias relaciones y similitudes con el modelo lineal de innovación que legitimaba el desarrollo de la *Big Science* en los EEUU, con el ingeniero Vannevar Bush (1945) y el sociólogo Merton como abanderados. **La relación establecida entre un incremento del conocimiento científico y el poderío tecnológico, cuya presunta relación directamente proporcional a un incremento de la riqueza nacional repercutiría, en principio, en un incremento del bienestar guarda una similitud importante con el modelo *tecnodemocrático***

C. LA ECONOMÍA DE LAS IDEAS

El entramado que ha dado lugar a la Economía de las ideas como marco de actividades consideradas dentro de lo considerado como *ocupaciones* ha logrado **ligar la economía productiva con la economía de los bienes simbólicos**: procesos curiosos como el *marketing de contenidos*, la generación de *comunidades sociales*⁹ alrededor de empresas (pe-

⁷ Marx (1975; escrito en 1867) Libro I, Volumen 2, Capítulo 12, p.409

⁸ No hemos de confundirla con la concepción intelectualista de Bigelow, la cual hace referencia a los principios de la ciencia

⁹ Aunque no es procedente tratar en detalle este aspecto, es necesario abordar brevemente la feminización de las ocupaciones relacionadas con la redacción de contenidos y la interacción con la comunidad a través de las llamadas Redes Sociales – de lo cual se ocupa el o la *Community Manager* – frente a la ocupación consistente en la planificación, gestión y estrategia de dichas acciones que, hoy por hoy, se encuentra

queñas o grandes), acciones de responsabilidad corporativa, muy relacionadas con esa generación de contenidos a través de las *Herramientas 2.0* (cuyo uso empieza a consolidarse en la generalización hacia 2010), y la transmisión de estos bienes simbólicos¹⁰ que aparecen desdibujados como “*ideas*” indefinidas son un producto de un enfoque distinto del sistema productivo – una concepción actual difícil de observar en la distancia y que nos genera incertidumbre e impredecibilidad, aunque intentaremos vislumbrarlo en las en posteriores páginas.

Sin embargo, la principal diferencia que podemos observar con toda claridad es muy anterior en el tiempo a este cambio contemporáneo y, obviamente, es la condición de posibilidad para que este pudiera producirse: **la diferencia entre la industria antes de 1859 y después de 1929 supone el cambio crucial.**

Los desarrollos en **tecnociencia** posibilitados por la **tecnología bélica** son los que propician que la **experiencia** – definatoria del *oficio* -, que era la base de la tecnología industrial, quede relegada por el **conocimiento** formalmente adquirido en instituciones académicas, siendo éste requisito indispensable para la ejecución productiva y eficaz de las tareas dentro de la Gran Industria y afianzando la dependencia del trabajador respecto a la **maquinaria**. Con lo cual, más que la experiencia – que pasaría a considerarse parte de los factores a considerar ante la empleabilidad, pero diluido entre otros – lo que cobra importancia es la integración artificiosa de conocimientos y habilidades de diversa índole (determinada ésta por los planes de la Educación formal en cierta connivencia con lo que sus Instituciones observan – e interpretan – del sistema productivo y ocupacional)

Exigir esa participación de las instituciones educativas formales supone **aumentar los costes del proceso educativo** y los recursos invertidos en la escolarización; además, supone una **alteración de las relaciones de producción** y de otros componentes que, en consecuencia, cambiarán en la **estructura social**; sobre todo, cambiará el referido a la diferencia entre el mundo de la **técnica** y de la **cultura**.

Drucker (*citado en* Romero y De Miguel, 1969) incide en el hecho de que la nueva tecnología entra a formar parte del conocimiento como tal y no queda a instancias dependientes de la ciencia, lo cual “significa que la tecnología forma parte de la cultura”. La civilización ha estado siempre conformada por y con la tecnología “pero durante miles de años,

masculinizada, observándose la misma inercia con pequeñas variables en la tradicional división del trabajo: *provedores y cuidadoras*.

¹⁰Algunos datos sobre la feminización del oficio de *Community Manager* en 2012 en EEUU – al no tratarse en España de una ocupación catalogada como tal en el CNO – puede verse en:

Keath, Jason (**2013, 23 de Enero**): ***The 2012 Community Manager Report [Infographic]***. *Social Fresh - The business of Social Media*. Recuperado 24/04/2013 de <http://socialfresh.com/community-manager-report-2012/>

el trabajo, y con él las herramientas, organización y métodos han sido considerados como extraños en el mundo de la cultura e indignos de la atención de una persona cultivada”.

La técnica empieza a gozar de esta **nueva valoración social y visibilidad** cuando, tras la II Guerra Mundial, parece redundar en un alto nivel de **productividad**. En el siglo XIX ya existe una reflexión filosófica y sociológica sobre la tecnología, pero no es hasta la década 1960 cuando se rompe la fuerte tendencia esencialista en la tradición occidental – especialmente, continental – debido a motivos académicos (en los planteamientos clásicos, la visión de la *técnica* y de lo *práctico* era renegada, relegándola y subyugándola a cuestiones *teóricas*) y sociales: tanto el desarrollo productivo derivado de la tecnociencia, la tecnología ingenieril o la *Big Science* desde la II Guerra Mundial como la alarma social generada, simultáneamente, ante los grandes desarrollos empiezan a requerir atención específica.

Cabe, a este respecto, recordar la consideración de Elias (1997, p.76) sobre la **intelectualidad como tradición continental**:

El hecho de que las consignas en las que se expresa esta auto-conciencia de la intelectualidad alemana, consignas como «educación» o «cultura», muestren una tendencia tan pronunciada a trazar una clara línea divisoria entre las realizaciones en las esferas mencionadas, en lo puramente espiritual como lo único que es realmente valioso y las de las esferas políticas, económicas y sociales, muy al contrario de las consignas de la burguesía ascendente en Inglaterra y Francia.

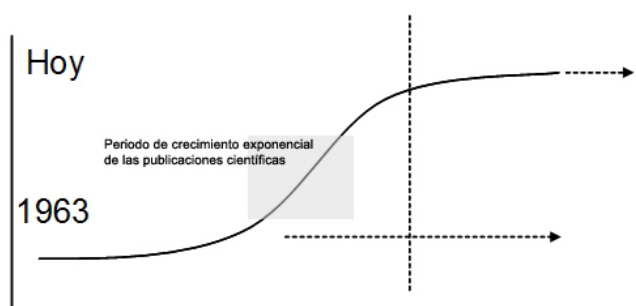
Así viene a constatarse en la siguiente consideración de Bourdieu (2003, p.75) haciendo referencia a las ciencias y las técnicas en las enseñanzas medias y superiores enmarcadas dentro de dicha tradición intelectual:

La práctica siempre está subvalorada y poco analizada, cuando en realidad, para comprenderla, es preciso poner en juego mucha competencia técnica, mucha más, paradójicamente, que para comprender una teoría. Es preciso evitar la reducción de las prácticas a la idea que nos hacemos de ellas cuando no se tiene más experiencia que la lógica

Solla Price, en *Hacia una ciencia de la ciencia* (1963), observa los indicadores *output* proporcionados por el Manual Frascati de la OCDE con la pretensión de comenzar una sociología cuantitativa de la ciencia desde una óptica liberal que contemplaría, por supuesto, los desarrollos tecnológicos como parte integrante de la *tecnociencia* que aparece reflejada a modo de cuerpo acumulativo de conocimiento que, según los postulados funcionalistas mertonianos, contribuye al bienestar social a partir de un modelo lineal de innovación: **expresión ideológica de la concepción filosófica del empirismo lógico** y que supone que, si queremos más bienestar, éste depende del crecimiento económico, y el desarrollo tecnológico es la base del crecimiento económico. Ahora bien, ¿de qué depende la tecnología? Del conocimiento básico, que es la ciencia, dependiente de un sistema educativo formal fuerte y con suficientes recursos disponibles, inyectados por el Estado si así fuere

necesario, para formar mano de obra cualificada que el nuevo sistema productivo y el contexto histórico mundial requiere. Así, Price, a través del estudio de cuantitativo de los datos demográficos sobre la población científica y tecnológica establece dos variables cruciales: el número de científicos y tecnólogos por cada 100000 habitantes y el número de publicaciones en revistas académicas indexadas; en 1993, según la predicción de este autor funcionalista, se encontrarían en pleno crecimiento de una curva con crecimiento exponencial que tiende a la saturación. A día de hoy, esta curva ha variado: hemos entrado en un punto de inflexión donde aparece un techo, fijado según la disponibilidad de recursos.

Gráfico I



Curva trazada por Solla Price en la que se muestra esquemáticamente el crecimiento exponencial de publicaciones científicas y se añade el punto en el que el crecimiento comienza a ser estable, rompiendo las predicciones, a partir de la década de 1970.

1: Gráfico de Solla Price

Pero es en esta época cuando Romero y De Miguel escriben la obra que estamos analizando; las modalidades de desarrollo tecnológico están estrechamente relacionadas con las configuraciones culturales de las diferentes sociedades. **Es una consecuencia lógica que un país industrializado se vea obligado a invertir una mayor cantidad de gasto, comparativamente, en Educación; además, los requisitos para inventar cada vez son más formalizados y, también, más academicistas (índices, patentes).**

La relación establecida entre un **incremento del conocimiento científico y el poderío tecnológico**, cuya presunta relación **directamente proporcional a un incremento de la riqueza nacional** repercutiría, en principio, en un **incremento del bienestar** (individual) guarda una similitud importante con el **modelo tecnodemocrático** (Medina, 1983). Los desarrollos en el campo científico y tecnológico parecen requerir, en efecto, de una **mayor cualificación** de la fuerza de trabajo que, además, ve incrementada su productividad a medida que esta cualificación también se incrementa. Es más: sería ese mismo desarrollo científico y tecnológico el generador de la necesidad de **nuevos empleos** cada vez más cualificados, que requerirían de una **mayor inversión** formal - por parte del Estado (con las políticas *laissez-faire*, solicitadas por Vannevar Bush¹¹ en la década de 1940) y por parte del indi-

¹¹ Tecnocientífico estadounidense nacido en 1890 y fallecido en 1974, presidente del *Carnegie Institute* (Washington) y del *National Advisory Committee for Aeronautics*. En 1941 se pone al frente de la comunidad científica implicada en el Proyecto Manhattan como director de la *Office of Scientific Research and Development*. También construyó la primera computadora analógica (*analizador diferencial*) y el proyecto *Memex*.

viduo (con su talento y su esfuerzo). Esta inversión formal parecía tener una altísima tasa de retorno, tanto **pecuniario** (para el individuo y el Estado) como **estatutario** (para el individuo), pero que incidiría muy positivamente sobre ese bienestar general incrementando el capital intelectual. El bienestar y el progreso van ligados, igualmente, a una mayor inversión en ciencia y tecnología (que requiere, como es obvio, de grandes sumas invertidas en Educación y en formación), dado que supondría un incremento casi ilimitado de la riqueza, tanto económica como intelectual

Sin embargo, como podremos corroborar posteriormente nos encontramos en un panorama en el cual no es que jóvenes con títulos de enseñanzas medias compitan con otros jóvenes con titulación superior para puestos intermedios en el mercado laboral, sino que compiten para lograr empleos que no requieren nada más allá de las enseñanzas básicas.

D. IDEOLOGÍA Y COMPETENCIAS: CRÍTICA DE LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO COMO FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN FORMAL EN EL MUNDO POSMODERNO

El conocimiento ideológico es síntoma de las condiciones materiales, formales y sociales en las que se ve inmerso; es decir, la **ideología**¹² sería el **conjunto de conocimientos que permiten a los individuos relacionarse de forma con sus propias condiciones contextuales exteriores pero determinantes respecto a su conciencia**. Así pues, las condiciones externas al pensamiento, que permiten o traban al conocimiento científico son en última instancia, condiciones sociales; y las condiciones sociales remiten inexorablemente a condiciones políticas que implican cierta ideología.

Y, en este contexto es pertinente tratar la distinción entre la *biopolítica* (ocupada de la vida y del cuerpo, como socialmente percibido) y la *anatomopolítica*¹³ (ocupada del cuerpo en su sentido más básico, como organismo), teniendo en cuenta que los sistemas educativos contemporáneos de las sociedades industrializadas, extendidos de alguna manera en sus funciones educativas y sociales, se encuadrarían con claridad dentro de la mis-

¹² La definición de ideología es una cuestión controvertida y confusa; así, aludiendo a otro autor (Karl Mannheim) podríamos definirla de varias maneras: como *falsa conciencia* o errores de conciencia, psicológicos, que resultan de ignorar ciertas condiciones causales, información, etc. (ideología particular) o como forma de conciencia determinada por la clase dominante y las condiciones sociales de las que brota (ideología total), en conflicto con la ideología o ideologías de las clases dominadas (utopía).

Mannheim, K. (2004). *Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento* (Vol. 5). Fondo de Cultura Económica. Recuperado en <http://goo.gl/AfOcn>

¹³ De acuerdo a la cual define Foucault la población como masa de individuos unidos por tales contingencias, como la muerte, nacimientos, reproducción, enfermedades, etc.

ma biopolítica: “La vida empieza a ser entonces, a partir del siglo XVIII, un objeto de poder. La vida y el cuerpo. Antes no había más que súbditos, sujetos jurídicos a los que, por otra parte, se podía quitar los bienes y también la vida.” Más adelante, afirma: “El poder se hace materialista. Deja de ser esencialmente jurídico” (Foucault, 2001, p. 246). Sirva como explicación más clara esta cita:

Lo que ha sucedido en el ejército y en los colegios se puede constatar igualmente en los talleres a lo largo del siglo XIX. Es lo que yo llamaría tecnología individualizante del poder, una tecnología que mira a fondo a los individuos, hasta en su cuerpo, en su comportamiento; es, a grandes rasgos, una especie de anatomía política, de anatomopolítica, una anatomía que se dirige a los individuos hasta anatomizarlos. (Foucault, 2001, p245)

En *La Reproducción* (Bourdieu et al, 1981¹⁴) la acción pedagógica es caracterizada como una **violencia simbólica que impone un poder cultural arbitrario**¹⁵, logrando imponer significados como legítimos a la vez que **disimula las relaciones de fuerza en las que se basa**, de un modo similar a la caracterización de las hegemonías de Gramsci (1977). Antonio Gramsci caracteriza a la **hegemonía** como el **poder de la clase dominante mediante el consenso con y sobre las clases dominadas, imponiendo un conjunto de significados y cosmovisión legítima que los dominados acaban concibiendo como “natural” y naturalizando dicha dominación**: esta relación pedagógica no se reduce a las interacciones escolares, ni la misma escolarización se reduce a la adquisición de experiencias y valores, conocimientos y aptitudes, que contribuyen a elevar la personalidad propia, histórica y/o cultural. Es más, en la dirección opuesta, toda relación hegemónica, en tanto que requiere la naturalización y la aceptación tácita de los dominados, es en sí misma una acción pedagógica.

Las **grandes teorías económicas liberales**¹⁶, por su propia lógica interna, **siempre encierran implicaciones – y, a menudo, explícitas – sobre el sistema educativo y la propia concepción de Educación, así como su planificación social.**

Hay un **cambio** representado por el neoliberalismo, a partir de la crisis de 1973, donde la economía clásica del mercado abierto, la cual **no parece ser capaz de desentrañar efectos verdaderamente cruciales del capital financiero sobre la economía real**, da paso a

14 Título original de la obra de Passeron y Bourdieu: *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, 1970

¹⁵ La **reproducción cultural** refiere a la transmisión de valores y normas que se transmiten de generación en generación y a través del "currículo oculto"; éste concepto remite a los aspectos de socialización a través del proceso educativo de acuerdo a las actitudes y valores hegemónicos y a la conservación del *status quo*. Este **cultural arbitrario** deriva de la cultura de las clases o grupos dominantes y hegemónicos: son éstos quienes contextualizan el conocimiento educativo y escolar definido como válido.

¹⁶ Son muy propensas a utilizar expresiones ciertamente confusas y, quizás, grandilocuentes para autodenominarse, lo cual podría dificultar, en un principio, el estudio de su evolución al hilo de los cambios productivos fundamentales. Por ejemplo, la teoría de Marshall o Pareto se denomina *revolución neoclásica*, mientras que Hicks estaría situado en la *síntesis neoclásica*. La escuela de Chicago, con Friedmann, o Phelps, aparece nombrada como *escuela neo-neoclásica*.

la asunción tales efectos, así como de su realidad y entidad. Es en este punto en el cual llegamos al neoliberalismo de Friedmann, a los cheques escolares y a una restricción hacia el Estado y su intervención en materia de Educación mediante una **substantivización de la idea de Libertad**.

La *Libertad* como idea rectora, descrita por Foucault en *El Nacimiento de la Biopolítica* (2009), conforma la tecnología gubernamental de las teorías neoliberales que arroja al sujeto a una **condición “privada” y ahistórica, a través de la unión artificial del mundo de la *physis* y el mundo de la *techné*: los materiales se naturalizan y la materia se cosifica**, hipostasiando las tecnologías productivas en detrimento del sujeto que produce, ahora insertable y maleable en el sistema de producción¹⁷. También hay que tener en cuenta que:

El liberalismo se debe analizar, de este modo, como un principio y método de racionalización del ejercicio de gobierno [...] Mientras que toda racionalización del ejercicio de gobierno tiende a maximizar sus efectos, disminuyendo todo lo posible el coste (entendido tanto en sentido político como económico), la racionalidad liberal parte del postulado de que el gobierno no podría ser, por sí mismo, su propio fin. (Foucault, 2001, p.210)

La crítica liberal advierte, precisamente, de los peligros que representa la intervención estatal, la sobredimensión y rigidez del aparato gubernamental y burocrático y, en consecuencia, las distorsiones económicas producidas por éstos que, por otro lado, darán lugar a nuevas y mayores intervenciones: el neoliberalismo extiende la racionalidad del mercado, los esquemas mecanicistas de análisis y los criterios de decisión en base a éstos a campos económicos, pero no solo a estos: la familia, la natalidad o la coerción estatal ante la delincuencia también aparecen ya formulados, de ahí que la moral sexual conservadora del neoliberalismo estadounidense, como ejemplo, no deba sorprendernos demasiado (Foucault, 2001, p. 215)

Paralelamente al Neoliberalismo de Chicago, empieza a desarrollarse una economía que parece basarse en los *bienes simbólicos*, culminando en la aparición de una grandilocuente expresión relacionada con un balance económico positivo en Estados Unidos durante la década de los noventa: encontramos un crecimiento elevado y sostenido, no inflacionista, pleno empleo y un equilibrio fiscal por fin corregido. Tal balance se asocia, de repente, a la **inmersión de las TIC en el sistema productivo**. En este momento se empieza a generalizar una nueva visión triunfalista de las nuevas tecnologías – heredada de modelos repro-

¹⁷El mercado es potencia pura –casi pura– en el que las subjetividades fabricadas deben producir y reproducir este movimiento con el fin de adaptarse a sus necesidades, siendo tan versátiles –tan poco sujetos– como se demande, pues los hombres concurren en una sociedad mercantilizada como si fueran un bien o servicio.

García Matías, B. (2013, 18 de abril): *La ontoteología neoliberal. La rata del infierno*. Recuperado de <http://ratadelinfierno.blogspot.com.es/2013/04/la-ontoteologia-neoliberal.html>

ducidos durante la II Guerra Mundial – como fuente de riqueza: la *Nueva Economía* se asocia explícitamente a la llamada *Revolución Digital*. Obviamente, no se explica el modo según el cual ese progreso técnico de las T.I.C. (Tecnologías de la Información y la Comunicación) hace posible, directamente, alcanzar altas tasas de crecimiento y ese balance aparentemente positivo. Esa *Nueva Economía* encuentra su **autofundamentación en la información y el conocimiento como base de la producción y la competitividad** – es decir, **bienes simbólicos como producción propiamente dicha** – en una economía global, en la cual Internet parece tomar el relevo como estructura sistémica organizacional fundamental.

Esta perspectiva triunfalista *infla*, utilizando la conocida metáfora, la *Burbuja Punto Com*, la cual provoca una *crisis de crecimiento* al modo tal como aparece descrita por Schumpeter: quiebra el sentido de la tendencia, pero en su desarrollo los acontecimientos económicos retomarán el sentido evolutivo anterior, no constituyendo una mutación¹⁸. Los portales empiezan a quebrar, así como las empresas especializadas en *eCommerce* y se redistribuye la riqueza financiera: ya no es posible hablar de esa idílica Nueva Economía tal como se había enfocado hasta entonces, de esa nueva especie de *sueño americano*, sustentado en la igualdad formal inicial y en la extensión de las T.I.C. a amplios sectores de la población, donde el *emprendedor*, aun hoy, conserva estas mismas concepciones nematológicas.

Se trata de un *choque de la oferta*¹⁹, al igual que el producido a raíz la Crisis del Petróleo o el experimentado durante 1980 – momento crucial ya que, hasta entonces, las concepciones keynesianas eran reinantes – para dejar paso a la extensión de las nuevas teorías económicas neoliberales. **Los choques que, entonces, afectados a las economías capitalistas occidentales, se tradujeron en transformaciones profundas de sus relaciones de intercambio comercial y en procesos de estancamiento con inflación**, que parecían no ser absorbidos de modo satisfactorio por los enfoques keynesianos. Según García-Legaz (2001), las T.I.C. incorporadas al proceso productivo también supusieron un *choque de oferta*:

En un contexto analítico de estática comparativa, representa un desplazamiento hacia afuera de la frontera de posibilidades de producción o, si se quiere, un desplazamiento hacia arriba de la función de producción agregada (en el sentido Solow-Swan)

¹⁸“ Schumpeter retoma las ideas de Kondratieff, pero distingue los ciclos largos de los cortos.40 La tendencia de largo plazo es progresiva siempre que exista una masa crítica de empresarios innovadores, capaces de dirigir la expansión hasta el punto de retorno (crisis), ellos causarán la recuperación que precede a la expansión. Las fases expansivas y de recuperación están definidas por las innovaciones en racimo que configuran nuevas combinaciones productivas en la microeconomía; pero si bien el origen del proceso se encuentra allí, sus efectos transforman los grandes agregados que corresponden a las condiciones de los mercados, los productos y las organizaciones. Es una dinámica basada en la oferta que termina por alterar las condiciones de la demanda” (Jeannot, F., 2006, p. 55)

¹⁹ La estanflación sucede cuando, a la inflación, se suma un descenso del PIB. Las Nuevas Tecnologías no producían los efectos resultados que se esperaban y, para explicar la situación, se empezaron a buscar y formular hipótesis ad hoc. Aun así, en los años noventa, el crecimiento desmedido de las *Economías punto com* acabó en una burbuja.

Este es el contexto donde la Teoría de Competencias empieza a desarrollarse adquiriendo un carácter dominante; la Educación – al igual que en la Teoría del Capital Humano – sigue siendo una variable dependiente de factores económicos y, es más, condicionada a ellos; el cambio real, aunque sutil, **consiste en la cualificación constante e la mano de obra como condicionante crucial de la viabilidad del plan de negocio**; tal nueva condición implica grandes transformaciones con respecto a la formación en el seno de la empresa y, también, en la Educación formal, que ahora ha de ser capaz de inculcar al estudiantado habilidades y aptitudes que les capaciten para **el aprendizaje a lo largo de la vida**, así como la empresa debe facilitar al empleado medios para formarse durante toda su etapa productiva- Además, los trabajadores han de estar dispuestos a invertir recursos (de naturaleza económica, temporales, físicos...) en dicha Educación no-formal con el fin de lograr la competencia que les hace **empleables**, nuevamente aludiendo al logro, la responsabilidad personal, habilidades innatas y talentos sustantivos más allá de condiciones históricas e, incluso, personales de los sujetos convertidos ahora, de forma consumada, en *trabajadores parciales*.

Podríamos decir, incluso, que en el presente se ha llegado a una **tendencia a la separación, directamente, del trabajo: un paso más allá de una simple división**. La **especialidad** es cada vez más central, y cada vez encontramos más **recortada y dividida** la capacidad y conocimiento global de cada proceso concreto: se especifica como falta de todo desarrollo y es imperceptible desde la perspectiva de los agentes implicados. Por ejemplo, la formación continua impartida en las empresas (*on-the-job training*), que pretende lograr una adecuación total al puesto, relegando como secundarios los conocimientos y habilidades adquiridos previamente - fuera del puesto concreto - supone una descualificación del trabajador, encontrándonos con “especialistas” (de menor coste) y con “peones” (en la función más subordinada), y disminuyendo progresivamente el valor de la fuerza de trabajo en cualesquiera certificaciones (incluso las superiores).

La división cognitiva del trabajo no es necesariamente un proceso de explotación en el sentido tradicional del término. Indica más que nada cómo, frente a una cooperación del trabajo cada vez más autónoma, donde se trata de actuar cada vez más, no sobre la materia inanimada, sino sobre el manejo de la información y del conocimiento, sobre las producciones del hombre para el hombre, el modo de organizar el proceso de producción se transforma radicalmente (Vercellone et al., 2012)

Sin embargo, no es posible afirmar de una manera drástica la novedad de esta división cognitiva del trabajo que suponen los planteamientos de la Teoría de Competencias: no puede afirmarse con contundencia que en la economía *fordista* las formas de organización del trabajo no expresaran esa misma dimensión cognitiva, sino que esta incidía en mayor medida sobre la producción material y, posteriormente, comienza a afectar a la producción de bienes simbólicos; ejemplos de dicha división podemos encontrar en el **sec-**

tor industrial automovilístico, como la fábrica de Volvo de Uddevalla o las cadenas de montaje de Toyota que pretendían generar en el trabajador la responsabilidad basada en el conocimiento de los ciclos productivos y sus tiempos, invalidando, como efecto colateral, la negociación sindical colectiva tras la apariencia de la abolición de la jerarquía tradicional y la autogestión de la organización de la producción. En el caso de Volvo, cuyos directivos, en esta línea, decidieron que los propios obreros acabasen ellos mismos un coche²⁰, **el fracaso de la gestión ocupacional supuso el fracaso de la fábrica en sí misma** tras el reconocimiento de la autonomía del trabajo que lleva a la reivindicación del mismo control de la producciones y sus finalidades sociales: la rentabilidad económica necesita la lógica del control del trabajo.

En el contexto en el cual se desarrolla la teoría de competencias como una suerte de *capitalismo cognitivo* los enfoques de la Revolución Informacional vienen sustentados por los planteamientos sociológicos, políticos e ideológicos previos – que hemos desarrollado sucintamente – y un **rápido desarrollo de las tecnologías informáticas** y las telecomunicaciones que posibilitan un enfoque **triumfalista y profético** de las TIC como una herramienta ilusa y aparentemente liberadora de la explotación y alienación; sin embargo, como venimos diciendo, no puede afirmarse en modo alguno la supresión de la *explotación* – o, al menos, de ésta tal como aparece definida en Marx – sino un **cambio en el modo de darse, de presentarse y de autorrepresentarse hacia el empresariado y los trabajadores**, ante todos los sujetos que operan en el escenario productivo. Estas representaciones nematológicas e ideológicas no son una cuestión menor, ya que **esta economía del conocimiento ha logrado cristalizar en instituciones: una de ellas es el propio sistema escolar**, pero hay otros ejemplos en los que tal subsunción se puede comprobar a través de otros dispositivos que no escapan al control estatal y a las medidas coercitivas proferidas por éste en el caso de contravenirlos, como pueden ser los derechos de propiedad intelectual que parecen tener, así, **la intención de capturar el valor y transformar el conocimiento en una mercancía**.

Lo que se *valora* en la empresa, por tanto, es una cualidad muy determinada del trabajador: su **competencia**. Este trabajador se convierte, en cierta medida, en estudiante. La valoración de tal cualidad se hace a través de aplicar los conceptos de **valor de uso y valor de cambio sobre cuerpos, seres de la physis (el trabajador-estudiante), y no sobre enseres producidos en la techné**, convirtiendo al obrero en un objeto del **fetichismo de la mercan-**

²⁰ Con la finalidad de evitar la descendiente productividad, la rotación del personal y el absentismo, Volvo (planta de Uddevalla) decidió dejar el control de la producción de un coche en manos de los trabajadores, jefes de taller y director de planta; éstos podrían llevar a cabo tantos intercambios de información (entre operarios e ingenieros) como considerasen necesario, ocupándose autónomamente del montaje de vehículos y de la totalidad del trabajo y ritmo de producción. Las tasas de productividad no se elevaron y el absentismo no disminuyó; además, las acciones formativas cada vez se complicaban más.

cía. Como explica Foucault (2001, p. 456), el modelo pedagógico platónico se sustituye por un modelo médico en el que impera el cuidado de sí como un cuidado permanente.

El valor de cambio depende de tal o cual aptitud (saber, habilidad...) que determina un lugar en el sistema ocupacional con un salario determinado previamente. El fin del estudiante no es la acción sobre la que se aplica el conocimiento adquirido sino la obtención del nicho concreto en el mercado laboral.

2.2. EL SISTEMA EDUCATIVO ANTES DE 1990

Podríamos definir la política educativa como el conjunto de las actuaciones de los poderes públicos que influyen, a distintas escalas, en el Sistema educativo de un territorio a través de medidas ordinarias y extraordinarias normalmente explicitadas en la legislación referente. A partir de esta definición, entonces, podemos considerar los Planes de Desarrollo franquistas como el inicio, ya, de un cambio que acabaría cristalizando en la L.G.E., más conocida como Ley Villar, y cuyos inciertos pilares ideológicos ya aparecen sembrados perdurando hasta el día de hoy.

En 1959 el desarrollo económico que la autarquía habría posibilitado empezada a mostrar sus limitaciones y el aislamiento del exterior impedía la renovación del capital y, por ende, su ampliación, suponiendo una traba a la actualización de la tecnología y, en consecuencia, a las importaciones. Las necesidades parecían mostrar con claridad la pertinencia de un cambio político-económico hacia la liberalización y estabilización. De acuerdo a ello, comienza un largo camino hacia la modificación profunda del sistema productivo español basado en la sustitución de *inputs* – por ejemplo, las fuentes de energía tradicional como el carbón por otras, como la electricidad (y, por cierto, la nueva dependencia del petróleo como una realidad consolidada) o el fin del transporte ferroviario de mercancías y su sustitución por otros medios –, la disminución de requerimientos totales de trabajo, especialmente en la gran industria, junto con el aumento de los requerimientos de capital por el sector terciario y el cambio tecnológico generado en los sectores energético, químico y de construcción de maquinaria.

Pero, para comprender lo que sucede en la década de 1970 – la década de la Ley Villar – preciso prestar atención, brevemente, al Plan de Estabilización Económica de 1959²¹ y los Planes de Desarrollo iniciados en 1964: en ese año, había, según cifras oficiales, 1.300.000 españoles emigrados; tras La Huelgona de 1962, varias iniciativas trataron de poner coto a la fuga de mano de obra cualificada desde la industria nacional hasta el extranjero. No obstante, la mayor fortaleza, a nivel nacional, general, era la reserva de fuerza de trabajo del campo español: como explica Quintana²² (1993, p.13):

²¹ Aprobado por Decreto Ley el 21 de Julio de 1959 y elaborado con Joan Sardá i Dexeus y Enrique Fuentes Quintana.

²² Desde una óptica marcadamente liberal que condiciona una perspectiva de análisis ciertamente *trionfalista*

Las aportaciones de la agricultura al proceso de desarrollo económico español se han concretado —como probarían los análisis de José Luis Leal en 1972 y los de Leal, Leguina, Naredo y Terrafeta en 1975— en tres grandes partidas: el suministro de mercancías para el abastecimiento de la población, la oferta de ahorro que capitalizó el crecimiento industrial y la oferta de trabajo. Esta última es la que cobra especial importancia en la década de los sesenta. Las reservas de mano de obra existentes en el campo español prácticamente garantizaban lo que Lewis llamaría un crecimiento económico logrado «con una oferta ilimitada de trabajo», que está también detrás del crecimiento previo de la Europa de los años cincuenta, en opinión de Kindleberger. El intenso éxodo rural que domina la escena española en los sesenta tiene tras de sí el deseo social del desarrollo, con todo lo que ese deseo implica y no sólo en términos económicos.

En realidad, los Planes de Desarrollo sirvieron como una contención (Quintana, 1993) al crecimiento descontrolado²³ propiciado por las políticas de 1959, pero no hemos de olvidar que el incremento productivo y el crecimiento económico no evitó una desigualdad notable de las rentas personales y el reparto regional. Estas desigualdades supusieron un obstáculo en el futuro desarrollo económico que resultó insalvable. Previamente al Plan de 1959, que se empezó a elaborar en 1957, España sufría una bancarrota resultado de la autarquía; a partir de esa fecha, el desarrollismo comienza a tomar pujanza dentro de las políticas nacionales. Tras el Plan de Estabilización citado anteriormente se suceden tres Planes de Desarrollo. El Primer Plan de Desarrollo se ejecuta entre 1964 y 1967, el Segundo Plan de Desarrollo tiene lugar entre 1968 y 1971 y el Tercer plan de Desarrollo (que se interrumpe durante la crisis del Petróleo dada la subida de precios) tiene lugar entre 1972 y 1975, coincidiendo con la L.G.E.

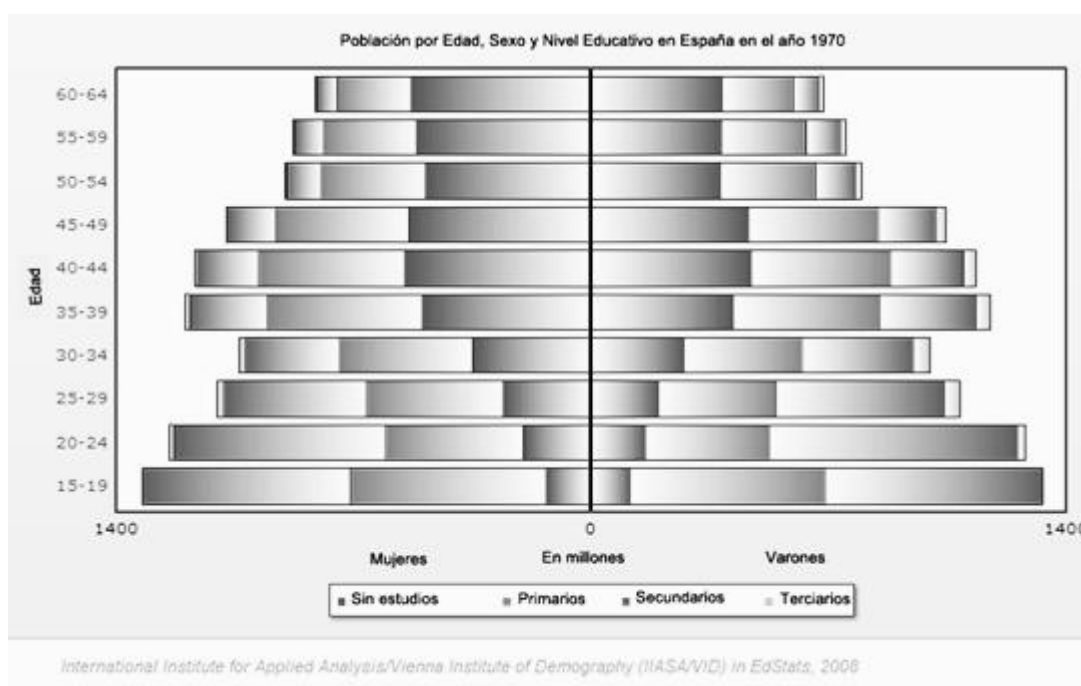
La generalización de la Educación hacia capas cada vez más amplias de la población, un sistema educativo único, gratuito y obligatorio de Educación Básica o la búsqueda de unos estándares de calidad para la Enseñanza aparecían planteados como objetivos generales y prioritarios de la Ley Villar de 1970; quizás el cambio más substancial sea el reconocimiento del papel no subsidiario del Estado en la planificación de la Enseñanza, hasta entonces en manos de instituciones privadas, habitualmente Congregaciones religiosas²⁴ (a

²³ Los créditos del gobierno norteamericano y de la CEE, la convertibilidad y el nuevo tipo de cambio respecto al dólar de la peseta (de 41 a 60 pesetas) se intentaban conjugar con el objetivo de dar estabilidad a la moneda nacional; además, se elevaron los tipos de interés, se concedieron créditos bancarios y se congelaron los salarios para intentar reducir la inflación, tratando, también de incrementar la recaudación, limitando el gasto público, liberalizando las importaciones y permitiendo la participación de capital extranjero en las empresas españolas. Sin embargo, la contención del crecimiento a costa de rentas (familiares, especialmente) supuso, también, un parón en la producción y un descenso del consumo y de la tasa de empleo.

²⁴ No podemos dejar de hacer una breve mención a la faceta específicamente juvenil que adquieren las congregaciones marianas a partir de la época del franquismo, en España y, en general, a partir del mandato de Pío XI; dichas congregaciones hacen una referencia explícita y específica a lo joven y su papel en la Iglesia con un punto cumbre que bien podemos fechar en 1965 con la Asamblea de la Juventud o, quizás antes, con la creación en nuestro país de Juventudes Católicas: Piedad, Estudio y Acción

menudo en las Cuencas Mineras asturianas eran las propias empresas las que se ocupaban, bajo el paternalismo industrial, de formar a los futuros obreros y a los hijos de los, en aquel entonces, actuales en convivencia con determinadas congregaciones religiosas) que implicaba la responsabilidad sobre la escolarización de la población y re-estructuración completa del sistema educativo, que incluye la enseñanza mixta (varones y mujeres en las mismas aulas, recibiendo las materias anteriormente masculinas) y sus niveles o etapas. Es cierto e innegable que, como consecuencia de la promulgación de la LGE y la enseñanza gratuita y obligatoria, la edad de escolarización y la permanencia en las aulas se incrementó considerablemente; no podemos detenernos ahora en un análisis económico detallado de esta Ley pero, dada la importancia de la heredabilidad de las credenciales académicas y su transmisión de progenitores a hijos e hijas, cabe considerar ya aquí algunos aspectos relevantes.

Gráfico II



2: Pirámide educativa 1970

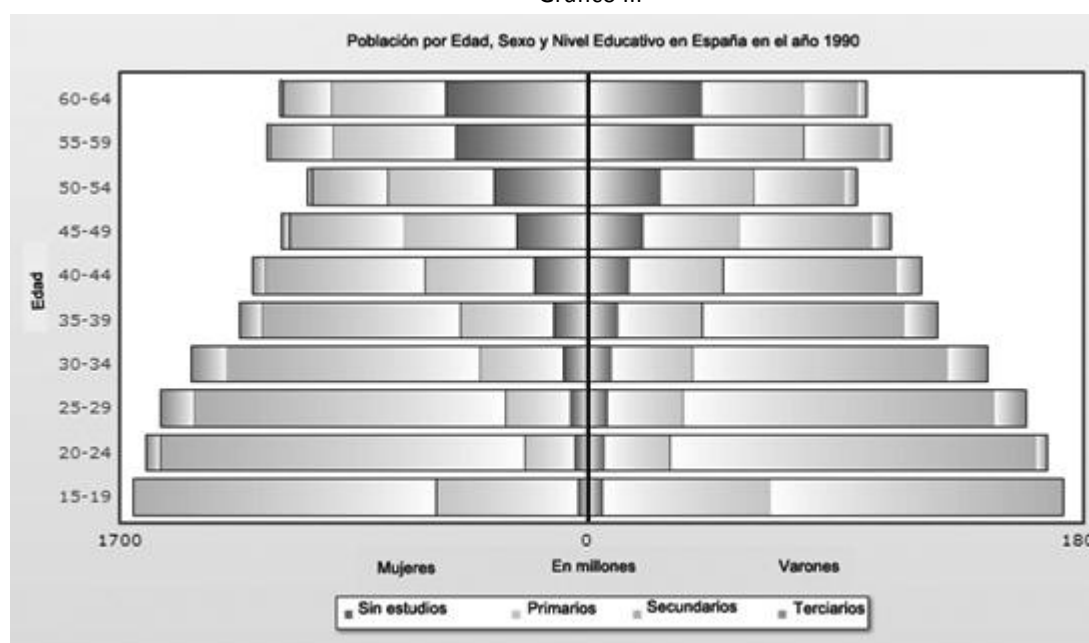
Pirámide poblacional²⁵ en la que se especifican la proporción de la población, en ambos sexos, que ha alcanzado estudios primarios, secundarios, terciarios o ningún tipo de cualificación académica. En los gráficos III y VI se aprecia un cambio significativo en cuanto a la proporción de la población sin estudios y con estudios terciarios; el cambio más significativo lo veremos en las mujeres del gráfico VI. Sin embargo, ya en esta pirámide poblacional podemos ver una importante reducción de las personas sin estudios nacidas a partir de 1940 y, más acusado aun, en nacidas y nacidos en la década de los cincuenta. La escolarización de la generación del *baby boom* y del *Milagro español* es, sin duda, mayor.

Fuente: Montero García, F., & Fullana, P. (2004). Los modelos educativos juveniles del movimiento católico en España (1868-1968), Historia de la Educación - Ediciones Universidad de Salamanca, 22-23, pp. 33-5

²⁵ Al Igual que Gráfico III y Gráfico VI, Gráfico II es una captura extraída en <http://goo.gl/FXLqy> WorldBank > Temas > Data > Education > Spain > Population

En la LGE se empieza a dar un espectacular crecimiento del alumnado de las enseñanzas medias²⁶. Si tomamos como referencia el curso 1974/75 podemos afirmar que, en comparación con el curso 1987/88, el alumnado matriculado en BUP se había multiplicado casi por dos y, casi por tres, el alumnado de FP (Hevia Payá et al., 2003). En este mismo estudio de Hevia Payá (2003) consta como la población estudiantil universitaria, en estas mismas fechas de referencia, se multiplica por 1,5 en varones y se duplica en mujeres. Aunque esta sea la generación del *baby boom*, no se puede justificar que dicho incremento se deba al incremento demográfico, dado que no atiende solo a número sino a la proporcionalidad en ambos sexos del nivel educativo, incrementado de forma generalizada. Volviendo al estudio, en 1994 puede constatarse un incremento salarial de un 0,9% para los varones y un 5,8% para las mujeres (renta salarial media). El gran impacto de la LGE sobre las mujeres puede explicar en parte²⁷ las tendencias posteriores que perduran hasta día de hoy en la permanencia de las chicas y mujeres jóvenes dentro del sistema educativo y su tendencia a la sobrecualificación.

Gráfico III



International Institute for Applied Analysis/Vienna Institute of Demography (IIASA/VID) in EdStats, 2008

3: Pirámide educativa 1980

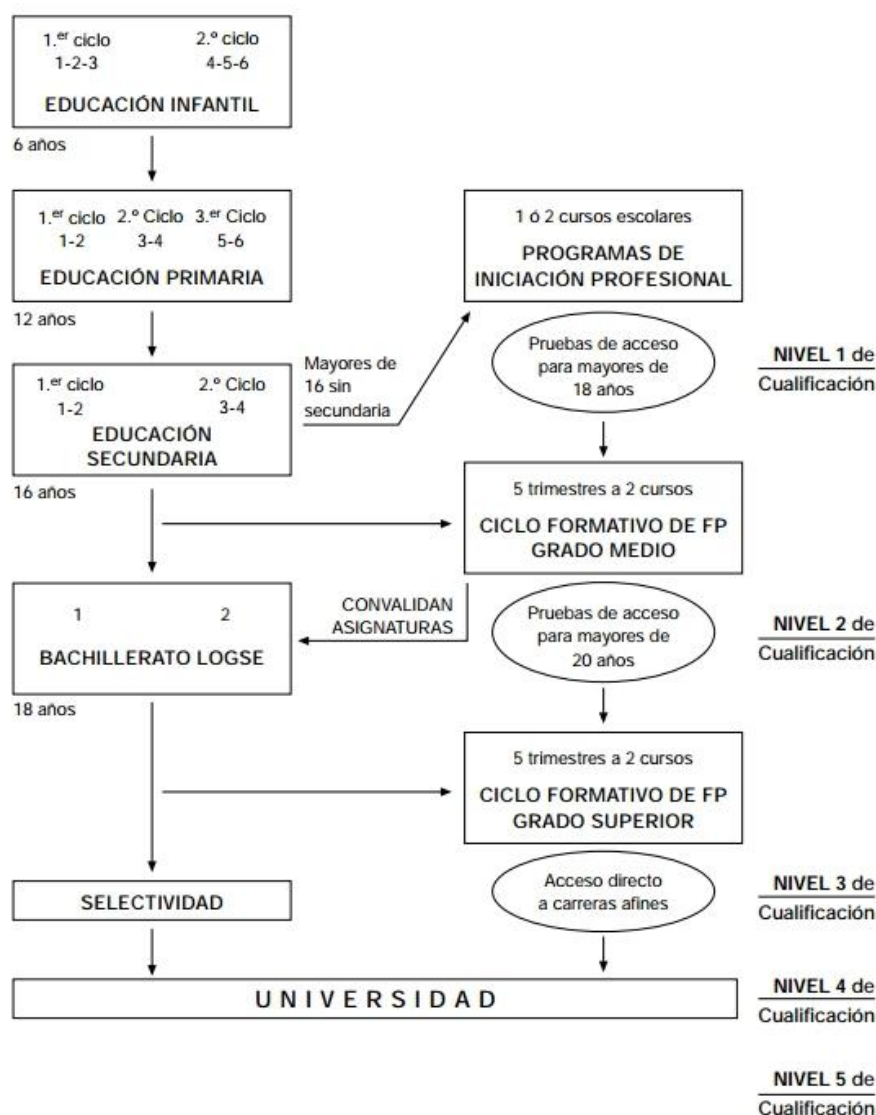
Pirámide poblacional en 1990, donde podemos apreciar las variaciones durante la puesta en marcha de la LGE sobre la población adulta con estudios Terciarios y Secundarios

²⁶ Carabaña (1983) sostiene que ese incremento del alumnado se hubiera producido igualmente.

²⁷ Tal fenómeno habría de ser estudiado teniendo en cuenta que el largo estudio, desde un enfoque de género, ha de atender a las relativas (y pequeñas) modificaciones en la división sexual y cognitiva del trabajo y diese cuenta de la educación emocional de las niñas y la redirección de la abnegación como valor eminentemente femenino

A finales de 1990 entra en vigor la LOGSE, que modifica el sistema nacional consolidando la transmisión de competencias en materia de Educación a las Comunidades Autónomas e intenta ampliar la autonomía de los centros; a falta de tiempo suficiente en estos 20 años para realizar una evaluación económica precisa más allá de las contingencias de la recesión, en la que hoy en día continuamos inmersos, analizaremos, durante las posteriores secciones, la interacción entre la nueva ordenación académica y la terciarización económica de España.

**ESQUEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL
DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE)**



Esquema I

Esquema de la estructura planteada en la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) con la cual la escolarización obligatoria se extiende hasta los 16 años, en 4º de E.S.O. así como se introducen modificaciones substanciales en el planteamiento de la Formación Profesional, como los PCPI o el acceso directo a las carreras universitarias afines a cada especialidad.

4: Esquema de la LOGSE

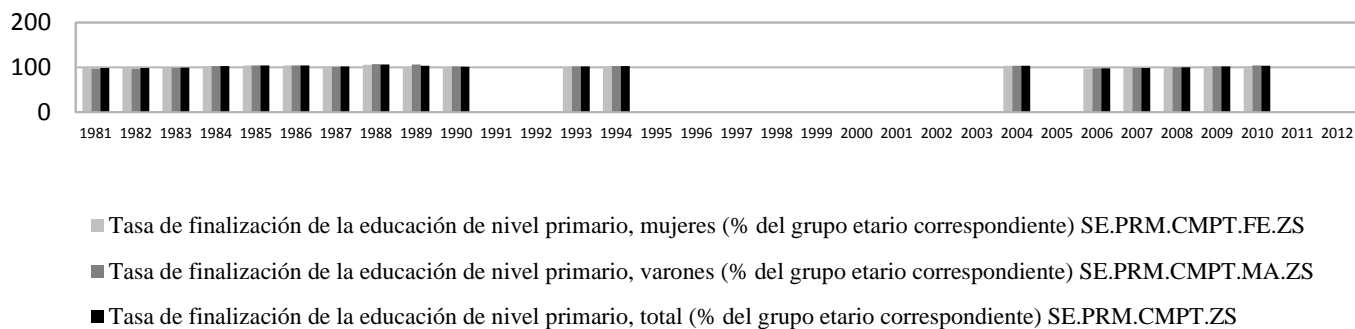
Con respecto a dicha terciarización de la economía cabe adelantar que el desmantelamiento de la actividad industrial y el viraje hacia la hostelería y el turismo, la agricultura no modernizada y la construcción produjeron en los jóvenes de esta generación – entre los cuales yo me encuentro – una ilusión de aparente incremento salarial en el peonaje y en los pue-

tos más bajos de la escala ocupacional, lo que causó la perpetuación de uno de los problemas endémicos del sistema educativo español más grave: el abandono escolar temprano.

Gráfico IV²⁸

Finalización de la Educación Primaria en mujeres, varones y ambos sexos

5: Finalización Educación Primaria



Tasa, en porcentaje, de finalización de la Educación Primaria en España, desde 1981 a 2010, desglosado en varones y mujeres. A lo largo de 1980-1990 se observan diferencias de género, más acusadas a principios de la década y muy llamativas en 1989. El Banco Mundial no dispone de datos desde 1995 hasta 2004, ni en 1991, 1992 y 2005; quizás la falta de datos sea la causa de la tasa de finalización tan baja de 2006 a 2008

Como vemos en el gráfico VI, el número de personas sin estudios había descendido considerablemente a partir de los nacidos y nacidas en la década de 1960. Los y las jóvenes nacidos en los setenta se incorporan en mayor medida a los estudios terciarios, universitarios, especialmente las mujeres. El crecimiento de la Educación Secundaria alcanza capas cada vez mayores de la sociedad:

Gráfico V



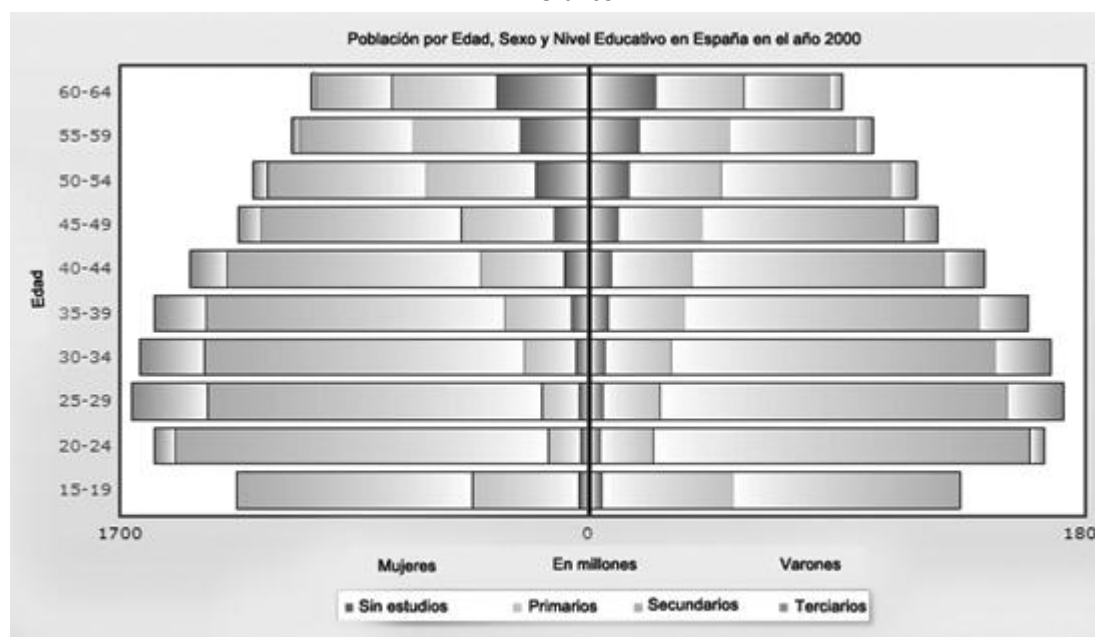
Gráfico en el que se muestra el incremento de años de educación promedio (Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo, 2013) en España desde 1980 hasta el año 2001: se eleva desde 5 hasta 9,2 aproximadamente, produciéndose el crecimiento principalmente durante la década de 1990. Como vemos, el periodo de escolarización, prácticamente, se duplicó. Los motivos los analizaremos más adelante, sobre todo en 4.1.D (Trabajo y emancipación), ya que responde a una problemática muy compleja que no puede interpretarse tan solo a través del análisis económico.

6: Años de Educación Promedio

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2013)

²⁸Tasa de abandono de la Enseñanza Primaria, en (Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo, 2013) <http://goo.gl/C8qLs>

Gráfico VI



International Institute for Applied Analysis/Vienna Institute of Demography (IIASA/VID) in EdStats, 2008

7: Pirámide educativa 1990

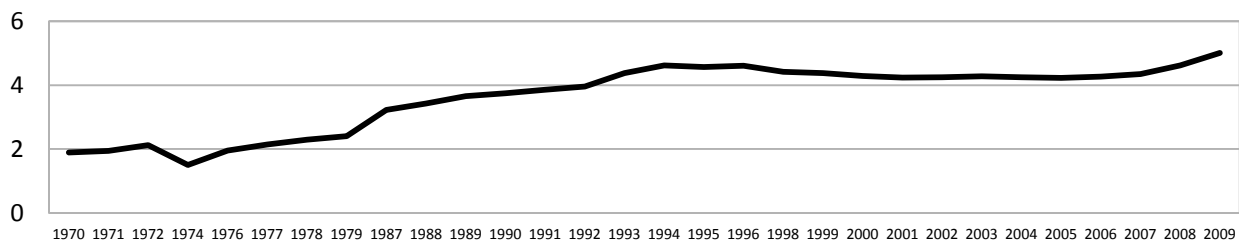
Pirámide poblacional que muestra las mujeres y varones de 15 a 64 años que, en España, disponen de estudios primarios, secundarios o terciarios, así como aquellos que no disponen de titulación alguna.

Más tarde, en 2007, nos encontraríamos ante un panorama de crisis y grave recesión, con elevadas cifras de desempleo que se cebarían, especialmente, con los jóvenes empleados en el sector servicios y, como es sabido, en la construcción. A otros u otras corresponderá, de momento, el análisis de la juventud de esta generación en tan complicada tesitura. No obstante, cabe destacar el desarrollo de estudios terciarios y la creación de nuevas titulaciones relacionadas con aquella supuesta Nueva Economía: informática, turismo y marketing.

En el siguiente gráfico (Gráfico VII) podemos apreciar el incremento en el gasto total en Educación desde 1970:

8: Gasto Educativo 1970-2009

Gráfico VII



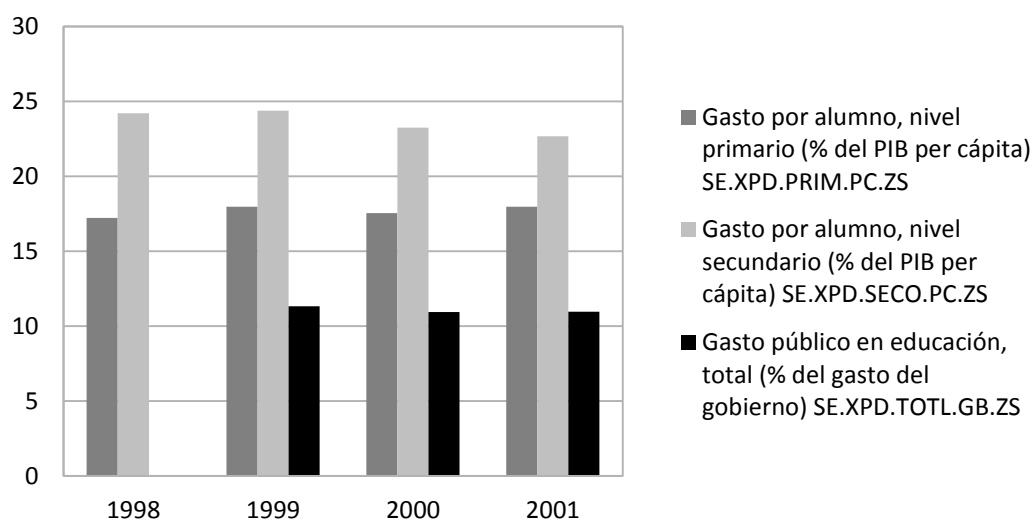
— Gasto público en educación, total (% del PIB) SE.XPD.TOTL.GD.ZS

Gasto público en Educación en España según los datos – incompletos – del Banco Mundial en cuanto indicador de desarrollo. Los mayores incrementos se registran en 1979, en 1992-1993 y en 2007.

Sin embargo, resulta algo chocante el pequeño descenso de inversión estatal en Educación desde 1998 hasta 2001, que parece recuperarse en años posteriores; este gasto ha descendido, como podemos apreciar en el Gráfico VIII, en Educación Secundaria:

Gráfico VIII

9: Gasto Educativo 1998-2001



El gráfico VIII se ha extraído para explicar la curva ligeramente descendiente que observamos en el gasto público en Educación del Gráfico VII: como vemos, el ligero recorte en el gasto en Educación se ha hecho, principalmente, sobre la Educación Secundaria en 2000 y 2001.

3. BREVES NOTAS PARA UNA HISTORIA DE LA RECONVERSIÓN INDUSTRIAL EN ASTURIAS

Asturias era, a finales de los años setenta, una región de fuerte tradición manufacturera en declive, así como el resto de regiones del ala cantábrica; aunque sería necesario tratar de resumir el impacto de las políticas de reconversión industrial en todo el territorio nacional, por motivos de espacio, creemos que no es procedente. Tan solo quepa señalar que el ala cantábrica quizás fue la más afectada: el débil desarrollo de los servicios hacía imposible una convergencia del sector terciario con un sector secundario modernizado y no permitía los márgenes de innovación industrial multidisciplinar que eran necesarios. Las políticas de reconversión industrial se llevan a cabo siguiendo las instrucciones de la OCDE, dadas en 1975, tras la crisis del petróleo de la OPEP en 1973; sin embargo, es fácil comprender por qué hasta 1980 no comienzan a tomarse las medidas que Europa imponía en los sectores en crisis: tras la muerte de Franco, en los tiempos convulsos de la Transición, los efectos laborales de pérdida de empleo directo e indirecto y las tendencias recesivas que derivan de los desmantelamientos de importantes porciones del tejido productivo podría generar gran conflictividad social que pudiera agravar las dificultades económicas derivadas.

Cuadro I

10: Evolución del empleo industrial

Evolución del empleo industrial			
Región	1977	1981	1977-81 (%)
Asturias	157618	141519	-10,21%
Cantabria	70857	62464	-11,84%
País Vasco	428815	339355	-20,86%
España	4860708	4572535	-5,93%

La evolución del empleo industrial revela, en Asturias, un descenso del -10,21% desde 1977 hasta 1981

Fuente: Renta Nacional de España 1977 y 1981 citado por Pascual (2009)

Por otro lado, el grado de concentración de los sectores productivos en Asturias generaba un desequilibrio y disarmonía sectorial, con lo cual las zonas con mayor producción industrial – especialmente, extractiva – pasaron a ser las mayores perjudicadas ante un clima de monocultivo industrial donde el sector minero-energético (HUNOSA) y el sector siderúrgico (ENSIDESA) – ambas empresas, del INI – eran económicamente dominantes.

Cuadro II

Empresas afectadas por los programas de reconversión industrial en Asturias	
SECTOR	EMPRESA
Siderurgia Integral	Ensidesa
Pequeños y medianos astilleros	Juliana Constructora Gijonesa Naval Gijonesa (Duro Felguera y Marítima del Musel Cantábrico y Riera Armon Gondan Ojeda Aniceto
Semitransformados de cobre	S.I.A. Santa Bárbara
Fertilizantes	Enfersa E.R.T., S.A.
Con plan oficial de reconversión	Asturiana de Zinc, S.A.
CON PLANES DE RECONVERSIÓN PROPIOS	
Metálicas básicas	Inespal
Transformados mecánicos	Metalúrgica Asturiana Perfil en Frío E.N. Sta. Bárbarara Ind. Militares ²⁹

11: Empresas afectadas por la reconversión en Asturias

Cuadro de las empresas ligadas al INI que estaban afectadas directamente por los primeros programas de reconversión industrial en Asturias. Con planes de reconversión de elaboración propia encontramos a Inespal, Metalúrgica Asturiana, Perfil en Frío y Empresa Nacional Santa Bárbara Industrias Militares

HUNOSA estaba formada por Sociedad Metalúrgica Duro-Felguera S.A., Hullera Española, S.A., Fábrica de Mieres, S.A., Nueva Montaña Quijano, S.A., Carbones Asturianos, S.A., Industrial Asturiana Santa Bárbara S.A., Compañía de Carbones, Industrias y Navegación, S.A., Hulleras de Veguín y Olloniego, Hulleras de Turón, Carbones de La Nueva, Minas de Langreo y Siero, Mina Tres Amigos, Carbones de Langreo, Nespral y Cía., Minas de Riosa, Coto Musel, Mina Encarnada, Minas de Lieres y Minas de Figaredo

HUNOSA se funda en 1967 (Decreto 486/1967, de 9 de marzo de 1967) como empresa estatal; previamente, Asturias vivía un clima de conflicto social a lo largo de las sucesivas huelgas mineras -- como La Huelgona, de 1962 -- y la productividad de la minería era baja, las instalaciones estaban sin mecanizar y tan solo 8 años antes se había liberalizado la importación de carbón (en el Plan de Estabilización de 1959). En el I Plan de Desarrollo, durante el periodo conocido como Milagro Español dentro del régimen franquista, en 1963 se

²⁹ La Fábrica de Armas de Trubia funda en 1794, pero es en 1960 cuando la E.N. Santa Bárbara de Industrias Militares S.A. se constituye como empresa agrupando las fábricas de armas del Ejército bajo el amparo del INI. La empresa pasa al SEPI (Sociedad Estatal de Participaciones Industriales, heredera del INI) en 1996 y, en 2001, se constituye como sociedad anónima, cuyo único accionista era el Estado; fue entonces cuando se vendió a General Dynamics.

aprobaron una serie de ayudas estatales, publicadas dos años más tarde y con un plazo de 4 años en su aplicación para lograr un incremento de la producción en un 20%, creación de lavaderos de carbón de alto rendimiento y una mejora de las retribuciones salariales, reducciones fiscales, expropiaciones y absorción nacional de la ampliación de capitales. Tales acciones fracasaron y, en 1967, se forma HUNOSA (Hulleras del Norte, S.A.): el INI aportaría un 76,9% del capital social y, el resto, vendría por parte de las empresas que integraban HUNOSA: Duro Felguera, Hullera Española, Fábrica de Mieres, Nueva Montaña Quijano, Carbones Asturias, Industrial Asturiana Santa Bárbara, Compañía de Carbones, Industria y Navegación y Compañía Industrial Minero-Astur (por orden de participación económica en la sociedad)

El Convenio Colectivo 2006/2012 fijaba un aumento salarial de un 2% para la plantilla y 402 jubilaciones anticipadas; la previsión era que, en 2010, la plantilla de HUNOSA fuese de 2042 (a esa fecha, había 2104 trabajadores; en 2011 la plantilla era de 1814 personas³⁰).

En la zona del Nalón hay tres pozos, con cierres previstos para 2014 (Pozo Maria Luisa y Pozo Sotón) y para 2018 (Pozo Carrio); en Caudal queda el Pozo Montsacro (cierre previsto en 2016, como el Pozo San Nicolas), el Pozo Aller (cuyo cierre se prevee para 2018), el lavadero Batán y la Central Térmica la Pereda. La reducción de plantilla y productividad empieza a desarrollarse y formularse a partir del Plan de Empresa de HUNOSA, elaborado por el INI, en 1991-1993.

ENSIDESA (Empresa Nacional Siderúrgica Sociedad Anónima) se funda en 1950; en 1994 se convierte en Corporación Siderúrgica Integral, en 1997 en Aceralia y, tras la fusión de Arbed y Usinor, en Arcelor, que se unió con Mittal y se constituyó como Arcelor-Mittal (la mayor empresa siderúrgica del mundo). Las medidas de las políticas de reconversión industrial tenían dos vertientes diferenciadas; en primer lugar, el saneamiento y la reducción de la producción y, por ende, de la plantilla. Por otro lado, la reindustrialización y modernización tecnológica que parecían ser exigidas por los nuevos procesos de producción fabril y la redefinición de procesos y productos. Con este fin, se pusieron en marcha dos iniciativas: las ZID, ayudas a zonas industrializadas en declive, y las ZUR, Zonas de Urgente Reindustrialización. El análisis más interesante cabe hacerlo sobre las ZUR.

La realidad es que las ZUR carecían de la capacidad necesaria para hacer frente a la corrección de deficiencias estructurales de las regiones o compensar los desequilibrios interregionales y territoriales; el criterio sectorial no condicionaba el acceso a las ayudas, sino que su concesión se hacía a través de la valoración de posible favorecimiento de la diversificación industrial.

³⁰ Datos del SEPI. Ficha recuperada en <http://goo.gl/Bc68x> el 4 de junio de 2013

Proyectos aprobados en la ZUR de Asturias			
	Proyecto	Inversión	
Nuevas instalaciones	58	9976	44,70 %
Ampliaciones	64	12309	55,23 %
TOTAL	122	22285	100,0 0%

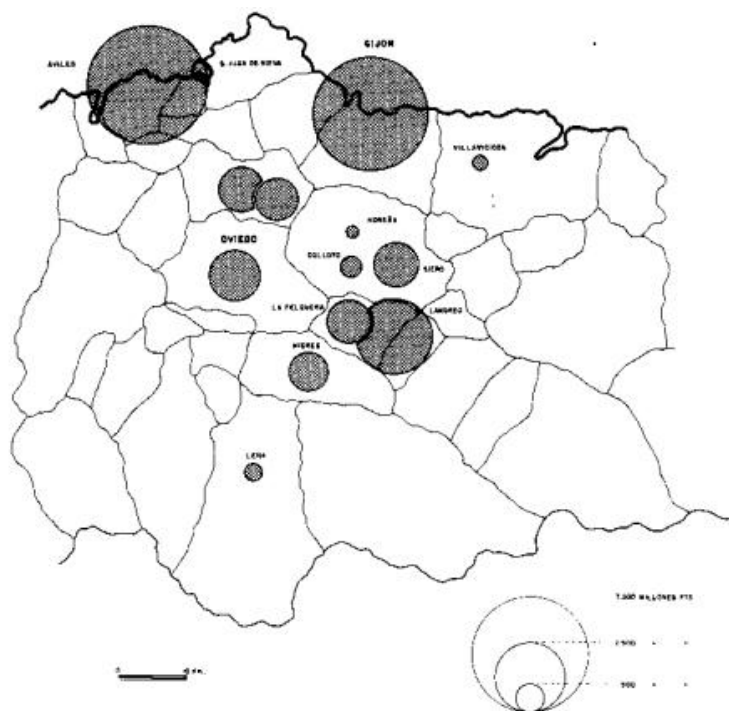
13: Proyectos ZUR en Asturias

Fuente: Oficina ejecutiva de la ZUR de Asturias, citado por Pascual(2009)

Inventario de los proyectos aprobados en las ZUR asturianas, cuyo mayor porcentaje se ciñe a ampliaciones, en 64 proyectos. No obstante, muchas nuevas instalaciones fueron aprobadas con ayuda ZUR (58 nuevas)

Gráfico IV

Distribución espacial de los fondos ZUR en Asturias: como podemos ver, Gijón y Avilés reciben más de la mitad de las ayudas, seguidas de Langreo y Mieres, focalizadas principalmente en la capital de éste concejo y, en Langreo, en La Felguera (Pascual, 2009; captura)



El 70% de las inversiones se hicieron Avilés, Gijón y Langreo ; además, también los municipios limítrofes (Villaviciosa, Siero Noreña y Lena) se beneficiaron. Se crearon los Polígonos Mora de Garay, Arobias, Silvota (726000 m² planificados, en un principio, para ser dedicados a la Compañía de Fibra Óptica Telcor) , además de nuevos polígonos, cesión de naves, en torno, especialmente, a los espacios portuarios de Avilés y Gijón (organizados alrededor de ENFERSA, Arcelor-Mittal y Asturiana de Zinc)

El análisis del impacto social de estas políticas, y un análisis indirecto de su efectividad, queda implicado y se deja entrever en las sucesivas secciones

4. ANÁLISIS DE DATOS Y FUENTES SECUNDARIAS

4.1. LA JUVENTUD TRAS LA DESINDUSTRIALIZACIÓN:

A. LAS NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS EN LAS CUENCAS MINERAS

Para tratar de dilucidar las principales necesidades socioeducativas de las cuencas mineras asturianas nos basaremos en el estudio de Gonzalez et al. (2004, p.367); en primer lugar, cabe destacar el éxodo hacia los núcleos urbanos asturianos (considerado por un 86,6% de los encuestados como muy importante) y el envejecimiento (que un 90% de las personas entrevistadas considera muy importante. Estos dos problemas parecen explicarse debido al) - desmantelamiento minería y siderurgia (el 96,7% de los encuestados destaca su importancia), que se traduce en escaso empleo y, también, en escasa creación de empresas, lo cual repercute en altos niveles de inactividad que implica la dependencia económica de las familias, acrecentada por una espiral de desempleo y falta de experiencia laboral. La falta de formación no aparece considerada como un factor muy importante y, realmente, la cualificación académica de los jóvenes en las Cuencas Mineras es alta, como veremos posteriormente.

Cuadro IV

Problemas socioeducativos señalados por los entrevistados como importantes y muy importantes	Porcentaje de encuestados que consideran estos problemas importantes o muy importantes
Éxodo a los núcleos urbanos	86.6
Envejecimiento	90
Desmantelamiento de la minería y la siderurgia	96.7
Dificultades de las mujeres para reincorporarse al mercado laboral en su vida adulta (formación inadecuada e inexperiencia laboral)	100
Escasa oferta de Formación Profesional	58.5
Rendimiento académico y fracaso escolar	76.3

14: Necesidades socioeducativas en CCMM

Fuente: González, M. P., & Díez, J. P. (2004). Elaboración propia.

Tabla en la que se explicitan los principales problemas socioeducativos de las cuencas mineras, a modo de ejemplo ilustrativo de la reconversión industrial asturiana, entre las que destacan la preocupación de la

población por la empleabilidad femenina, el desmantelamiento de dos sectores de central importancia en estas zonas y el envejecimiento poblacional³¹.

La preocupación por el desempleo juvenil se ve agravada ante la desocupación de las mujeres jóvenes y de mediana edad: la estabilidad de los salarios de los varones ocupados en las actividades fabriles e industriales propició durante la década de 1970 el incremento de mujeres jóvenes dedicadas al trabajo doméstico, abandonando las actividades en la minería que, por otro lado, empezaron a ser mecanizadas (el ejemplo más claro era el de las carboneras o lavaderas de carbón); con un acuerdo del 100%, la dificultad de la mujer en su reincorporación al mercado laboral una vez que sus hijos son mayores, como consecuencia de una formación inadecuada y falta de experiencia laboral, aparece planteado por los encuestados como bastante y muy importante. Sin embargo, hay que considerar dentro del marco español la escasa participación femenina en el mercado de trabajo como algo estandarizado³² y que podría sesgar las estimaciones que obtenemos si considerásemos que las mujeres se autoseleccionan de acuerdo al salario esperado³³.

Debido a los bajos índices de natalidad, la masificación de las aulas no constituye una problemática de importancia para el profesorado y equipos directivos entrevistados. Sin embargo, la insuficiencia en la oferta académica de los ciclos formativos de grado medio y superior sí aparece percibido como un problema (58.5%) que contribuye a la escasa empleabilidad juvenil, sin obviar que el desmantelamiento de la Industria local favoreció que la atención a este aspecto fuese disminuyendo desde los años noventa hasta el día de hoy

El escaso rendimiento académico y el fracaso escolar (76,3%), junto con las dificultades de aprendizaje y el escaso dominio de las habilidades comunicativas básicas también aparecen como preocupaciones centrales en la E.S.O., a las que se une - o quizás ofrece un marco explicativo - los problemas de motivación del alumnado (71,2% de acuerdo entre el personal docente) y del mismo profesorado, dando lugar al absentismo, al abandono escolar temprano, a conductas disruptivas y a una reducida implicación de las familias en la educación de sus hijos; tales dificultades no son percibidas con la misma gravedad en el resto de niveles y opciones educativas

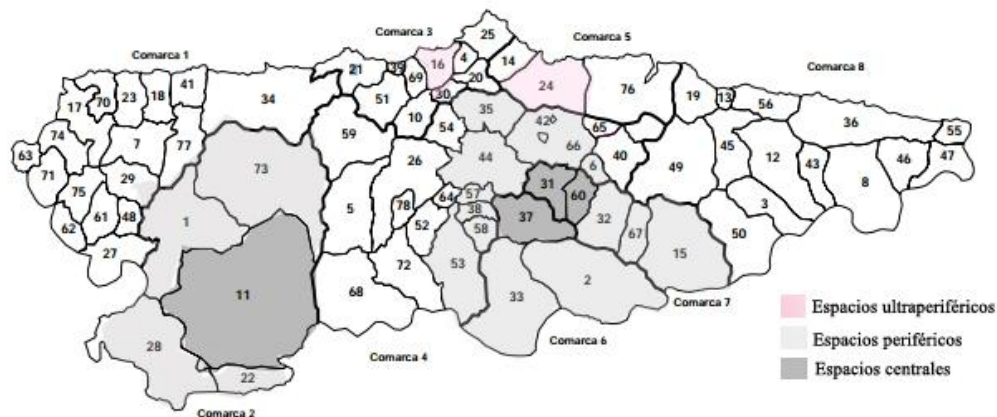
³¹En 2004 (INE) Asturias poseía la más alta tasa de mortalidad de España (11,77 por mil) y la más baja tasa de natalidad (6,91 por mil). Tiene el menor saldo vegetativo: -4,86 por mil

³²Bajo condiciones socioculturales que contribuyen a la perpetuación de la división sexual del trabajo en el marco católico tradicional, nuevamente, y la escasa toma de medidas que permitan, a varones y mujeres, la conciliación laboral y familiar.

³³De manera que una mujer que no trabaja podría haber elegido no trabajar porque su salario de mercado sea inferior a su salario de reserva.

Comarcalización utilizada por SADEI en la Estadística de la Enseñanza en Asturias, curso 1998/99
a la que se superpone la representación gráfica de la organización de los espacios mineros asturianos

*Elaboración propia



Comarca 1: Eo-Navia

- 7. Boal
- 17. Castropol
- 18. Coaña
- 23. Franco, El
- 27. Grandas de Salime
- 29. Illano
- 34. Valdés
- 41. Navia
- 48. Pesoz
- 61. San Martín de Oscos
- 62. Santa Eulalia de Oscos
- 63. San Tirso de Abres
- 70. Tapia de Casariego
- 71. Taramundi
- 74. Vegadeo
- 75. Villanueva de Oscos
- 77. Villayón

Comarca 2: Narcea

- 1. Allande
- 11. Cangas del Narcea
- 22. Degaña
- 28. Ibias
- 73. Tineo

Comarca 3: Avilés

- 4. Avilés
- 10. Candamo
- 16. Castrillón
- 20. Corvera
- 21. Cudillero
- 25. Gozón
- 30. Illas
- 39. Muros de Nalón
- 51. Pravia
- 69. Soto del Barco

Comarca 4: Oviedo

- 5. Belmonte de Miranda
- 6. Bimenes
- 9. Cabranes
- 26. Grado
- 35. Llanera
- 38. Morcín
- 40. Nava
- 42. Noreña
- 44. Oviedo

Comarca 4: Oviedo

- 52. Proaza
- 53. Quirós
- 54. Regueras, Las
- 57. Ribera de Arriba
- 58. Riosa
- 59. Salas
- 64. Santo Adriano
- 65. Sario
- 66. Siero
- 68. Somiedo
- 72. Teverga
- 78. Yernes y Tameza

Comarca 5: Gijón

- 14. Carreño
- 24. Gijón
- 76. Villaviciosa

Comarca 6: Caudal

- 2. Aller
- 33. Lena
- 37. Mieres

Comarca 7: Nalón

- 15. Caso
- 31. Langreo
- 32. Laviana
- 60. San Martín del Rey Aurelio
- 67. Sobrescobio

Comarca 8: Oriente

- 3. Amieva
- 8. Cabrales
- 12. Cangas de Onís
- 13. Caravia
- 19. Colunga
- 36. Llanes
- 43. Onís
- 45. Parres
- 46. Peñamellera Alta
- 47. Peñamellera Baja
- 49. Piloña
- 50. Ponga
- 55. Ribadedeva
- 56. Ribadesella

15: Comarcalización según zonas mineras

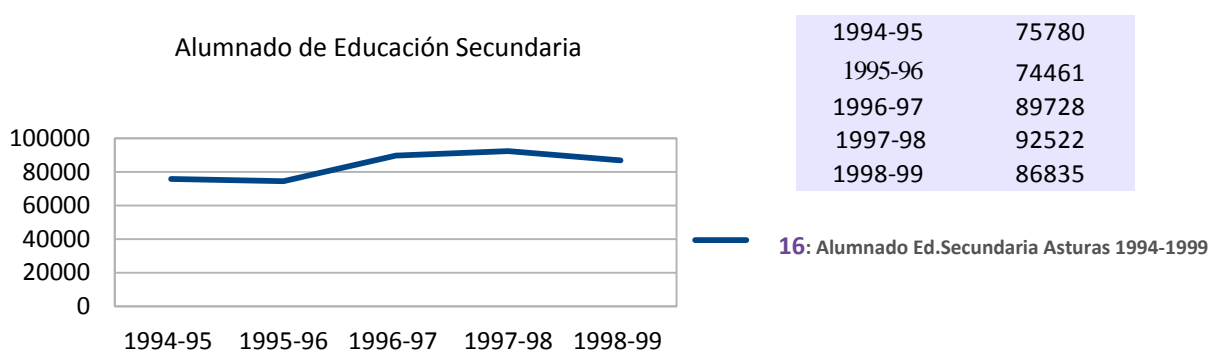
Gráfico X

Las comarcas marcadas en gris claro y gris oscuro son zonas espacios mineros periféricos y centrales, respectivamente; esta comarcalización y los colores los utilizamos en el Cuadro VI

En las cuencas de Nalón y Caudal se señala la falta de centros especializados para atender a colectivos con dificultades y problemas de disciplina o conflictividad laboral (sin olvidar que una parte importante de las personas entrevistadas son docentes); la valoración de la oferta de especialidades de FP como escasa y, también, la escasez de Escuelas

Taller y Casas de Oficios aparece como una necesidad más acuciante en la cuenca del Caudal que en la Cuenca del Nalón. Las propias características sociodemográficas³⁴ y económicas de los núcleos de la Cuenca de Narcea hacia núcleos urbanos del centro de Asturias a partir de 1980 puede ser la causa de una menor percepción de problemáticas y necesidades insatisfechas.

Gráfico XI



Alumnado de Educación secundaria según año académico, en Asturias, desde 1994 a 1999: se puede observar un crecimiento importante y una posterior estabilización a partir del curso 1996-97. En el curso 1995-96 había 74461 alumnos y alumnas matriculados en Secundaria en Asturias y, en el siguiente curso, la cifra se eleva a 89728 estudiantes.

Cuadro V

17: Alumnado matriculado en Educación Secundaria en Asturias, según año de nacimiento

Alumnos matriculados según carácter de la enseñanza, sexo y año de nacimiento					
Ambos sexos	Pública	Priv.Concertada	No concertada	Total privada	TOTAL
En 1983		8	55	1626	1689
En 1982		9	84	1789	1882
En 1981	1425		73	1931	3429
En 1980	1084		33	225	1342
En 1979	851		9	75	935
En 1978 y anter	1158		2	16	1176
TOTAL	4535	256	5662	5918	10453

Número de centros que imparten enseñanzas medias según carácter de la enseñanza y comarca en 1998 (SADEI, 1999ª)

En 1998, la mayoría del alumnado se concentraba en la escuela pública; sin embargo, como vemos en el Cuadro V, resulta llamativo que, de los nacidos y nacidas en 1981, sí ha-

³⁴ Un factor diferencial de la Cuenca suroccidental es su carácter rural: los valles centrales en torno a los núcleos de Mieres y Langreo se urbanizaron e industrializaron rápidamente. Ahora, en Narcea, confluye el declive de la minería, como su industria básica, y el de la ganadería, como su actividad primaria básica.

bía un mayor número de estudiantes de centros privados no concertados en Educación Secundaria, donde 1425 alumnos se concentraban en los públicos, frente a 1931 en éstos últimos. Quizás los trabajos que analizan el papel de las congregaciones religiosas durante el franquismo ³⁵ pudieran ayudarnos a explicar, ulteriormente, esta situación que, a simple vista, se nos presenta como una atipia.

En el cuadro 6, que relaciona el número de centros educativos y su titularidad con las zonas mineras, podemos observar como en las zonas centrales – en las tres cuencas – el número de centros de titularidad privada es considerablemente inferior a otras zonas con núcleos urbanos claramente definidos en el centro de Asturias, tomando en consideración la población que, aun en 1998, no habría sufrido una reducción drástica (por ejemplo, en Langreo se calculaba una población algo mayor a 50000 habitantes aunque, ciertamente, se trata de una población envejecida y con una baja tasa de natalidad)

Comarca	Titularidad		Total
	Pública	Privada	
Eo-Navia	16	2	18
Narcea	9	0	9
Avilés	14	13	27
Oviedo	47	29	76
Gijón	27	22	49
Caudal	17	6	23
Nalón	17	9	26
Oriente	14	3	17
Asturias	161	84	245

Cuadro VI

En este cuadro (SADEI, 1996) superponemos las zonas periféricas (gris claro) a las zonas centrales (oscuro) en lo referido a los espacios mineros

18: Centros, titularidad, comarca y localización respecto a zonas mineras

En relación a los espacios mineros y la escolarización, las zonas ultraperiféricas aparecen resaltadas en gris claro; en gris intermedio realizamos los espacios periféricos y, en gris oscuro, las tres principales cuencas. Puede afirmarse que, en relación a la población – y teniendo en cuenta el envejecimiento de estas zonas y de Asturias en general – el número de centros educativos que imparten secundaria es adecuado a la población y sus características, como hemos visto. En 1998 no existían – ni en el momento presente – centros educa-

³⁵Por ejemplo, los antecedentes son tales que “en el curso de 1967-68 el 28.81% de los centros son oficiales, el 62,64% reconocidos y autorizados y el 11.54% colegios libres adoptados” (Canals, 1970, p.37). Otras fuentes bibliográficas útiles para analizar estos datos sobre la herencia franquista pueden ser:

Morente Valero, F. (2001). La depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión. *Hispania*, 61(208), 661-688.

Vega Gil, L. (1989). Aproximación a la Enseñanza Secundaria durante el franquismo (1938-1967). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (8), 29-44.

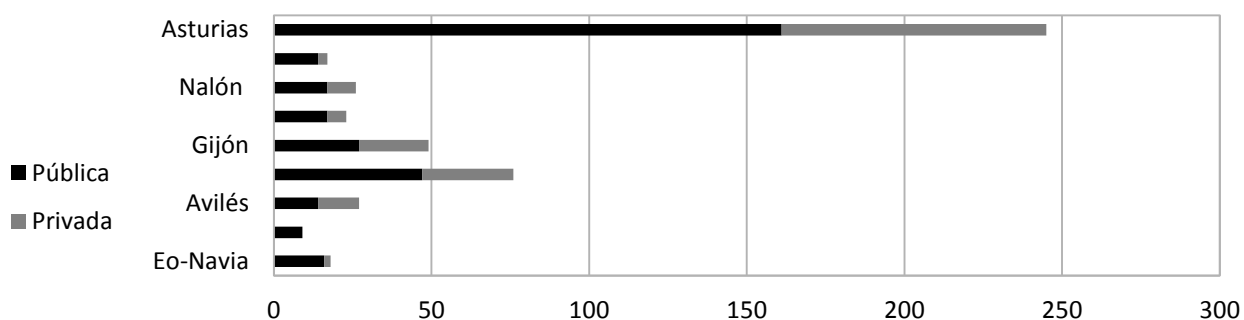
tivos privados no-concertados en las tres cuencas Mineras; casi todos ellos se circunscriben al núcleo de Oviedo y se localizan en el concejo de Siero (Meres, Palacio de Granda o L'Ecole como ejemplos más conocidos, teniendo en cuenta que las etapas pre y postobligatorias, como Educación Infantil o Bachillerato, en los colegios con concierto público no están financiadas y exigen una cuota por parte del alumnado).

Las Congregaciones religiosas con mayor presencia en las cuencas de Nalón y Caudal son Dominicas de la Anunciata, La Salle y Dominicos, ambos ligados previamente a las grandes empresas presentes en las zonas.

Gráfico XII

19: Centros que imparten enseñanzas medias según carácter de la enseñanza y comarca

Centros que imparten enseñanzas medias según carácter de la enseñanza y comarca en 1998 (SADEI, 1999a)



En 1998 había 161 centros públicos y 84 centros privados en Asturias que impartían Educación Secundaria.

En total, 254 centros educativos, la mayor parte de ellos, en la comarca de Oviedo, seguido de Gijón, Avilés y, con una diferencia casi imperceptible, Nalón. En la Cuenca del Caudal el número de centros públicos es idéntico al de la Cuenca del Nalón y, en cuanto a Cangas de Narcea, llama la atención la no presencia de centros privados y concertados

A mediados de la década de 2000, Asturias era la Comunidad Autónoma con menor porcentaje de jóvenes emancipados en España, con cifras entorno al 25% en el total (teniendo en cuenta ambos sexos³⁶); el caldo de cultivo de esta situación se vino fraguando a partir de unas condiciones sociales muy determinadas, en el que el desmantelamiento de los principales núcleos industriales juega un papel primordial³⁷

La emancipación (Köhler et al., 2006) comprendería, así, tres aspectos fundamentales: en primer lugar, la independencia económica como resultado de la inserción laboral, como medio para obtener los recursos que posibilitan el mantenimiento autónomo de los medios de vida; en segundo lugar, la administración, regida por el criterio y la evaluación de necesidades del propio individuo, de tales recursos, sin más restricciones a dicha autonomía que las propias de la estructura social. Por último, implica la disponibilidad de un hogar independiente del hogar familiar.

Sin embargo, la inserción laboral ya no puede entenderse en 1990 a través de su imagen tradicional y estructurada, en la que la salida del sistema educativo culmina en la obtención de un empleo suficientemente estable (García Espejo, 1998)³⁸

Si en el escenario nacional, donde España ocupa los últimos puestos en tasas de actividad y ocupación (especialmente, en las mujeres), con una media de 37,12% en tasa de emancipación (Kölher, 2006)³⁹, las dificultades ante la emancipación juvenil son claras, el

³⁶Como veremos posteriormente, el porcentaje de mujeres emancipadas era considerablemente menor

³⁷No obstante, no han de olvidarse otros factores que trataremos someramente, como el *familismo* desarrollado a partir de la estabilización de los salarios de los obreros cualificados de la minería o la siderurgia a partir de 1970 y la generación de expectativas generalmente altas, unidas, paradójicamente, a cierta cultura contraescolar dominante durante el boom de la construcción en todo el país basada – desde el punto de vista de los grupos de referencia – en los sueldos percibidos como altos del peonaje y actividades laborales en los escalafones inferiores de la escala ocupacional. Tomando como referencia un marco nacional, otros dos factores que también han de tenerse en cuenta son: a) el aumento de la edad de escolarización y la mayor permanencia en el sistema educativo; y b) el consiguiente retraso en la inserción laboral.

³⁸Es esta, precisamente, una de las condiciones clave de surgimiento de la Teoría de Competencias y de la afirmación de la necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida del capital humano como fuerza de trabajo en permanente proceso de *reciclaje* y adaptación al mercado laboral.

³⁹Según el CIS, la tasa de emancipación en 2000 era de 36,1%: esto quiere decir que **un 63,9% de los jóvenes seguían viviendo en el hogar familiar entre los 18 y los 35 años (Serrano, 2001).**

Análisis detallado:

Wonkapistas. (6 de febrero de 2010). Más sobre la emancipación de los jóvenes en España [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://wonkapistas.blogspot.com.es/2010/02/mas-sobre-la-emancipacion-de-los.html>)

mercado de trabajo asturiano refleja los mismos problemas a la hora de disponer del sustento económico – que normalmente proviene de la actividad laboral – necesario para afrontar la salida del hogar familiar. No se trata esta cuestión de un asunto baladí, ya que la elevada situación de desempleo juvenil y el creciente, en la década de 1990, abandono escolar de las zonas industriales desemboca en todo tipo de problemas sociales, como pudo ser el preocupante consumo de drogas de las Cuencas Mineras y un uso pernicioso del tiempo de ocio que desembocó en situaciones de riesgo y exclusión social para multitud de jóvenes.

Cuadro VII

PERSONAS DESEMPLEADAS MENORES DE 25 AÑOS EN ASTURIAS Y POR COMARCA MINERA

Año	ASTURIAS	Narcea	Caudal	Nalón
1994	22294	608	2626	3705
1995	16794	544	1857	4022
1996	16462	427	1784	4026
1997	14814	511	1618	4058
1998	12242	431	1183	3228
1999	10244	302	938	3010
2000	9685	311	952	3315

Paro juvenil registrado en las cuencas mineras, por número de personas sin trabajo, inscritos en los servicios públicos de empleo en 2000.

20: Personas desempleadas menores de 25 años en las CCMM

El paro juvenil desciende en el Caudal conforme nos acercamos a 2000; en 2001, había descendido hasta 784 (Köhler et al, 2003) y se estabiliza en 881, 846 y 810 en los tres años siguientes. No fue así en la Cuenca del Nalón, con un desempleo juvenil muy elevado y estable que se mantuvo, incluso, durante esa época de supuesta bonanza económica con el *boom* de la Construcción.

La generación de expectativas de posición social a través de la Educación o la formación, ligada a una permanencia en el sistema educativo que retrasa la edad de inserción laboral (Medina, 1983) se une a la inestabilidad del empleo, cada vez más precario; como consecuencia, se devalúan las credenciales educativas provocando una inserción aún más lenta (y caótica) en el mercado de trabajo que facilita la actitud acomodaticia de los y las jóvenes en el hogar familiar. La comodidad en el hogar materno contribuye a la legitimación de las condiciones de precariedad laboral de la juventud española como una situación de normalidad, facilitando el abandono de políticas de empleo y desregulando cada vez más las actividades económicas de contratación dentro de la iniciativa privada.

Cuadro VIII

ESTRUCTURA DEL EMPLEO SEGÚN RAMA DE ACTIVIDAD y PORCENTAJE DE POBLACIÓN EMPLEADA

Rama de actividad económica	Asturias	Cuencas Mineras asturianas
Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca	28005	21,1%
Industria extractiva	7579	67,2%

En esta tabla (SADEI, 1999b; elaboración propia) se muestra la estructura del empleo según Asturias por ramas de actividad económica y se indica el porcentaje de personas empleadas en estos sectores

Industrias de alimentación, bebidas y tabaco	7782	12%
Industria química	2252	6,9%
Productos minerales no metálicos	3964	10,5%
Metalurgia y fabricación de productos metálicos	18569	7,7%
Otras industrias transformadoras de metales	9885	16,7%
Otras industrias manufactureras	9620	7%
Electricidad, gas, agua	2330	21%
Construcción	41066	20%
Comercio y reparación de vehículos y artículos personales	69413	10,7%
Hostelería	24913	11%
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	21861	10,8%
Intermediación financiera y servicios empresariales	40463	7,3%
Educación y sanidad	51897	15,6%
Otros servicios	47278	10,7%
TOTAL	383877	12,8%

Lo más significativo a simple vista es que el 67,2 % de la mano de obra asturiana en Industria Extractiva se localiza en las Cuencas Mineras; también un porcentaje significativo de Electricidad, luz y gas, de Agricultura y ganadería (ambas, alrededor del 21%)

21: Estructura del empleo según rama de actividad

El elevado número de personas que trabajan en las Cuencas Mineras en el sector primario puede explicarse, fundamentalmente, haciendo referencia a la importante actividad habida en Cangas de Narcea. Sin embargo, la Construcción es un asunto diferente: como veremos posteriormente, en la década de 1990 – incluso a finales – no se trataba aun de un sector con una representación tan importante en las Cuencas Mineras; aun menos, en las dos centrales: Nalón y Caudal. Este gráfico de 2003 nos explica un importante incremento en las personas ocupadas desde 1998 en esta zona de Asturias.

La actividad de las Cuencas Mineras centrada en la extracción de hulla, así como el monocultivo siderúrgico del núcleo de Avilés, que hacía que la gran mayoría de la población obtuviese su sustento de forma directa o indirecta de estas dos actividades, agravó la situación de los núcleos industriales asturianos más aún que en el resto de España debido al declive y a la pérdida de los principales activos económicos; esto, a pesar de que las ayudas permitían la reducción de la actividad productiva de forma pausada y pesar de las políticas de pre-jubilación en ambos sectores (principal medio para evitar el desplome social). No obstante, puede afirmarse que estas ayudas llegaron tarde y que no fue sino a partir de los años ochenta – cuando la inviabilidad del sector minero parecía demostrada – cuando se comenzó a invertir en formación e infraestructuras y que, aun así, podría cuestionarse la adecuación de tales medidas a las condiciones sociales, económicas – y, más aun, históricas – de las Cuencas. Las inversiones privadas llegaron cuando la crisis se estaba iniciando y, además, llegaron sin coordinación alguna (a diferencia de Cataluña) y sin capacidad para absorber y resolver todos los problemas derivados de la pérdida de la principal actividad

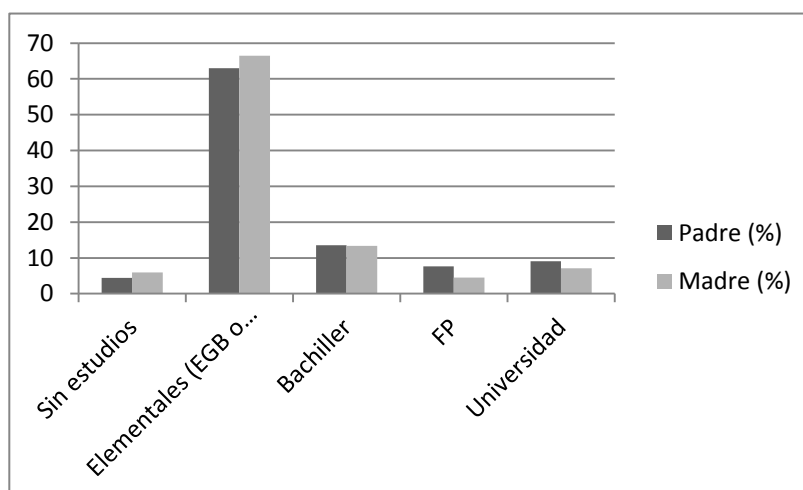
económica. Las mejoras en nivel educativo y sanitario no pudieron, ya, frenar el descenso demográfico y económico que se cebó, especialmente, con los jóvenes.

C. EL PROBLEMA DE LA SOBRECUALIFICACIÓN Y LA BRECHA EDUCATIVA

Gráfico XIII

Nivel Educativo de los progenitores (Köhler et al, 2005)

Nivel	Padre (%)	Madre (%)
Sin estudios	4,4	5,9
Elementales (EGB o certificado)	63	66,5
Bachiller	13,5	13,4
FP	7,6	4,5
Universidad	9,1	7,1



22: Nivel educativo de progenitores en las CCMM

La heredabilidad de las cualificaciones académicas no parece verse reflejada en las Cuencas Mineras, donde los progenitores de una juventud *sobrecualificada* tienen, mayoritariamente, Estudios Elementales. Tan solo un 16,7% de los padres y un 11,6% de las madres tienen estudios terciarios (FP y Universidad)

A la luz del escenario dibujado anteriormente no extraña la brecha entre el nivel de estudios de los progenitores y los hijos dentro de las Cuencas Mineras y Avilés; la heredabilidad de las credenciales escolares se produce en otros entornos por motivos igualmente explicables que la ruptura de este principio en los polos industrializados de Asturias, a través de diversas condiciones materiales que facilitan esta particularidad. Puede afirmarse que la diferencia principal entre los hijos e hijas y sus progenitores es la Educación terciaria y la falta de un empleo estable: el paro es el mayor problema de la juventud española ya en los años noventa, pero la situación se complica especialmente en cualquier zona sometida a la desindustrialización. La falta de expectativas realistas o verdaderamente motivadoras,

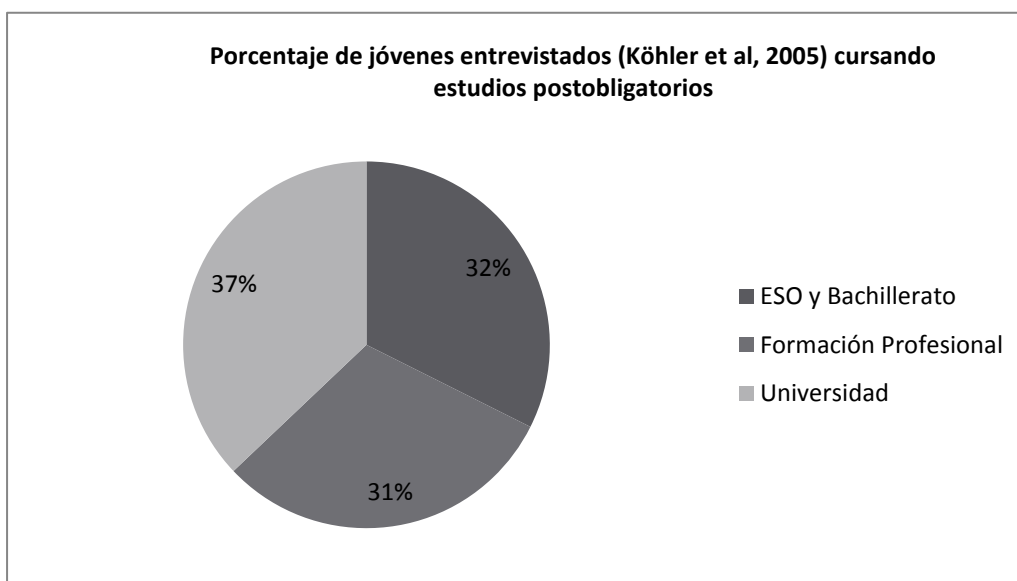
o el elevado consumo de drogas de las Cuencas Mineras no repercuten – gracias a la estabilidad dentro del núcleo familiar – con tanta dureza sobre la violencia, delincuencia o inseguridad; la inercia hacia la Educación terciaria de muchos y muchas jóvenes de estas zonas responde a la posibilidad de seguir estudiando ante la falta de perspectiva de un trabajo aceptable según sus criterios (lógicamente, acomodado al ejemplo de estabilidad que han observado en el hogar y que ofrecería estabilidad ante la emancipación y posterior formación de una nueva familia.

La muestra tomada por Köhler et al (2005) se compone, en un 61,3%, de estudiantes⁴⁰. Su situación académica se distribuye del siguiente modo:

Gráfico XIV

23: Jóvenes que cursan estudios post-obligatorios en las CCMM

Etapa de Estudios	Porcentaje
ESO y Bachillerato	26,20%
Formación Profesional	24,70%
Universidad	30,00%



El hecho de que un 30% de estos jóvenes **entrevistados en el estudio citado** se encuentren cursando estudios universitarios y un porcentaje inferior (24,7%) elija la Formación Profesional revela varias cosas:

⁴⁰De estos jóvenes, solo un 23,3% complementa sus ingresos con trabajo remunerado para financiar los estudios; el porcentaje de estudiantes que autofinancia su formación académica es de 11,2% (Köhler et al, 2006)

a. Posiblemente, sea un indicador de la conciencia implícita de la desindustrialización y la percepción de falta de perspectiva profesional en una opción académica tradicionalmente muy asociada a la industria, al oficio

b. La pirámide educativa española, ya de por sí descompensada en cuanto a titulaciones universitarias y de F.P., se invierte aún más en la juventud nacida en la década de 1980 en las zonas industriales de Asturias

c. La devaluación y desapreciación social de la Formación Profesional (como un reducto de última oportunidad para los *malos estudiantes*) hace que las familias, en su afán de protección, así como otros agentes de socialización (donde cabe citar el Instituto, principalmente), hagan al potencial alumno o alumna de FP desistir de su opción para virar hacia otra de aparente mayor cualificación. Semejante situación ha generado una gran problemática (que veremos posteriormente) a la hora de optar a puestos de trabajo de cualificación media que, como criterio de filtro para candidatos, optan por elevar las cualificaciones requeridas muy por encima de las necesidades reales de la ocupación.

Encontrar un empleo “adecuado” a la titulación es algo particularmente difícil; a pesar de la obviedad de esta afirmación, hay que comentar que encontrar personas cuya cualificación está totalmente desligada de su puesto de trabajo es común que los puestos de trabajo.

En el estudio de Köhler et al. (2006) se muestra el particular panorama al que se enfrentan las y los jóvenes con algún tipo de empleo en las zonas desindustrializadas asturianas, y, más específicamente, en las Cuencas Mineras: el 40% de ellos y ellas ocupa puestos para los cuales no se exigía ningún tipo de cualificación académica, alrededor de un 50% trabaja en un ámbito que no se relaciona de modo alguno con su formación y un 53,6% se encuentran en situaciones precarias y dependientes de empleos eventuales, sin contrato (13,2%). Tan solo un 22,2% disponía de un contrato indefinido; tales datos no solo son superiores al resto de España en cuanto se refiere a falta de empleo y pocas expectativas de mejora, sino que son peores que en el resto de la región.

En Asturias existe cierto problema de sobreeducación, debido al declive industrial que actúa como un freno en la empleabilidad de los y las jóvenes cualificados: muchas personas tituladas están en parto, o no trabajan en puestos acordes a su nivel de formación, o se ven obligados – en una tendencia ascendente - a recurrir a la inmigración. Las actividades económicas, tras y durante la desindustrialización (la reconversión industrial nunca llegó a suceder tal como se había planteado), centradas en la construcción y los servicios, con un gran auge de la industria inmobiliaria, presentan, precisamente, un déficit de personal adecuado a tales ocupaciones.

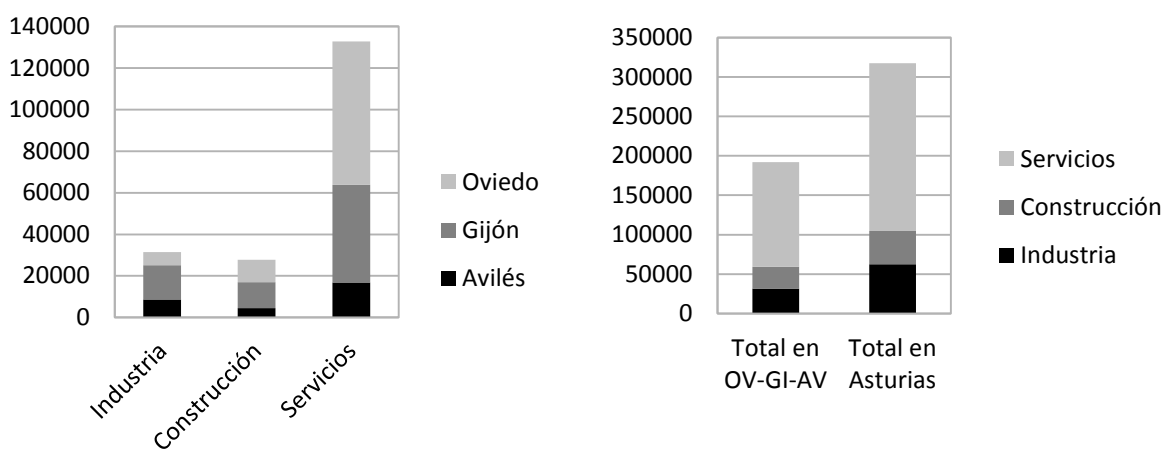
La situación a mediados de la década de 1990 en Asturias se deja entrever en los siguientes gráficos:

Tabla XI y Gráficos XV y XVI

POLO INDUSTRIAL OVIEDO-GIJÓN-AVILÉS

Municipio	Personas ocupadas		
	Industria	Construcción	Servicios
Avilés	8740	4545	16795
Gijón	16457	12374	46957
Oviedo	6320	10787	68921
Total en OV-GI-AV	31517	27706	132673
Total en Asturias	62427	42093	213127

24: personas ocupadas en el polo industrial Oviedo-Gijón-Avilés

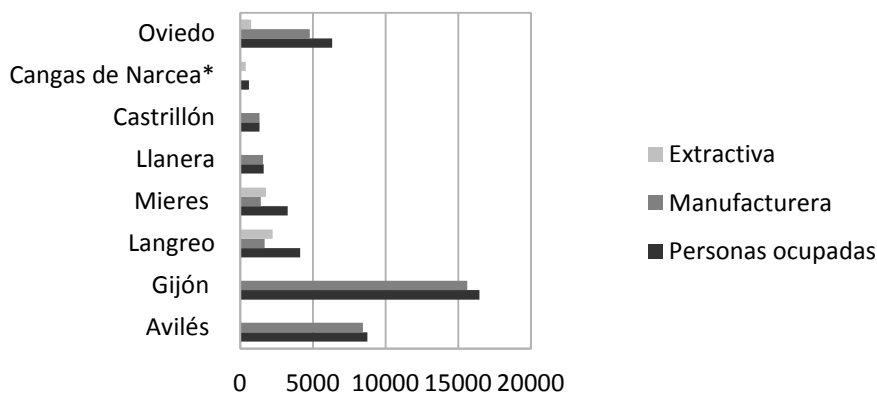


25: Personas ocupadas en el polo industrial Ov-Gi-Av y en Asturias

Analizando el tradicional polo industrial Oviedo-Gijón-Avilés vemos un descenso de la actividad industrial, centrada especialmente en la industria manufacturera y con un protagonismo cada vez menor de la industria extractiva. La mayoría de las personas ocupadas están en el sector servicios y en la construcción que, concretamente, en Avilés, ocupaba a menos personas de la media porque su siderurgia aun contaba con los suficientes recursos y empleabilidad.

Gráfico XVII

26: Personas empleadas en industria extractiva y manufacturera

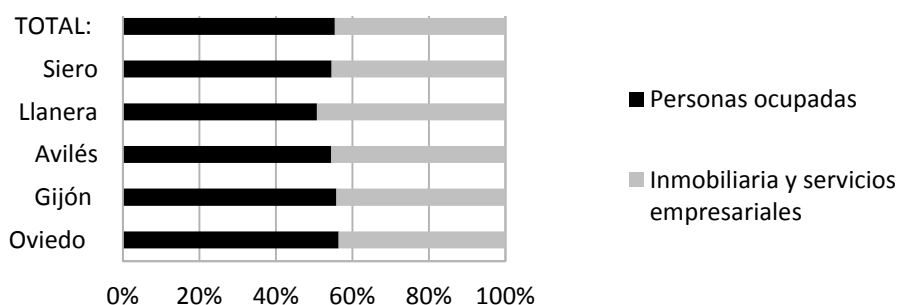


La industria extractiva a finales de 1990 tan solo ocupa una pequeña parte de la producción industrial en las viejas cuencas mineras; en Langreo es donde más personas se encuentra empleadas en las minas; tras Langreo, Mieres, Oviedo y, finalmente, Cangas de Narcea, rural, agraria y minera a la vez.

Dentro del sector servicios, todo aquello ligado a lo inmobiliaria – por causas que a día de hoy nos son fáciles de explicar – ocupaba una gran parcela de empleabilidad hasta 2006-2007 que, personalmente, habría de ser considerada en conjunto con la Construcción

Gráfico XVIII

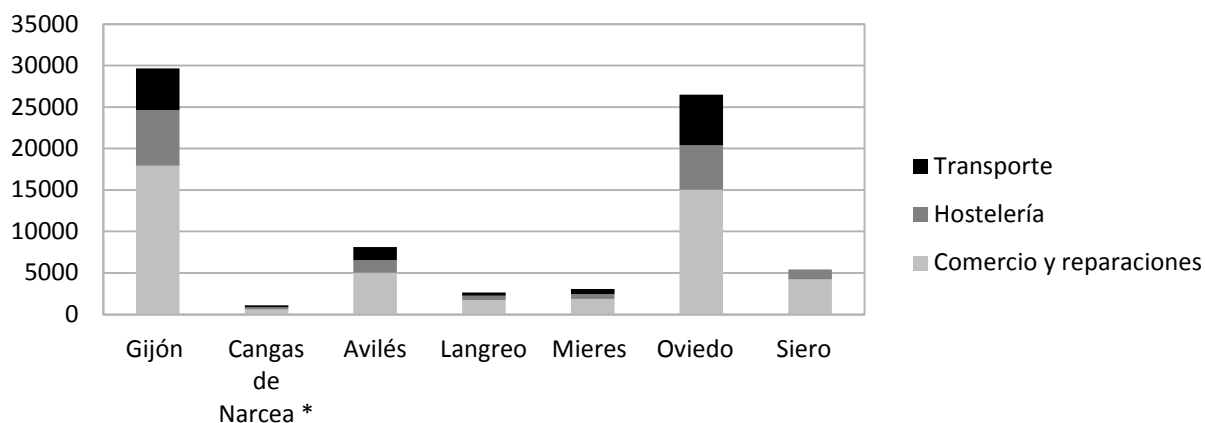
27: Ocupación en inmobiliaria y servicios empresariales



El protagonismo del comercio y la hostelería dentro del sector servicios en la terciarizada economía asturiana se deja entrever en el siguiente gráfico (Gráfico XIX, que procede de SADEI 1999b):

Gráfica XIX

28: Ocupación en Transporte, Hostelería y Comercio



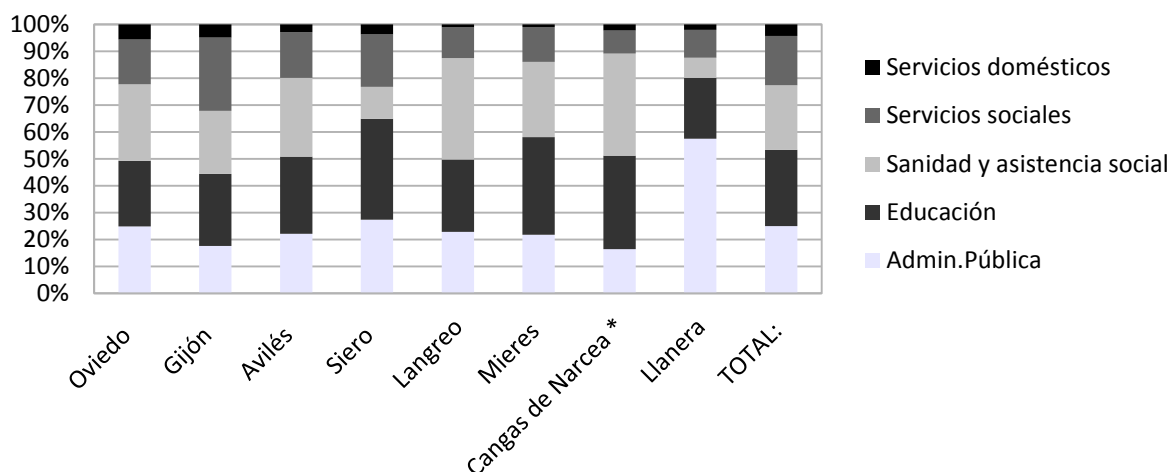
La falta de especialización y lo innecesario en la práctica de la disponibilidad de credenciales educativas y cualificaciones concretas para acceder a los servicios de hostelería o al comercio – que eran las dos ocupaciones con más personas empleadas en Asturias – nos brinda una explicación clara acerca de la sobrecualificación de los jóvenes asturianos; la desindustrialización y la absoluta inexistencia de una reconversión industrial explican la progresiva pauperización de las zonas tradicionalmente industriales y la falta de empleo

técnico cualificado en la región que acabó cobrándose un significativa reducción del estudiantado de ciclos de Formación Profesional con respecto a otras décadas.

Otros servicios, como Educación, Sanidad y asistencia social, o todos aquellos ligados a la administración pública, sí parecen distribuidos de una forma proporcional a las necesidades de las poblaciones en cuanto a personal empleado en ellos, como vemos en el Gráfico XX.

29: Distribución de la ocupación en los servicios (ligados al cuidado y administración pública)

Gráfico XX



D. LAS MIGRACIONES

Durante los años 1990-2000 la inmigración empieza a moverse en la misma tendencia que se sigue hasta 2007, con varios flujos hacia Valencia, Canarias y otros núcleos turísticos, donde un nuevo auge hostelero proporcionaba empleo con facilidad; la tendencia interna también es similar a la seguida en la década posterior. En 2003, 2785 emigraron a Oviedo y 1499 a Gijón: la decadencia de Duro Felguera, las plantas de Siderurgia aun permanentes en las zonas de Gijón, Avilés y San Juan de Nieva (Avilés recibió 1335 nuevos habitantes de origen asturiano) y la nueva vivienda de los trabajadores prejubilados de la minería una vez finalizado su periodo laboral explican, en gran medida, esta tendencia. Durante toda la década anterior, de 1990, el crecimiento en estos tres núcleos urbanos fue notable y tan facilitado como influenciado por la construcción de nuevas viviendas.

En total, a principios de la década de 2000 (SADEI, 2003), los saldos migratorios eran los siguientes:

- Cuenca del Nalón: -379
- Cuenca del Caudal: -920
- Cuenca del Narcea: -418⁴¹
- Oviedo: 2.631
- Gijón: 2.304
- Avilés: -222

Saldos migratorios internos intercomarcales
(Representación de los saldos más significativos de cada comarca)

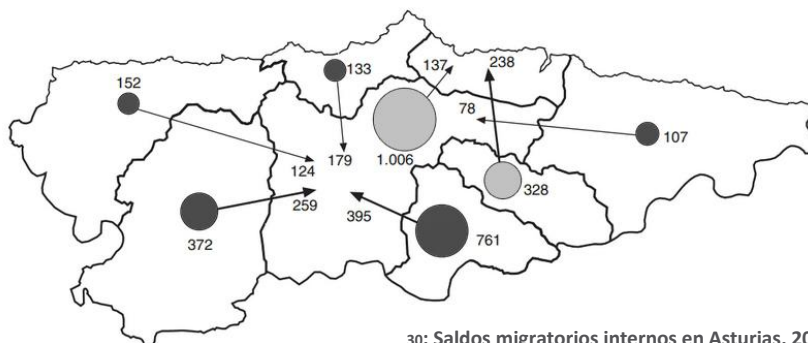


Gráfico XXI

En el gráfico XXI vemos, mediante una representación gráfica, los saldos migratorios intercomarcales. Las burbujas más oscuras representan un saldo migratorio positivo para la comarca-destino desde la comarca de referencia; todas las burbujas oscuras se dirigen a la zona centro de Asturias. Las burbujas gris claro, sin embargo, son migraciones desde la zona centro hacia la periferia costera: en este caso, Gijón, que, como vemos, recibió gran porcentaje de población desde el centro de la región.

E. NUEVAS TITULACIONES Y NUEVAS PROFESIONES EN LOS 90

La Formación profesional empieza a consolidarse con la creación de las Universidades Laborales, a partir de la Ley 40/1959, donde se impartían dichas enseñanzas, junto con bachilleratos técnicos; más adelante, se alojarán en ellas, a partir de 1964, las Ingenierías Técnicas. Las titulaciones oficiales de Formación Profesional experimentan un gran cambio por la Orden Ministerial de 21 de noviembre de 1975, donde comienza la nomenclatura FP1 y FP2. En primer lugar, la Oficialía Industrial equivaldrá al título de Técnico Auxiliar, FP1, y la Maestría Industrial pasará a equivaler a al nuevo título de Técnico Especialista, FP2. En el Real Decreto 77/1998 (BOE 8 mayo) el sistema experimentará un nuevo cambio. Los Técnicos Auxiliares dispondrán, a efectos profesionales, de un título equivalente al de Técnico (Formación Profesional de Grado Medio) y los técnicos especialistas (incluyendo aquellos Módulos Profesionales de Nivel III) equivalen a los Técnicos Superiores de la Formación profesional de Grado Superior.

⁴¹Es necesario tener en cuenta que, en Narcea, las dificultades en la industria extractiva se suman a las dificultades experimentadas en el sector agrario y ganadero, debido a los precios de las materias primas y a la falta de perspectivas de desarrollo profesional de las y los jóvenes, y que la situación tan particular de esta cuenca se resiste a un análisis que solo tenga en cuenta factores referentes a los sectores secundario y terciario.

El Patronato para financiar la FP a partir de un 0,7% de la masa salarial de los y las trabajadoras se extingue en 1985 y dicha competencia pasa a manos del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social: el 0,6% se cargará a cuenta del empresariado y el 0,1% a cargo de los trabajadores asalariados. Sin embargo, la reforma global que ordenase y regulase de una forma adecuada a la integración que la Comunidad Europea solicitaba aun no se había llegado a cabo. En 1987 se presenta el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para el debate*; tal documento se completaría en 1988, dando como resultado el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989.

El Programa Nacional de Formación Profesional, desde 1993 a 1996, consiguió integrar con relativo éxito los subsistemas de FP existentes:

–Formación profesional reglada, a cargo de la Administración educativa, regulada en la LOGSE hasta el curso académico 2002/03.

–Formación profesional ocupacional, a cargo de la Administración laboral

–Formación profesional continua, cuya gestión se compartía a través de los agentes sociales y la Fundación para la Formación Continua, FORCEM; posteriormente, la Fundación Tripartita tomaría el relevo para facilitar fondos de formación para los empleados a las empresas.

La evolución de los diferentes marcos legales de las reformas educativas se plasma de esta forma:

1983	Ley de Reforma Universitaria (RLU)
1984	Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)
1985	Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP (Orden Ministerial 31.7.85)
1986	Creación del “Consejo General de la Formación Profesional”
1987	Proyecto para la Reforma de la Enseñanza
1988	La Reforma de la Enseñanza Técnico Profesional
1989	Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo
1990	Aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)
1992	I Acuerdo Nacional sobre Formación Continua y I Acuerdo Tripartito en materia de Formación Continua de los Trabajadores
1993	I Programa Nacional de Formación Profesional para el Período 1993-1996
1993	Real Decreto 676/1993 de 7 de mayo (Directrices sobre los Certifica-

	dos de Profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de Formación Profesional)
1995	Real Decreto 797/1995 de mayo (Directrices sobre los Certificados de Profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de Formación Profesional Ocupacional)
1996	II Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua y II Acuerdo Nacional sobre Formación Continua (BOE 28 de 1 febrero de 1997)
1997	RESOLUCIÓN del 3 de Febrero de la Secretaría de Estado para las Administraciones Públicas por la que se ordena la publicación del 2º Acuerdo de Formación Continua en las Administraciones Públicas de 23 de diciembre de 1996
1997	Ley 19/1997 de 7 de junio por la que se modifica la composición del Consejo General de Formación Profesional.
1998	II Programa Nacional de Formación Continua

El marco legal establece como un objetivo claro de la Formación profesional el que esta adquiriera un papel estratégico en el acceso e inserción profesional, adecuando diversos perfiles a las necesidades del sistema productivo y entorno social, además de la organización clara y sistemática de un sistema con diversos solapamientos e insuficiencias. Sin embargo, el objetivo primordial orientado al mercado ocupacional es también percibido por los actores en formación, como veremos en las siguientes secciones.

F. LA FP SE ALEJA DE LA INDUSTRIA

Puede afirmarse que, desde 1990 hasta los 2000 hay un incremento en el alumnado de Formación Profesional; si bien es cierto que la tendencia parece incrementarse, parece necesario un análisis pormenorizado en el caso de Asturias sobre las tendencias electas por la juventud de la región a mediados de la década, porque el incremento en alumnos y alumnas matriculadas no implica un incremento de alumnado en cada rama específica del saber de un modo más o menos proporcional.

Tabla IX

31: Alumnado que terminó estudios en 1999/00 y matriculado en 2000/01

	Ambos sexos
Alumnado que terminó estudios en el curso 99-00	1685
Alumnado matriculado en el curso 2000-01	5765

Tabla X

32: Alumnado de FP I y II en Asturias en 1998

Alumnos matriculados según carácter de la enseñanza, sexo y curso					
Ambos sexos	Pública	Priv. Concertada	No concertada	Total privada	TOTAL
Primer Grado					
Primero	0	0	0	0	0
Segundo	9	513	20	533	542
Curso de acceso	33	0	0	0	33
Segundo Grado					
Régimen general					
Primero	276	0	0	0	276
Segundo	291	0	77	77	368
Régimen de enseñanzas especializadas					
Primero	227	197	29	226	453
Segundo	1193	215	127	342	1535
Tercero	1561	223	147	370	1931
TOTAL	3590	1148	400	1548	5138

En la Tabla X (SADEI, 1999a) podemos ver el alumnado según grado y régimen de Formación Profesional en Asturias en el curso 1997/98; en total, había 5138 alumnos y alumnas, una cifra ligeramente más baja que en 2000-01, como vemos en la Tabla IX. En esa misma Tabla IX podemos ver que el número de alumnos que habían terminado estudios en el curso 1990-00 era tan solo de 1685; muchos de esos alumnos y alumnas están reflejados como alumnado matriculado en Tabla X, lo que indica una baja tasa de graduación en estos estudios.

Parece, sin embargo, que la opción académica encajaba con lo que los sujetos consideraban, con bastante atino – como hemos visto en las estadísticas sobre personas empleadas en aquella época en los diferentes sectores de la economía –, una opción profesional viable. Pero no solo sus elecciones se ciñen a tal apreciación y, como veremos en la siguiente sección, en la FP cabe hablar de una importante variable de género en elecciones diferenciales.

Tabla XI

33: Alumnado graduado en Asturias en FP I (1998)

FP I: Alumnado graduado en el curso 1997-98 en FP I			
Especialidad	Varones	Mujeres	Total
Administrativa y comercial	84	212	296
Agraria	30	6	36
Automoción	57	1	58
Construcción y obras	70	0	70
Delineación	6	2	8
Electricidad y electrónica	223	0	223
Hostelería y turismo	44	47	91
Madera	19	0	19
Marítimo-Pesquera	10	0	10
Metal	107	1	108
Moda y confección	0	5	5
Peluquería y estética	0	10	10
Sanitaria	45	490	535
Servicios a la comunidad	3	141	144
Total:	698	915	1613

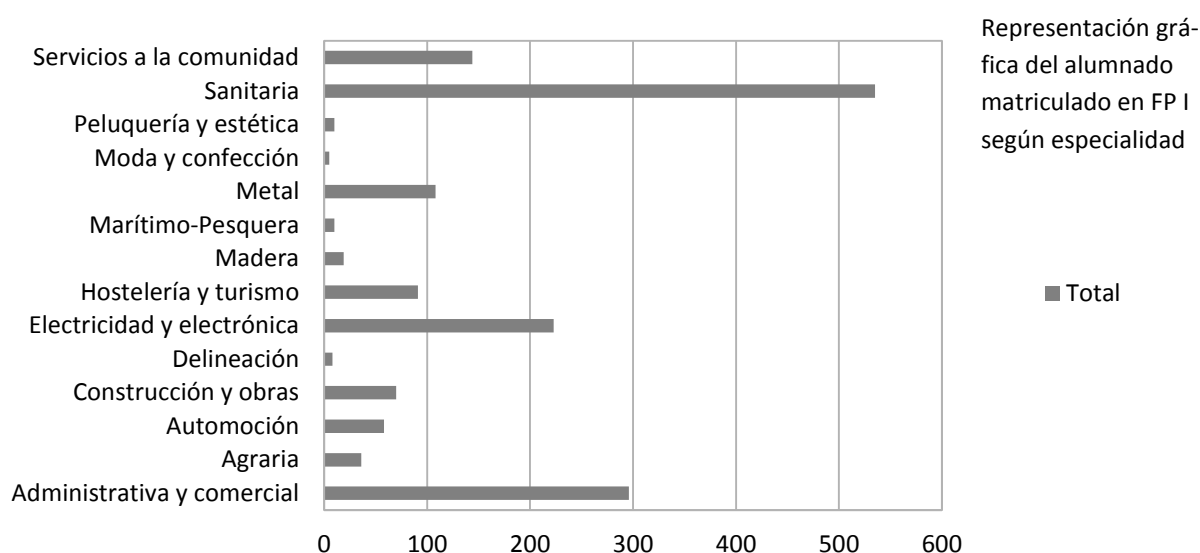
más claridad en el gráfico XXII, los ciclos de Madera, Moda y Confección (se trata de una década donde comienza la pujanza de las tiendas de ropa multinacionales con precios económicos) o Delineación tienen muy poco alumnado. Más sorprendente es el escaso número de mujeres (10) que han elegido Peluquería y Estética (frente a 52 en FP II, con 0 varones en ambos).

Uno de los primeros hechos a observar es que la Formación Profesional y de los ciclos formativos de la educación formal se imparten, de forma mayoritaria, en centros públicos, con una participación significativa de centros privado-concertados

Las ramas administrativa y comercial, junto con las asistenciales (Servicios a la comunidad y Sanitaria), junto con la Electricidad y electrónica son las más demandadas ((SADEI, 1999a):

Gráfico XXII

34: Opciones académicas del alumnado de FP I



En 1997-98 la tendencia hacia las ramas relacionadas con los servicios se manifiesta con absoluta claridad: Servicios a la comunidad, sanidad y administrativa y comercial son ramas de estudios por las cuales el alumnado ha manifestado preferencia ante una formación orientada específicamente al empleo. Es por ello que Metal y Electricidad y electrónica aun disponen de cierta importancia como opción académica: la industria manufacturera es la única que sigue manifestando cierta supervivencia en Asturias.

Cabría esperar que la Construcción fuese una opción formativa muy demandada, pero las bajas cualificaciones exigidas en un oficio donde imperaba el peonaje y se fomentaba todavía cierto orgullo ante la situación⁴² -- además de que Asturias tampoco fue, realmente,

⁴² Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Ediciones Akal.

una de las regiones más afectadas de España con el *boom* de la construcción -- hacen que esta rama no se elija tanto como se prevee

TABLA XII

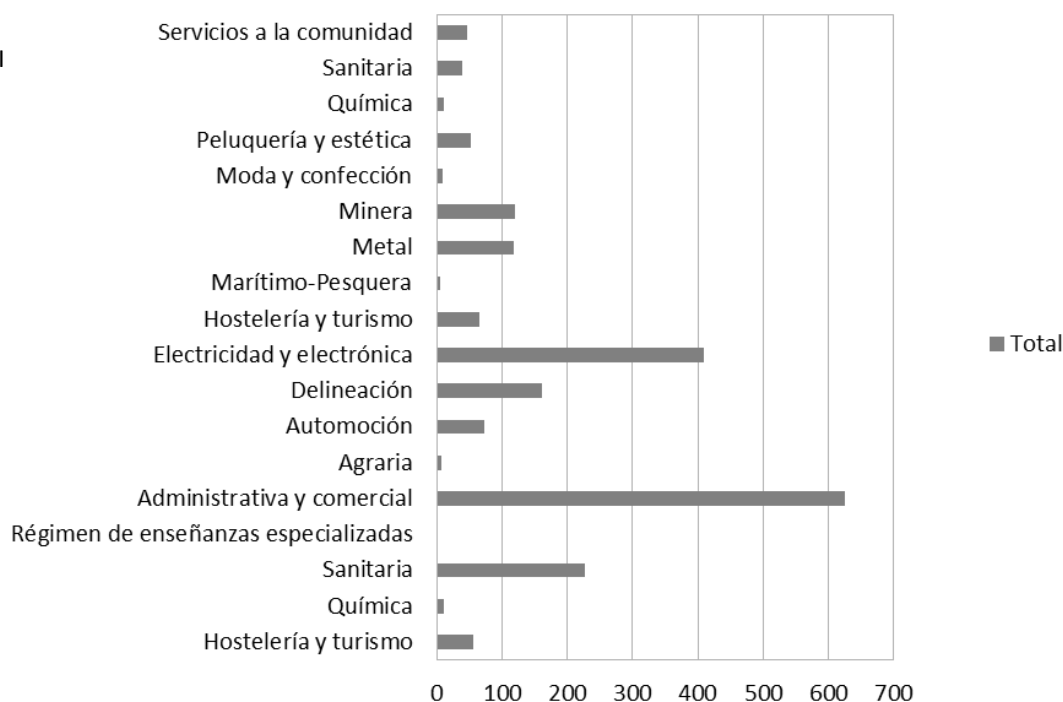
Como vemos, la situación no es demasiado diferente en la FP II: las ramas asistenciales y administrativo-comerciales siguen siendo las más demandadas.

FP II: Alumnado graduado en el curso 1997-98 en FP II			
Especialidad	Varones	Mujeres	Total
Régimen general			
Hostelería y turismo	10	46	56
Química	3	9	12
Sanitaria	30	198	228
Régimen de enseñanzas especializadas			
Administrativa y comercial	235	390	625
Agraria	7	1	8
Automoción	73	0	73
Delineación	103	58	161
Electricidad y electrónica	402	7	409
Hostelería y turismo	24	42	66
Marítimo-Pesquera	6	0	6
Metal	119	0	119
Mi			
Mi35: Alumnado matriculado en FP II en 1998			
Pε			
Química	6	5	11
Sanitaria	11	28	39
Servicios a la comunidad	1	45	46
Total:	1043	891	1934

Sin embargo, en la FP II sí hay un número de varones superior al número de mujeres, cuya tendencia mayoritaria son las enseñanzas de Electricidad y electrónica (7 mujeres y 402 varones), por la que muestran una clara preferencia. Tras ésta, la administrativa y comercial cuenta con un importante número de alumnos y, más aun, de alumnas. Minera y Metal se mantienen en tercer y cuarto puesto respectivamente, seguido por delineación y automoción.

36: Opciones académicas de FP II

Gráfico XXIII



En el Gráfico XXIII, donde se representa el alumnado matriculado en FP II según especialidad de forma visual, se aprecia ese desplazamiento de la Industria, que habría sido un foco tradicional – para los varones – de la Formación Profesional hacia los servicios; especialmente, administrativos y comerciales. No obstante, sí que, como hemos comentado, la Electrónica y Electricidad siguen siendo opciones predilectas de los alumnos, ahora más enfocado hacia la informática, las redes y otras disciplinas accesorias de ésta.

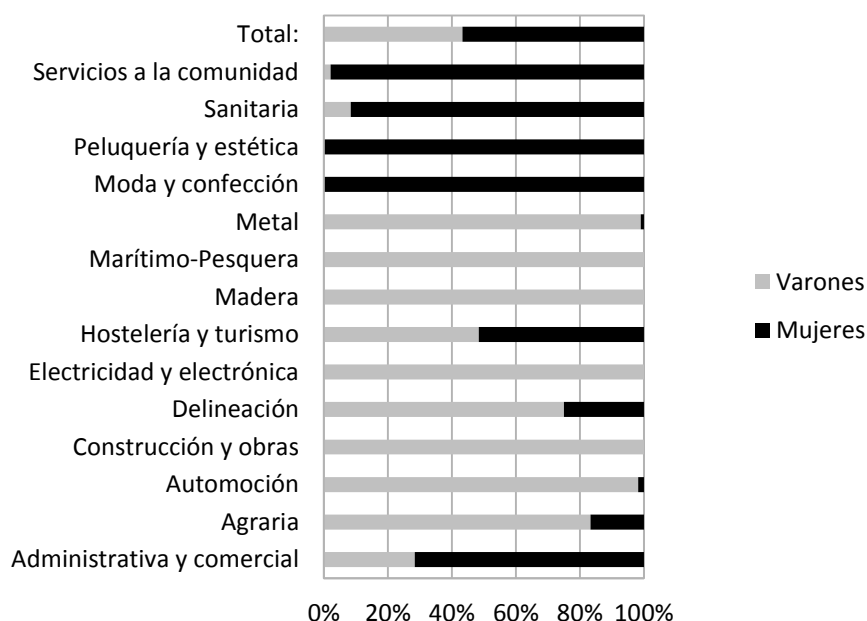
El escaso alumnado en Hostelería y Turismo puede explicarse debido a la apariencia de innecesaridad de titulación alguna para desempeñar el oficio, al igual que observamos anteriormente con las especialidades ligadas a la Construcción.

G. LA BRECHA DE GÉNERO EN LOS ESTUDIOS TÉCNICOS: TAMBIÉN EN FORMACIÓN PROFESIONAL

En los siguientes gráficos podemos ver las opciones académicas electas en FP I y FP II en Asturias, en 1998 – como una fecha de referencia de especial interés por contemplar el año de graduación de los nacidos en 1980, entendidos como una generación especialmente afectada por la desindustrialización y los nuevos planteamientos organizacionales de la Educación – atendiendo a una diferenciación de género del estudiantado:

Gráfico XXIV

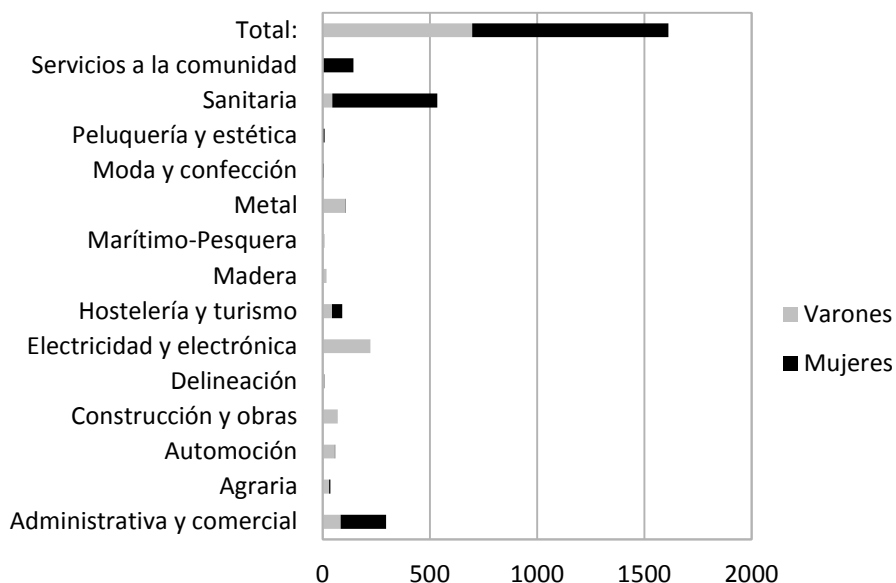
37: Representación porcentual de opciones académicas de varones y mujeres en FP I



En este gráfico XXIV podemos observar, en negro, la presencia porcentual de mujeres en las enseñanzas de Formación Profesional I (SADEI, 1999); como hemos dicho y defenderemos en esta sección, las ramas vinculadas al cuidado y lo asistencial y aquellas especialmente dirigidas a la transmisión y representación de capital simbólico se encuentran masivamente feminizadas.

Gráfico XXV

39: Opciones académicas del alumnado de FP I, por sexo



Como decíamos, el total de mujeres es superior al de varones en el curso 97/98 de FP I(SADEI, 1999), pero se inclinan hacia ramas asistenciales y representativas. No obstante, cabe hacer mención a una alumna en Metal.

38: Opciones académicas por sexo del alumnado de FP II

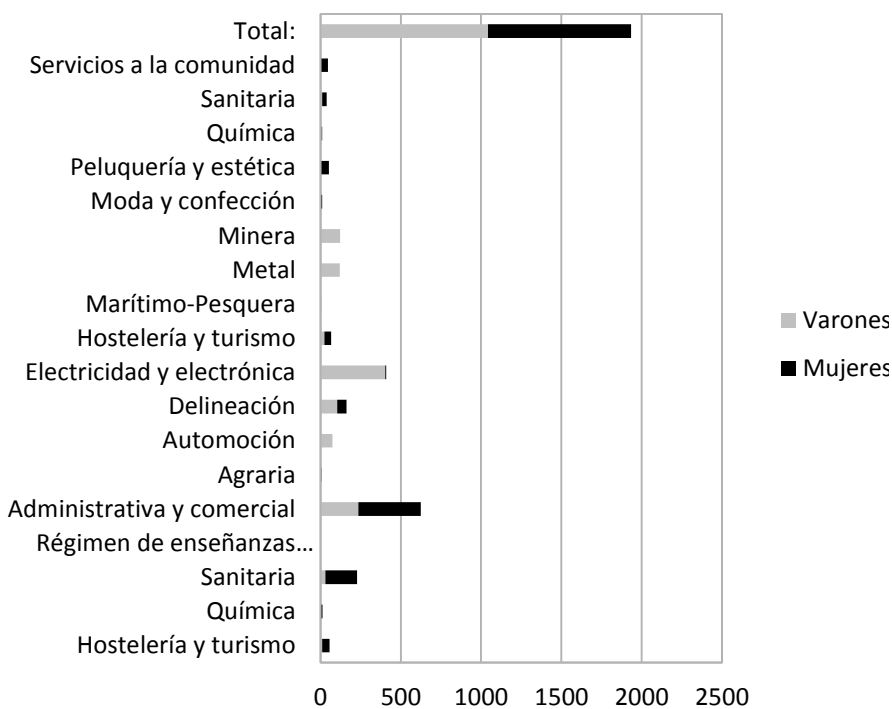


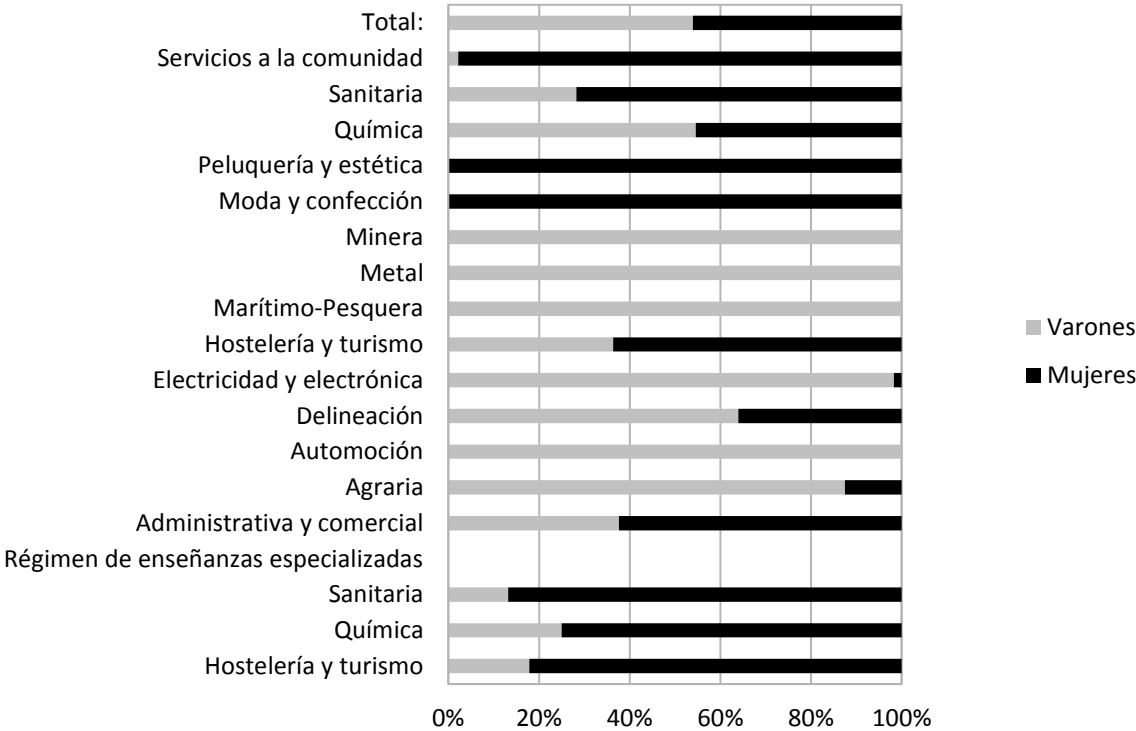
Gráfico XXVI

En la FP II (SADEI, 1999) la situación es similar, y cambia, tan solo, el número de mujeres frente a varones que, en FP I era superior y, ahora, es ligeramente inferior. Las opciones académicas femeninas siguen virando hacia las mismas tendencias que explicaremos ahora.

La elección diferencial de las mujeres jóvenes a la hora de cursar estudios de Formación Profesional muestra de un modo claro, quizás aun más llamativo que en los estudios universitarios, la caracterización que Bourdieu (1998, p.117) hace de las profesiones feminizadas: en primer lugar, las funciones adecuadas que las mujeres pueden realizar son una prolongación de las funciones domésticas, ligadas a la enseñanza, el cuidado, el espacio privado, la reproducción y la reproducción de los bienes simbólicos. En el terreno de la Formación Profesional, el servicio social y sanitario son dos tendencias ampliamente feminizadas, junto con las ramas administrativa y comerciales que, más bien, encajan en la segunda tendencia; a saber: “una mujer no debe tener poder sobre unos hombres” (1998, p.117): corresponde, pues, a las mujeres, aquella función que revele, a su vez, funciones subordinadas⁴³. Pero quizás es en la FP donde se manifiesta con gran claridad la tercera caracterización: el monopolio del manejo de la maquinaria y los objetos técnicos pertenece a los varones.

Gráfico XVII

40: Representación por porcentaje de las opciones académicas más feminizadas



⁴³ Así pues, pese a los efectos de la superselección, a cada nivel la igualdad formal entre los hombres y las mujeres tiende a disimular que, a igualdad de circunstancias, las mujeres ocupan siempre unas posiciones menos favorecidas.(...) [y] puestos menos elevados con títulos idénticos (Bourdieu, 1998, p. 115)

Puede considerarse, de forma más que justificada, que esta tendencia continúa en la Universidad; sin embargo, en la FP (especialmente, en FP I) es donde mayores desproporciones observamos y, además, donde se revela en toda su pureza, como defendimos en el marco teórico, que los estudios superiores – aun reconociendo la incorporación muy tardía de las ingenierías dentro de los sistemas universitarios continentales – siempre tienden a una autoconcepción intelectualista del trabajo académico que aleja a los y las estudiantes de las disciplinas técnicas y tecnocientíficas⁴⁴, desde el punto de vista propio del grupo de referencia, de los profesionales y los trabajos “manuales”, *prácticos*, del *ars*.

Una comparativa a 10 años vista puede permitirnos esclarecer si nuestras consideraciones iniciales coherentes con el marco que establece Bourdieu son incorrectas:

Gráfico XXVIII

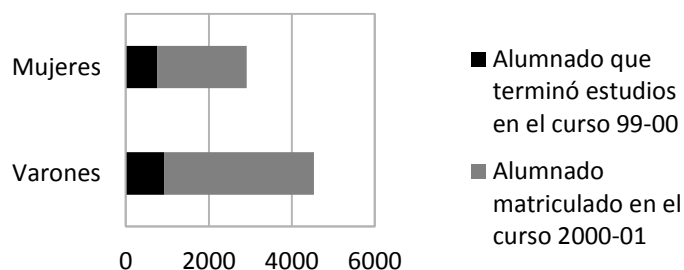
41: Alumnos y alumnas que terminaron estudios en 1999/00 y matriculados en 2000/01

	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Alumnado que terminó estudios en el curso 99-00	1685	929	756
Alumnado matriculado en el curso 2000-01	5765	3605	2160

INE

Notas:

1) Fuente de información: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



Hay un incremento considerable en la proporción de alumnado de FP en Asturias: la población casi se triplica, pero, sin embargo, la proporción de mujeres sigue siendo similar (aunque hay menos que a principios de los noventa)

En definitiva, en los estudios, tanto de Formación Profesional como Universitarios, se perpetúa el rol femenino de *cuidadoras* y el rol masculino de *proveedores* que se adquiere

⁴⁴Sirvan como referencia al respecto algunas anotaciones bibliográficas:

Caro, M. I., Menéndez, M. D. C. R., & Calvo, J. V. P. (2010). PISA 2006: La influencia del género en los conocimientos y competencias científicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(2), 1.

Vázquez, R., Angulo, F., & Rodríguez, C. (2007). Las mujeres y el mundo de la computación y la informática. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (30), 31-40.

en la institución familiar (Bourdieu, 1998, p. 107), lugar en el que las niñas y niños adquieren sus primeras experiencias de la división sexual del trabajo⁴⁵ y sus representaciones legítimas.

Así, el trabajo de transmisión, reproducción y perpetuación de bienes simbólicos, previamente ligados a dicha institución, se desplazan hacia las opciones académico-profesionales elegidas: estética, peluquería o decoración (del cuerpo, de la casa, de los lugares de ocio). Pero aun más allá de las funciones de cuidado y transmisión de capital simbólico, cobran – así como en la universidad – gran importancia las opciones académicas (muy ligadas, precisamente, a estos factores anteriormente descritos) que afirman el *valor* de las cuestiones biológicas como la sanidad – afín al cuidado, pero también a cuestiones biopolíticas altamente complejas –, la nutrición – dentro de la cual confluyen de un modo muy complejo cuestiones de biopoder y salud con cuestiones estéticas – o estética y peluquería, que remite al auto-cuidado y a la acumulación del capital simbólico, especialmente, de las otras.

Poco a poco fueron creciendo en alumnado femenino aquellos ciclos profesionales vinculados a la publicidad y el diseño pero, en especial, a la venta. La venta, las dotes comerciales, la presencialidad y la cara-al-público se feminiza: el comercio, la tienda, es el ejemplo más claro hasta el día de hoy. En esta presencialidad se hace patente el célebre epígrafe de Bourdieu (1998, p.83): “El ser femenino como ser percibido”. El cuerpo femenino es un cuerpo-para-otro, para el discurso y la mirada de otro, es decoración y plasma el capital simbólico de la familia (del marido o del progenitor) de forma directa, construido simbólicamente (1998, p.74) a partir de visiones particulares de los cuerpos biológicos⁴⁶ que acaba constituyendo hábitos sistemáticamente diferenciados (1998, p.84):

La *hexeis* corporal, en la que entran a la vez la conformación propiamente física del cuerpo (el «físico») y la manera de moverlo, el porte, el cuidado, se supone que expresa el «ser profundo», la «naturaleza» de la «persona» en su verdad, de acuerdo con el postulado de la correspondencia entre lo «físico» y lo «moral» que engendra el cono-

⁴⁵La misma lógica determina el acceso a las diferentes profesiones y a las posiciones en el seno de cada una de ellas. Tanto en el trabajo como en la educación, los progresos de las mujeres no tienen que disimular los adelantos correspondientes de los hombres, que hacen que, al igual que en una carrera de obstáculos, la estructura de las separaciones se mantenga. El ejemplo más sorprendente de esta permanencia en y por el cambio es el hecho de que las posiciones que se feminizan o bien ya están desvalorizadas (los operarios son mayoritariamente mujeres o inmigrantes), o bien son eclinantes, con lo que su devaluación se ve redoblada, en un efecto «bola de nieve», por la deserción de los hombres que ha contribuido a suscitar. (Bourdieu, 1998, p. 115)

⁴⁶ Así pues, el cuerpo percibido está doblemente determinado desde un punto de vista social. Por una parte, es, incluso en lo que tiene de más aparentemente natural (su volumen, su estatura, su peso, su musculatura, etc.), un producto social que depende de sus condiciones sociales de producción a través de diversas mediaciones, como las condiciones de trabajo (especialmente las deformaciones, las enfermedades profesionales que provocan) y los hábitos alimenticios (Bourdieu, 1998, p.84)

cimiento práctico o racionalizado, lo que permite asociar unas propiedades «psicológicas» y «morales» a unos rasgos corporales ofisiognómicos (un cuerpo delgado y esbelto que tiende, por ejemplo, a ser percibido como el signo de un dominio viril de los apetitos corporales).

Esta especie de arraigo moral en la puramente material (*carne*) y en el control de los apetitos – lo cual no deja de ser un mecanismo de control de los cuerpos – enlaza con los compartimentos elegidos, tanto académicos (opciones sanitarias, servicios sociales) como profesionales (docencia a infantes, hospital, peluquería); sin embargo, su lugar en la escala ocupacional va a estar, predominantemente, situado en las funciones subordinadas en las que la autoridad es ejercida por un varón (y, en todo caso, por una mujer de edad considerablemente mayor), con una visión paternalista de sus subalternas similar a aquella que los patrones de principios de siglo ejercían con los obreros de la siderurgia y la minería en Asturias.

Además, la escasa ruptura con los roles tradicionales en dichas opciones y la ilusa apariencia de una *igualdad de hecho* tras una *igualdad de derecho*, dificulta la ruptura de los estereotipos y relaciones de dominación que se encuentran muy presentes en los ámbitos académicos y, como vemos, en los ámbitos profesionalizantes, dado que la aparente *voluntariedad* de la elección *naturaliza* – si cabe, más aun – dicha división sexual.

La incorporación de las mujeres en el mercado ocupacional, en las enseñanzas universitarias y en la formación profesional perpetúa y reproduce la tradicional división sexual del trabajo bajo un prisma nuevo revestido de igualdad formal pero que no implica ninguna ruptura necesaria con los viejos roles, ni permite dicha transgresión, ni repercute de modo suficiente en la salvedad de otras desigualdades de género logrando una igualdad *de hecho* que se presenta, hoy, como absolutamente inacabada.

4.2. LA FINANCIACIÓN PÚBLICA DE LA EDUCACIÓN NO-FORMAL

Los supuestos que sustentan las políticas de formación continua habidas en España para los trabajadores y trabajadoras asalariadas se apoyan en el principio del aprendizaje a lo largo de la vida que hemos tratado en el marco teórico, que podemos desarrollar en cuatro pilares⁴⁷:

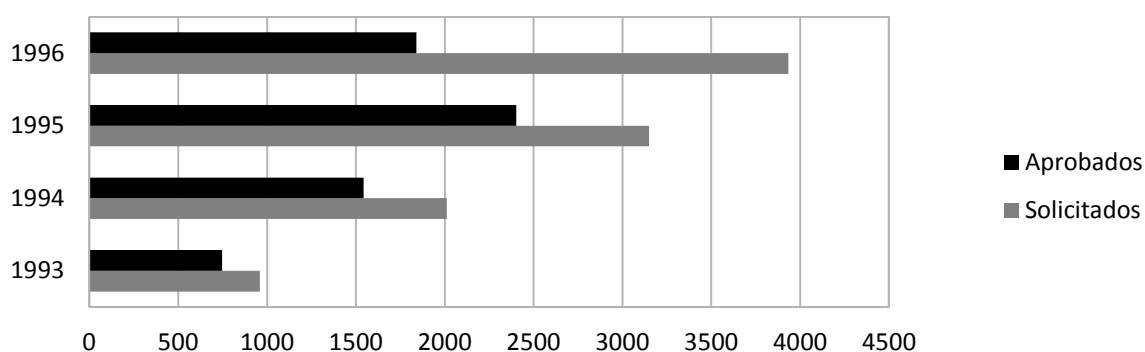
⁴⁷ Una de las fuentes principales de este capítulo es un documento, puesto a disposición pública por la OEI, de cuyo título, autoría y año carecemos, y se encuentra en el siguiente enlace: http://www.oei.es/etp/sistema_formacion_profesional_espana_cedefop_cap3.pdf (Recuperado el 8 de junio de 2013)

1. La formación de la fuerza de trabajo incide positiva y directamente en la competitividad y viabilidad de la empresa.
2. Favorece un mejor clima laboral al incorporar a varios agentes al proceso de producción
3. La formación aumenta las posibilidades de movilidad social, entendidas como promoción profesional, cumpliendo la función de adaptación permanente al cambio en las profesiones y sus contenidos
4. El aprendizaje a lo largo de la vida posibilita la reestructuración formativa de trabajadores/as y empresas ante las incertidumbres del sistema productivo en una época de grandes cambios y transiciones económicas y tecnológicas.

Antes de 1993, las competencias en materia de Formación Continua estaban en manos del Instituto Nacional de Empleo (INEM); a partir de entonces, la competencia pasa a los Agentes Sociales a través de la Fundación para la Formación Continua (FORCEM). Sin embargo, a partir de finales de 1996 la gestión completa pertenece a la Fundación Tripartita, tras la firma de II Acuerdos de Formación Continua entre sindicatos (CIG, UGT y CCOO) y las organizaciones empresariales CEOE y CEPYME. El Acuerdo Nacional sobre Formación Continua (ANFC) articula sistemáticamente el Subsistema Nacional de Formación Continua y el Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua, vigente, en principio, hasta 2000 pero que no fue derogado hasta 2003 (Real Decreto 1046/2003 del 1 de agosto); a día de hoy, la Formación Continua se rige por Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo⁴⁸. En 2004 FORCEM se fusiona con la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y se coordina un nuevo subsistema formativo que entró en vigor en 2007.

Gráfico XXX

42: Planes de formación en empresas aprobados por FORCEM y solicitados



Desde entonces, hay varios planes de Formación:

⁴⁸BOE n. 87, 11/04/2007

- a. Planes de Formación de Empresa: para empresas con más de 100 trabajadores
- b. Planes de Formación Agrupados: para PYMES o sin estructura formativa adecuada.
- c. Planes de Formación en el ámbito sectorial estatal: pueden presentarlas las organizaciones sindicales y empresariales si consideran que existen carencias formativas en la fuerza de trabajo de acuerdo a un cumplimiento adecuado de las demandas del sector o del sistema productivo.

Planes de Formación Intersectoriales: los pueden presentar las organizaciones sindicales y empresariales a través de la Comisión Mixta Estatal de la Formación Continua.

Cuadro XIV

43: Participantes, por categoría profesional, en formación continua en empresas 1993-1996

Evolución del % de participantes respecto al total de asalariados por categoría profesional (cobertura de los planes). Años 1993 a 1996

	1995	1996
Dirección	49,90%	41,90%
Mando intermedio	51,80%	42,40%
Técnicos	39,40%	35,80%
Trabajadores cualificados	13,20%	14,20%
Trabajadores no cualificados	13,70%	13,40%

Como vemos, la demanda de formación continua tan solo subió para trabajadores cualificados no-técnicos, como respuesta, posiblemente a la necesidad de especializa-

La evolución de la Formación Continua puede trazarse haciendo un contraste con la década posterior. En 2009 las empresas asturianas utilizaron 9.600.000 € de los fondos de la Fundación Tripartita con algo menos de 51000 participantes; de hecho, la cobertura formativa en la región fue superior a la media nacional, donde un 19,1% de los trabajadores asalariados recibieron dichas acciones formativas: en Asturias, la cifra se elevaba a 19,4% de los trabajadores, donde un 43% eran mujeres con una edad media de 36,3 años y un 57% eran varones, cuya edad media se elevaba a 39,1 años.

Tal como se planteaba en los supuestos iniciales que dieron pie a los acuerdos nacionales en materia de Formación Continua, la PYME y MicroPYME resulta el mayor foco, ya que, desde 1998, 6 de cada 10 empresas son Micropymes dedicadas a los servicios (73,9%) y, especialmente, al comercio (22,5%). Un 94,3 % de las empresas asturianas que utilizaron los fondos de la Fundación Tripartita son empresas con menos de 50 empleados.

En febrero de 1997 se publica el II Acuerdo de Formación Continua en las Administraciones Públicas con el fin de prestar formación a los empleados públicos pertenecientes tanto a la Administración (estatal, autonómica y local)

5. CONCLUSIONES: LA DIVISIÓN INTERNACIONAL Y EUROPEA DEL TRABAJO Y EL CASO DE ASTURIAS

La incidencia aparentemente positiva de la inversión en capital humano - a través del incremento en el gasto público en educación formal y de las subvenciones hacia la formación continua privada y la educación no formal en el sistema ocupacional - en España puede explicarse por las condiciones materiales y productivas previas que mostraban, a diferencia de otros países vecinos – que, en este caso, no han de servir de referencia por lo improcedente de la comparación de las variables – una situación deficitaria.

Tras el análisis de los datos estadísticos proporcionados por las fuentes secundarias pertinentes vemos, no obstante, que muchos supuestos fundamentales de la Teoría del Capital Humano no se han visto realizados en la región ni en España; el modo de virar despacio desde los Planes de Desarrollos hacia el auge de la teoría de competencias en la España de finales de la década de los noventa explica de una forma meridianamente clara, a la luz de los datos y del marco teórico, las insuficiencias de estas fundamentaciones tecnofuncionalistas a la hora de plantear la planificación social de la Enseñanza con vistas a un ajuste eficaz – cuya necesidad es más que discutible, y más una vez que lo encontramos de forma implícita o explícita como un planteamiento que lo determina a modo de objetivo principal de la Educación formal – del sistema productivo con el sistema educativo.

El nivel de las **credenciales** escolares obtenidas y la **duración** de la escolarización, según hemos podido comprobar, se incrementó notablemente durante los ochenta; concretamente, esa tendencia venía dibujándose en Asturias desde los años sesenta, así como en otras zonas industrializadas, debido a la necesidad de mano de obra cualificada y a una Educación privada respaldada por el paternalismo empresarial en manos de la Iglesia Católica y determinadas congregaciones religiosas. La enseñanza pública asentada desde la L.G.E contribuyó, aparentemente, en cierto modo, a aumentar la duración de tal escolarización (no según las referencias de J. Carabaña) y la brecha educativa en las zonas mineras y siderúrgicas asturianas, que hemos analizado anteriormente, entre padres, madres e hijos/as – lejos de suponer, en principio, como cabría esperar, una heredabilidad de cualificaciones básicas – supuso un mayor tiempo de permanencia en las instituciones académicas debido a una **mejora en las condiciones y medios de vida** del hogar parental.

Es en este momento, donde vemos quebrar uno de los principales supuestos tanto de la Teoría del Capital Humano como de la Teoría de Competencias: a saber, que un mayor nivel de estudios adquiridos repercutiría en un mejor nivel de ingresos al posibilitar el acceso a los supuestos empleos de alta cualificación que el mercado demanda, siempre y cuando dicha titulación que adecúe a tal sistema productivo y sus necesidades.

En primer lugar, la imprevisibilidad en el sistema productivo – o en los sistemas productivos – fue de tal grado que su incertidumbre hizo tambalearse hasta las previsiones presuntamente más precisas y respaldadas, hasta tal punto que, en efecto, en 1973 se produce una crisis que pone en jaque muchos planteamientos teóricos defendidos hasta ese momento y da lugar al nacimiento de otros, de su misma estirpe, cuya substancialización de la *Libertad* se lleva hacia tendencias extremas y la responsabilidad de la Educación y formación individual empieza a formar parte de esa responsabilidad individual, del mérito, de lo innato, y ya no puede decirse, ni siquiera, que sea compartido entre el individuo (un individuo hipostasiado) y el Estado.

Pero, en segundo lugar, la necesidad de mano de obra muy cualificada que estas teorías postulan – sea la del Capital Humano, anterior al punto de inflexión que podemos fijar, no tan arbitrariamente, en 1973, o sean las posteriores – es un simple supuesto en una economía absolutamente terciarizada donde imperan, tanto a nivel regional como nacional, el comercio y la hostelería. El panorama ante el cual nos encontramos es que los y las jóvenes con titulaciones medias se encuentran, de repente, compitiendo con otros con titulación superior⁴⁹ para puestos intermedios e, incluso, en los estratos bajos de la escala ocupacional y productiva. Por tanto, los requisitos de los empleadores no se adecuan a la realidad de la ocupación y son meros filtros, artificios, que descualifican de entrada pero no sirven para medir la adecuación real del trabajador a su empleo (Medina, 1983).

La llamada reconversión industrial se desarrolló a lo largo de un periodo de tiempo corto con una planificación deficiente y medidas que no solucionan los problemas que suponían los grandes cambios que afectaron a todos los sectores y regiones de Asturias (y, también, del resto de España) como las sucesivas reformas laborales o la liberalización, a través de la privatización de empresas públicas (especialmente, de aquellas ubicadas en el I.N.I.). La membresía de España a la C.E.E. nos sitúa en un lugar concreto dentro de un marco de división internacional del trabajo que implica la destrucción de gran parte del tejido industrial del país y, por ende, la destrucción del tejido productivo tal como se conocía hasta entonces, con una mayor tendencia hacia la *terciarización* de la economía.

Por un lado, España se especializa en turismo - ello implica desarrollar una formación más o menos regulada de mano de obra dedicada a la hostelería y, también, a la construcción, como necesidad directa y consecuencia indirecta de esta actividad - la exportación de frutas, verduras y hortalizas (sobre todo, en sus provincias mediterráneas), así como en acoger una pequeña fracción de la producción de bienes de equipo y automóviles de grandes

⁴⁹Un caso conocido el que afecta a la juventud vinculado al sector TIC y, concretamente, al ámbito del desarrollo de software; no es poco habitual encontrarse ofertas de trabajo aun hoy en el que se solicita, a modo de filtro, una titulación superior (ingenierías e ingenierías técnicas) cuando las funciones especificadas corresponden a aquellas hacia las que se orientan, precisamente, los ciclos formativos de Desarrollo de Aplicaciones (“Informáticas” con la LOGSE y “Web” o “Multiplataforma” en las últimas modificaciones).

empresas extranjeras: Cataluña recibe el mayor porcentaje de ayudas ZUR, como se recoge en el artículo de Pascual (2009).

Por tanto, el supuesto de la Teoría del Capital Humano que establecía una correlación entre la titulación obtenida en la educación formal y una ocupación adecuada - con su correspondiente salario - dentro de las funciones productivas ha resultado, como poco, limitado (si no falso). El capital educativo, capital humano al fin y al cabo, sobre el que descansaría el crecimiento económico según los conocimientos, habilidades y aptitudes de los titulados - individuos puros, fuera del mundo, más allá de la Historia - parece que se ha quedado en la *improductiva reserva*, ocupando empleos muy inferiores a las que les corresponderían y, por tanto, no produciendo ese retorno de la inversión. Las diferencias intergeneracionales dentro de la clase trabajadora son profundas y duraderas, y afectan a todos y cada uno de los aspectos de la vida política, social, cultural y familiar.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Alesón, C. L., Subirats, M., & Hinojal, I. A. (1987). *Educación y sociología en España: Selección de textos*. Akal.
- Alesón, C., & Campo Urbano, S. D. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España: crítica de la sociología empirista de la educación*. Ariel.
- Becker, Gary (1983): *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Marx, K. (1975). *El Capital: crítica de la economía política: libro primero*. Madrid: Siglo Veintiuno

FUENTES ESTADÍSTICAS

- INJUVE (2004): *Informe Juventud España 2004*. Madrid: Instituto de la Juventud de España. Recuperado en <http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2004>
- SADEI - Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (1996): *Estadística de la enseñanza en Asturias 1994-95*. Oviedo: Gobierno del Principado de Asturias
- SADEI - Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (1999a): *Estadística de la enseñanza en Asturias 1997-98*. Oviedo: Gobierno del Principado de Asturias
- SADEI - Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (1999b): *Estadísticas laborales 1999*. Oviedo: Gobierno del Principado de Asturias
- SADEI - Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (2000): *Estadística de la enseñanza en Asturias 1998-99*. Oviedo: Gobierno del Principado de Asturias
- SADEI - Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (2001): *Movimientos migratorios en Asturias*. Oviedo: Gobierno del Principado de Asturias
- SADEI - Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (2002): *Movimientos migratorios en Asturias*. Oviedo: Gobierno del Principado de Asturias
- SADEI - Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (2003): *Movimientos mi-*

OTRAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreda, J. M. B. (2001). *Mitos de la reforma educativa de los noventa en España*. Revista Iberoamericana de educación, (27), 77-98.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2003.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico* (Trad. J. Jordá). Barcelona: Anagrama.
- Bowles, S. y Gintis, H.: "La Educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo. Reflexiones sobre el «principio de correspondencia»", en *Educación y Sociedad*, 2, 1983, pp. 7-23. Recuperado en <http://goo.gl/XULIT>
- Bush, V. (1945): *Science The Endless Frontier*. Washington: United States Government Printing Office. Recuperado en <http://www.nsf.gov/od/lpa/nsf50/vbush1945.htm>
- Carabaña, J. (1983). *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carrasco Canals, C (1970): *Problemática de la enseñanza media*, Madrid: Dirección General de Enseñanza Media y Profesional
- Collins, R. (1986). Las teorías funcionalistas y conflictual de la estratificación educativa. *Educación y Sociedad*, 5, 125-198. Teorías funcionalistas y conflictual de la estratificación educativa". Recuperado en <http://es.scribd.com/doc/25660015/Educacion-y-Sociedad-05>
- Elias, N. (1997). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica* . Barcelona: Ediciones Akal. (El curso es de (1978).-Curso en el Collège de France)
- Foucault, M. (2001). *Estética, ética y hermenéutica: obras esenciales*. Madrid: Paidós.
- García Espejo, M.I. (1998): *Recursos formativos e inserción laboral de jóvenes*, Madrid: Siglo XXI
- García-Legaz Ponce, J. (2001). Sector público y economía digital. Información Comercial Española, ICE: *Revista de economía*, (793), 99-105.

- González, M. P., & Díez, J. P. (2004). Metodología del estudio de análisis de las demandas y necesidades socio-educativas de las cuencas mineras de Asturias. *Revista de Investigación*, 22(2), 353-376.
- Gramsci, A. (1977). *La educación como hegemonía*. México, Nueva imagen.
- Hevia Payá, J. D., & Arrazola Vacas, M. (2003). Evaluación económica de políticas educativas: Una ilustración con la Ley General de la Educación de 1970. *Hacienda pública española*, (164), 111-127.
- Huguet, M. G. (2013). Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 13(1), 155-167.
- Hunt, S. D. (1999). *A general theory of competition: Resources, competences, productivity, economic growth*. SAGE Publications, Incorporated.
- Jeannot, F. (2006). *Fluctuaciones cíclicas en Schumpeter*. México: Red Análisis Económico.
- Köhler, H. y Martín, V. (2006) *Una mirada a la juventud de las cuencas mineras*, Estudio del Consejo de la Mucedá del Principáu d'Asturies, Fundación Universidad de Oviedo, Área de Sociología de la Universidad de Oviedo, Oviedo, 2006. Recuperado en http://www.cmpa.es/v_juventud/informacion/informacionver.asp?cod=12993&te=5155&idage=16666&vap=1
- Krüger, K. (2006). El concepto de «sociedad del conocimiento». *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 11(683), 25.
- Medina, Esteban (1983). "Educación, universidad y mercado de trabajo." *Reis* 24: 7-46. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=250848>
- Mignolo, W. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Duke University/Signo.
- Mincer, Jacob A. (1973): *Schooling, Experience, and Earnings*. Columbia University Press. Recuperado en <http://papers.nber.org/books/minc74-1>
- Mínguez, A. M. (2002). *El mito de la ruptura intergeneracional en los jóvenes españoles*. Francia, 14, 17.
- Mínguez, A. M. (2011). La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia. *Revista de educación*, (1), 183-206.
- OCDE (2000): *A New Economy? The Changing Role of Innovation and Information Technology in Growth*, París.

- Pascual Ruiz-Valdepeñas, H. (2009). Reconversión y reestructuración industrial en Asturias. *Ería. Revista cuatrimestral de Geografía.*, (28), 151-163. "Reconversión y reestructuración industrial en Asturias"
- Petras, J. (1996). *Padres-hijos. Dos generaciones de trabajadores españoles.* Ajo Blanco, (3).
- Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo. (2013). *Informe sobre desarrollo humano 2000.* Ediciones Mundi-Prensa
- Quintana, Fuentes (1993). *Tres decenios de la economía española en perspectiva.* Madrid: Espasa
- Romero, J.L., De Miguel, A. (1969): *El capital humano. Ideas para una planificación social de la enseñanza en España.* Madrid: Confederación española de cajas de ahorros
- Schultz, T. W. (1983). Inversión en capital humano. *Educación y Sociedad*,8(3), 26-85.
- Schultz, Theodore W (1961). "Investment in human capital." *The American Economic Review* : 1-17. Recuperado en <https://webpace.utexas.edu/hcleaver/www/330T/350kPEESchultzInvestmentHumanCapital.pdf>
- Serrano, M.(2001): "Introducción del Informe Juventud en España 2000", en Serrano, M. y Velarde, O.: *Informe Juventud en España 2000.* Madrid: Instituto de la Juventud, pp. 13-4
- Swan, T. W. (1956). Economic growth and capital accumulation. *Economic record*, 32(2), 334-361.
- Vercellone, C. & Miguez, P. (2012). Capitalismo y conocimiento. Entrevista a Carlo Vercellone. *Revista Herramienta. Debate y crítica marxista*, (50), 49-55.

7. ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

1: GRÁFICO DE SOLLA PRICE	16
2: PIRÁMIDE EDUCATIVA 1970	25
3: PIRÁMIDE EDUCATIVA 1980	26
4: ESQUEMA DE LA LOGSE	27
5: FINALIZACIÓN EDUCACIÓN PRIMARIA	28
6: AÑOS DE EDUCACIÓN PROMEDIO	28
7: PIRÁMIDE EDUCATIVA 1990	29
8: GASTO EDUCATIVO 1970-2009	29
9: GASTO EDUCATIVO 1998-2001	30
10: EVOLUCIÓN DEL EMPLEO INDUSTRIAL	31
11: EMPRESAS AFECTADAS POR LA RECONVERSIÓN EN ASTURIAS	32
12: DISTRIBUCIÓN DE LAS ZUR EN ASTURIAS	34
13: PROYECTOS ZUR EN ASTURIAS	34
14: NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS EN CCMM	35
15: COMARCALIZACIÓN SEGÚN ZONAS MINERAS	37
16: ALUMNADO ED.SECUNDARIA ASTURAS 1994-1999	38
17: ALUMNADO MATRICULADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ASTURIAS, SEGÚN AÑO DE NACIMIENTO	38
18: CENTROS, TITULARIDAD, COMARCA Y LOCALIZACIÓN RESPECTO A ZONAS MINERAS	39
19: CENTROS QUE IMPARTEN ENSEÑANZAS MEDIAS SEGÚN CARÁCTER DE LA ENSEÑANZA Y COMARCA	40
20: PERSONAS DESEMPLEADAS MENORES DE 25 AÑOS EN LAS CCMM	42
21: ESTRUCTURA DEL EMPLEO SEGÚN RAMA DE ACTIVIDAD	43
22: NIVEL EDUCATIVO DE PROGENITORES EN LAS CCMM	44
23: JÓVENES QUE CURSAN ESTUDIOS POST-OBLIGATORIOS EN LAS CCMM	45
24: PERSONAS OCUPADAS EN EL POLO INDUSTRIAL OVIEDO-GIJÓN-AVILÉS	47
25: PERSONAS OCUPADAS EN EL POLO INDUSTRIAL OV-GI-AV Y EN ASTURIAS	47
26: PERSONAS EMPLEADAS EN INDUSTRIA EXTRACTIVA Y MANUFACTURERA	47
27: OCUPACIÓN EN INMBOLIARIA Y SERVICIOS EMPRESARIALES	48
28: OCUPACIÓN EN TRANSPORTE, HOSTELERÍA Y COMERCIO	48
29: DISTRIBUCIÓN DE LA OCUPACIÓN EN LOS SERVICIOS (LIGADOS AL CUIDADO Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA)	49
30: SALDOS MIGRATORIOS INTERNOS EN ASTURIAS, 2003	50
31: ALUMNADO QUE TERMINÓ ESTUDIOS EN 1999/00 Y MATRICULADO EN 2000/01	52
32: ALUMNADO DE FP I Y II EN ASTURIAS EN 1998	53
33: ALUMNADO GRADUADO EN ASTURIAS EN FP I (1998)	53
34: OPCIONES ACADÉMICAS DEL ALUMNADO DE FP I	54
35: ALUMNADO MATRICULADO EN FP II EN 1998	55
36: OPCIONES ACADÉMICAS DE FP II	55
37: REPRESENTACIÓN PORCENTUAL DE OPCIONES ACADÉMICAS DE VARONES Y MUJERES EN FP I	56
38: OPCIONES ACADÉMICAS POR SEXO DEL ALUMNADO DE FP II	57
39: OPCIONES ACADÉMICAS DEL ALUMNADO DE FP I, POR SEXO	57
40: REPRESENTACIÓN POR PORCENTAJE DE LAS OPCIONES ACADÉMICAS MÁS FEMINIZADAS	58
41: ALUMNOS Y ALUMNAS QUE TERMINARON ESTUDIOS EN 1999/00 Y MATRICULADOS EN 2000/01	59
42: PLANES DE FORMACIÓN EN EMPRESAS APROBADOS POR FORCEM Y SOLICITADOS	62
43: PARTICIPANTES, POR CATEGORÍA PROFESIONAL, EN FORMACIÓN CONTINUA EN EMPRESAS 1993-1996	63