

Trabajo y educación: una relación inquietante

Francisco Palazón Romero

University of New South Wales (Sydney-Australia)

fpalazon@bigpond.net.au

Manuel Tovar Arce

Universidad de Murcia

mtovar@um.es

I. Distintas posiciones sobre el papel de la educación.

El trabajo, como factor determinante de la riqueza de las sociedades y de la de cada uno de sus miembros, irrumpe en el análisis económico hacia finales del S. XVIII con la publicación de la *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones* de Adam Smith. Así comienza la obra: *"El trabajo anual de cada nación es el fondo que en principio la provee de todas las cosas necesarias y convenientes para la vida, y que anualmente consume el país (...) este producto o lo que con él se adquiere guarda una proporción mayor o menor con el número de quienes lo consumen (...) esta proporción se regula en toda nación por dos circunstancias diferentes: la primera, por la aptitud, destreza y sensatez con que generalmente se ejercita el trabajo, y la segunda, por la proporción entre el número de los empleados en una labor útil y aquellos que no lo están. Sea cual fuere el suelo, el clima o la extensión del territorio de una nación, la abundancia o la escasez de su abastecimiento anual depende, en cada situación particular de aquellas dos circunstancias"*¹.

Hay también en el texto anterior una crítica implícita al concepto de riqueza mercantilista, y un notable avance sobre la idea fisiocrática de vincular la generación de excedente a la actividad agraria, donde la tierra es el factor productivo más significativo.

Naturalmente, al considerar el trabajo como factor central en el proceso de producción y clave para la generación de riqueza, su adiestramiento pasa a tener una consideración distinta, puesto que la "aptitud, destreza y sensatez" con la que se aplica a la producción de bienes y servicios tiene mucho que ver con la educación y formación de la mano de obra.

Otro determinante de la riqueza, en el esquema smithiano, es la división del trabajo, cuya extensión está muy vinculada a la incorporación de capital a los procesos de producción, y el capital, en tanto que factor inventado, depende en buena medida de la educación.

A cada concepción del papel del trabajo en el sistema productivo corresponde una propuesta sobre como ha de vincularse la educación con la capacidad de los seres humanos de modificar su entorno material y sus relaciones sociales. Retrocedamos un poco en el tiempo, hasta las ideas combatidas por Smith: *"El saber leer, escribir y conocer la aritmética, es muy necesario para aquellos cuyos negocios requieren tales conocimientos, pero donde la subsistencia de la gente no depende de ellas, estas artes son muy perjudiciales para el pobre... La asistencia a la escuela, comparada con cualquier trabajo, es holgazanería: cuanto más tiempo continúen los menores en este cómodo tipo de vida, más ineptos serán cuando crezcan, tanto en fortaleza como en disposición para el trabajo al que están destinados."*²

Las condiciones de la producción percibidas por Mandeville y otros mercantilistas en la fase del capitalismo que les tocó vivir, indicarían que la educación no era más que un despilfarro de tiempo y recursos que podían ser dedicados a alguna actividad más productiva. Por antiguo que parezca este argumento todavía se aplica, con ciertos retoques, a buena parte de los seres humanos, por parte de unas clases dominantes que pueden abastecerse de conocimientos, para sí y para los procesos de producción que controlan, sin necesidad de promover la educación y formación de sus conciudadanos. A estas sociedades les resultará cada vez más difícil cubrir su diferencial de nivel educativo con respecto a las que vienen haciendo un notable esfuerzo en este ámbito desde hace dos siglos, con las consecuencias que de ello se deriva en el terreno de las relaciones económicas entre economías con distinto nivel de desarrollo. Por supuesto, en ausencia de un gasto educativo que permita resolver las carencias de la fuerza de trabajo de los países menos desarrollados, se resentirán las posibilidades de crecimiento endógeno, de distribución equitativa de la riqueza y se incrementará la dependencia que mantienen con la más desarrolladas.

La percepción de A. Smith acerca de las necesidades de educación de la mano de obra en la fase del capitalismo que él investiga, es bien diferente a la del mercantilismo. He aquí su opinión al respecto: *"La educación de las clases bajas requiere acaso más atención en una sociedad civilizada, que la de las personas de cierta jerarquía y fortuna. Esta clase de gente cuenta más de dieciocho o veinte años de edad cuando abrazan cualquier profesión, actividad o industria, en la que piensan distinguirse. (...)*

¹ A. Smith (1776). "La riqueza de las naciones". Ed. FCE. México 1958, p. 3.

² Bernard de Mandeville(1729). "La fábula de las abejas". Ed. FCE. México 1982, p. 191).

Pero aunque la masa del pueblo nunca pueda ser tan instruida en una sociedad civilizada como las gentes de cierta jerarquía y fortuna, las más elementales enseñanzas de la educación -como son leer, escribir y contar- pueden adquirirse en la edad más tierna aun por aquellos que se destinan a las ocupaciones más humildes, pues tienen tiempo bastante para aprenderlas antes de abrazar un oficio. El Estado, con muy pequeños gastos, podría facilitar, estimular y aun imponer, a la mayoría de las gentes que pertenecen a clases populares, la obligación de adquirir los conocimientos tan esenciales de la educación.

El Estado podría facilitar esa educación estableciendo en cada parroquia o distrito una pequeña escuela, donde pudiesen ser instruidos los niños mediante un moderado estipendio, cuyo pago estuviese al alcance inclusive de un humilde jornalero, recompensándose así el trabajo del maestro, en parte, por la sociedad, y en parte, mediante aquel estipendio, ya que si todo el sueldo corriese a cuenta de aquélla, muy pronto el maestro desatendería sus obligaciones”³.

Al menos tres aspectos merecen ser destacados de las propuestas de Smith, por el recorrido que han tenido después de ser enunciadas. Por un lado, la importancia de la educación básica y aparentemente alejada de las necesidades de la producción; por otra la de su extensión a toda la población, con carácter de obligatoriedad; y finalmente la implicación del Estado en la provisión del servicio educativo. Estos tres aspectos han constituido la espina dorsal del gran pacto interclasista que se ha venido configurando a lo largo de los siglos XIX y XX, en los países más desarrollados. El pacto educativo, junto a los que han permitido instalar los sistemas sanitarios y de protección social existentes, ha modelado las sociedades más avanzadas de la Tierra, a las que han conferido sus rasgos más definitorios.

Pero aquel pacto educativo, tal y como lo conocemos en una parte de las sociedades actuales, se ha liberado, en buena medida, de ciertas características enunciadas por Smith, como la de la segmentación educativa: una educación más bien dirigida a ricos y otra a pobres, o lo que viene a ser lo mismo: una educación dirigida a quienes asumen tareas de planeamiento y ejecutivas, o que requieren un alto nivel de conocimientos, en los procesos de producción y distribución de bienes y servicios; y otra, que debe garantizar la suficiente solvencia laboral, dirigida a quienes deberán cumplir las instrucciones de los primeros.

No obstante, en algunas de estas sociedades hay un sistemático intento de alterar estos pactos en sentido regresivo, sin que los aprendices de brujo que están a la cabeza de semejante estrategia parezcan ser conscientes de las consecuencias que ello puede tener. Es decir, ni se ha erradicado en todas partes la educación para pobres y para ricos, ni está firmemente asentada en las economías más desarrolladas la idea de una educación igual para todos. Hay variadas maneras de romper este principio y cada cierto tiempo hay algún grupo social que lo intenta, tal es el caso español de los últimos años en que ha gobernado la derecha.

Algunas de las teorías más recientes sobre la conceptualización y el papel de la educación en el sistema productivo tienden a considerarla más como un gasto en inversión que como un gasto en consumo, y, en consecuencia, enfatizan su utilidad productiva y relativizan otras características de la educación, como las de transmitir valores y definir comportamientos solidarios y cooperativos, en cierta medida contrapuestos a las estructuras jerárquicas y de competencia individual que, se supone, son más propias de los procesos de producción. La teoría del capital humano es la que mejor expresa este conjunto de ideas sobre la educación.

“Para mí, el concepto de capital humano incluye los conocimientos y técnicas especializadas contenidas en la gente, su salud y la calidad de los hábitos de trabajo. El capital humano es importante porque, en las economías modernas, la productividad se basa en la creación, divulgación y utilización del saber. El saber se crea en las empresas, laboratorios y universidades; se divulga en la familia, la escuela y el trabajo; y lo utilizan las empresas para producir bienes y servicios. (...)

Tras la “revolución científica”, la educación, el saber y las técnicas especializadas se convirtieron en determinantes esenciales de la productividad de un trabajador. La salud también mejoró, gracias, en cierto modo, a la aplicación de avances en el campo de la medicina. Además, la organización de la producción industrial mediante un sistema de mercado significó que la puntualidad, el trabajar con

³ A. Smith. Op. Cit., pp 689-690.

*eficacia y la cooperación con los compañeros de trabajo influía considerablemente en la productividad y en el crecimiento de la producción*⁴. 4

Bajo los supuestos de esta teoría, la educación debe considerarse como un gasto en inversión, probablemente sometida a los mismos requisitos que cualquier otro tipo de inversión, y el trabajo se considera una forma de capital, lo cual rompe con una larga tradición en el análisis económico que se ha inclinado más bien a considerar el capital como una forma de trabajo.

La educación, bajo este punto de vista, podría perder su consideración de servicio público, dejar de formar parte del menú de servicios en cuya provisión el Estado tiene especial responsabilidad e ir ajustando el currículum de los estudiantes a aquello que pueda tener una aplicación más directa en la producción y distribución de bienes y servicios. Una de las consecuencias más perturbadoras que podría derivarse de concebir la educación como una mera inversión productiva, es la posibilidad de su deslocalización, en la misma medida que se aplica a otras inversiones cuando los que deciden sobre ellas llegan a la conclusión de que su rentabilidad se ha situado por debajo de los umbrales que convienen a la empresa.

El modelo educativo predominante en la Unión Europea, sobre el que existe un elevado consenso, está basado en la universalización y obligatoriedad hasta un cierto nivel educativo, para adquirir el suficiente sustrato formativo que permita incorporarle conocimientos y destrezas más especializados y de más nivel. Para los otros escalones educativos y formativos aunque no prevalezca la idea de obligatoriedad y universalidad, la oferta formativa pública y privada está en continua expansión y los incentivos individuales a formarse son cada vez más potentes. El Libro Blanco sobre la Educación y la Formación es elocuente en relación con alguno de los aspectos comentados.

“Como destacó el Libro Blanco ‘Crecimiento, competitividad, empleo’, los recursos humanos de la Unión constituyen su principal baza (..) ‘La principal baza de la Unión Europea a la hora de aumentar su competitividad estriba en su capacidad para crear y aprovechar los conocimientos gracias al elevado potencial de la mano de obra y al consenso social que permite valorizarlo’.

Europa debe invertir en educación para elevar el nivel general de formación y cualificación de los trabajadores y del conjunto del personal activo, mediante la enseñanza inicial y el estímulo a la adquisición de nuevos conocimientos a lo largo de toda la vida (...). A esta necesidad económica corresponde un imperativo social: evitar la fractura social. La exclusión social se extendió en Europa durante esos últimos años. No es necesario tratar detenidamente las consecuencias de esta situación, que cada uno puede valorar.

La sociedad europea debe valorar plenamente el problema. La exclusión social puede combatirse en dos frentes: hay que hacerla retroceder, reinsertando a los excluidos, y hay que prevenirla, reduciendo la vulnerabilidad de los que podrían serlo(...)

*Porque todo empieza en la escuela. Es allí donde tiene sus raíces la sociedad cognitiva. Si el presente Libro Blanco ha insistido sobre el papel del individuo como principal agente de ésta, gracias a la autonomía y al deseo de saber que le permitirán controlar su futuro, sólo es para hacer resaltar el papel de la escuela en esta evolución. La escuela debe adaptarse, pero sigue siendo el instrumento irremplazable del desarrollo personal y de la integración social de cada individuo. Se le pide mucho porque puede aportar mucho*⁵.

Como no podía ser de otra forma, la concepción sobre el papel de la educación y el modelo educativo elegido por la Unión Europea todavía preserva los rasgos fundamentales del pacto educativo entre clases sociales, con intereses diferentes en este y otros ámbitos, construido en las sociedades de nuestro entorno fundamentalmente a lo largo del siglo XX.

⁴Gary S, Becker (1993). *Conocimiento, capital humano y mercados de trabajo en el mundo moderno*, en Esteve Oroval (Editor) “Economía de la Educación”. Ed Ariel. Barcelona 1996.

⁵ Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Documento COM(95), p. 27.

II. De la sociedad salarial a la sociedad profesional.

Uno de los cambios que más pueden estar afectando a las nuevas formas de relacionar la mano de obra con los demás factores productivos, para la producción y distribución de bienes y servicios, es el de la generalización de las profesiones en las sociedades más avanzadas: se ha dejado de tener un trabajo para acceder a una profesión.

Puede parecer que es lo mismo, que es como hablar del neonato en lugar del recién nacido, o de los invidentes en lugar de decir ciegos, o de que el paciente presenta manchas hidrosolubles en la piel para no poner en su expediente que viene hecho un guarro... Pero no es lo mismo. Y sino que se lo pregunten a los sindicatos de la enseñanza. Unos, los amarillos, son sindicatos “profesionales” y de “profesionales”. Otros, los de clase (obrera) son sindicatos de “trabajadores de la enseñanza”. Ser un profesional aleja de la maldición bíblica y acerca a la bendición freudiana. Por ello, ahora todo el mundo quiere ser un profesional de lo que sea. Michael Burrage (1990), profesor de sociología de la Facultad de Economía y Ciencias Políticas de Londres, lo explica estableciendo tres categorías de ocupaciones: una selecta minoría que se afirma profesional y nadie lo discute, un gran grupo de ocupaciones que reclaman el estatuto profesional y en determinadas circunstancias lo consiguen y en otras no, y la inmensa mayoría de ocupaciones rutinarias manuales o no-manuales. Ya los camareros no son camareros sino técnicos especialistas en la asignación de mesas y atención al cliente, y los barrenderos son ingenieros técnicos de recogida de residuos sólidos urbanos, y... Está claro, lo ha explicado Staffan Selander (1990), que el concepto de profesión no ha existido siempre (como olvidan a veces sociólogos y economistas y se encargan de recordarles los historiadores) sino que “es un fenómeno específico del desarrollo del estado capitalista”. Para este profesor de educación de la universidad de Uppsala, anterior a la emergencia de las profesiones tendríamos las proto-profesiones (chaman, párrocos...), y tras las profesiones clásicas (médicos, abogados...) vendrían las post-profesiones (psicólogos, periodistas y nuevas ocupaciones posteriores a la Segunda Guerra Mundial). El desarrollo del estado capitalista ha incorporado el concepto y la idea de PROFESIÓN. Y con ella la posibilidad de escapar de otro concepto y otra idea, la del TRABAJO. Ha sido André Gorz (1997), uno de los que han postulado la posibilidad de salir de la sociedad salarial.

La “moda” académica de publicar y debatir sobre las profesiones comenzó hacia 1977 con un trabajo pionero titulado “The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis”, de Magali Sarfatti Larson, profesora de sociología en la universidad de Temple, Filadelfia. Trece años más tarde, y tras la revisión crítica de su primer trabajo, nos ofrece la siguiente definición: *“un nombre que damos a formas específicamente históricas que establecen lazos estructurales entre niveles relativamente altos de educación formal y posiciones relativamente deseables y/o recompensas en la división social del trabajo”*. En mayor o menor medida todas las definiciones van a incidir sobre estos dos aspectos de la idea de profesión: educación y credenciales (cuantas más mejor para llegar a ser un “profesional” y no tener que trabajar, no tener que ser un “trabajador”) por un lado; y por otro, posiciones deseables en la división social del trabajo y recompensas (las características propias del “trabajo de ricos”). Thomas Brante (1990), profesor de sociología de la universidad de Gothenburg, hace hincapié en el primer aspecto, la educación, y afirma que son ocupaciones no manuales: *“profesiones son ocupaciones no-manuales a tiempo completo que presuponen una larga especialización y tienden también a un aprendizaje escolar que proporciona un específico, generalizable y teórico conocimiento profesional demostrado a menudo mediante exámenes.”* Burrage, Jarausch, profesor de historia de la universidad de Carolina del Norte y Siegriest, investigador de la universidad de Bielefeld, hablan del “concepto molesto” para referirse a la profesión y utilizan un diccionario y dos autores para tratar de entenderlo mejor. El diccionario Webster la define como *“una vocación que requiere un conocimiento especializado y a menudo una larga e intensa preparación que incluye aprendizaje de habilidades y métodos así como de principios científicos, históricos o escolares que fundamentan tales habilidades y métodos, manteniendo por la fuerza de la organización o por opiniones concertadas altos estándares de resultados y conducta, y comprometiendo a sus miembros a continuar el estudio y a un tipo de trabajo que tiene como primera finalidad el servicio público”*. ¡Sería muy bonito si fuese verdad! Los “ideales” profesionales al servicio público y con altos estándares de conducta y resultados... Randall Collins (1990), profesor de sociología de la universidad de California, no parece estar muy de acuerdo

con el Webster, y ofrece una crítica, bastante acertada, de cómo no es tanto el conocimiento lo que está en juego sino cómo se organiza dicho conocimiento socialmente, cómo se accede a él, cómo se le “certifica”, cómo se “vende” después... Collins afirma que el alto estatus de las profesiones les viene dado, no sólo de las habilidades y conocimientos que ofrecen al Estado o al Mercado, sino del control de acceso a dichas habilidades. Pone el ejemplo de los mecánicos de coches, cuyos conocimientos son esenciales en nuestra civilización (algo similar pasa con los informáticos ahora) y sin embargo no están considerados como profesionales sino como trabajadores, seguramente por el trato directo con las cosas, con la materia, con los coches mismos. Tampoco se muestra de acuerdo con la presunta correlación entre rendimiento académico y adquisición de habilidades prácticas para el desempeño de la profesión: *“El contenido de los estudios no aporta habilidades prácticas; aquellos estudiantes que tienen las más altas calificaciones no llegan a ser los mejores ejecutantes; la mayoría de las habilidades prácticas se aprenden en el trabajo”*. Y más adelante concluye: *“El contenido de la educación que entra en las titulaciones responde al proceso de competición académica más que a los requisitos de habilidades del trabajo”*.

Siguiendo a este mismo autor, Collins, podemos encontrar la siguiente definición: *“profesiones son ocupaciones socialmente idealizadas y organizadas como comunidades cerradas”*. Esta segunda característica es muy importante a la hora de ver cómo funcionan las profesiones según dependan del Estado o del Mercado. Collins nos habla de dos modelos de profesionalismo, el continental, que enfatiza la elite de administradores que poseen su oficio en virtud de titulaciones académicas, y el angloamericano, que enfatiza la libertad de los profesionales (liberales) para controlar sus condiciones de trabajo.

Margareta Bertilsson (1990), profesora de sociología de la Universidad de Lund, afirma que las profesiones y los profesionales estaban regulados por el mercado (monetización), y que sin embargo, en el estado del bienestar están reguladas por la ley (juridificación).

Por último, tenemos la definición de Kocka, profesor de historia del mundo industrial en la Universidad Libre de Berlín, que afirma: *“profesión significa una ocupación no-manual, a tiempo completo, cuya práctica presupone una formación especializada, sistemática y académica (...) El acceso depende de pasar ciertos exámenes que proporcionan títulos y diplomas señalando así su rol en la división del trabajo (...) (La*

profesiones) tienden a pedir un monopolio de servicios así como libertad del control de los otros tales como los ciudadanos, el estado, etc... Basadas en la competencia, en la ética profesional, y en la especial importancia de su trabajo para la sociedad y el bien común, las profesiones exigen recompensas materiales y un alto prestigio social.”

Los autores marxistas siempre se han caracterizado por su agudeza en desvelar lo que ocultan las definiciones y análisis “académico-burgueses”. Así por ejemplo, frente a una definición “ingenua” del concepto de profesión como la que critica Brante (1990) de los rasgos distintivos de profesión frente a ocupación: *“prestigiosos atributos tales como una ética estricta e íntegra, una relación específica, funcional y universal con los clientes, y sobre todo, habilidades y destrezas basadas en el conocimiento científico”*, saben denunciar a las profesiones como *“instrumentos y recursos con los que sus miembros ganan dinero, poder y prestigio, como una forma de egoísmo colectivo”*. Junto a su agudeza de análisis suelen presentar una cierta torpeza en sus previsiones. Así, frente a los autores que preconizan la proletarianización de las profesiones en el capitalismo tardío, o como consecuencia del modelo de trabajo asalariado Fernández Enguita (1990), Raymond Murphy (1990), profesor de Sociología de la Universidad de Ottawa, hace una crítica doble, a los profesionales y a las teorías marxistas. Aunque opina que *“ los profesionales comparten con los proletarios la pérdida de control sobre los fines generales y usos del trabajo bajo el capitalismo y el socialismo”*, afirma que el proletariado está controlado directamente por las organizaciones en las que trabajan y, sin embargo, los profesionales están controlados por la socialización dentro de la profesión. Sus críticas pueden resumirse en tres puntos: 1) cuando los profesionales (semiprofesiones) como maestros, trabajadores sociales, enfermeras... van a la huelga, o se asocian a la clase trabajadora, es para defender sus intereses económicos o de otro tipo, aunque siempre lo disfrazan reivindicando la calidad de su servicio; 2) las armas ideológicas del marxismo se convierten, en manos de los profesionales, en armas para conservar sus privilegios y la distancia entre ellos y el proletariado (Murphy se pregunta si no será el marxismo el último refugio de la burguesía), y 3) la teoría crítica no puede ser la expresión ideológica

de los intereses de las clases profesionales. Aquí incide el autor con una inusual dureza entre académicos, que precisamente a estas clases son a las que pertenecen los teóricos marxistas y weberianos.

Un par de apuntes breves. El primero es la diferencia entre sindicarse y agruparse en colegios profesionales. Ambas son formas de organizarse los trabajadores. Sin embargo, no parecen responder a la misma idea de cómo defender los derechos laborales. El segundo apunte es citar el interesantísimo trabajo de Ivan Illich sobre una profesión (pero no una cualquiera, sino "la" profesión médica que es, junto con la de párroco y la de p..., quizá la más antigua). Nos estamos refiriendo "Medical Nemesis" (1976), que recoge una crítica interesantísima de cómo los profesionales de la medicina se organizan para "secuestrar" la salud y hacer de ella su negocio. Un libro al que le viene como un guante lo que dice Freire (1994) en "Cartas a quien pretende enseñar": *"Nadie que lee, que estudia, tiene el derecho de abandonar la lectura de un texto como difícil, por el hecho de no haber entendido lo que significa la palabra epistemología, por ejemplo. (...) La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia (...) Por eso mismo leer, estudiar, es un trabajo paciente, desafiante, persistente"*.

III.- Trabajo y educación

En la sociedad profesional habría que cuestionarse el mito de que se trabajan largas jornadas y de que cada vez se adscriben más al numeroso ejército de los adictos al trabajo.

Puede que sea cierto que no haya mucho problema para permanecer en el puesto de trabajo, incluso más allá de la jornada legal o de Convenio, pero esto no debería asociarse a una actividad laboral intensa y estresante. Algún trabajo realizado para indagar la asignación del tiempo de trabajo a lo largo de la jornada en las profesiones de cualificación intermedia, las típicas de oficinistas, auxiliares administrativos, secretarías... en el sector público y en el sector privado, concluye que un tercio de la jornada laboral se utiliza en resolver asuntos propios: llamadas telefónicas privadas, consultas en Internet, lectura del periódico, pausa del desayuno... ; un tercio se dedica a socializarse a cultivar las relaciones humanas: visita a compañeros/as de otras secciones, charlas informales, salidas en grupos para el desayuno u otras cuestiones...; y por fin, durante un tercio de la jornada se produce para la empresa y se resuelven problemas directamente relacionados con la función profesional.

De ahí que sea pertinente la pregunta acerca de si trabajamos más o menos en la sociedad actual, sobre todo cuando analizamos los motivos que nos llevan a estudiar. En los últimos tiempos, muchos teóricos de la economía y de la educación de adultos han insistido en que uno de los principales objetivos de la formación es poder trabajar. Algunos autores nos recuerdan la creciente importancia de la formación con una larga lista: *“Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Infantil Educación General Básica, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Curso de Orientación Universitaria, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas, Enseñanzas Artísticas, Educación en el Exterior, Educación Especial, Educación Compensatoria, Programas de Garantía Social, Orientación Educativa y Profesional, Educación de Personas Adultas, Formación Ocupacional, Formación Continua...”*⁶

Pero parece que es justamente lo contrario, que se estudia para no trabajar, o mejor dicho: que se estudia para conseguir un trabajo de “rico” y no tener que ocupar un puesto de trabajo de “pobre”. La idea de que a más estudios menos trabajo y más ingresos es la que predomina en nuestra sociedad. A pesar de los “self-made-men” (o cómo un botones llega a director general de banco), los ciudadanos de a pie siguen pensando firmemente que la mejor forma de no trabajar y vivir bien es tener muchos estudios, cuanto más mejor.

“Ahora todos tenemos estudios”, lo dice, entre otros, Reinhard Kühnl (1997) en su artículo “Sociedad en Transformación”: *“nunca antes habían existido, asimismo, niveles semejantes de formación y cualificación, de preparación cultural de amplias mayorías”*.

Lo que apoyaría la idea de que ya nadie tiene que trabajar, o tiene que trabajar poco, ya todos somos profesionales.

Existen, sin embargo, dos certezas con más entidad que las quejas de quienes piensan que trabajan mucho y ganan poco: 1) los que sí que tienen que trabajar y 2) los que buscan desesperadamente trabajo, y el adverbio no es un recurso literario sino una realidad vivida por muchos. Edgar Faure (1973) con su obra “Aprender a Ser”, nos engañó, aunque con toda su buena voluntad y sus buenas intenciones, que no le quitan ni un ápice de gravedad al asunto. A principios de los 70 caló profundamente en la sociedad la idea de que elevando el nivel de estudios en los países del tercer mundo podrían escapar a la pobreza y al subdesarrollo y conseguir estándares de vida similares a los del mundo industrializado.

Treinta años más tarde vemos cómo llegan a las sociedades del primer mundo titulados superiores en busca de un trabajo cualquiera (de pobre) para escapar de las condiciones económicas y políticas de sus países. La ecuación “más estudio = más bienestar” no ha funcionado en el tercer mundo.

El otro problema es el del paro. De acuerdo con Amat Sánchez (1997), cuando en el prólogo a la obra de Albert Recio, Claus Offe y André Gorz, “El Paro y el Empleo: enfoques alternativos”: *“El paro constituye –resulta casi superfluo recordarlo precisamente aquí– el problema económico y social más relevante de nuestra sociedad.”*

Frente a este problema caben muchas salidas, muchas teorías, muchas propuestas. Pero quizá puedan ser agrupadas en dos: 1) el pleno empleo y 2) redefinir el propio concepto de trabajo. Las políticas y los

⁶Oriol Homs y Roser Salvat(1998) “Educación, Formación y Trabajo: ¿Futuros inciertos?”. Ed. Germania).

políticos, y numerosos economistas, discuten sobre la posibilidad del pleno empleo. Recio (1997), en su ensayo sobre “Paro y Mercado Laboral: formas de mirar y preguntas por contestar”, presenta dos grandes perspectivas teóricas del análisis del fenómeno del desempleo: 1) la que considera que el paro se debe exclusivamente a problemas de funcionamiento del mercado laboral y 2) la que sitúa el desempleo como un problema del funcionamiento global del sistema económico. La propuesta de Recio no niega la posibilidad del pleno empleo (tampoco la afirma) sino que critica cómo las políticas neoliberales afrontan el problema: *“Mientras dejemos que el debate del empleo esté concentrado en el mundo limitado del mercado laboral podemos esperar que domine la vieja receta de la reducción simple de salarios y derechos laborales y que el paro masivo siga constituyendo una realidad cotidiana”*; y propone *“resituar el problema del paro dentro de un análisis global orientado a discutir de niveles de vida y condiciones de trabajo, de formas de satisfacer estas necesidades, de formas de gestión de lo público y lo privado, del peso del trabajo productivo y reproductivo.”*

Más radicales y más tachadas de utópicas son las otras dos propuestas. La de Claus Offe (1997), en su ensayo titulado *“¿Pleno Empleo? Para la crítica de un problema mal planteado”*, comienza afirmando que el paro no puede ser un problema puesto que un problema es, por definición, algo que para lo que existe una solución. Por tanto, *“el paro no es un problema, sino una situación con visos de fatalidad (...) porque el pleno empleo no es una solución realista”*. Lo que propone entonces es *“una reducción del volumen de trabajo”*, reduciendo la cantidad de personas que quieran trabajar y las horas de trabajo que tenga cada persona. Para ello propone, que a las personas que decidan no trabajar se les otorgue una *“contraprestación por ese favor. Esta compensación debería concebirse como derecho ciudadano a una renta básica, desvinculada de cualquier requisito previo (la necesidad, obligaciones familiares, etc.), financiada a través de impuestos y de una cuantía, durante el período de no participación en el mercado de trabajo, suficiente para una vida modesta.”*. En Australia existe el “dole” que tiene unas características similares a esta “renta básica” (a no confundir con el subsidio de desempleo, ya que el “dole” es independiente de que hayas trabajado antes o no). La otra propuesta es de André Gorz (1997). Nos propone salir de la sociedad salarial, para lo que habría dos procedimientos: trabajar menos y subvertir los valores asociados al trabajo. En cuanto a la inversión de valores postula: *“Tenemos que hacernos a la idea de que todo el mundo trabajará cada vez menos en la esfera de la producción y de los intercambios económicos (...) que vamos hacia una civilización en la que el trabajo no representa más que una ocupación cada vez más intermitente y cada vez menos importante para el sentido de la vida y la imagen que cada uno se hace de sí mismo.”*. Junto a esta inversión de valores propone: 1) reducciones del tiempo de trabajo (*“la duración del trabajo debe ser reducida periódicamente –por ejemplo cada tres o cuatro años- en grados importantes”*); 2) derecho al trabajo intermitente (*“sería beneficioso asignar a las personas que eligieran trabajar a tiempo parcial una especie de indemnización de reparto de trabajo que llevara su remuneración al 75 u 80% del salario correspondiente al tiempo completo”*) y 3) El segundo cheque, parecido a la renta básica de la que hablaba Offe en la medida en que se trata de un salario no derivado de la necesidad, de las cargas familiares ni del trabajo previo, y diferente en la medida en que estaría sujeto a las negociaciones sindicales como el resto del salario y no sería una paga “otorgada” unilateralmente por el Estado. No es un problema menor los modos de financiación del segundo cheque para que no suponga reducción del salario, ni aumente los costes en las empresas, ni provoque un sistema de precios incompatibles con la supervivencia de profesiones y empresas artesanales. Quede planteado aunque no se trate en esta comunicación, ya que excede los límites de la misma.

Las propuestas en la dirección de trabajar menos para trabajar todos, deberían complementarse con el propósito de trabajar menos para vivir mejor, a lo que obligará seguramente la redefinición de nuestras maneras de vivir, ya que con algunos de los estándares de lo que ahora significa vivir mejor, trabajar menos algunos implica trabajar más y en condiciones más penosas otros, probablemente la mayoría, si se toma como referencia el conjunto de los habitantes del planeta, cuyas economías ya están bastante relacionadas y tienden a estarlo más.

Sin duda hay trabajadores y profesionales que trabajan más de lo que se apunta aquí.

Incluso entre los profesores de universidad y los maestros. Sin embargo, lo que se quiere discutir aquí es la otra cara del trabajo, la posibilidad de crear y relacionarnos y utilizar el tiempo del trabajo como tiempo de realización. Lo que se quiere enfatizar es que por mucho que el trabajo asalariado intente “robotizarnos” siempre encontramos y encontraremos formas de escapar a su lógica de la producción y del mercado. La educación puede ser un trampolín para trabajar mucho en aquellos aspectos de

nuestro trabajo que nos gustan y que nos apasionan, mientras que dejamos descuidados aquellos otros que no nos gustan, en ese sentido el trabajo en equipos en los que los gustos profesionales son distintos es una estupenda receta. Alguna forma de “boicotear” la producción y trabajar cada vez menos es una legítima aspiración que no debería avergonzarnos ni tendríamos que mantener en secreto, es razonable pretender trabajar menos y vivir mejor. La productividad efectiva del capital y el trabajo y el potencial de productividad existente, que con no demasiado esfuerzo se puede traducir también en mayor cantidad de bienes y servicios, son potentes argumentos para que aquel planteamiento no sea utópico.

IV. Una profesión muy especial: los “Chief Executif Officer”.

Los “Chief Executif Officer” (CEOs) suelen ser gente formada en las altas escuelas de negocios o en las universidades de más prestigio de cualquiera de los países de la Tierra. También los hay graduados en universidades sin pedigrí, si bien éstos suelen tener más dificultades para la promoción interna, ya que su curriculum está ausente de relaciones sociales, políticas y económicas del nivel de los primeros, y tienen que demostrar ciertas características que se les suponen a quienes han pasado por instituciones educativas de postín. La educación de los CEOs obliga a las sociedades a realizar un gran desembolso, sólo en su formación consumen muchos más recursos que cualquiera otro titulado superior, y a partir de esta etapa ya no suelen apearse del desbocado caballo del derroche y la indiscriminada quema de recursos económicos y humanos, en su exclusivo beneficio, eso sí, con la cínica coartada, muy esgrimida en los últimos tiempos, de crear valor para el accionista. Los últimos episodios de malversaciones, quiebras y cierres de empresa, sólo a partir de 2000, deberían ser suficientes para que la sociedad, y las instituciones educativas de elite más en particular, reflexionasen sobre cómo salir al paso de los excesos de semejantes gestores.

En HAIGH, G., (2003), hay un más que interesante análisis de esta profesión que ha cometido casi todos los excesos posibles en el mundo de los negocios en los últimos tiempos. Un número de profesionales relativamente reducido que tiene un desmesurado poder en todos los procesos de producción y distribución de bienes y servicios, con escasos controles sobre su actividad⁷, muchos menos de los que existen sobre la actividad de la empresa como sujeto colectivo y de sus empleados a título individual, excluidos los (CEO) claro está. Probablemente la desilusión producida por las malversaciones y las malas prácticas de “management” de los CEOs se produce porque primero ha habido una fe en ellos y en el modelo que representan.

Los CEOs son un producto de las grandes corporaciones industriales modernas, fundamentalmente norteamericanas, que han acabado desplazando a los propietarios de empresa que eran a la vez ejecutivos de las mismas, prototípicos de una determinada concepción de los negocios, tal es el caso los grandes empresarios de comienzos del siglo XX, John D. Rockefeller y Henry Ford, aunque si hemos de creer a John Kenneth Galbraith: “Si hay algo que podamos decir de un hombre de negocios, será justo lo que Ford no era”, tampoco parece que estos primeros grandes ejecutivos fuesen demasiado competentes en la gestión de sus negocios. La introducción en las legislaciones de todo el mundo de la responsabilidad legal limitada para los ejecutivos de las sociedades anónimas ha tenido bastante que ver en aquel proceso de sustitución del empresario-propietario por ejecutivos a sueldo.

El modelo de los negocios (estilo americano) ha influenciado todos los campos: políticos, profesionales, académicos e incluso deportistas. En la política la administración Bush más que una teocracia parece una CEOcracia: Dick Cheney, Don Evans, Elaine Chao, John Snow, Donald Rumsfeld... todos eran CEOs antes de ser altos cargos del gabinete Bush.

Raras veces en la historia una casta ha sido recompensada tan altamente como los CEOs. Hacia 1991 se publica un estudio en Estados Unidos en el que se desvelan unas autosubidas de sueldo de este colectivo, tal que desde 1971 hasta 1991 el incremento había sido de un 400%. Desde 1991 hasta el 2003 la subida ha sido de 535%. En 1991 un CEO estándar ganaba una 140 veces el salario de un trabajador estándar de su misma compañía.

Hoy gana aproximadamente 500 veces más que un trabajador estándar. Una encuesta de “Fortune” pasada a 1000 CEOs revela que el 87% piensan que su retribución es justo la que merecen, el 11% piensan que cobran menos de lo que merecen, y sólo un 2% confiesan que cobran de más.

Sus ganancias contrastan con las pérdidas de los accionistas de las empresas en donde trabajan. Por ejemplo, en Nerón, en el 2001, se repartieron 680 millones de dólares entre los cuadros ejecutivos (el superjefe, Lay, se embolsó 67,4 millones de dólares en salario, bonus y acciones)... La cantidad no es

⁷ A raíz del caso Parmalat, la Comisión Europea se plantea una mayor exigencia de responsabilidad a los directivos. “El comisario de Mercado Interior, el holandés Fritz Bolkestein, propuso ayer a los ministros (de Finanzas de la UE) que ‘todos los directivos’ de las empresas sean ‘colectivamente responsables’ de las cuentas, que las auditoras sean ‘totalmente responsables de las cuentas consolidadas’ y que en la contabilidad oficial figuren las operaciones realizadas en paraísos fiscales” (Diario EL PAÍS 21.1.04)

mucha si se compara con las ganancias de 100 billones de dólares de la empresa... pero sí que aparece escandalosa cuando el mismo año 4.000 empleados perdieron su trabajo, a los que habría que sumar los más de 85.000 de la firma cómplice de Nerón, Arthur Andersen, que también pierden el suyo.

Los CEOs trabajan (¿?) duro: tres cuartas partes de los CEOs americanos trabajan más de 60 horas a la semana, y diseñan sus hogares en relación con el trabajo. Naturalmente, el trabajo duro y las largas horas en la oficina, no significan un buen trabajo. Ray Williams, un CEO australiano, que declaraba permanecer hasta 15 horas diarias en su oficina, fue considerado por la justicia de su país el responsable de haber hundido su empresa.

El golf es el pasatiempo favorito de los CEOs, y pasan gran parte de su vida profesional en los aviones. El dinero no es nada más que un indicador social, y cuando piden aumentos de salario de 31 millones de dólares (Jean-Pierre Garnier) lo hacen diciendo que es lo que se lleva. Los gastos suntuosos son habituales (cigarros cubanos a 1.600 dólares, relojes de oro a 7.000 dólares, cenas en restaurantes Michelin a 9.000 dólares...). También marcan su posición con despachos suntuosos en los áticos de las compañías, limusinas, asistentes personales... y el equivalente a la carroza de Cleopatra en los tiempos modernos, el jet privado.

El discurso de los CEOs parece el de los generales jugando a machacar a los competidores-enemigos, aunque la realidad cotidiana es mucho más prosaica ya que los tradicionales roles de planificar, organizar, coordinar y controlar no tienen ninguna relación con las rutinas ejecutivas. Por ello, pagar sumas exorbitantes a los CEOs no sólo es socialmente ofensivo sino que intelectualmente es difícil de justificar.

Con la nueva forma de configurarse las empresas: los conglomerados, emerge una redefinición de las funciones de los CEOs, que ya no son meros administradores, sino que se comportan como los viejos capitalistas, construyendo compañías no de nuevos productos ni de servicios superiores, sino a partir de otras compañías que llevan otras gentes como ellos mismos. Un ejemplo de estos nuevos CEOs "conglomeradores" es Harold Geneen, que cuando llegó a presidir ITT en 1959, adquirió 275 compañías en dos décadas. Fue la época de la diversificación: Diversificar era inteligente. Diversificar era divertido. ¿Por qué darle dinero a los accionistas cuando puedes gastártelo tu sólo? Pero lo que resulta curioso es que los mayores beneficiarios del desarrollo de la tendencia a la diversificación fueran aquellos que habían despilfarrado más dinero: los CEOs.

V Algunas consideraciones finales.

Las economías más desarrolladas de la Tierra, debido al esfuerzo educativo y formativo que vienen realizando durante los dos últimos siglos, han generado un diferencial de conocimiento con respecto a las subdesarrolladas que es prácticamente imposible de salvar, ni siquiera en plazos razonablemente largos. Esta circunstancia puede ser causa de la más insalvable de las brechas entre los dos mundos, ya que trasladar conocimiento de unas economías a otras, con la finalidad de que adquiera el vigor productivo que tiene en los países desarrollados, es mucho más complejo y requiere más tiempo que las transferencias de capital físico o tecnología. Además, una parte de la mano de obra mejor formada de los países pobres forma parte de las últimas oleadas de inmigrantes que reciben los países ricos.

Los países que generan el conocimiento de vanguardia y que cuentan con el un impresionante stock del mismo con utilidad productiva en forma de patentes y técnicas de producción y distribución de bienes y servicios - como los sanitarios o los financieros, por poner sólo dos ejemplos -, están en condiciones de exigir un pago propio de monopolio a los posibles usuarios del conocimiento disponible con usos productivos. Por esta vía la educación puede convertirse en un instrumento decisivo para consolidar la relación asimétrica, de toda naturaleza, entre países ricos y empobrecidos.

La productividad del trabajo y el capital es elevada en los países ricos, y a ello ha contribuido poderosamente la educación, pero aun así, en algunos de ellos, no se generan los bienes suficientes para atender el consumo agregado, como evidencia el dilatado déficit de la balanza comercial de Estados Unidos y de algunos países de la UE. Estos países pueden saldar sus déficits porque prestan servicios al resto del mundo, bastantes de ellos en condiciones de monopolio, por los que exigen precios que podrían considerarse abusivos y que perpetúan los intercambios asimétricos.

La educación podría estar configurándose, en los países más desarrollados de la Tierra, como una formidable máquina de creación de conocimiento y una herramienta económica de primer orden, al servicio de la consolidación e incremento de las diferencias de todo orden entre países ricos y pobres. La educación y la formación parecen abandonar a gran velocidad el empeño de generar sabiduría, que cabría expresar como el conjunto de valores y actitudes que modelan seres humanos libres, solidarios, equitativos y justos, que nos parece la conducta recomendable para ordenar otro mundo posible.

VI. Bibliografía.

- AMARK, K., (1990), "Open cartels and social closures: professional strategies in Sweden, 1860-1950", en BURRAGE, M., TORSTENDAHL, R. (ed.), *Professions in Theory and History. Rethinking The Study of the Professions*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 85-113.
- BECHER, T., (1990), "Professional education in a comparative context", en TORSTENDAHL, R., BURRAGE, M., (ed.), *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 134-150.
- BECKER, G.S.(1993), "Conocimiento, capital humano y mercados de trabajo en el mundo moderno", en OROVAL, E. (ed.) *Economía de la Educación*. Ed. Ariel. Barcelona 1996.
- BECKMAN, S., (1990), "Professionalization: borderline authority and autonomy in work", en BURRAGE, M., TORSTENDAHL, R. (ed.), *Professions in Theory and History. Rethinking The Study of the Professions*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 115-138.
- BENEYTO, P.J., GUILLÉN, P., (eds.), (1998), *Formación profesional y empleo: la construcción de un nuevo modelo*, Alemania, Valencia.
- BENEYTO, P.J., GUILLÉN, P., (eds.), (1998), "La formación profesional en España: expansión y cambio", en BENEYTO, P.J., GUILLÉN, P., (eds.), *Formación profesional y empleo: la construcción de un nuevo modelo*, Alemania, Valencia, pp. 11-40.
- BERTILSSON, M., (1990), "The welfare state, the professions and citizens", en TORSTENDAHL, R., BURRAGE, M., (ed.), *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 114-134.
- BRANTE, T., (1990), "Professional types as a strategy of analysis", en BURRAGE, M., TORSTENDAHL, R. (ed.), *Professions in Theory and History. Rethinking The Study of the Professions*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 75-93.
- BURRAGE, M., (1990), "Introduction: the professions in sociology and history", en BURRAGE, M., TORSTENDAHL, R. (ed.), *Professions in Theory and History. Rethinking The Study of the Professions*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 1-23.
- BURRAGE, M., (1990), "Beyond a sub-set: the professional aspirations of manual workers in France, the United States and Britain", en BURRAGE, M., TORSTENDAHL, R. (ed.), *Professions in Theory and History. Rethinking The Study of the Professions*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 151-176.
- BURRAGE, M., JARAUSCH, K., SIEGRIST, H., (1990), "An actor-based framework for the study of the professions", en BURRAGE, M., TORSTENDAHL, R. (ed.), *Professions in Theory and History. Rethinking The Study of the Professions*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 203-225.
- BURRAGE, M., TORSTENDAHL, R. (ed.), (1990), *Professions in Theory and History. Rethinking The Study of the Professions*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi
- COLLINS, R., (1990), "Market closure and the conflict theory of the professions", en BURRAGE, M., TORSTENDAHL, R. (ed.), *Professions in Theory and History. Rethinking The Study of the Professions*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 24-43.
- COLLINS, R., (1990), "Changing conceptions in the sociology of the professions", en TORSTENDAHL, R., BURRAGE, M., (ed.), *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 11-24.
- FREIRE, P., (1994), *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, Madrid.
- GORZ, A., (1997), "Salir de la sociedad salarial", en RECIO, A., OFFE, CL, GORZ, A., *El paro y el empleo: enfoques alternativos*, Alemania, Valencia, pp. 71- 96.
- HAIGH, G., (2003), *Bad company. The cult of the CEO*, Quarterly Essay, Melbourne.
- HOMS, O., SALVAT, R., (1998), "Educación, formación y trabajo:¿futuros inciertos?", en BENEYTO, P.J., GUILLÉN, P., (eds.), *Formación profesional y empleo la construcción de un nuevo modelo*, Alemania, Valencia, pp. 41-62.
- ILLICH, I., (1975), *Nemesis medical. L'expropriation de la santé*, Éditions du Seuil, Paris.

- KARPIK, L., (1990), “Technical and political knowledge: the relationship of lawyer and other legal professions to the market and the state”, en TORSTENDAHL, R., BURRAGE, M., (ed.), *The Formation of Professions. Knowledge State and Strategy*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 186-197.
- KOCKA, J., (1990), “ ‘Bürgertum’ and professions in the nineteenth century: two alternative approaches”, en BURRAGE, M., TORSTENDAHL, R. (ed.), *Professions in Theory and History. Rethinking The Study of the Professions*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 62-74.
- KÜNHL, R., HALLIDAY, F., SELBOURNE, D., KEANE, J., (1997), *Cambios sociales y políticos*, Alemania, Valencia.
- KÜNHL, R., (1997), “Sociedad en transformación”, en KÜNHL, R., HALLIDAY, F., SELBOURNE, D., KEANE, J., *Cambios sociales y políticos*, Alemania, Valencia, pp. 17-32.
- MANDEVILLE, B., (1729), *La fábula de las abejas: o los vicios privados hacen la prosperidad pública*. Ed. FCE. México 1982.
- MURPHY, R., (1990), “Proletarianization or bureaucratization: the fall of the professional?”, en TORSTENDAHL, R., BURRAGE, M., (ed.), *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 71-97.
- OFFE, C., (1997), “¿Pleno empleo? Para la crítica de un problema mal planteado”, en RECIO, A., OFFE, CL, GORZ, A., *El paro y el empleo: enfoques alternativos*, Alemania, Valencia, pp. 59-70.
- RECIO, A., (1997), “Paro y Mercado laboral: formas de mirar y preguntas por contestar”, en RECIO, A., OFFE, CL, GORZ, A., *El paro y el empleo: enfoques alternativos*, Alemania, Valencia, pp. 19-58.
- RECIO, A., OFFE, CL, GORZ, A., (1997), *El paro y el empleo: enfoques alternativos*, Alemania, Valencia.
- SÁNCHEZ, A., (1997), “Prólogo”, en RECIO, A., OFFE, CL, GORZ, A., *El paro y el empleo: enfoques alternativos*, Alemania, Valencia, pp. 9-18.
- SARFATTI, M., (1990), “In the matter of experts and professionals, or how impossible it is to leave nothing unsaid”, en TORSTENDAHL, R., BURRAGE, M., (ed.), *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 24-51.
- SELANDER, S., (1990), “Associative strategies in the process of professionalization: professional strategies and scientification of occupations, en BURRAGE, M., TORSTENDAHL, R. (ed.), *Professions in Theory and History. Rethinking The Study of the Professions*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 139-150.
- SIEGRIST, H., (1990), “Professionalization as a process: patterns, progression and discontinuity”, en BURRAGE, M., TORSTENDAHL, R. (ed.), *Professions in Theory and History. Rethinking The Study of the Professions*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 177-202.
- SMITH, A., (1776), *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. Ed. FCE. México 1958.
- SVENSSON, L., (1990), “Knowledge as a professional resource: case studies of architects and psychologists at work”, en TORSTENDAHL, R., BURRAGE, M.,(ed.), *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 51-71.
- TORSTENDAHL, R., (1990), “Essential properties, strategic aims and historical development: three approaches to theories of professionalism”, en BURRAGE, M., TORSTENDAHL, R. (ed.), *Professions in Theory and History. Rethinking The Study of the Professions*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 44-61.
- TORSTENDAHL, R., (1990), “Introduction: promotion and strategies of knowledge-based groups”, en TORSTENDAHL, R., BURRAGE, M., (ed.), *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi, pp. 1-10.
- TORSTENDAHL, R., BURRAGE, M., (ed.), (1990), *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*, SAGE Publications, London * Newbury Park * New Delhi

Febrero de 2004.