

Contextos epistemológicos actuales para la Pedagogía Laboral y la Formación en la Empresa

IGNACIO SÁNCHEZ VALLE

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

En el presente artículo se analizan algunos contextos epistemológicos en los que se deben desarrollar los programas de formación que se establecen desde la Pedagogía Laboral y la Formación en la Empresa.

Tales contextos hacen referencia, por un lado, a los cambios y complejidad creciente con los que convivimos en el fin de milenio y, por otro, a la forma con que la Universidad afronta la demanda social de formación en la empresa. Termina el artículo con unas consideraciones sobre la profesión del pedagogo laboral: dificultades y necesidad de una formación interdisciplinar para que el pedagogo laboral desarrolle en las empresas las actividades que le son propias en coordinación con economistas, sociólogos, psicólogos y científicos de las ciencias naturales.

ABSTRACT

Some epistemological issues are analyzed in the following article in which training programs will be developed to meet the needs in Labor Pedagogy and Enterprise Training.

These issues refer to the changes and growing complexities with which we live at this end of the millenium. Moreover, they refer to the way in which universities face the social demand for training within an enterprise and business.

The article concludes with some suggestions for the labor pedagogy profession: the difficulties and the need for interdisciplinary training, in order that the labor pedagogue be able to develop his or her activities in concordance with the needs of the economist, sociologist, psychologist and natural scientist.

1. Contextos de cambio para la Pedagogía Laboral y la Formación en la Empresa

La historia de la ciencia da cuenta de la evolución de las ideas científicas, de los hallazgos, progresos y errores en la ciencia (Kuhn, 1979). Por la historia de la ciencia se sabe que aquellas ideas y descubrimientos científicos que en el pasado fueron revolucionarios hoy son conocimiento ordinario. Hoy la historia de la ciencia no sólo es la “tensión esencial” de Kuhn (1983) sino también “alta tensión” (Solís, 1998), porque la sociedad y la ciencia se han vuelto más complejas. Las explicaciones sobre la ciencia se han hecho de forma analítica desde la filosofía o la sociología o desde la historia. Hoy estas explicaciones se dan en contextos de complejidad. La filosofía, la historia y la sociología de la ciencia tratan de integrarse para ofrecer más y mejores explicaciones (Solís, 1994, 1998). Por las actuales sociologías del conocimiento científico (Torres Albero, 1994; Lamo de Espinosa, González García, Torres Albero, 1994) sabemos sobre el impacto de las ideas científicas en la sociedad.

Cuando se resuelven las revoluciones científicas y se definen los paradigmas en la ciencia, los conocimientos científicos pasan a constituir nueva ciencia (Kuhn, 1979). La “nueva ciencia”, ciencia normal, aplica sus hallazgos a la vida y los conocimientos que en su día fueron sorprendentes pasan a ser conocimientos de dominio público o conocimientos por “sentido común. En los contextos sociales en los que se desarrolla la formación en el mundo de la empresa, salvando ciertos obstáculos y huyendo de comparaciones innecesarias, se da algo parecido al tránsito epistemológico aludido. La epistemología en las postrimerías del siglo XX es evolucionista (Moulines, 1982; Mardones & Ursúa, 1983; Monserrat, 1984; Loose, 1995; Sánchez Valle, 1998; Olivé, 1998). En nuestros días se dan contextos de cambio para una nueva, la tercera, “navegación” (las otras dos están representadas por las tradiciones aristotélica y galileana —también sirven para la representación el pensamiento de Parménides y el de Descartes—) que va incorporando en su haber la complejidad, la ciberfilosofía, la tecnociencia, la cibercultura, la filosofía del caos y las nuevas formas de entender la realidad (Menser y Aronowitz, 1998; Lévy, 1998; Kosko, 1995; Fernández-Rañada, 1998; Balandier, 1994; Prigogine, 1983, 1997; Morín, 1994; Trillas, 1998; Maturana, 1995; Quéau, 1995; Sánchez Valle, 1998; Úcar, 1997).

Los cambios en el final del milenio son importantes, no porque se cambie de milenio sino por la dinamicidad de la sociedad actual. No serán, aunque podrían llegar a ser, cambios de los que Ortega y Gasset (1965) caracterizó como crisis, ni tampoco los cambios que Umberto Eco vaticina para

el 2100 en la obra *El fin de los tiempos*. Los cambios a los que alude Umberto Eco, en entrevista con los medios de comunicación, supondrán el “fin de la Europa de los Estados nacionales”, el “fin de la Europa blanca” (sin referencia al color de la piel), el “fin de la experiencia de la fraternidad”, el “fin de la democracia representativa” o el “fin de la ética”. Estos “fin de...” y los cambios de los que somos y seremos testigos son sinónimos de tener que “encarar los desafíos del azar” y encarar la complejidad. Todo lo anterior significa actuar conforme a las tendencias que definen nuestras sociedades actuales, actuar con “nuevos paradigmas, culturas y nuevas subjetividades” (Schnitman, 1998) que se manifiestan con nuevas categorías o categorías antiguas (orden-desorden, azar-necesidad, tiempo reversible-irreversible, autorreferencia...) con nuevas perspectivas como “la paradoja de la subjetividad científica” (Fox Keller, 1998), “deconstrucción del espacio” (Wigley, 1998) o la nueva “epistemología de la complejidad” (Morin, 1998).

La “década” de vida de la Pedagogía Laboral en la Universidad española ha sido testigo de cambios y transformaciones importantes. En el tercer apartado de este trabajo se especifica más el sentido de la “década”. La trascendencia de los cambios para el sistema social y el sistema educativo se puede apreciar por diversas características que han aparecido o se han intensificado con el transcurso de los años. Entre éstas se pueden citar las siguientes:

- Dinamicidad e inestabilidad permanentes de los ámbitos laborales que conducen al desempleo generalizado (Freeman & Soete, 1996).
- Avances continuos de las nuevas tecnologías de la producción e influencia de las nuevas tecnologías de la información en la producción, convergencia de tecnologías.
- Procesos de globalización cada vez más influyentes en todo proceso económico.
- Competitividad galopante de los mercados.
- Demandas de más y mejor calidad como consecuencia de la competitividad.
- Inestabilidad en el empleo aunque los trabajadores tengan contratos indefinidos.
- Flexibilidad y adaptación continua a las nuevas circunstancias del mundo laboral (por ej. subcontratación, introducción del teletrabajo).
- Influencia cada vez mayor de la organización de los recursos humanos y la organización de la formación en las estructuras de las empresas.

- Necesidad de la especialización y la polivalencia (la especialización en contenidos concretos para lograr resultados inmediatos pero también formación en actitudes y destrezas polivalentes, así como formación para la creatividad, para la praxis del liderazgo...).

Estas tendencias y características exigen la convivencia con el riesgo, la aceptación de la idea de que el proceso de globalización es, hoy por hoy, irreversible, convivencia con Internet, que pasa a ser uno de los fenómenos que potenciará cambios profundos en la historia, convivencia con el gran cambio tecnológico que afecta al mundo laboral y aceptación de las grandes posibilidades de la informática, robótica e “inteligencia artificial”. En definitiva, que seremos testigos de cómo se transforma el espacio y el tiempo en nuestra existencia (Giddens, 1999). La Pedagogía Laboral, en tanto que Pedagogía (ciencia de la educación) en relación con el mundo del trabajo (lo laboral, el mundo de la empresa, la economía...) no puede ser ajena a las tendencias y cambios mencionados.

En el mundo de la empresa es hoy “conocimiento por sentido común” que hay que aplicar la misma escala de valores a la cuestión financiera que a la de los recursos humanos, la misma escala de valores a la capacidad de endeudamiento que a la formación continua de los trabajadores. Es hoy conocimiento por “sentido común” que dentro del departamento de recursos humanos debe existir un espacio esencial para la formación. Ésta es determinante en las políticas dinámicas de empleo de las empresas, sobre todo si se tienen en cuenta las soluciones que demanda la actual competitividad empresarial. Tan de “sentido común” es hoy la ley de gravedad (conocimiento ordinario en tanto que habitual) como afirmar que existe relación entre formación y productividad o que la formación en la empresa, aunque es coste, es inversión o que entre formación y calidad hay una correlación positiva (Deming, 1989; Juran, Gryna, & Bingham, 1990; Taguchi, 1990).

2. Contextos de complejidad para la Pedagogía Laboral y la Formación en la Empresa

La epistemología en la que basar las líneas de investigación en Pedagogía Laboral es la epistemología de la Pedagogía y ésta es la misma que la de las ciencias sociales. Las realidades laboral y educativa se resisten a planteamientos exclusivamente analíticos y cuantitativistas. Simplificar en estas realidades produce insatisfacción. Hablar de metodologías cualitativas y cuantitativas como compartimentos estancos es salirse de los contextos

epistemológicos por los que hoy discurren las ciencias sociales. Ninguna de estas dos metodologías aplicadas por separado a la investigación de las ciencias sociales ha sido exitosa. Hoy más que nunca es necesaria para las ciencias sociales la metodología cuantitativa pero sin el concurso de otras metodologías actuando desde la complementariedad, esta metodología cuantitativa es estéril.

En las cuestiones epistemológicas actuales es donde aparecen desde un punto de vista positivo los conceptos difusos y argumentos para la difícil acotación (definición) de funciones profesionales. Si los contextos epistemológicos en los que se fundamentan la Pedagogía Laboral y la Formación en la Empresa son los de las ciencias sociales, la metodología de investigación en Pedagogía Laboral no puede ser otra que la metodología de la Pedagogía. Ésta a su vez coincide con la metodología de las ciencias sociales, tanto de la investigación cuantitativa como la cualitativa, con diseños experimentales y quasiexperimentales y con diseños multimétodo y diseños mixtos (que atienden las dimensiones de análisis-síntesis, inducción-deducción, sincronía-diacronía y objetividad-subjetividad). Cobrarán cada vez más importancia los análisis de casos reales, investigación a través de caso único, estudios de caso, N=1, grupos de discusión, análisis de redes sociales, estudios correlacionales, metodología de la sociometría, análisis de conglomerados, análisis reticular, estrategias transversal, longitudinal y secuencial. Los métodos de recogida de datos de encuesta, medición, observación (con todas sus técnicas e instrumentos) se aplicarán sobre todo dentro de la complementariedad y pluralidad metodológicas (Mardones & Ursúa, 1983; Sánchez Valle, 1990, 1993, 1995, 1996, 1998; Mardones, 1991; Orti, 1994; García Carrasco & García del Dujo, 1995; Romera Irueña, 1996; Everston & Green, 1998). Tan importante es investigar para el hallazgo de modelos conceptuales como ir en la línea de investigación de casos particulares, fenomenología e interpretación de la realidad social, en definitiva, análisis del "mundo de la vida" (Mèllich, 1994; Schutz, 1972, 1974; Schutz & Luckman, 1977). En este último caso es de suma importancia tomar buena nota de la descripción, análisis y crítica de programas de formación de empresas. Éstos aportan a la investigación y a la práctica de la Pedagogía Laboral tanta luz como cuestiones teórico-rationales. La revista *Capital Humano*, desde la praxis muestra de forma clara lo que hemos afirmado. Tal es el caso, en los dos últimos años de trabajos puntuales, trabajos e investigaciones sobre la realidad que aparecen principalmente en dicha revista, y en otras, sobre temas como los siguientes: empresas del metal (Cifre, 1998; Sarries Sanz, 1996, 1997; Pinazo, Salanoba & Prieto, 1997), empresas de comunicaciones (Bertojo, 1998; Carazo, 1997, 1998),

empresas de comercio en grandes superficies (Román Gallego, 1998; Carazo, 1999), empresas de transportes (Sáenz Blanco, 1997) y pequeña y mediana empresa (Boada, Tous & Pastor, 1998; Rubio Hurtado & Escofet, 1999).

La sociedad camina hacia una complejidad creciente y los tradicionales “desencuentros”, por ejemplo entre sociólogos y economistas (lo mismo podría decirse entre psicólogos y pedagogos) se tornan “encuentros” cuando se trata de mejorar la acción, realizar proyectos o conseguir eficiencia en los programas de formación. Los altos responsables de las grandes empresas recaban el concurso de especialistas en economía, sociología, pedagogía o psicología, todo tipo de profesionales, porque todos ellos hacen falta para explicar y comprender la compleja realidad empresarial. La teoría general de sistemas asiste a los entes complejos. Tanto el mundo de la educación como el de la empresa son complejos. Cada empresa es un elemento dentro de un sistema más amplio. Cada empresa se relaciona sistémicamente con las demás, cada unidad de análisis es relacionada espacial y temporalmente con planos superiores e inferiores. Cuando se “mueve” un elemento, éste repercute sobre los demás. La empresa está sometida a continuos cambios, continuamente se generan innovaciones. En la empresa prevalece la dinamicidad sobre la estabilidad y la flexibilidad es una norma de actuación. No hay constantes ni presupuestos estables en los que se apoyan las organizaciones empresariales. La tecnología impulsa los cambios y la respuesta a éstos sumerge a las empresas en un clima de adaptación continua de tal forma que lo constante en la vida empresarial es el cambio. Lo mismo pasa con las previsiones en macroeconomía, microeconomía y en política financiera. Lo normal es que una previsión económica esté equivocada, lo normal es que al cabo del año los gobiernos se vean obligados a revisar varias veces sus previsiones económicas.

La aplicación de los conocimientos que se producen desde las ciencias sociales no es tan concreta y simple como la aplicación de los conocimientos de las ciencias naturales. En Economía y Pedagogía no son sencillas las relaciones causales ni unidireccionales. Lo que mejor define estas dos ciencias son las multicausalidades no-lineales. Explicar es reducir la complejidad de los fenómenos, es llegar a expresiones nomológicas aceptadas por las comunidades científicas. Comprender es más difícil que explicar. Comprender es referirse a causalidades estructurales más que a determinismos. Así como lo simple es atributo de lo inerte e inanimado, lo complejo es atributo de lo vital, de lo animado y de los comportamientos. Los objetos de estudio de la Economía y la Pedagogía responden más a la categoría de la complejidad que la simplicidad. En Pedagogía Laboral se dan cita dos rea-

lidades animadas y complejas, la educación y el mundo laboral. En términos de complejidad, más allá de los sistemas físicos (Física) están los sistemas transformacionales (Química), más allá de éstos están los sistemas de reproducciones y evoluciones (Biología). En el último grado de complejidad encontramos los sistemas comportamentales. La Pedagogía y la Economía pertenecen a estos últimos. Cuando se trata de aplicar lo que descubren los economistas en las universidades y centros de investigación social se observa la falta de precisión. La ciencia de la economía se topa continuamente con los intereses a corto plazo. La cientificidad de la economía se problematiza “porque los fenómenos concretos se mundializan, las técnicas organizan nuevas estructuras-funciones y se pasa de basarse principalmente en lo *material* (las materias primas) a fundarse sobre todo en lo *inmaterial* (información, conocimientos, creatividad científico-técnica)” (Vilar, 1997, p. 136). De la Economía y la Pedagogía puede decirse que con frecuencia la intuición, el azar, el concurso de la complejidad, las teorías del caos, teoría de los conceptos difusos y los procesos de influencia no-líneales, juegan sus bazas al lado de los conocimientos concretos basados en datos que entran dentro de las reglas de juego de los métodos empíricos. De la Economía dice Vilar que “con la intuición y el *azar* se llega a supuestos más realistas (más de sentido común), que mediante cálculos prospectivos rigurosísimos” (Vilar, 1997, p. 237). Otro tanto habría que decir de la Pedagogía.

3. Contextos didácticos en la Pedagogía Laboral y la Formación en la Empresa

Con la expresión “contextos didácticos” queremos hacer alusión a la transmisión de conocimientos. A los conocimientos se llega por descubrimiento (vía heurística) o por que alguien que está en posesión de los mismos los transmite (vía didáctica). La epistemología, o teoría del conocimiento científico, así como la filosofía, sociología y psicología de la ciencia explican cómo ambas vías están relacionadas. Una Resolución (5 de junio de 1989) del Consejo de las Comunidades Europeas sobre formación permanente (referida al mundo laboral), Resolución que cumple ahora diez años, señaló como función de la formación continua la adaptación del contenido de los puestos de trabajo, lo cual lleva implícito la promoción de los trabajadores de las empresas y la capacidad de prevenir las nuevas dificultades que generan los cambios. Esta Resolución estaba anclada en una necesidad social que se iba haciendo cada vez más perentoria y que llegó a

mover voluntades políticas. Desde 1989 a nuestros días, década de alta productividad para la Pedagogía Laboral y Formación en la Empresa (ver en la base de datos TESEO en número de tesis doctorales sobre la formación en la empresa) se ha producido un incremento espectacular de la sensibilidad en el tema de la formación continua. Las empresas hoy consideran la formación de sus trabajadores como una necesidad, la formación es tema prioritario, es un medio para incrementar grados en la satisfacción del trabajador en la realización de sus funciones, es motivación para la promoción, es medio para aumentar la productividad.

De ahora en adelante el principal criterio, o uno de los principales, en el proceso de selección del personal no va a ser la especialización o no va a estar dominado por el criterio de la superespecialización en una tarea concreta. En la selección del personal va a predominar tanto el criterio de formación para el puesto de trabajo que ha de desarrollarse como la capacidad de adaptación y formación para el puesto de trabajo que aún no existe en la empresa pero que, habida cuenta de los cambios continuos, el empleador sabe que vendrán en breve. En la selección del personal van a tenerse más en cuenta la capacidad de trabajar en equipo y la capacidad para que, llegado el momento, pueda un trabajador liderar un equipo de trabajadores. En la selección del personal se va a valorar más la ausencia de obstáculos para la movilidad geográfica a nivel mundial y predisposiciones necesarias para desarrollar la actividad laboral en marcos empresariales internacionales y esto más cuanto mayor proyección internacional tenga la empresa. En nuestra sociedad hay que empezar a pensar que no va a ser el título académico (universitario o no universitario) lo que definirá de forma prioritaria un puesto de trabajo, máxime cuando la variedad de los mismos y la variedad de los programas e instituciones que otorgan los títulos hacen que en sí mismos signifiquen cada vez menos. El criterio definitorio va en la línea de que el trabajador sea creativo, tenga iniciativa y esté abierto a trabajar en entornos diversos. La formación de los trabajadores para la actuación en nuevas situaciones corre a cargo de las empresas. Éstas ante las nuevas necesidades reaccionan buscando nuevos trabajadores o formando a los que ya tiene. La empresa de hoy busca “los *especialistas generalistas* y los *generalistas especialistas*. Saber algo tampoco bastaría... hay que contar con un suficiente bagaje cultural que permita *entender* el complejo mundo en el que nos movemos” (Fernández Aguado, 1999, p. 133).

Las Universidades se hicieron eco de aquellas voluntades políticas mencionadas anteriormente y en los actuales planes de estudio de carreras como Filosofía, Psicología, Pedagogía, Económicas y Empresariales, Dirección y Administración de Empresas, encontramos contenidos formativos

(materias, asignaturas, disciplinas) que atienden las necesidades de formación en las empresas. En los antiguos planes de estudio de la universidad española apenas si tenían cabida los contenidos sobre recursos humanos y formación en las empresas. En referencia a los planes de estudio de la Universidad Complutense se puede observar un conjunto de asignaturas con estrecha relación con el tema que nos ocupa. Estas asignaturas tienen denominaciones como las de “Sociología Industrial y de la Empresa”, “Sociología del trabajo”, “Política de Desarrollo y Asignación de Recursos”, “Selección de Personal”, “Gestión de Recursos Humanos”, “Formación de Personal”, “Recursos Humanos”, “Dirección de Recursos Humanos”, “Formación en la Empresa”, “Pedagogía Laboral”, “Análisis de Necesidades Formativas”, etc. Los alumnos de diferentes facultades han hecho sus prácticas en las empresas, se han acercado a los departamentos de recursos humanos y los alumnos más vinculados a carreras de ciencias sociales a través del *Practicum* han exhibido ante las empresas sus conocimientos o capacidades para organizar y crear la infraestructura para la elaboración, dirección, ejecución y evaluación de planes de formación, todo ello dentro de un marco interdisciplinar. En ocasiones los profesores que han impartido estas materias han tenido que ser personas abiertas a trabajar en entornos diversos, creativos y con gran capacidad de adaptación.

Hace ahora algo más de diez años que, antes del aludido “movimiento de voluntades políticas”, apareció bajo el título de Pedagogía Laboral un artículo en la Revista Española de Pedagogía (Castillejo, Sarramona, & Vázquez Gómez, 1988). Después de la aparición de este artículo han acaecido varios hechos de gran trascendencia para la formación en la empresa. Los más importantes son la firma del Acuerdo Nacional de la Formación Continua (1992), la firma de del Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua (1992), la creación de la Fundación para la Formación Continua (FORCEM) y la renovación (1996) de los acuerdos Nacional y Tripartito. Esto significa apostar decididamente por una formación de calidad en el mundo productivo a través de cuatro principios básicos: a) Unidad de caja de la cuota de la Formación Profesional. b) Control estatal de los fondos de la cuota. c) Protagonismo de los agentes sociales, empresas y trabajadores en la gestión de la Formación Profesional Continua y d) Unidad de mercado de trabajo y libre circulación de los trabajadores en el desarrollo de la Formación Continua. Los resultados alcanzados por los Acuerdos de 1992 son, el haber estimulado a las empresas para que inviertan en formación, la población asalariada que ha recibido formación en la empresa ha pasado del 2% en 1992 al 19% en 1997, se ha mejorado la calidad de la formación y se ha favorecido el entendimiento entre los agentes sociales (Torre, 1997,

pp. 27-28). Otro de los hechos relevantes para la formación en la empresa, aunque el modelo no acaba de cuajar, es que el Programa Nacional de la Formación Profesional (marzo 1998) haya incluido en la Formación Profesional el subsistema de la Formación Continua al lado de la Formación Inicial y la Formación Ocupacional. Desde las sociologías del conocimiento científico sería interesante analizar esta “década” de producción bibliográfica y reuniones científicas sobre el tema que nos ocupa. Desde el Área de Teoría e Historia de la Educación es importante la publicación de la obra *Educación y Trabajo* (Núñez Cubero, 1991) y la celebración del IV Congreso Nacional de Teoría de la Educación de 1993. Los trabajos de este Congreso se proyectaban sobre la formación y ocupación en el año 2000 y trataron sobre la innovación y competitividad (Santos Rego, Requejo, & Rodríguez Fernández, 1993). La línea de investigación sobre Pedagogía y el mundo empresarial está viva. Recientemente, desde el Área de Teoría e Historia de la Educación, en la Universidad Complutense se han defendido tesis doctorales como las de Fernández Salinero (1995), Manzanares Moya (1997) y Duque Gómez (1999). La base de datos TESEO da cuenta, a nivel nacional, de otras tesis sobre el tema que nos ocupa.

El conjunto de ideas claves del artículo mencionado, que a finales de la década de los ochenta resultó una novedad, se puede considerar hoy que ha pasado a engrosar lo que anteriormente he denominado “conocimiento ordinario” o “conocimiento por sentido común”. Dichas ideas son principalmente tres y han sido orientación y guía para la elaboración de programas universitarios sobre Formación en la Empresa y Pedagogía Laboral. La **primera** de las ideas es la contextualización de la Pedagogía Laboral en las ciencias de la educación. Para el desarrollo de esta primera idea es necesario dar sentido a la formación laboral, presentar el enfoque “laboral” de las reflexiones educativas como parte de la educación no formal, delimitar el contenido de la Pedagogía Laboral, presentar las exigencias formativas actuales del mundo del trabajo a partir de la crisis en el trabajo “que reclama nuevas necesidades de formación ligadas a la capacitación, perfeccionamiento, reciclaje, reconversión, formación para el autoempleo, formación previa a la jubilación, etc.” (Castillejo, Sarramona, Vázquez Gómez, 1988, p. 425). Además de dar sentido a la formación laboral es necesario presentar la formación en el mundo de la empresa como una cuestión pedagógica para lo cual los autores presentan cuatro paradigmas en la formación laboral (desarrollo de la competencia, perfeccionamiento, adaptación al puesto de trabajo y promoción y reciclaje). La **segunda idea** es la presentación de objetivos, contenidos, modalidades y estrategias de la formación laboral. Los principales objetivos se cifran en la preparación para la promoción y

actualización así como “hacer de la formación laboral una fuente de satisfacción profesional y de mejora personal” (p. 429), entre los contenidos se encuentran los de conocer mejor la propia empresa, la profesión y atender la propia formación personal. Las modalidades de formación son las que se dan en los centros de formación de la propia empresa o ajenos a la misma y la formación que se hacen en la empresa por otros organismos o agencias formativas que no son de la empresa. Las estrategias se presentan en función de los objetivos. Van desde la descripción amplia hasta el estudio pormenorizado de casos donde el aprendizaje vicario es clave, los autores citan las estrategias en las que hay que combinar imagen y sonido, estrategias donde hay que acudir a la simulación o donde hay que atender la necesidad del cambio de actitudes (a través de dramatización, técnicas de creación de disonancia cognitiva o la presentación de modelos). La **tercera idea** señala las coordenadas en las que situar la evaluación de la formación laboral y los criterios desde los que llevarla a cabo. Esta mención extensa al trabajo que en su día sistematizó la Pedagogía Laboral se justifica por ser un trabajo de amplia repercusión, obviamente no quiere decir que fuese el primero, para la Pedagogía.

La década que va desde 1988 a 1998 ha sido testigo de cómo se ha tratado la línea de investigación que abrió el referido artículo titulado Pedagogía Laboral. La producción bibliográfica sobre el particular se aprecia a través de las bases de datos. No es cuestión de citar todos estos trabajos, basta con pedir a las bases de datos productos con descriptores como “formación en la empresa”, “formación empresarial”, “pedagogía laboral”, “formación continua”, “formación en el centro de trabajo”... Es obvio que cada expresión tiene connotaciones, lo mismo que las materias (asignaturas y disciplinas) citadas anteriormente. No es válido el “todo vale”. Así como los contenidos teóricos, epistemológicos y metodológicos son muy necesarios en los comienzos de las ciencias, también lo son con las asignaturas mencionadas. No obstante, hay que reconocer que en ocasiones es práctico dejar las dialécticas para mejores ocasiones. De estas expresiones entrecuadas diremos lo mismo, aunque sin llevar la cuestión a extremos inadecuados, que lo que se dice de muchas expresiones que aparecen en todas las ciencias sociales. Sirva como ejemplo de lo deseo expresar lo que expone Castillo Mendoza (1999, pp. 47-93), basándose en opiniones autorizadas, sobre expresiones como, “sociología económica”, “sociología de la empresa”, “sociología de las organizaciones”, “sociología del trabajo”, “relaciones industriales”, “sociología de las relaciones humanas en la empresa”..., todas ellas son para los autores en los que se fundamenta Castillo Mendoza, “distinciones de tipo académico”, distinciones superfluas “que no vale

la pena dedicarles prolijas discusiones”, cuestiones infecundas, cuestiones que añaden “poco en lo científico y son más bien reflejo de problemas personales de supremacía de escuelas y autores”. Toda esta terminología, se pregunta Castillo Mendoza (1999, p. 55) de la sociología ¿a qué se debe?, ¿son realmente especialidades?, ¿tienen objetos cuya complejidad exige tal diferenciación?, ¿cuál es el origen de esas especialidades?, ¿comparten hitos en su historicidad?, ¿forman parte unas de otras?, ¿qué relaciones tienen?... Al querer responder nos encontraremos con aporías, consideraciones contrapuestas, vocablos híbridos que manejan los sociólogos. Esta cuestión es aplicable en nuestro caso. En los vocablos que manejan psicólogos, pedagogos, filósofos, economistas, trabajadores sociales, empresarios, etc., hay vocablos híbridos. Las asignaturas mencionadas no se ven libres de cierta hibridación, hasta formar un conjunto de conocimientos de límites borrosos.

Las materias en los estudios superiores (universitarios) de Pedagogía que relacionan el mundo laboral y la educación son impartidas por profesores que pertenecen a diferentes departamentos y distintas áreas de conocimiento y, tal vez, sin la suficiente coordinación intra e interdepartamental. Esto nos da motivo para pensar que la cuestión es compleja, las relaciones entre trabajo y educación pueden verse desde diferentes perspectivas y parten de supuestos teóricos distintos como sucede, por ejemplo, a la hora de analizar planes de formación para directivos y profesores en Martín Bris (1991), Lobato (1991), Cardona (1992) o como sucede con nuevas conceptualizaciones para la Pedagogía Laboral (Fernández-Salineró, 1993; Salvá, 1994; García Ramos, 1995; Álvarez, Pérez & Santana 1996), o como sucede en la presentación de nuevos contextos económicos, laborales y empresariales, o en la valoración y balance de los Acuerdos Nacional y Tripartito de 1992 (Valdeolivas, Gete, & Torrents, 1998; Calvo Manzano, 1997; Sáez Fernández, 1997; de la Torre, 1997; Martín Sánchez-Cogolludo, 1997; Lope, Lozares & Miguélez, 1997; Gairín Sallán, 1997; Alcaide & González Rendón, 1997). Los contenidos de las materias que hacen referencia a la educación y el trabajo se pueden explicar desde la teoría y la práctica, desde la metodología de investigación y el diagnóstico de situaciones, desde la didáctica, sociología y psicología. En el ámbito de lo que define la teoría y la práctica de la educación en el mundo laboral, la formación en la empresa, la formación permanente, etc., podemos encontrar perspectivas desde el funcionalismo, el estructuralismo, los positivismos, pero también perspectivas sistémicas y fenomenológicas. El tiempo sedimentará ideas y se mostrará la convergencia de materias. En el momento actual, tal vez, sea el alumno quien tenga que hacer el mayor esfuerzo de síntesis para integrar las múlti-

ples perspectivas de las enseñanzas que en la actualidad recibe sobre el mundo de la educación y el mundo del trabajo.

La Pedagogía como cualquier ciencia social se vertebra en materias, asignaturas y disciplinas desde las que de forma operativa se organiza la investigación y la docencia. Entre las asignaturas de la Pedagogía que tienen relación con el mundo empresarial en el Plan de Estudios de una universidad española (por ej. la Universidad Complutense de Madrid) están, entre las principales, las siguientes: Formación en la Empresa, Pedagogía Laboral, Economía de la Educación, Pedagogía Social, Sociología del Trabajo, Psicología Social de la Formación en la Empresa, Sociología de la Empresa, Demografía y Recursos Humanos, Planificación de la Formación, Programas de Formación en el Ámbito no Escolar, Análisis de Necesidades Formativas, Psicopatología Socio-Laboral, Diagnóstico de Perfiles Profesionales y Sistemas de Relaciones Industriales. Todas ellas tienen relación con el mundo del trabajo y de la empresa. En todas ellas, de una u otra forma y en todo caso de forma global y en contextos de complejidad, se aborda el mundo del trabajo, se tratan cuestiones como los agentes de la educación, educación permanente y formación recurrente, planificación de la formación, el ocio como factor de socialización, la formación en el mundo laboral, formación técnico-profesional y mercado de trabajo, estrategias de formación en la empresa, viabilidad de las acciones formativas, tendencias en la estructura ocupacional, innovaciones en la formación, análisis económico del sistema educativo, eficacia y eficiencia de la gestión, aprendizaje cooperativo y dinámica de grupos, el factor educativo en las relaciones industriales, demografía educativa. La relación de las cuestiones anteriores son una mínima parte de las que se podría mencionar. En los planes de estudio se ha propuesto una jerarquía definida por las materias troncales, obligatorias de universidad y optativas (formando una clase aparte las optativas vinculadas a una especialidad). En los planes de estudio, hoy en procesos de reforma —reforma de la reciente reforma—, han emergido las cuestiones educativas al lado de las empresariales, económicas y laborales. En la consideración de los mencionados “contenidos breves” o descriptores se adivina la complejidad. Si sometemos a un análisis de contenido los programas de las asignaturas mencionadas sobre los objetivos, contenidos y bibliografía se pondría de relieve y de forma analítica el alcance de la complejidad. En los contextos epistemológicos de la Economía y Pedagogía no se pueden postular reduccionismos. Hay que aceptar que donde hay complejidad hay riqueza y que con frecuencia las crisis y el caos conducen a nuevas formas de orden. Enunciar materias de aprendizaje y cuestiones globales sobre las que se tratan en los planes de estudio (escogidas de lo que

ha venido denominando descriptores de las asignaturas) no conduce a un reduccionismo cartesiano de dividir (“en tantas partes como fuese posible y en cuantas requiriese su mejor solución”) sino más bien a una revisión general efectuada por evaluación científica institucional y un conocimiento no sólo de las cuestiones sino también de las relaciones entre las cuestiones. Para el análisis de los contenidos de la Pedagogía Laboral en relación con las demás asignaturas de corte económico, empresarial y laboral (lo mismo podría decirse de cada una de las asignaturas mencionadas en la relación anterior con todas las demás) se necesita una metodología científica dentro del pensamiento sistémico, lo cual no significa excluir otras metodologías. El problema principal con el que se encuentran las sociedades actuales es el de la complejidad y ésta no se resuelve con reduccionismo. Obviamente en ciencias sociales no se resuelven las cuestiones sólo con recuentos y tratamientos de los recuentos con lo que se genera una pseudo-repetitividad de cuasiexperimentos o presentación de falsas falsabilidades.

4. Contextos de cotidianidad en la Pedagogía Laboral y la Formación en la Empresa: desarrollo de la profesión del pedagogo laboral

Quienes desarrollan su actividad profesional en el mundo de la educación, la Pedagogía y en general en cualquiera de las ciencias sociales y humanas saben de las dificultades que existen en el desarrollo de la profesión.

Tanto la Economía como la Pedagogía, y lo mismo hay que decir de la Pedagogía Social, son candidatas a entrar en la nueva racionalidad que entraña comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios. La Pedagogía Laboral necesita de prácticas investigadoras transdisciplinares. Éstas darán cuenta de proyectos y contextos y no sólo de objetos de conocimiento aislados. La nueva racionalidad que defienden autores como Vilar (1997) o Ferrer Figueras (1997) y que postulamos para la Pedagogía Laboral es la que consiste en aceptar lo positivo que siguen teniendo las propuestas deterministas, disciplinarias y analíticas del pensamiento epistemológico tradicional (pensamiento aristotélico, cartesiano, galileano, positivista,...) pero con subordinación a los nuevos patrones epistemológicos indeterministas, transdisciplinarios, sintéticos (patrones epistemológicos de la química piagetiana, el constructivismo piagetiano, la biología y la sociología que se fundamentan en la autoorganización, la nueva historia, la economía sistémica, las neurociencias y ciencias de la cognición, la informática y robótica, y las nuevas lógicas probabilísticas y difusas) (Vilar, 1997, p. 14).

La Pedagogía Laboral y la Formación en la Empresa (en armonía con las asignaturas citadas anteriormente) como asignaturas de la carrera de Pedagogía, tienen que disponer sus contenidos para que quienes las cursen dentro de un plan de estudios sean capaces de estar al lado de otros profesionales que forman parte de los departamentos de recursos humanos de las empresas. Estos profesionales tienen que acostumbrarse a trabajar con la complejidad. En referencia a una empresa grande, esto quiere decir que el pedagogo participa con su especialización en la planificación de la formación en trabajo como un elemento más al lado de quienes tengan que presupuestar, planificar plantillas, distribuir el personal, establecer cauces de comunicación, evaluar el rendimiento del personal, diseñar sistemas de control de la calidad, atender relaciones laborales (incentivos, conflictos, negociaciones...). Cuando la empresa no es grande sino que pertenece a la categoría de la mediana empresa, las funciones arriba mencionadas son desempeñadas por un número reducido de personas. Éstas tienen que asumir todas las funciones y el pedagogo además de atender al sistema de formación tendrá que realizar otras actividades. De aquí que en el plan de estudios de Pedagogía se sienta o deban sentarse las bases para la necesaria adaptación. El pedagogo, mejor que otros profesionales aplicará lo que enseña, aplicará que ha aprendido a aprender. Si se tratase de una empresa pequeña los procesos de adaptación serían más fuertes pero en todo caso posibles. En la mediana empresa, el pedagogo, por haber estudiado Pedagogía Laboral (y las demás asignaturas del plan de estudios y en especial las mencionadas en este trabajo como asignaturas relacionadas con el mundo de la empresa) será la persona que “con formación universitaria (Económicas, Empresariales, Derecho, Psicología, Sociología...), complementada con cursos de postgrado (*masters* o similares) que le permitan alcanzar el enfoque tridimensional necesario para lidiar con problemas de recursos humanos” (Puchol, 1995, p. 67). En los puntos suspensivos de la cita textual ponemos nosotros la carrera de Pedagogía e indicamos con el autor (Doctor en Filosofía y Letras, Diplomado en Dirección de Empresas, profesor universitario y especialista experimentado en recursos humanos) que el pedagogo desempeñando funciones en los departamentos de recursos humanos es la persona que entiende (o debiera entender) de tres ámbitos, el jurídico-laboral, el económico y educativo-psico-sociológico. Por lo que respecta al jurídico-laboral, tiene que saber acerca de las normativas jurídicas referentes al personal de la empresa (sistemas de contratación, adscripción a puestos de trabajo...). Por lo que hace al ámbito económico, al pedagogo le tienen que ser familiar los fundamentos de la teoría económica, tiene que entender sobre sistemas rentabilidad y sistemas de retribuciones, capacidad de en-

deudamientos, etc. Por lo que se refiere al ámbito educativo-psico-sociológico, el pedagogo tiene que saber acerca de perfiles profesiográficos, psicotécnicos, realización de entrevistas para la selección del personal y tiene que saber, sobre todo, elaborar, dirigir, ejecutar y evaluar planes de formación.

El perfil del pedagogo, especialista en Pedagogía Social y Laboral (sobre todo laboral) será el mismo que el que reclama Luis Puchol para la persona que ocupe la dirección del departamento de recursos humanos: universitario, pero no teórico, saber de forma global sobre la realidad empresarial, tener sentido de la anticipación, ha de ser creativo, tolerante, ha de tener “dominio del diagnóstico, pronóstico y tratamiento de situaciones problemáticas”, ha de saber convivir en situaciones de incertidumbre, saber trabajar en equipo, ser una persona ilusionada y practicar la deontología profesional (Puchol, 1995, pp. 67-68). Este perfil se adquiere desde la teoría y la práctica, desde la asimilación de la teoría, desde la praxis de los cuatro paradigmas aludidos (desarrollo de la competencia, perfeccionamiento, adaptación al puesto de trabajo, y el cuarto, el paradigma de la formación y reciclaje) y desde la constante atención a los cambios estructurales.

La praxis de la Pedagogía Laboral y el desempeño de un puesto de trabajo por parte del pedagogo reclama cada vez con más urgencia formación en nueva metodología de acción interdisciplinar. Los nuevos empresarios “reclaman un *nuevo tipo de formación universitaria* que supere las especialidades cerradas, porque las limitaciones de los hiper-especialistas, de cuantos *carecen de una visión global* de los hechos y de los acontecimientos, resultan *contraproducentes* para sus empresas” (Vilar, 1997, p. 33). Este autor alude a los empresarios europeos (cita a los empresarios franceses que quieren personas “preparadas de una manera bastante *universal*”), cita a los empresarios japoneses que quieren que la especialización se realice en la empresa y con criterios de flexibilidad. Vilar basa sus afirmaciones en experiencias de Harvard, New Hampshire y La Sorbona donde por todas partes se extiende el criterio de superar la formación de los “*fachidooten*” (idiotas especializados, microsabios y macroignorantes). Para Vilar, hay que aprender a captar las complejidades crecientes, pues continuamente se multiplican las incertidumbres, las imprevisibilidades y las vulnerabilidades (Vilar, 1977, pp. 35-36). Esta formación en tanto que empresarial se consigue en los centros de enseñanza como formación inicial pero hay que pensar que tiene que desarrollarse en el ejercicio de la profesión. En estas cuestiones las actitudes van a ser prioritarias.

Referencias

- Alcaide, M., & González Rendón, M. (1997). Análisis de los cambios introducidos en el subsistema de formación continua por los Acuerdos de formación de 1996. *Relaciones Laborales. Revista de Crítica de Teoría y Práctica* (22), 97-112.
- Álvarez Pérez, R., & Santana, L. E. (1996). Los programas de educación para la carrera en los contextos educativos: un estudio bibliométrico. *Bordón*, 48, 203-212.
- Balandier, G. (1994). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Bertojo, M. (1998). Airtel Movil: Un modelo de gestión de recursos humanos diseñado a la medida. *Capital Humano*, 11, 10-13.
- Boada, J., Tous, J., & Pastor, E. (1998). Un estudio evaluativo sobre el ajuste y la idoneidad de cursos de formación en organizaciones. *Revista de Sociología Social*, 13, 377-387.
- Calvo Manzano, A. (1997). La formación en la empresa española. Balance de una década. *Capital Humano*, 10, 14-20.
- Carazo, J. A. (1997). El impacto de la organización en la gestión de recursos humanos: la experiencia de UNISYS. *Capital Humano*, 10, 14-21.
- (1998). Arrakis: La gestión de recursos humanos como piedra angular de la empresa. *Capital Humano*, 11, 26-34.
- (1999). Pryca basa su estrategia comercial en la formación de sus empleados. *Capital Humano*, 12, 8-11.
- (1992). El centro como organización y la formación continua del profesor. *Bordón*, 44, 217-221.
- Castillejo, J. L., Sarramona, J., & Vázquez Gómez, G. (1988). Pedagogía Laboral. *Revista Española de Pedagogía*, 46, 421-440.
- Castillo Mendoza, C. A. (1999). Industria, empresa, organización y trabajo. En C. A. Castillo Mendoza (Coord.) *Economía, organización y trabajo. Un enfoque sociológico* (47-93). Madrid: Pirámide.
- Cifre, E., Agut, S., Salanova, M. (1998). Patrones de formación continua en empresas de producción: un estudio diferencial. *Apuntes de Psicología*, 16, 149-160.
- Deming, E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Madrid: Díaz de Santos.
- Duque Gómez, J. M. (1999). *La formación continua en España: Análisis de las respuestas a los cambios socio-empresariales a través de los Planes de Empresa (1993-1996)*. [Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid].
- Everston, M., & Green, J. L. (1989) La observación como indagación y método. En M. C. Witrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza (Vol. II). Métodos cualitativos de observación* (pp. 303-421). Barcelona: Paidós: MEC.

- Fernández Aguado, J. (1999). *Dirigir personas en la empresa. Enfoque conceptual y aplicaciones prácticas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Rañada, A. (1998). La ciencia del caos. En *Ciencia y sociedad. Desafíos del conocimiento ante el tercer milenio* (pp. 361-383). Oviedo: Nobel.
- Fernández-Salineró, C. (1993). La nueva pedagogía de la empresa. *Bordón*, 45, 411-417.
- (1995). *La formación empresarial en las pequeñas y medianas empresas (PY-ME): Diagnóstico estructural y prospección de estrategias tecnológicas alternativas*. [Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid].
- Ferrer Figueras, L. (1997). *Del paradigma mecanicista de la ciencia al paradigma sistémico*. Valencia: Universitat de València.
- Freedman, C., & Soete, L. (1996). *Cambio tecnológico y empleo. Una estrategia de empleo para el siglo XXI*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Fox Keller, E. (1998). La paradoja de la subjetividad científica. En D. F. Schnitman (Ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 143-173). Barcelona: Paidós.
- Gairín Sallán, J. (1997). La dirección en los procesos de aprendizaje colectivo. *Alta Dirección*, 32, 85-93.
- García Carrasco, J., & García del Dujo, A. (1995). Epistemología pedagógica (I). *Teoría de la Educación*, 7, 5-38.
- García Ramos, J. M. (1995). La evaluación institucional a través del Departamento de Recursos Humanos en una institución universitaria privada. *Bordón*, 47, 17-30.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- Juran, J. M., Gryna, F. M., & Bingham, R. S. (Dirs.). (1990). *Manual de control de la calidad* (2.ª ed.). Barcelona: Reverté.
- Kosko, B. (1995). *Pensamiento borroso. La nueva ciencia de la lógica borrosa*. Barcelona: Crítica.
- Kuhn, T. S. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. [e.o. 1962]
- (1983). *La tensión esencial. Estudios sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lamo de Espinosa, E., González García, J. M., & Torres Alberó, C. (1994). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Lévy, P. (1998, junio). Sobre la cibercultura. *Revista de Occidente* (206), 13-31.
- Lobato, M.ª J. (1991). Profesionalización de actividades de formación. *Bordón*, 43, 169-171.

- Loose, J. (1985). *Introducción histórica a la filosofía de la ciencia* (4.ª ed.). Madrid: Alianza.
- Lope, A., Lozares, C., & Miguélez, F. (1997). Perspectivas de análisis y primeros resultados de una investigación sobre la relación entre formación y empleo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (77-78), 283-305.
- Manzanares Moya, A. (1997). *La formación-acción en la empresa. El diseño y desarrollo de proyectos para la solución de problemas en situaciones de trabajo real*. [Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid]
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Mardones, J. M., & Ursúa, N. (1983). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica* (2.ª ed.). Barcelona: Fontamara.
- Martín Bris, M. (1991). Organización y dirección de centros: planes de formación para directivos. *Bordón*, 43, 159-162.
- Martín Sánchez-Cogolludo, A. (1997). Praxis de la formación en la empresa. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales* (1), 167-181.
- Maturana, H. (1995). *La realidad, ¿objetiva o construida?* Barcelona: Anthropos.
- Mèllich, J.-C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación de la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos
- Menser, M., & Aronowitz, S. (1998). Sobre los estudios culturales la ciencia y la tecnología. En S. Aronowitz, B. Martinson, & Menser, M. (Comp.), *Tecnociencia y cibercultura. La interrelación entre cultura, tecnología y ciencia* (pp. 21-46). Barcelona: Paidós.
- Monserat, J. (1984). *Epistemología evolutiva y desarrollo de la ciencia*. Madrid. U.P.C.M.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- (1998). Epistemología de la complejidad. En D. F. Schnitman (Ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 421-442). Barcelona: Paidós.
- Moulines, C. U. (1982) *Exploraciones metacientíficas*. Madrid: Alianza.
- Núñez Cubero, L. (Ed.). *Educación y trabajo*. Sevilla: Preu-Spínola.
- Olivé, L. (1998). Constructivismo, relativismo y pluralismo en la filosofía y sociología de la ciencia. En C. Solís (Comp.), *Alta tensión: Historia, filosofía y sociología de la ciencia* (pp.191-211). Madrid: UNED.
- Ortega y Gasset, J. (1965). *En torno a Galileo. Esquema de las crisis*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ortí, A. (1994). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 85-95). Madrid: Síntesis.

- Pinazo, D., Salanova, M., & Prieto, F. (1997). Incidencia del tamaño organizacional y el nivel tecnológico sobre la formación continua en la empresa. *Psicología del trabajo y Organizaciones*, 13, 65-72.
- (1983). *Tan sólo una ilusión*. Barcelona: Tusquets.
- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.
- Puchol, L. (1995). *Dirección y gestión de recursos humanos* (2.ª ed.). Madrid: ESIC.
- Quéau, P. (1995). *Lo virtual. Virtudes y vértigos*. Barcelona: Paidós.
- Román Gallego, J. F. (1998). Continente forma a sus quince mil trabajadores en prevención laboral. *Capital Humano*, 11, 10-16.
- Romera Iruela, M.ª J. (1996). Fundamentos teórico-metodológicos de la investigación pedagógica. *Revista Complutense de Educación*, 7, 261-288.
- Rubio Hurtado, M.ª J., & Escofet, A. (1999). La formación a distancia en la pequeña y mediana empresa (I). Usos y posibilidades. *Capital Humano*, 12, 42-48.
- Sáenz Blanco, M. T. (1997). Renfe: La transformación de un modelo empresarial a través de la gestión de recursos humanos. *Capital Humano*, 10, 20-30.
- Sáez Fernández, F. (1997). Políticas de formación continua, balance y perspectivas. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales* (1), 79-87.
- Salvá, F. (1994). Reflexiones en torno a la conceptualización de la pedagogía laboral. *Bordón*, 46, 283-292.
- Sánchez Valle, I. (1990). Metodología de investigación pedagógica. En *Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 1319-1323). Madrid: Paulinas.
- (1993). Pluralismo metodológico e investigación de las realidades sociales. En E. López-Barajas, & J. M. Montoya (Eds.), *I Seminario sobre metodología pedagógica* (pp. 175-193). Madrid: UNED.
- (1995). Metodología de la investigación, historia y estudio de casos. en E. López-Barajas, & J. M. Montoya (Eds.), *El estudio de casos: fundamentos y metodología* (pp. 75-86). Madrid: UNED.
- (1996). Metodología de la investigación educativa y desarrollo de la profesión docente (Referencia a la educación secundaris). *Revista Complutense de Educación*, 7, 107-133.
- (1998). Contextos epistemológicos en el cambio de milenio. Implicaciones en epistemología pedagógica. *Revista Complutense de Educación*, 9, 101-121.
- Sarries Sanz, L. (1996). *Impacto socioeconómico de la formación continua en las empresas*. Madrid: Cauce Editorial.
- Sarries Sanz, L. (1997). El modelo de formación continua en Navarra y País Vasco. Análisis y problemas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (77-78), 307-338.

- Santos Rego, M. A., Requejo, A., & Rodríguez Fernández, A. (Eds.) (1993). *Educación para la innovación y la competitividad. Formación y ocupación en el año 2000*. A Coruña, Santiago de Compostela: Grafinova.
- Schnitman, D. F. (1998). (Ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Barcelona: Paidós.
- Schutz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós.
- (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A., & Luckman, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Solís, C. (1994). *Razones e intereses. La historia de la ciencia después de Kuhn*. Barcelona: Paidós.
- (Comp.) (1998). *Alta tensión: Historia, filosofía y sociología de la ciencia*. Madrid: UNED.
- Taguchi, G. (Dir.) (1990). *Quality engineering in production system*. New York: McGraw Hill.
- Torre, I. de la (1997). La formación y las organizaciones. Los Acuerdos Nacionales de Formación Continua. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (77-78), 15-33.
- Torres Albero, C. (1994). *Sociología política de la ciencia*. Madrid: CIS.
- Trillas, E. (1998). La inteligencia artificial y la razón inexacta. En *Ciencia y sociedad. Desafíos del conocimiento ante el tercer milenio* (pp. 179-205). Oviedo: Nobel.
- Úcar, S. (1997). Realidad social - realidad virtual. *Pedagogía Social* (15.16), 236-263.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.
- Valdeolivas, Y., Gete, P., & Torrents, J. (1998). Estudio comparativo y evolutivo de los cambios en la regulación de la formación continua en los acuerdos y convenios colectivos. *Relaciones laborales. Revista Crítica de Teoría y Práctica* (23-24), 37-138.
- Wigley, M. (1998). La deconstrucción del espacio. En D. F. Schnitman (Ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y sociedad* (pp. 235-257). Barcelona: Paidós.