

www.relats.org

**Formación profesional y trabajo decente
en los ODS 2030:
una mirada desde la justicia social**

1

Estella Acosta Pérez

2020

Índice

1.- INTRODUCCIÓN.....	3
2.- METAS E INDICADORES.....	4
3.- LAS CIFRAS QUE TIENEN INFLUENCIA.....	8
4.- VOLVIENDO A METAS E INDICADORES DE LOS ODS 2030.....	11
5.- FORMACIÓN PROFESIONAL Y TRABAJO DECENTE PARA EL DESARROLLO HUMANO Y LA JUSTICIA SOCIAL.....	14
6.- BIBLIOGRAFÍA GENERAL no citada.....	20

1.- Introducción

El indudable valor de los Objetivos del Desarrollo Sostenible 2030, en general, y algunas de sus interrelaciones más positivas, se suelen señalar en los informes:

“Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y sus 169 Metas interconectadas invitan a una acción concertada para resolver o minimizar los graves problemas políticos y sociales del actual proceso globalizador, así como los ineludibles conflictos ecológicos, especialmente el cambio climático. La Agenda propone avances importantes respecto a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y abre oportunidades para solucionar los graves problemas que enfrentamos hoy por la senda del desarrollo sostenible, la justicia social, la calidad democrática, los derechos humanos, la igualdad de género, la coherencia de políticas, la gestión responsable de los flujos migratorios y la recuperación de la política de cooperación.”¹

No obstante, las acciones programadas o las tendencias de las inversiones, en algunos casos **se escoran de forma uniforme hacia las cuestiones ambientales**, con una cierta lógica por las sensibilidades de los últimos años. Algo similar ocurre con **la igualdad de género**, que es una conciencia emergente con mucha fuerza social. En otros casos, aunque con mucha menor influencia, se insiste en los **flujos migratorios o los derechos humanos, sobre todo de la infancia**. Con distintos énfasis según los distintos tipos de sociedades o de situaciones económicas, se muestran las distintas necesidades o tendencias de los pueblos más desfavorecidos con respecto a los más “desarrollados”.

Es lógico y evidente que las entidades y los agentes sociales se inclinan a seleccionar unos objetivos en detrimento de otros, en coherencias con los fines de cada organización. Las políticas públicas de los Estados también tendrán tendencias en función de las situaciones o las necesidades de cada sociedad. En este aspecto queremos incidir, desde lo que queda definido por las metas o los indicadores, con una visión crítica hasta realizar propuestas para la **interrelación entre trabajo decente y educación de calidad** (objetivos 8 y 4) con implicaciones directas en otros objetivos como el 5 o el 10, pero con influencias en muchos otros.

En general, en todas las propuestas o los análisis se establecen grandes principios o se orientan enfoques globales, muy pertinentes y valorables. Por ejemplo, en ese mismo documento de la Agenda señalan “Enfoques y principios básicos:

Enfoque basado en derechos humanos.

Enfoque de equidad: no dejar a nadie atrás

Derechos de las mujeres y las niñas, enfoque de igualdad de género y empoderamiento

Enfoque de derechos de infancia

Principio de universalidad

¹ Informe de la sociedad civil (2018): Una agenda 2030 transformadora para las personas y el planeta

Principio de interdependencia
Coherencia de Políticas para el Desarrollo Sostenible
Enfoque de sostenibilidad de la vida y el planeta

Aunque llama poderosamente la atención la escasa referencia al **trabajo decente y a la educación de calidad**, cuando ni los derechos humanos ni la justicia social tienen mucho futuro sin esos factores de equidad y desarrollo económico justo. En mi opinión, **el principio de universalidad y el de interdependencia** no se cumplirán en demasiados casos porque el objetivo 8 se deforma hacia el crecimiento económico sin justicia social ni trabajo decente y ni los derechos humanos, ni la equidad, ni los derechos de la infancia tendrán ninguna viabilidad *sostenible* si no se asientan en la educación.

4

2.- Metas e indicadores

En muchos países europeos y en otros de similares niveles de desarrollo económico y social, los indicadores no van a reflejar las reales deficiencias ni el origen de algunos problemas del sistema educativo o de las condiciones necesarias para la existencia del trabajo decente. Las estadísticas, sin un análisis del contexto, del punto de partida y las metas propias que respondan a las reales necesidades de la población, no serán nada orientativas. Y en la mayoría de los orígenes de las dificultades, son imprescindibles las evaluaciones cualitativas para poder determinar los cambios e innovaciones más adecuadas.

Partiendo de las metas e indicadores del objetivo 4, podemos realizar una crítica constructiva básica, porque no existen indicadores que potencien los elementos claves del objetivo: el aprendizaje durante toda la vida y su interrelación con la formación profesional integradora del trabajo y la educación. Aunque es una meta clara.

ODS 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos

En las metas 1 y 2 sólo existe la infancia y en la 3, 4 y 5 el déficit está la meta pero sobre todo en los indicadores

*4.3. Para 2030, asegurar **el acceso** en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria*

4.3.1 Tasa de participación de los jóvenes y adultos en la enseñanza y formación académica y no académica en los últimos 12 meses, desglosada por sexo

Un concepto clásicamente olvidado: **para hablar de equidad no podemos basar todo únicamente en el acceso**. EL acceso podrá ser un objetivo clave para las sociedades menos desarrolladas pero para España o Europa en general, no es el déficit fundamental. Nuestro mayor conflicto para la justicia

social es la garantía de una **educación inclusiva, equitativa en los resultados, calidad en la compensación de desigualdades de partida**. Por eso, no está bien interconectado el objetivo 4 con el 10 de la reducción de desigualdades, aunque se incorpora el objetivo 5 tan reducido en la LOMCE.

Necesitamos una mayor **diferenciación** entre todas las enseñanzas académicas, porque no es lo mismo estudiar bachillerato que formación profesional, para relacionar el objetivo 4 con el 8. La falta de plazas en la formación profesional es tradicional en nuestro sistema educativo, con grandes diferencias entre regiones. Y la orientación profesional es una de las asignaturas pendientes más graves desde hace décadas

Al igual que las enseñanzas no académicas, sin discriminar edades, sexo, áreas profesionales y temáticas de la formación no formal, no es suficiente para poder planificar las **recualificaciones** que necesita la clase trabajadora. Los últimos 12 meses es escaso para realizar un relevamiento de las cualificaciones profesionales y además, sería necesario incluir los procedimientos de reconocimiento y acreditación de **las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral**. Es relevante para el trabajo decente, la reducción de desigualdades y la igualdad de género, porque en nuestro país ha sido intensiva la participación de las trabajadoras de la atención socio-sanitaria a personas dependientes, durante varios años, con desequilibrios territoriales.

Más limitado y quizás con poca dedicación se encuentra el único indicador de la meta 4.4.revelando la escasa preocupación por el conjunto de las competencias necesarias.

4.4. Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

4.4.1 Proporción de jóvenes y adultos con competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), desglosada por tipo de competencia técnica

¿Cómo puede quedarse limitado a las TIC un capítulo tan determinante que indica el empleo, el trabajo decente y el emprendimiento? Las capacidades genéricas y transversales podrían quedar fuera de los indicadores porque es posible que ni siquiera existan datos suficientes. Pero en este caso se expresa **“en particular técnicas y profesionales”**, pero no queda claro qué significa “desglosada por tipo de competencia técnica” porque el centro del indicador es la proporción de jóvenes y adultos con competencias en TIC. Si el desglose se refiere a información sectorial, será útil, pero por el momento no se ha desarrollado el observatorio sectorial por familias profesionales. Afortunadamente ya existe (en el INCUAL), pero las interconexiones con el mundo laboral y la posibilidad de detectar necesidades formativas son todavía una aspiración.

El mantra más común en los tiempos previos a la pandemia, agudizado por las dificultades para adoptar enseñanzas por internet, la digitalización, continuará

por mucho tiempo obsesionando a empresas y servicios. La necesidad de las herramientas y la urgencia de la formación en tecnologías digitales son evidentes desde hace tiempo. Ya hemos trabajado desde distintos puntos de vista y desde distintos sectores, las necesidades de formación continua y recualificación de la clase trabajadora. Pero, limitarse a un indicador no se corresponde con la complejidad y la incertidumbre que genera la adquisición de competencias técnicas y profesionales, tanto en la producción como en los servicios, desde las administraciones públicas hasta el comercio o el turismo. Las demandas empresariales ya han iniciado el camino de las competencias duras y blandas, los perfiles profesionales polivalentes y la alta especialización en determinados puestos de trabajo minoritarios. Y por otro lado, nos encontramos con empleos precarios, sin exigencias de cualificación, intensivos, donde el trabajo decente brilla por su ausencia.

Por otra parte, el índice de desarrollo TIC consta de 3 subíndices: acceso, uso y capacidad que se implementan con 11 indicadores. El acceso suele estar más relacionado con las infraestructuras y el uso se mide con criterios más económicos que de desarrollo profesional. El énfasis en las capacidades se suele relación con la educación, pero los indicadores “fiables” se refieren a las enseñanzas regladas por niveles. Se consigue una visión general de la población y poco a poco van apareciendo estudios sectoriales y de detección de necesidades. También investigaciones detalladas sobre la relación de las TIC con las desigualdades y el desarrollo económico y cultural, no sólo señalan de forma explícita las diferencias entre países, sino que algunos de sus análisis nos sirven para concretar:

“En otros indicadores, como puede ser el 10, dirigido a reducir las desigualdades, no se observa una asociación con la digitalización...La incorporación de los desconectados al mundo digital será una oportunidad para generar un nuevo modelo que aproveche todo el potencial de las TIC.”²

Si en educación tenemos en cuenta acceso, uso y capacidad, en esta crisis de la pandemia ha quedado evidencia suficiente de las desigualdades sociales y culturales, de los déficits de formación del profesorado y resta señalar que las urgencias no son buenas consejeras para reformar e invertir en los sistemas educativos. Porque el estereotipo de muchas recomendaciones viene de una imagen de la infancia y la adolescencia de clase media profesional o de los modelos universitarios. Las brechas de clase social, de edad, de género, interconectadas, dan resultados muy diferentes que la imagen de quienes piensan que se trata sólo de proveer de la herramienta.

Nuevamente, en relación con las desigualdades, la pobreza o el trabajo decente, se vuelve a caer en las garantías para **el acceso en condiciones de igualdad**, la meta 5.

² Pérez Martínez, J y Hernández Gil, J.F (2020): Una mirada crítica sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Telos 113. Fundación Telefónica.

4.5 Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional

4.5.1 Índices de paridad (entre mujeres y hombres, zonas rurales y urbanas, quintiles de riqueza superior e inferior y grupos como los discapacitados, los pueblos indígenas y los afectados por los conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores educativos de esta lista que puedan desglosarse

Por otra parte, si el indicador incluye quintiles de riqueza, discapacitados, pueblos indígenas e incluso vulnerabilidad o conflictos, todos los indicadores tienen relación con muchos otros factores de “todos los niveles de educación y formación profesional”. Reiteramos que sin compensación de desigualdades el acceso no garantiza la construcción de una sociedad justa

Continuando con las metas e indicadores nos encontramos con carencias variadas, incluso en relación con otros objetivos planteados con anterioridad.

4.6. Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética

4.6.1 Proporción de la población en un grupo de edad determinado que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en a) alfabetización y b) nociones elementales de aritmética, desglosada por sexo

Este indicador y también la meta 4.6 son típicamente pensados para sociedades poco desarrolladas, porque para Europa es muy preocupante respecto a los objetivos de las ocho competencias claves, que definen claramente las capacidades necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida. No sólo es llamativa la denominación por asignatura, sino que el nivel aparentemente exigible no se corresponde con los niveles que se pretenden para la ciudadanía europea. Las competencias clave responden a una configuración de capacidades, que tienen en cuenta conocimientos, habilidades y actitudes en un espectro amplio de saberes en la línea de saber, saber hacer, saber ser y saber vivir juntos iniciados con el Informe Delors en 1991. Aunque paulatinamente las orientaciones de la Unión Europea han ido reflejando un abandono de algunos de los principios de aquellos años, aprender a aprender continúa siendo no sólo un principio sino una necesidad para garantizar la equidad y la cohesión social.³

Es una meta y un indicador absolutamente reducido para las sociedades europeas, ¿lectura, escritura y aritmética? ¿Competencia funcional en

³ Competencias clave: 1 y 2 comunicación en lengua materna y extranjera; 3 matemática y básica en ciencia y tecnología; 4.digital; 5.aprender a aprender; 6.sociales y cívicas;7.sentido de iniciativa y espíritu de empresa y 8. Conciencia y expresión culturales

alfabetización y nociones elementales de aritmética? Es una de las demostraciones más claras de las perversiones de la uniformidad, de la homogeneización cuando se quieren realizar comparaciones universales que en realidad resultarán ineficaces para abordar los verdaderos problemas de los sistemas educativos. Y por supuesto, la interconexión con el objetivo 8 resulta hasta cierto punto absurda, en la medida en que las inversiones no se pueden orientar en función de este indicador. Cuando en España tenemos un alto porcentaje de población con estudios primarios, las metas y los indicadores deberían aspirar a un salto cuantitativo y cualitativo en la formación (sobre todo profesional) hacia niveles medios, ya que nuestra población universitaria es importante. No habrá trabajo decente sin una formación profesional equitativa, pertinente y de calidad (OIT) y eso no se consigue con la alfabetización y la aritmética elemental.

Sin embargo, parece necesario incluir una diferenciación entre la población que cuenta con una formación inferior a la segunda etapa de secundaria, porque las competencias, aparte de ser muy diferentes si han finalizado la enseñanza obligatoria anterior a 1991, pueden haberse desarrollado cuantitativa y cualitativamente a lo largo de la vida laboral. No será lo mismo una persona de poblaciones rurales que ni siquiera ha terminado la enseñanza obligatoria y no ha necesitado mayores niveles académicos, que cualquier trabajador especializado de la industria en zonas altamente urbanizadas.

Hace tiempo que se ha valorado el nivel de analfabetismo funcional, pero en nuestro caso es fundamental poder establecer **las dimensiones de las cualificaciones adquiridas en la experiencia laboral y la formación no formal**, que no figuran en esas estadísticas pero que constituyen un grave problema, sobre todo en los procesos de cambio científicos y tecnológicos o de crisis económica. En especial para los sectores en declive, clases trabajadoras cualificadas en perfiles profesionales que pueden desaparecer, o que van a desaparecer en poco tiempo. También, para las necesidades de cambio de modelo productivo, con reindustrialización y digitalización o simplemente para elevar los niveles de calidad de los servicios, tanto los de proximidad como del comercio o el turismo.

3.- Las cifras que tienen influencia

Volvemos al contexto pero si vemos los datos tan globales, también es difícil establecer metas. Porque **la historia propia de nuestro sistema educativo** forma parte de las dificultades, la historia política y social de nuestro país ha condicionado algunas “tradiciones” sobre determinadas funciones adjudicadas a los centros educativos. El contexto económico y del empleo también forma parte del origen de algunos de los problemas.

Edades	Inferior a 2da etapa de secundaria %	2da etapa de secundaria %	Superiores %
25 a 64	38,7	22,7	38,6
25 a 34	30,2	23,3	46,5
35 a 44	32,2	23,4	44,4
45 a 54	39,8	23,0	37,2
55 a 64	52,3	21,0	26,7

Fuente Ministerio de educación sobre INE 2019

Inferior a Segunda etapa de secundaria se supone que responde a no haber continuado los estudios después de las enseñanzas obligatorias actuales hasta los 16 años. Y es el grave problema del sistema educativo español: **el abandono educativo temprano**. Pero eso no se corresponde con el grado de alfabetización o estudios elementales de aritmética, que hace referencia a las enseñanzas primarias que ahora finalizan a los 12 años. Si valoramos que esta obligatoriedad hasta los 16 fue implantada a partir de 1991 es preocupante en el tramo de 25 a 34 años, en los siguientes no era ni siquiera un requisito para el empleo. Incluso se ha demostrado claramente la interrelación del abandono educativo temprano con la etapa de expansión de la economía y de los trabajos sin cualificación. Ha disminuido de forma notable con la crisis, aunque lejos aún de las medias europeas, en la correlación con los niveles culturales y sociales de las familias son resultados bastante positivos.

Año	2019	2015	2010	2005
% abandono temprano	17,3	20,0	28,2	31,0

Fuente: EDUCAbase

En el caso de la interrelación con el objetivo 8 resulta más preocupante si no se diferencian los estudios de la segunda etapa, porque la calidad de las enseñanzas y las opciones serán diferentes si se trata de bachillerato o de formación profesional y además habría que conectar con la diferencia entre titulaciones obtenidas y no solamente con la edad. Es relevante, por supuesto, el género, sobre todo en la correlación con las familias profesionales o las modalidades de bachillerato⁴

Por otra parte, si profundizamos nos encontramos que las titulaciones en Enseñanza Secundaria Obligatoria han progresado de forma notable en los últimos 5 años.

⁴ Proyecto Orienta (2018) editado por las Federaciones de Industria y Enseñanza de CCOO.pág.31 y 32

Edades	2014	2019
16 a 24	82,1	86,8
16 a 19	76,5	80,1
20 a 24	86,2	92,3

La misma fuente

Entonces, resulta sorprendente que se mencione reiteradamente la necesidad de potenciar la formación profesional, y la escasez de referencias a sus características, a la selección de las familias profesionales que realiza el alumnado y que los últimos datos son del **curso 2016-17**.

Al margen de la especialidad, que no es determinante en este caso, en la **Formación Profesional Básica** (itinerario segregado a los 15 años, para alumnado con dificultades) las matriculaciones adquieren una diferencia sustancial: de un total de 72.180 están en la enseñanza pública 54.739 (75,8%) y en centros privados 17.441. Aparte de una opción de segregación, es una modalidad que debería desaparecer en una sociedad con pretensiones de economía desarrollada, porque aboca al empleo precario. Dos cursos escolares, para una titulación de nivel 1 de cualificación (funciones dependientes y polyvalentes) con asignaturas obligatorias similares a la ESO, es discriminatoria y poco eficaz para la justicia social. Tal vez, la única ventaja es que pueden acceder al grado medio, pero no es suficiente para mantener esta modalidad. Lamentablemente parece que la nueva ley propuesta en 2019 no la elimina, aunque ha sido criticada desde muchas entidades y colectivos.

Nos interesan **las especialidades en las enseñanzas de grado medio y superior**, para visualizar la demanda del alumnado, teniendo en cuenta que la ausencia de una auténtica orientación profesional, transforma muchas veces la demanda en selecciones desfasadas respecto del desarrollo del modelo productivo. Porque se elige en función de estereotipos culturales o por inclinaciones a determinadas asignaturas, incluso según las modas, con sesgos de género y de clase. Aquí sin discriminar sexo ni edad para no complicar el gráfico, señalando las más solicitadas, en dos categorías: más de 20.000 y más de 10.000 matriculaciones, en el último curso escolar con datos en la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Total matriculaciones curso 2017/18 Ciclo grado medio..... 344.266

Más de 20.000		Más de 10.000	
Sanidad	72.908	hostelería y turismo	18.974
Administración y gestión	49.413	imagen personal	18.212
Informática y comunicaciones	32.572	comercio y marketing	15.626
Transporte y mantenimiento de vehículos	27.057	fabricación mecánica	11.620
Electricidad y electrónica	25.551	instalación y mantenimiento	11.155
Servicios socioculturales y a la comunidad	21.820	actividades físicas y deportivas	11.012
Con menos de 10.000 y más de 2500: agraria, artes gráficas, industrias alimentarias, imagen y sonido, química y madera, muebles y corcho.			

En el caso del Ciclo formativo de Grado Superior debemos considerar que se trata de enseñanzas equivalentes a niveles universitarios, porque el acceso exige la titulación de bachillerato o de grado medio y se reconocen créditos en los estudios universitarios. En este caso los ordenamos por orden decreciente.

TOTAL MATRICULACIONES CURSO 2017/18 CICLO GRADO SUPERIOR..... 398.908

SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD.....	58.810
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	58.555
SANIDAD	51.282
INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	47.456
COMERCIO Y MARKETING	25.626
ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	23.650
ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS.....	22.996
HOSTELERÍA Y TURISMO	22.173
IMAGEN Y SONIDO	16.559
TRANSPORTE Y MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS.....	11.421
FABRICACIÓN MECÁNICA.....	9.807
INSTALACIÓN Y MANTENIMIENTO.....	9.231
IMAGEN PERSONAL.....	7.865
QUÍMICA.....	7.138
AGRARIA.....	6.896
SEGURIDAD Y MEDIO AMBIENTE.....	4.420
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL.....	3.924
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS.....	2.321
ARTES GRÁFICAS.....	2.228
ENERGÍA Y AGUA.....	2.010
MARÍTIMO-PESQUERA.....	1.858
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL.....	1.621
MADERA, MUEBLE Y CORCHO.....	895
ARTES Y ARTESANÍAS.....	110
VIDRIO Y CERÁMICA.....	56

4.- Volviendo a metas e indicadores de los ODS 2030

En la siguiente meta y el único indicador se percibe una acumulación de criterios y realizaciones que en conciencia deberían dividirse en distintos indicadores, incorporando evaluaciones cualitativas en algunas de las cuestiones que se enumeran. Es indudable la voluntad de no dejar nada de lado pero revela una cierta intención de cubrir el expediente.

4.7 Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios

4.7.1 Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles de a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes

¿No valía la pena separar indicadores, orientar criterios y valoraciones?

Resulta positivo mencionar **conocimientos teóricos y prácticos** (porque no es habitual) y muy correcto **incluir** los derechos humanos, la igualdad de género, la cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la diversidad cultural **en la idea de desarrollo sostenible**.

Pero si realmente la interconexión entre todos los ODS fuera asumida, esta meta serían varias metas y los indicadores se desarrollarían en consecuencia. Si damos la importancia que merecen algunas de esas cuestiones, tendríamos unas metas y unos indicadores similares a nuestros gráficos:

METAS

Garantizar conocimientos teóricos y prácticos sobre el desarrollo sostenible			
1.- Educar para un estilo de vida sostenible en principios y análisis de hábitos de consumo y el pensamiento crítico respecto de la publicidad o la influencia de las redes sociales	2.- Educar en derechos humanos y cultura de paz y no violencia mediante conocimiento científico y valores que promuevan las conductas cívicas positivas	3.- Educar en derechos humanos y valores de ciudadanía mundial en el marco de respeto de la diversidad cultural y la igualdad de género	4.-Promover la producción de conocimientos y experiencias culturales que contribuyan a la difusión de los principios del desarrollo sostenible

Interconexiones con los ODS 5, 11, 12, 13, 15 y 16

INDICADORES

Valoración del **grado** en que cada una de nuestras **4 metas** del desarrollo sostenible, conectadas con los ODS señalados, se ha incorporado en:

Políticas públicas de educación y formación	En el conjunto de ejes prioritarios o acciones educativas y de formación profesional formal y no formal, como principios del aprendizaje a lo largo de la vida
Los planes de estudio	En el sistema educativo, en la formación formal y no formal, a todos los niveles y etapas, a lo largo de toda la vida, con conocimientos teóricos y prácticos y las capacidades o competencias clave adecuadas
La formación del profesorado	De todos los niveles formales y no formales, mediante conocimientos teóricos y prácticos y las metodologías adecuadas. Tanto en la formación inicial como en la permanente, con un papel en el acceso a la función docente
La evaluación de los estudiantes	Mediante criterios y técnicas coherentes con las metas enunciadas, evaluación continuada y final, en todos los niveles y etapas formales y no formales, durante toda la vida.

Para concluir este punto resulta muy aleccionadora una cita, para no ahondar más en lo evidente, quizás nuevamente prima la necesidad de homologar estándares para establecer comparaciones entre sociedades con diferentes modelos y diferentes historias.

“La democracia es compleja, el mundo es complejo, la realidad es compleja y cuando alguien la plantea de forma binaria, simplificadora, donde en vez de buenos diagnósticos hay la determinación de un campo de batalla donde se distribuyen buenos y malos, tenemos obligación de sospechar.”⁵

Aunque no se trate de diferenciar buenos y malos, sino niveles de desarrollo de las metas o los indicadores, si se simplifica o se comparan situaciones de forma aleatoria, los resultados entrarán en aquella frase que hemos utilizado tantas veces y que se atribuye a muy diversos autores: *las cifras sometidas a tortura confiesan cualquier cosa*. Y otras conclusiones que suelen molestar a algunos, como aquella de que *el Informe PISA no sirve para mejorar las escuelas* ⁶

Con todo lo desarrollado hasta ahora, es evidente que las metas 4.a, b y c necesitan un vuelco total para los países desarrollados y en nuestro caso nos llevaría a demasiadas páginas más de este artículo. Por eso sólo enunciaremos algunas de las cuestiones que deberían ser significativas en la relación entre los ODS 5 y 8, el desarrollo humano y la justicia social.

⁵ Innerarity, D (2020) en artículo reciente en El País.

⁶ Carabaña, J (2015): La inutilidad del informe Pisa. La Catarata. Madrid

5.- La educación y el trabajo para el desarrollo humano y la justicia social

Desde un punto de vista estadístico nos encontramos con una tasa bruta de graduaciones en el curso 2017/18, mostrando claramente la dimensión de la proporción mayor del bachillerato con respecto a la formación profesional. Aunque ya lo vimos en las matriculaciones del mismo año en el grado de medio de FP accedieron 344.266, mientras que en bachillerato 637.123. Esta es la foto fija de nuestro sistema educativo

	Graduado en ESO	Graduado en ESO en Adultos	Bachillerato	Profesional Básico	TÉCNICO	TÉCNICO SUPERIOR
AMBOS SEXOS						
TOTAL	77,8	7,5	55,4	4,1	22,8	29,3
Hombres						
TOTAL	72,8	7,3	48,0	5,5	23,7	28,3
Mujeres						
TOTAL	83,2	7,8	63,4	2,5	21,8	30,5

Nuestro interés en la relación trabajo educación marcha por otros derroteros, aunque la misma dedicación a los estudios demuestra la alta aspiración de la juventud española para seguir estudios que les conduzcan a la universidad. Aunque se ha conseguido revertir en parte esa tendencia, todavía la motivación hacia empleos que exigen un mayor nivel académico y los diversos prestigios e incluso estereotipos culturales, reniegan de los estudios de formación profesional. De cualquier forma, también ejerce un papel en la pérdida de valor, la universalización de la enseñanza secundaria y se han elevado los niveles académicos que pueden permitir alguna posibilidad de movilidad social ascendente. Cada día es más evidente que la educación secundaria de segunda etapa, en particular la Formación Profesional puede que provea de un empleo pero no garantiza el ascenso social al que se aspira. Aunque poco a poco tampoco lo consigue la enseñanza universitaria básica, siendo necesarios estudios de postgrado y otras competencias transversales en idiomas o nuevas tecnologías.

En tiempos de crisis tan prolongada se han producido situaciones de pobreza o descenso social sobrevenidos, en grupos sociales con cualificaciones profesionales valoradas en los años anteriores. La precarización de determinados empleos y las condiciones en particular de la juventud, modifican de forma sustancial el papel de la educación y la formación, aunque pueda ser evidente que sin formación las expectativas serían nulas.

Por muchas razones, aparte de las mencionadas en estas líneas es imprescindible realizar **reflexiones estratégicas** sobre el sentido de la

educación y en particular sobre para qué educamos en la formación profesional. En esta dirección importa diferenciar **indicadores estructurales**, no sólo del sistema educativo sino del sistema productivo, para que no continúen existiendo en unos casos y parte del imaginario en otros, los desfases entre trabajo y formación. En particular, siempre surge la queja empresarial de la ausencia de formación práctica, que no siempre tiene la dimensión que se le otorga desde esas visiones interesadas. Incluso serán necesarios **indicadores de proceso**, que no tienen demasiado crédito entre los gestores de las administraciones, pero que de cara al desarrollo de derechos humanos, de justicia social son ineludibles. Por ejemplo, **la OIT** cuando analiza el trabajo decente y la formación profesional indica como garantía de calidad y equidad **el diálogo social** y la **Internacional de la Educación** incluye en la definición de los indicadores de proceso:

“la participación de los/las docentes y sus organizaciones representativas en la formulación de las políticas y las estrategias.”

“Los Estados Miembros tienden a favorecer los indicadores de resultados; ya que desean saber si están alcanzando las metas. Sin embargo, son los indicadores estructurales y de proceso los que nos permiten captar algunos de los conceptos más complejos que abarca el derecho a la educación, tales como el de la calidad. Por lo tanto, es importante asegurarse de que, además de los indicadores de resultados, se cuente con indicadores estructurales y de proceso.”⁷

Nuestro interés en la correlación entre trabajo y educación como un motor de desarrollo humano y de justicia social, precisa de la consideración de los enfoques estratégicos que no se limiten al papel en el desarrollo económico. Ya que, se ha incluido el crecimiento económico en el objetivo 8, queremos rescatar las condiciones más humanas del trabajo decente. Esta aspiración va más allá pero en el desarrollo del Foro Mundial sobre la Educación 2015 organizado por la UNESCO, con la participación de UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, en Incheon (Corea del Sur)

“Para alcanzar el ODS 4 relativo a la educación y las metas de educación pertenecientes a otros ODS, será necesario movilizar esfuerzos nacionales, regionales y mundiales orientados a:

- *establecer alianzas eficaces e inclusivas;*
- *mejorar las políticas educativas y su funcionamiento conjunto;*
- *garantizar sistemas educativos altamente equitativos, inclusivos y de calidad para todos;*
- *movilizar recursos para financiar correctamente la educación; y*
- *asegurar la supervisión, el seguimiento y el examen de todas las metas.*

Se recomienda una serie de enfoques estratégicos (que se describen más adelante) para cumplir el ODS 4-objetivo y agenda Educación 2030, universales y mucho más ambiciosos, y seguir sus progresos.”

⁷ Internacional de la Educación (2017): Guía de indicadores para el ODS 4 Educación de calidad.

No sólo señalan que esos enfoques deben ser innovadores y contar con la participación de la ciudadanía, sino en particular la consideración que *“En la ejecución de la nueva agenda deberá darse gran importancia a la eficiencia, la eficacia y la equidad de los sistemas educativos”* y establece algunos de los enfoques estratégicos que podemos compartir:

- ⇒ Fortalecer las políticas, planes, legislaciones y sistemas
- ⇒ Poner de relieve la equidad, la inclusión y la igualdad de género
- ⇒ Centrarse en la calidad y el aprendizaje
- ⇒ Promover el aprendizaje durante toda la vida
- ⇒ Ocuparse de la educación en las situaciones de emergencia

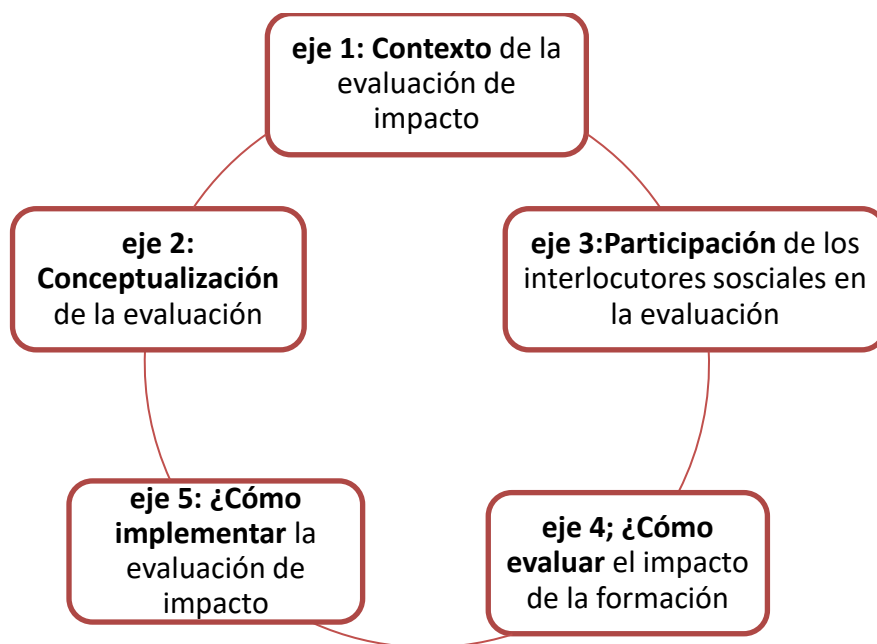
Son una parte de las claves estratégicas con respecto a la educación de calidad, en el caso de la formación profesional necesitamos señalar otras condiciones y garantías, que como es natural desarrolla mejor la OIT, sobre todo a través de su CINTERFOR.⁸

- ✓ Desarrollo de las competencias laborales para aumentar la empleabilidad de los trabajadores, la competitividad de las empresas y la capacidad integradora del crecimiento.
- ✓ Fomento de la cooperación Sur-Sur y triangular en la formación profesional.
- ✓ Empresas sostenibles que generen trabajo decente y productivo.
- ✓ Fortalecimiento del tripartismo y el diálogo social.
- ✓ Reducción de la pobreza y de la exclusión social.
- ✓ Promoción de la formación en el trabajo para el mejoramiento de la seguridad y salud ocupacional.
- ✓ Aplicación de las TIC para la formación y el incremento de la productividad

A partir de estos ejes estratégicos (varios ODS2030) se desarrollan unas líneas definidas sobre la relación trabajo decente – formación profesional. Multitud de documentos, herramientas, materiales didácticos se producen anualmente. En particular con la Guía para la evaluación de impacto de la formación profesional, una construcción colectiva de las instituciones que participan en el Cinterfor, contribuyen a determinar los ejes de dicha evaluación que van a condicionar los indicadores y los estudios específicos, con orientaciones especializadas desde las colaboraciones expertas pero también desde las experiencias en distintos países

La estructura de la Guía nos brinda los ejes prioritarios para las orientaciones, prácticas, valoraciones e impactos, los elementos imprescindibles para generar indicadores:

⁸ Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional-OIT con sede en Montevideo. Uruguay



Ya hemos señalado de **las diferencias de contextos** que se pueden conculcar si se exagera el empeño comparativo, uniformando indicadores, comparando dimensiones no comparables. Parece importante finalizar con unas líneas básicas sobre las relaciones entre la formación y el trabajo. Partiendo de diferenciar trabajo de empleo, con una concepción antropológica del trabajo y de la educación como un derecho humano fundamental, fuente de la posibilidad de disponer de los otros derechos humanos, sociales y laborales.

“No es decente el trabajo que se realiza sin respeto a los principios y derechos laborales fundamentales, ni el que no permite un ingreso justo y proporcional al esfuerzo realizado, sin discriminación de género o de cualquier otro tipo, ni el que se lleva a cabo sin protección social, ni aquel que excluye el diálogo social y el tripartismo.”

Para cumplir con unos mínimos requisitos la formación profesional debe planificarse e implementarse sobre la base de unos principios, que deben concretarse para que contribuyan a la justicia social.

Los ejes prioritarios de esos principios:

Gráfico 1: principios de la formación profesional para el trabajo decente

Gráfico 2: principios para garantizar la justicia social

GRÁFICO 1:



GRÁFICO 2:



Para finalizar, señalar que la formación profesional para la justicia social y el trabajo decente, tendrá que establecer un plan de estudios y unos diseños curriculares que se correspondan con estos principios. Significa considerar unos modelos pedagógicos apropiados, unas metodologías activas y participativas, una actualización permanente en los conocimientos científicos y tecnológicos, atender a las capacidades requeridas en el sistema productivo, a las necesidades de cualificación de la fuerza de trabajo.

En suma una formación profesional integral. La UNESCO señala competencias técnico profesionales partiendo de las fundamentales (las claves del aprendizaje a lo largo de la vida) incluyendo:

“Competencias transferibles: *Para encontrar y conservar un trabajo hacen falta diversas competencias que se puedan transferir y adaptar a distintas necesidades y entornos laborales. Las competencias transferibles comprenden analizar problemas y dar con las soluciones adecuadas, comunicar eficazmente ideas e información, ser creativo, mostrar dotes de mando y atención, y demostrar capacidad de emprender. Hasta cierto punto, estas competencias se adquieren fuera del entorno escolar, pero la educación y la formación pueden contribuir a seguir desarrollándolas.”*⁹

En nuestro caso siempre hemos reivindicado, para todas las instancias relaciones con formación profesional, formal y no formal, inicial o permanente, la interrelación entre conocimientos y capacidades desarrollados en una clasificación de competencias integral e integrada

Competencias técnico profesionales	Conocimientos, capacidades, habilidades específicas y elaboración de proyectos del campo profesional
Competencias transversales	Idiomas, TICs, prevención de riesgos laborales y ambientales, etc.
Competencias genéricas	Resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, autonomía, trabajo en equipo, etc.

En la misma publicación podríamos rescatar algunos títulos y subtítulos como orientaciones para los análisis de la relación entre trabajo y educación o formación, que hemos desarrollado también en otros trabajos.¹⁰

A la manera de conclusiones estilo mensajes, la UNESCO dice:

- Crece la decepción en algunos segmentos de la sociedad y en algunos países ante la ineficacia de la educación como vehículo para alcanzar una movilidad social ascendente
- Menor índice de empleo y aumento de la precariedad
- Reconsiderar el vínculo de la educación con un mundo laboral sometido a rápidos cambios
- La educación por sí sola no puede resolver el problema del desempleo.
- El tradicional interés por el contenido de los programas de educación y formación se está desviando en la actualidad hacia el reconocimiento, la evaluación y validación del conocimiento adquirido.
- Hacia unos sistema abiertos y flexibles de aprendizaje a lo largo de la vida
- Replantear la educación para la ciudadanía en un mundo diverso e interconectado.

⁹ UNESCO (2015): Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? París.

¹⁰ Acosta Pérez, E (2017): La formación profesional: el valor del trabajo y la cualificación. GPS Madrid

6.- BIBLIOGRAFÍA GENERAL (no citada)

Acosta Pérez, E (2019): Trabajo y educación. Dilemas y desafíos. Bomarzo. Albacete.

Acosta Pérez, E (2014): Educación, formación y cualificación profesional Aprendizaje a lo largo de la vida y empleabilidad. Madrid. Fundación 1º de Mayo, Informe nº 91

Alonso, L.E (1999): Crisis de la sociedad del trabajo y ciudadanía: una reflexión entre lo global y lo local. Política y Sociedad 31. Universidad Autónoma de Madrid.

Casanova, F (2000): Formación profesional, productividad y trabajo decente. Montevideo. CINTERFOR.

Ermida Uriarte, O (2001): Trabajo decente y formación profesional. Montevideo. CINTERFOR.

Nussbaum, M (2012): Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona. Planeta

Prieto, C (2017): El futuro del trabajo (decente): de la hegemonía a su crisis, de la centralidad exclusiva a una centralidad compartida (con los cuidados). Vol. II. El futuro del trabajo que queremos. Conferencia Nacional Tripartita. OIT

Recio, A, Offe, C y Gorz, A (1997): El paro y el empleo: enfoques alternativos. Alemania. Valencia

Rojas, E (1999): El saber obrero y la innovación en la empresa. CINTERFOR OIT Montevideo

Sen, A (2000): Trabajo y derechos. Revista Internacional del Trabajo vol. 119, núm. 2.

Sen, A (2010): La idea de la justicia. Taurus. Madrid.

Sladogna, M (2018): Los puentes entre la educación y el trabajo en la era de la incertidumbre. Ensayos CEM Nº 12. Buenos Aires.

Scioscioli, S (2014): El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION, nº2