

EL TRABAJO, LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN: CONTRADICCIONES Y DILEMAS HACIA EL CAMBIO DE MODELO

Estella Acosta Pérez

2018

El contexto

Desde no hace mucho tiempo, percibimos un repetitivo bombardeo, proveniente desde muchas instituciones o personajes con muy diferente origen y posición, acerca de los vertiginosos cambios previsibles en la economía y en la sociedad. Cambios disruptivos o revolucionarios, según el cristal con que se miren, provenientes de los avances tecnológicos casi todo relacionados con la digitalización. Cambios altamente positivos según sus promotores y productores de grandes riesgos para otros analistas. Visiones apocalípticas maravillosas o nefastas. Unas anunciando grandes cifras de creación de empleos, otras vaticinando las pérdidas de puestos de trabajo que serán ocupados por robots.

Precisamente, si nos dejamos atrapar en las dicotomías maniqueas, obviando la complejidad y el dinamismo de estos procesos, cometeremos el error de buscar respuestas empobrecidas y planas, estilo recetas fáciles. Los cambios que producen todas las nuevas tecnologías ya se están produciendo, en unas áreas más profundamente que en otras, en unos ámbitos con mayor o menor velocidad, con distintas influencias en la vida y el trabajo de las sociedades actuales. La perspectiva de anticipación ante las posibles disrupciones económicas, sociales y culturales es una premisa obligada, pero nada fácil de definir, caracterizar sus efectos o prever qué se agotará o qué se va a crear. Lo que no puede suceder es que se ignore, que la pasividad nos lleve a no prepararnos para nuevas situaciones, a nuevas adaptaciones a los cambios.

Insistamos en las dificultades económicas, sociales y culturales a las que nos enfrentamos, incluso para pensar en esa anticipación, partiendo de un diagnóstico muy complejo dada la situación de nuestro modelo productivo y los graves problemas de nuestro modelo educativo. Aunque haya sectores tractores de la innovación, otros emergentes muy desarrollados en sus tecnologías, sigue promoviéndose el turismo y la especulación inmobiliaria como los más potentes e incluso empiezan a plantearse los riesgos que continúan evolucionando en la economía financiera.

Cuando en las sociedades avanzadas la competitividad empresarial se basa en las tecnologías digitales que aumentan la productividad, en nuestro país las

organizaciones empresariales proponen medidas que ahondan en los bajos costes laborales o se suceden los abusos de esclavitud en las plataformas digitales con la uberización del empleo. Por lo cual, nos lleva a manifestar que el problema no es la disrupción producida por el internet de las cosas o el big data, sino cómo pretenden desarrollarlo desde los poderes económicos. El conflicto de fondo sigue siendo el de capital-trabajo, pero para buscar diversidad de opciones en los aspectos tecnológicos hacen falta otro tipo de medidas. En este sentido alabamos la elaboración de propuestas programada por la OIT en su recorrido de El Futuro del Trabajo, desde perspectivas interdisciplinarias de colaboraciones en red. Porque necesitamos conectar las visiones de distintas disciplinas para ser capaces de anticiparnos a los cambios

a) La organización del trabajo, el conocimiento y la formación

“Esta es la parte invisible del iceberg neoliberal que a través de una naturalización y absolutización del mercado tiende a congelar el orden de cosas existente y a censurar toda alternativa. A los ojos de la gente la realidad aparece sustraída, en buena parte, al control social.”¹

Los riesgos de la digitalización provienen de esa parte invisible o de otros mitos que suelen repetirse, como sobrevalorar el cambio por el cambio o naturalizar la individualización del emprendimiento como el motor de esos cambios. Mientras no dispongamos de anticipaciones que garanticen la rentabilidad social, mientras no se valore la ciencia y la tecnología como capital social, no se trata de avances en el desarrollo humano. Porque si el auge es para el mercado y se debilita la política, se cuestionan los logros colectivos de las sociedades que protegen derechos, si se abandona lo colectivo, no se puede considerar desarrollo humano.

Por otro lado, de forma más concreta en las relaciones laborales se socava de todas las formas posibles la identidad colectiva de la clase trabajadora, no sólo por la diferenciación de situaciones laborales o la precariedad, sino también socavando y confundiendo intereses y formas asociativas. Sobrevalorando las emociones, una falsa “ciudadanía” donde predomina la “libertad” de elección, donde la acción colectiva funciona como reacción a determinado agravio o en torno a reivindicaciones específicas. No implica pues una reflexividad ni una organización sólida con continuidad y principios estratégicos.

Tampoco se genera capital social o desarrollo humano colectivo mientras se promueve la desconfianza en las instituciones, se percibe mayoritariamente que no existe igualdad ante la ley, predominan conductas clientelares y oportunistas, distorsionando el funcionamiento democrático.

Si la digitalización implica más desregulación, mayor individualización, genera “galley slave”, si los aumentos de la productividad provenientes de la aplicación de nuevas tecnologías no implican redistribución de beneficios, las consecuencias sociales serán nefastas en términos de humanidad, pero también tendrán efectos negativos en la economía. Estas son las advertencias de quienes pensamos en principios de desarrollo humano y ciudadanía democrática contra

¹ Lechner, N (1999): “Desafíos de un desarrollo humano: individualización y capital social. FLACSO

quiénes sólo piensan y actúan en función de crecimiento económico o acumulación de capital.

Otra diferencia proviene del significado otorgado al desarrollo de la sociedad del conocimiento (no sólo de la información) en todas sus dimensiones sociales, culturales y económicas. Si realmente el conocimiento es un factor de producción privilegiado, debe cobrar valor la construcción de conocimiento, en relación con el factor clave de la innovación en la empresa o la investigación en la ciencia. Porque de lo contrario, lo digital se transforma en una mera herramienta utilizada de forma rutinaria y todas las transformaciones en la organización del trabajo que se vaticinan no serán reales. Porque según los promotores del capital intelectual:

...” Captar y sostener la comunidad mediante tecnología de compartir conocimientos. Cultivar y canalizar el capital intelectual por medio de desarrollo profesional, entrenamiento e intercambio de información computarizada. Capitalizar económicamente agregando valor mediante la circulación de conocimiento, aumento de transferencia de destrezas y experiencia aplicada”²

Si las primeras consecuencias para el mundo del trabajo se reflejan en el *crowdw.orking*, todas las apelaciones a metodologías colaborativas son falsas; si la digitalización se queda reducida a la comercialización y no abarca toda la cadena de valor, no es creíble la importancia otorgada a ello; si predomina el bajo coste laboral como en el modelo productivo basado en el turismo o la construcción especulativa, tampoco es aceptable que vaya a producirse un verdadero cambio de modelo productivo. Si esperamos un cambio de modelo productivo que pueda desarrollar los factores significativos para la valoración del conocimiento y del trabajo humano, la organización del trabajo deberá ser coherente con ese nuevo modelo persiguiendo la innovación, la mejora, sin individualizar logros ni discriminar técnicos de operarios, considerando especialmente la generación de conocimiento.

“El concepto de cultura tecnológica, clave para la competencia tecnológica, se construye así en dos planos diferentes: el de la experiencia forjadora de saberes profesionales y el del conocimiento científico-técnico, planteando al mismo tiempo una articulación entre los mismos que se manifiesta como solvencia”... “un paradigma que pone énfasis en la recuperación de la experiencia de los operarios, a través de la formación en contenidos cercanos a sus vivencias cotidianas. Esta estrategia apunta no sólo a facilitar el proceso de asimilación de conocimientos, sino también a construir un saber a partir de la experiencia de los trabajadores”³

La cultura empresarial será diferente si realmente el conocimiento forma parte de su funcionamiento y el aprendizaje es un factor de eficiencia, la capacidad de aprendizaje será factor de productividad y nos encontramos con la idea de la “empresa que aprende” como parte de sus principios de comprensión colectiva de los procesos o de evaluación como fuente de mejora y no como control. La formación asume un papel radicalmente distinto, que ya aparecía en la

² Flores Leal, M.C. (2001) Capital Intelectual: Conceptos y Herramientas Centro de Sistemas de Conocimiento Tecnológico de Monterrey

³ Rojas, E. (1999): El saber obrero y la innovación en la empresa. OIT CINTERFOR. Montevideo.

implantación de los modelos de calidad de ISO 9000 como “capacitación” obligada por parte de la empresa. Porque el entorno laboral es básico para facilitar la disposición de los trabajadores a formarse, la cultura empresarial determina las modalidades desde un mero entrenamiento rápido hasta la posibilidad de construir colectivamente conocimiento. El papel de la formación dependerá de la función que se le atribuya, pero también del entorno económico y del empleo, de la adaptación a los cambios, del momento en que se planifique, del conjunto de la plantilla y su clasificación profesional y muchos otros factores que intervienen. Pero el potencial para convertirse en factor de productividad o de innovación dependerá de varios indicadores que marcarán sus características:

1. la complejidad y la variedad de las tareas según perfiles profesionales
2. la rotación de funciones, polivalencia o flexibilidad
3. la existencia de tutoría específica para la formación y el rol autónomo o dependiente de coordinaciones o incentivos, de la estructura jerárquica más o menos vertical u horizontal
4. la mayor o menor posibilidad en la toma de decisiones, los niveles de participación en la organización del trabajo
5. la cultura organizativa en cuanto a interacciones, comunicación y clima social
6. el modelo pedagógico de la empresa, del departamento de recursos humanos o de la entidad que desarrolla la formación
7. objetivos en función de perfiles profesionales y no sólo de puestos de trabajo
8. que existan procesos de reconocimiento de la experiencia laboral, en función de las titulaciones de la plantilla
9. que existan itinerarios de promoción y desarrollo profesional
10. que se acuerde y programe en la negociación colectiva⁴

El elemento nuclear de esta relación entre aprendizaje en el trabajo y una organización del trabajo cualificante, recae en la existencia de una visión colectiva y cooperativa donde todos los grupos profesionales compartan sus saberes y sus experiencias, superando el divorcio entre quienes piensan y quienes actúan. Incluso porque muchas veces los saberes no se han originado solamente en el trabajo, sino también en las historias de vida, donde aparece como bastante significativa la presencia de las mujeres o de trabajadores mayores de ambos sexos. Por eso queremos completar este punto con los siete argumentos “inclusivos” de B. Schwartz⁵:

- i. puede realizarse la inserción de las personas menos cualificadas si se les escucha y respeta para que podamos analizar sus experiencias, conocimientos, dificultades, etc. Podrán aprender por sí mismas, crear y participar con autonomía, si se les otorga confianza.
- ii. Otra condición es la participación de las personas en la definición de contenidos, en la construcción y análisis de los problemas. Se tienen en cuenta las competencias iniciales y las adquiridas en el proceso. Se puede elaborar una

⁴ Interpretaciones propias sobre informe de Onstenk citado por Rojas

⁵ Schwartz, B (1980): Aprender y trabajar. UNESCO y Modernizar sin excluir (1996) SEIT México. Adaptaciones en CINTERFOR y en CEDEFOP

guía que sistematiza acciones e identifica procedimientos. Con la participación colectiva de la supervisión se puede modificar la organización del trabajo

iii. La capacitación sólo tiene sentido como acción colectiva, del entorno social, las personas formadoras o que tutorizan, los sindicatos e incluso la familia en algunas competencias

iv. Tanto la definición de la capacitación como de la competencia son procesos de investigación participante (ejecutivos, supervisores/as, tutores/as, obreros/as, técnicos/as, etc.) cada uno con su visión del trabajo y de las acciones necesarias, ya que los diferentes puntos de vista son necesarios.

v. Superar las rupturas entre organización y personal que se refleja en una relación que establece que primero la capacitación después la confianza y las responsabilidades. Muchas veces se adquiere el saber en el trabajo sin necesidad de conocer la teoría y después de la experiencia, se comprende mejor el conocimiento científico y se enriquece la práctica

vi. Es fundamental comenzar por el análisis de las disfunciones, porque no se puede construir competencia sin conocer el entorno técnico y social de la organización del trabajo y porque permite crear soluciones colectivamente, se puede separar el debate de las reivindicaciones, y los trabajadores saben más de lo que creen sobre el origen de las disfunciones

vii. Al participar colectivamente en la elaboración de acciones para superar las disfunciones, el final del proceso es la definición de las competencias necesarias para abordar los cambios.

b) Otros dilemas o contradicciones: Postfordismo y neotaylorismo

Si nos centramos en analizar la realidad vigente, resulta evidente alguna de las contradicciones de “interpretación” de analistas y desde la política, cuando se utilizan alegremente conceptos deformando su significado

“La tendencia ideológica subyacente es la de presentar la gran transformación sucedida en la economía y en la producción como un proceso que habría suprimido repetitividad, taylorismo, modelos autoritarios de producción y que habría desplazado el eje sobre la flexibilidad, sobre la calidad, sobre la participación. También en la izquierda, también entre quien se siente y se muestra cercano a los trabajadores de carne y hueso, la ideología del postfordismo, es decir, la del fin de las razones del conflicto de fábrica, es absolutamente dominante”⁶

Persisten los elementos autoritarios, en muchos casos tareas repetitivas aunque sean menos mecánicas y más digitalizadas. El taylorismo permanece en la base de la organización del trabajo, tanto en las pautas de eficiencia como en muchas de las jerarquizaciones que algunos creen han desaparecido. El postfordismo se puede identificar con las pretensiones empresariales de flexibilidad o de polivalencia, con una mayor carga de responsabilización individual y por algunas acciones conducentes a conseguir la fidelización en un sentido más “moderno”

⁶ Cremaschi, G (2014) La ideología del postfordismo y la realidad de la explotación moderna. Traducción de Javier Aristu. Fundación 1º de Mayo Madrid.

que los antiguos incentivos, más peligrosos en el sentido emocional. Persisten organizaciones con cultura tecnocrática, discriminatoria, que forman con metodologías más de entrenamiento que de participación reflexiva, con acciones compartimentalizadas, parciales, en función de los niveles de cualificación.

“...el neotaylorismo podría caracterizarse por la puesta en práctica del enriquecimiento de tareas: recomposición de tareas en el campo industrial y dirección por objetivos en los servicios”...desaparición del trabajo en cadena...asignar a un grupo de trabajadores una serie de tareas de naturaleza similar de modo que ellos organicen y planifiquen su realización, por supuesto respetando siempre los objetivos generales de la producción que con frecuencia desconocen en detalle...”⁷

Otro dilema, que podríamos caracterizar como contradicción en un sentido de cambio de modelo, sería desvalorizar los saberes de la experiencia para no reconocer la cualificación de muchas personas, de cara a la promoción interna. Exigir titulaciones de acceso que generan dualización en las plantillas y por otro lado, repetir hasta la saciedad los déficit de la formación profesional o de la universidad en cuanto a la ausencia de “práctica”, es algo habitual en nuestro medio. El entusiasmo de cierto empresariado por la formación dual, negándose a hacerlo con contrato, para que la administración pague becas o sean prácticas no laborales extra curriculares voluntarias, forma parte de esa contradicción producto de una cierta cultura empresarial. Pero, además, los cambios de modelos productivos impulsan otras complicaciones

“En Alemania, país “líder” y referencia obligada en materia de formación profesional, el origen de la noción de competencia reconoce también motivaciones en las trayectorias de productividad de las empresas. Así queda de manifiesto, por ejemplo, en ocasión de la reorganización de las formaciones profesionales en la industria metalúrgica. Con la idea de que los “nuevos conceptos productivos” acrecientan la demanda a los obreros de capacidades de “planificar, poner en marcha y controlar de modo autónomo” el conjunto de su trabajo, los interlocutores sociales se han puesto de acuerdo sobre una nueva definición del concepto de cualificación, comprendida ahora como “competencia de acción”. Los actores entienden así tomar en cuenta la naturaleza actual de la actividad profesional inmediata y el carácter incierto de las evoluciones del trabajo. Pondrán entonces el acento en cualificaciones “claves” transversales, tales como la capacidad de síntesis y de cooperación”⁸

La hiperespecialización de un neotaylorismo trasnochado que subsiste en algunas demandas de mano de obra, se contradice con todos los estudios, informes y declaraciones de los organismos internacionales tripartitos pero también en los de organizaciones que representan a las grandes empresas. Porque cuando existe visión estratégica se dibujan unas necesidades más amplias o flexibles que si se pretende disponer de especialistas para la inmediata incorporación a tareas concretas. Cuando alguien se instala en una perspectiva cortoplacista, de ganancia rápida, es casi imposible pensar y actuar de forma

⁷ Varela, J (1983): The marketing of education. Neotaylorismo y educación-. En Educación y sociedad. Akal. Madrid

⁸ Rojas, E. (1999): El saber obrero y la innovación en la empresa. OIT CINTERFOR. Montevideo. Citando a KOCH R.

anticipada o programar cambios o incorporaciones de nuevas tecnologías. Desde esa visión es poco probable establecer principios o acciones conducentes a unas respuestas a las necesidades del sistema productivo en su conjunto, atendiendo a las situaciones diferentes de sectores o territorios, sin pretensiones de uniformidad, teniendo en cuenta las necesidades de los trabajadores y las trabajadoras o del desarrollo de los seres humanos o de la rentabilidad social que promueva unos efectos colectivos positivos.

c) Los dilemas de la cualificación en la organización del trabajo:

En sectores de la industria consolidados y en procesos de innovación, con tradición de interlocución con la representación sindical (sobre todo en Alemania) ya existiría la comprensión de las características necesarias para asumir los nuevos retos de los cambios tecnológicos y organizativos. Por ejemplo, en referencia a la formación profesional dual en Alemania:

“La cuestión es que la modernización del sistema dual no pasa solamente por la revisión de los antiguos referenciales de formación, sino que hay signos claros de que los cambios en curso exigen nuevos perfiles profesionales. Según una acertada síntesis, el sistema dual descansa en tres principios: 1) principio de dualidad: la formación se desarrolla en alternancia empresa/escuela profesional; 2) principio de oficio: la formación no debe orientarse a necesidades específicas de empresa ni a la adquisición de certificados escolares, sino al ejercicio de un oficio; 3) principio de consenso: un referencial de formación es producto de una concertación compleja entre el Estado federal y los gobiernos provinciales, de modo que el decreto del primero sancionándolo se apoya en las convenciones negociadas por los interlocutores sociales (empresarios y sindicatos de un sector).”⁹

Diferencias estructurales con algunos de los modelos vigentes en España, que reiteramos participan de esa contradicción entre valorar o desvalorizar el trabajo, entre la formación técnica y la genérica o transversal, entre el mantenimiento de principios tayloristas o las nuevas formas organizativas más horizontales e igualitarias. Por supuesto, es el momento de reivindicar una formación permanente e integral para la cualificación profesional que no se limite a entrenamiento en un puesto de trabajo; la equidad, la pertinencia y la calidad de la formación para el ejercicio profesional además de las necesidades empresariales, para desarrollar una formación profesional para la justicia social. Una “empleabilidad” amplia y transferible para conseguir, mantener o mejorar en el empleo.

La IG Metall, por su parte, enfatizaba contenidos de formación que mantuvieran su valorización en el largo plazo. Es decir, el objetivo sindical era definir oficios de base que limitaran la especialización. A partir de una formación única, que cubriera el conjunto de actividades de un campo profesional (cerrajería fina, ajuste, máquinas-herramientas) se esforzaba por constituir “oficios zócalos”, fundados sobre el común denominador más amplio del campo profesional.¹⁰

⁹ KUTSCHA G (1997): La modernisation du système dual: le cas des formations tertiaires de bureau. citado por Rojas

¹⁰ KUDA EVA (1997): Le renouvellement des formations industrielles de la métallurgie. Citado por Rojas

En nuestro caso hemos sostenido en múltiples publicaciones esa necesidad de tener en cuenta perfiles profesionales menos especializados, no adheridos a un solo puesto de trabajo, con formaciones que superen la dicotomía teoría-práctica, las escisiones entre pensamiento y acción. Para ello, es necesario analizar en profundidad las demandas empresariales y los procedimientos de organización del trabajo y continuar exigiendo el diálogo social y la negociación colectiva para definir conocimientos, capacidades, habilidades, describir las competencias genéricas, transversales y técnicas y las modalidades de formación sin discriminaciones. Incorporar las competencias claves que se desarrollan para asumir cambios, resolver problemas, con autonomía y capacidad de iniciativa o innovación, se planteaba también en Francia a finales de los noventa, como en Alemania, con dificultades entre agentes sociales. También, desde esos tiempos en muchos sitios se empezaba a cuestionar la noción de competencia ligada a la ingeniería de recursos humanos para evaluar desempeño o controlar. Resulta harto evidente nuestro retraso en abarcar estos asuntos, pero está claro que su origen proviene del modelo productivo, los contextos sociales y políticos, las dificultades para los cambios y los déficits en las actuaciones en el diálogo social y la negociación colectiva, sobre todo por parte de la representación empresarial.

d) El modelo tradicional de divorcio entre educación y trabajo: un origen perverso

En nuestro país las tradiciones academicistas y los prestigios especiales de los estudios humanísticos, inclinados a la enciclopedia o la verborragia, han minado los senderos de la interrelación entre los estudios y el mundo del trabajo. Exceptuando algunas orientaciones de la Institución Libre de Enseñanza, algo más inclinadas al contacto con el mundo natural o con la ciencia, en general en el franquismo ha predominado el contenido lingüístico antes que el científico, las humanidades conservadoras del patrimonio occidental antes que las tecnologías o las artes.

“La Academia griega se especializa en “la razón” y la ciencia empírica. No desdeña el arte, ni el ejercicio físico, ni los conocimientos con aplicación militar. Pero ignora completamente el trabajo productivo y reproductivo. Tienen esclavos, y las mujeres, en el ámbito doméstico que se ocupan de estas cosas.”

¹¹

La concepción nacional católica que impregna el sistema educativo de forma hegemónica hasta los 70 se nutre de *“El segundo gran referente de nuestro sistema educativo es la escuela escolástica. Más vertical, igualmente masculina y elitista. Y claramente adoctrinadora. “La doctrina” prevalece sobre la ciencia empírica, hasta la revolución de Copérnico, Galileo y otros, que vuelven al ideal griego de conocimiento.”* El primer sistema educativo de carácter universal, que necesita alfabetizar al conjunto de la población es el prusiano y desarrolla orientaciones hacia la formación profesional porque avanzando la industrialización existe demanda de mano de obra cualificada. Pero en España no sucede lo mismo, aunque hubo experiencias antes y después de la guerra civil en determinadas empresas pioneras con los aprendices, la formación

¹¹ Ros, M (2016): Cambio de modelo educativo. Ponencia Jornadas CCOO en el CES. Madrid.

profesional queda consagrada con la Ley General de Educación de 1970 como la hermana pobre del sistema. Queda consagrada la segregación entre quienes van al bachillerato de quienes van a la FP porque ni siquiera han aprobado la EGB, división clasista sin lugar a dudas

Aunque la LOGSE, exigiendo la ESO y diseñando por competencias técnicas, elevó la categoría tecnológica y el nivel de conocimientos científicos necesarios en la formación profesional, no hemos conseguido superar de forma efectiva esos desprestigios doctrinales y clasistas. Ha quedado anclada en la sociedad la idea decimonónica que vuelve a implantar la LOMCE: estudios académicos para el bachillerato y “aplicados” para la FP. Con el alto nivel científico y tecnológico que se necesita hoy en día para desarrollar determinados trabajos, el retroceso ha sido brutal. Con la invención de la FP Básica convierten en esclavitud titulada algunos oficios y con el exceso de desregulación y mirar para otro lado de la dual, se transforma todo en un camino para conseguir fondos europeos, abandonados las reales necesidades del sistema productivo y del alumnado

Esos desprestigios sumados al tradicional efecto de la titulación universitaria como ascenso social, contribuyen a reproducir las aspiraciones de las familias para que sus descendientes elijan bachillerato, aunque hay indicios de un cierto aumento de matriculaciones en la FP, todavía son bajos con respecto a la media europea. Podríamos sumar el desconocimiento profundo por parte de las empresas y la falta de inversiones de las administraciones para la oferta de plazas o la ausencia de orientación profesional.

En ese modelo tradicional, enciclopédico, verbalista y memorístico no caben las innovaciones tecnológicas, relacionadas con el hacer en el trabajo. Peor aún cuando el grado de incertidumbre sobre los conocimientos necesarios en el futuro es monumental. El grado de obsolescencia es absoluto y eso implica un cambio radical del sentido y del contenido de los aprendizajes, que deben proveer de capacidades para ese mundo que no existe todavía y para poder aprender a lo largo de toda la vida.

e) La formación profesional como derecho

La otra grave contradicción entre el mercado y los derechos sociales, proviene de la consideración de la formación como mercancía o como derecho. Para el neoliberalismo la formación se compra y se vende, se consume y su gran apuesta es el cheque formación como si cada personas trabajadora pudiera elegir en qué y dónde se forma. Es más una falacia que un dilema, es más una ilusión de libertad que no existe, aunque se glorifique la importancia de formarse. Si no reivindicamos la formación como derecho, se pierde el auténtico papel en el desarrollo profesional, la calidad del empleo, la promoción, perdiendo el valor añadido del trabajo humano.

En el marco del desarrollo del *trabajo decente* de la OIT se aclaran muchas de estas premisas, partiendo de que un derecho fundamental debe reconocerse aunque no esté proclamado en la legislación, el derecho a la formación profesional está reconocido en legislaciones, Constituciones y normas internacionales. “*Está fuera de discusión que la educación y la formación*

constituyen un derecho para todos....el derecho a la formación profesional ha sido reconocido e institucionalizado dentro del sistema de derechos humanos fundamentales”

Esta idea se afianza en la medida en que el mismo derecho al trabajo, a condiciones dignas y remuneraciones justas depende de la cualificación, pero también que la educación y la formación condicionan la realización de otros derechos, facilitan la no discriminación, el desarrollo de la ciudadanía y la consolidación de la democracia.

“La formación profesional no solamente integra el concepto de trabajo decente sino que además lo envuelve, ayudando a configurar un entorno que lo haga viable. No habrá trabajo decente sin democracia, justicia social y ciudadanía. Y no habrá nada de esto sin educación, incluida la formación profesional”¹²

Para reforzar la relación dialéctica entre trabajo decente y formación profesional, todo trabajo considerado decente debe promover la capacitación de los trabajadores y las trabajadoras, afianzar la satisfacción en el trabajo por la correcta utilización de las capacidades, puede desarrollar carreras profesionales, vincularse a proyectos formativos, de innovación, de investigación que utilizan y reconocen la efectividad de la formación profesional y facilitan el recorrido de la competitividad hacia parámetros de una mayor productividad en función del valor del trabajo, del alto valor añadido y de la calidad de las relaciones sociales.

Por otro lado, las democracias avanzadas basadas en modelos sociales demuestran una mayor consideración tanto hacia el trabajo decente como hacia la formación profesional. Por contraposición los modelos ultraliberales o de condiciones infrahumanas de trabajo, se asientan sobre la baja cualificación de la mano de obra intensiva y la alta cualificación de unos pocos, generando dualización social, exclusiones y pobreza. Necesitamos un modelo de trabajo (y de empleo) que permita el desarrollo de las capacidades de las personas, fortalezca las estrategias de desarrollo y garantice el fortalecimiento de la democracia.

La formación profesional es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de las políticas activas de empleo y a la vez debemos considerarla parte del “capital social” como derecho fundamental para que las responsabilidades de empleabilidad no recaigan de forma individual en cada persona. La tendencia actual hacia la individualización, hacia la transformación de las relaciones laborales en relaciones comerciales, debe ser combatida incorporando a la formación no sólo las competencias tecnológicas sino también las genéricas, que contribuyan a crear visiones globales o estratégicas sobre la importancia de la defensa de las aportaciones, los derechos, la eficacia de los principios y los métodos colectivos, cooperativos, que consideran los intereses de los trabajadores y las trabajadoras.

La reclamación empresarial de un mayor ajuste entre la estructura de competencias y cualificaciones que necesita el sistema productivo y las desarrolladas por el sistema educativo y de formación profesional, tendrá un efecto positivo en el empleo tanto en el acceso como en la calidad del mismo y

¹² Acosta Pérez, E (2017): La formación profesional: el valor del trabajo y la cualificación. GPS Madrid. Citando documentos de la Organización Internacional del Trabajo

en las posibilidades de promoción profesional. Pero, ni será de calidad ni equitativa si no tiene en cuenta las necesidades de la clase trabajadora. En este sentido la Resolución sobre el Desarrollo de Recursos Humanos de 2000 de la OIT expresaba: *“Además de la educación y la formación, los servicios de orientación profesional y de colocación (servicios de desarrollo de la carrera) que abarquen la educación y el asesoramiento en materia de carrera, asesoramiento para el empleo e información sobre educación, formación y mercado de trabajo, son medidas todas que desempeñan un papel esencial en el desarrollo de recursos humanos.”*

f) El cambio de modelo educativo

Partiendo de la necesidad de satisfacer esas necesidades y reconocer unos objetivos colectivos, pero aterrizando en las actuales transformaciones de la organización del trabajo, las relaciones laborales y las posibles interrupciones de las tecnologías, debemos iniciar un cambio de modelo educativo que pueda responder de forma integral a los nuevos tiempos.

Se pueden pensar y diseñar múltiples modificaciones pero existen algunas claves compartidas desde diferentes perspectivas, incluso ideológicas. Enumeramos algunas que nos parecen cambios radicales que ya deberían haberse implantado, sin priorizaciones ni pretensiones de exhaustividad, para alimentar el debate:

- Para un alumnado nativo digital, no es posible continuar con códigos de comunicación obsoletos, por el contrario deben aprender a utilizar de forma científica las herramientas tecnológicas, adquiriendo criterios y modelos de pensamiento.
- Aprender a conocer con unas nuevas pautas, nuevos procedimientos, pensamiento divergente, asimilando complejidades y diversidades. Desarrollar el espíritu crítico acompañado de procesos de experimentación, investigación, creatividad. La acumulación de información ya no es útil, ni siquiera por economía mental, esa función la realizan más eficazmente los ordenadores y la inteligencia artificial.
- Las metodologías de aprendizaje por problemas, por proyectos, de carácter cooperativo, son las que proveen de las competencias y habilidades de pensamiento y de conductas sociales que necesitan las sociedades actuales
- La interdisciplinariedad es un imperativo para no continuar parcelando y etiquetando la realidad en función de asignaturas aisladas, para poder reconocer la complejidad, la riqueza y las posibilidades dinámicas del mundo.
- Desde el punto de vista cultural y social, los valores de respeto a la diversidad, defensa de la equidad y la compensación de desigualdades, combatiendo las conductas tendentes a la uniformidad son imprescindibles. Porque las sociedades ya nunca más serán homogéneas, por el contrario cada vez más la diversidad cultural y los mestizajes son la tendencia clara y definitiva
- Como resumen, la misma OCDE cuando define competencias claves en el proyecto DeSeCo propone: usar herramientas de forma interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y de forma autónoma. Esto no se

consigue repitiendo lecciones de memoria ni limitándose a realizar ejercicios rutinarios en manuales

- Todo esto no puede desarrollarse sin educación de las emociones, sin experiencias compartidas en relaciones sociales e interpersonales que reflejen valores humanos de respeto, convivencia, responsabilidad colectiva, etc.

No podemos continuar diseñando programas educativos en función de contenidos tradicionales de la “civilización occidental” o reproduciendo procedimientos metodológicos que fueron válidos hasta mediados del siglo XX. El sistema educativo debería enmarcar sus objetivos en el desarrollo de las capacidades humanas que plantea Marta Nussbaum, en el sentido de sus preguntas clave. Y en este caso podríamos aclarar que no se trata de una visión individual, sino de una necesidad de las sociedades actuales para continuar construyendo lo colectivo, desde una concepción del desarrollo humano.

¿Qué es capaz de ser y de hacer una persona?

- 1.- para una vida de duración normal (que no dependa del nivel económico de la sociedad o de la persona);
- 2.- para la salud corporal (en una respuesta del sistema público, en sentido preventivo y comprometido);
- 3.- para la integridad física (respeto y desarrollo del cuerpo y su bienestar);
- 4.- para utilizar los sentidos y las emociones (uno de los grandes déficits);
- 5.- para imaginar, pensar y razonar;
- 6.- para desarrollar la razón práctica;
- 7.- para la afiliación (aprender a vivir y convivir);
- 8.- para el interés/respeto por otras especies;
- 9.- para divertirse (la función del juego en la evolución del pensamiento y las emociones sólo se considera en educación infantil o no se adapta a cada etapa en su justo nivel);
- 10.- para el control sobre el propio entorno político y material. (La necesidad de ser consciente del contexto en el que vivimos, sus efectos materiales y de representación)

Repensar los objetivos en función de las capacidades para desarrollar estos principios puede dar un vuelco a muchos contenidos y muchas metodologías de aprendizaje. Todo relacionado con las capacidades que permitan adaptarse activamente a los cambios científicos, tecnológicos, culturales, sociales. Si no nos planteamos con seriedad qué necesita el alumnado en el futuro, estaremos reproduciendo un sistema obsoleto, desfasado de la realidad, que no garantiza equidad ninguna y que puede condenar al fracaso social a demasiada gente. Pero, por otro lado, debemos señalar la imposibilidad de responder sólo con las instituciones educativas a todas las demandas que se generan: combatir la violencia, respeto al medio ambiente, igualdad de género, brecha digital, seguridad vial, otras muchas cuestiones y además impulsar las vocaciones STEM. No es posible responsabilizar únicamente al sistema educativo como encargado de educar en estos valores, sin la concurrencia y la complicidad de las familias, los medios de comunicación y otras instituciones sociales.

Se hace imperativo debatir y proponer medidas para profundizar en los cambios que necesita el sistema educativo y de formación profesional para responder a

las transformaciones sociales, económicas y culturales presentes y futuras. Desde la ciencia, la tecnología o los nuevos entornos hasta los vuelcos en las modalidades de relaciones personales o institucionales.