

CAMBIO DE MODELO PRODUCTIVO.
CAMBIO DE MODELO EDUCATIVO.

FUNDACIÓN 1º DE MAYO
C/ Longares, 6. 28022 Madrid
Tel.: 91 364 06 01
1mayo@1mayo.ccoo.es
www.1mayo.ccoo.es

COLECCIÓN INFORMES, NÚM: 125
ISSN: 1989-4473

© Madrid, Noviembre 2016

UNAS NOTAS PARA EL DEBATE
CAMBIO DE MODELO PRODUCTIVO
CAMBIO DE MODELO EDUCATIVO

ESTELLA ACOSTA PÉREZ
COORDINADORA DEL CONVENIO
FEDERACIONES DE INDUSTRIA Y ENSEÑANZA DE CCOO

PRESENTACIÓN:

Me propongo desarrollar este trabajo en función de las expectativas generadas por nuestro convenio de colaboración, sobre todo por la experiencia concreta al realizar las reuniones de difusión y coordinación con las distintas federaciones regionales y organizaciones territoriales.

Mi terreno más específico son las cualificaciones, los perfiles o el desarrollo profesional, pero precisamente por no provenir del mundo de la economía o de la sociología, apelo a aquellos elementos del modelo productivo que han resultado más útiles para mis análisis sobre formación profesional.

Los debates en el grupo estatal, las jornadas de junio y algunos de los documentos que han producido por separado ambas federaciones, están alimentando nuevos debates y sugieren diferentes acciones sociopolíticas o laborales, que podemos encarar para difundir esta temática. Se van enriqueciendo en las reuniones territoriales, sobre todo con posibles intervenciones más concretas.

En algunos aspectos, utilizo documentos ya presentados internamente o de forma pública, pero la intención es sistematizar los elementos del modelo productivo y educativo que ayudan a su comprensión y a elaborar programas de trabajo. Espero acertar con mis opiniones y que resulten útiles para nuestro proyecto, aunque existan repeticiones con respecto a otras publicaciones. Por otro lado, propongo reflexiones críticas más profundas sobre algunas cuestiones en los capítulos III y IV, en cambio, los dos primeros pueden considerarse como introducciones a preguntas o debates.



I.- El cambio de modelo productivo y las cualificaciones profesionales

La necesidad de profundización y el análisis de las alternativas al modelo hegemónico, la complejidad evidente pero ignorada (por la necesidad de simplificación para clarificar reivindicaciones, otras veces por comodidad intelectual o superficialidad de las informaciones), una problemática multivariables, el dinamismo de las cuestiones a tener en cuenta, nos llevan a tratar de sistematizar algunos elementos conceptuales sobre este tema. En el marco del convenio entre las federaciones de Industria y Enseñanza de CCOO llevamos varios meses debatiendo y elaborando materiales sobre el tema, organizamos unas jornadas en junio que también aportaron análisis profundos. Por otra parte, se habla tanto en tantos foros y medios, desde distintas perspectivas ideológicas, que parece importante plantear algunas ideas claves desde una visión crítica, pertinente para generar acciones que puedan contribuir a esos cambios en un sentido rentable socialmente (redistribución económica, reconocimiento cultural y representación sociopolítica). Desde este enfoque partiremos, en el origen la primera diferenciación proviene de la caracterización del modo de producción que puede manifestarse a través de diferentes modelos productivos:

“El modo de producción, concepto de filiación marxista, se define como el resultado de las relaciones dialécticas de dos conjuntos de variables: por una parte, la organización económica y el desarrollo de las fuerzas productivas (que dan lugar a la estructura económica) y, por otra parte, las relaciones sociales de producción y de intercambio (constituídas esencialmente por la relación de los trabajadores respecto de los medios de producción), que aseguran la reproducción de las condiciones materiales necesarias para la vida de los hombres en sociedad.”(2010) ¹

Se reconocen mejor los elementos que componen el modelo productivo si lo relacionamos con los modos de producción: esclavismo, feudalismo, o capitalismo, que es el que nos toca vivir y analizar. En el capitalismo, transformando todo en mercancía, movido por la ganancia, pueden existir distintos modelos productivos, complejas fórmulas de organizar y desarrollar el modo de producción, por lo cual nuestra primera premisa sería que no se puede analizar ni cambiar el modelo productivo sin reconocer claramente las estructuras económicas tanto como las relaciones sociales de producción. Caer en el olvido de las formas o de los modelos de organización del trabajo, por ejemplo, resulta al menos reduccionista. No se trata de proponer cambios estructurales de las relaciones sociales de producción capitalistas, pero existen variadas formas de concretar esas relaciones que se expresan en los modelos de organización de la producción, en el papel de la fuerza de trabajo, las pautas salariales, las diferentes políticas empresariales o el papel del Estado.

¹ J. Neffa, D. Panigo, E. López: Estudio del trabajo y el empleo desde la teoría de la regulación. CEIL-PIETTE.CONICET. Buenos Aires.

Una parte se estudia desmenuzando el fordismo, el taylorismo, el toyotismo o la lean production, otros aspectos pueden verse desde los paradigmas competitivos o de ganancia.

Incluso cuando hablamos de modelo económico o de crecimiento, sin confundir estrictamente con modelo productivo, los componentes serían:

PRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -El/los motores del crecimiento económico -el/los sectores que dinamizan la economía -Papel de la innovación científica y tecnológica en la productividad -Papel y proporción del Estado, las empresas multinacionales o la economía social
DEMANDA	<ul style="list-style-type: none"> -la orientación de la demanda o el destino del producto -la inserción del sistema productivo nacional en la división internacional del trabajo - mayor o menor dependencia del mercado interno
RELACIÓN SALARIAL, REPRODUCCIÓN DE LA FUERZA DE TRABAJO	<ul style="list-style-type: none"> -la estructura y el funcionamiento del mercado de trabajo -las condiciones y medio ambiente de trabajo -las remuneraciones y el poder de compra de los asalariados y del resto de los trabajadores; y -el papel de la relación salarial dentro de las jerarquías institucionales
DISTRIBUCIÓN DE INGRESOS Y CALIDAD DE VIDA	<ul style="list-style-type: none"> - la estratificación social que determina las condiciones de vida de la población. - Las desigualdades. Sociedad equitativa o con exclusión
EL ESTADO Y EL FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> -Papel de las políticas públicas y de la legislación - Derechos sociales

Puede ocurrir que según las intenciones de uso de la idea, se potencian unos elementos u otros. El modelo productivo abarca: la economía productiva (sectores dominantes como base) en una noción restringida, el sector energético (que puede tener un papel relevante en función de los otros sectores: industria, construcción, servicios, comercio, turismo, etc.) y el sistema de financiación: sector financiero, fiscalidad, pensiones, etc. que va a generar situaciones sociales específicas. Pero, las influencias de las variables del cuadro anterior, otorgan significado a casi todos los elementos enumerados en esta idea de modelo productivo, porque nada funciona de forma independiente ni la economía productiva ni la financiera y en sus combinaciones se pueden detectar muchos de los problemas sociales que queremos superar.

Por otra parte, cumple un papel esencial *la configuración de las interrelaciones* entre: los recursos naturales, los medios materiales de producción, las instituciones, la tipología de las empresas o entidades generadoras de bienes y servicios, los llamados "intangibles" como el conocimiento o la innovación tecnológica y todo lo relacionado con la fuerza de trabajo y su valor (cualificación, participación en la organización del trabajo, relaciones contractuales, sistema de empleo, etc.). Incluso si sólo se analizaran las estrategias de ganancia también se basan en modelos que se corresponden con: la política producto condicionada por los mercados internacionales, la organización productiva de las empresas y la relación salarial.

Además, siempre debemos considerar que no existen modelos puros, que muchas veces se utilizan a efectos del análisis pero que en realidad las combinaciones son múltiples y variadas. Pueden coexistir modelos más o menos exportadores (de materias primas o de productos industriales), más o menos basados en la demanda interna, con distintas modalidades de financiación, de competitividad, etc. El caso español se suele señalar como un modelo productivo basado en: *La preponderancia de los sectores de la construcción especulativa y del turismo de escaso valor añadido. Una reducción significativa de la industria. El Desarrollo de empresas multinacionales de capital español (Endesa, Santander, BBVA, Repsol, etc). Muchas de ellas originalmente públicas, privatizadas en condiciones de favoritismo. Subordinación al mercado de capitales. Entrada de multinacionales extranjeras. Poca o nula participación de los trabajadores en las decisiones empresariales. Y en los últimos años:*

- *Dependencia tecnológica –*
- *Salarios más bajos. –*
- *Costes energéticos más elevados. –*
- *Fiscalidad más regresiva, –*
- *Tolerancia con economía sumergida. –*
- *Escasa preocupación social y medioambiental. –*
- *Fraude en formación en las empresas. –*
- *Dejación de responsabilidad de muchas instituciones e incluso corrupción de sus responsables por empresas corruptoras que se benefician del modelo. –*
- *Desregularización, privatización de las empresas públicas y de los servicios públicos²*

Entonces, cuando proponemos el cambio de modelo productivo tendremos en cuenta que sería necesario:

- ✓ Desarrollo de la industria ligado a las inversiones en I+D+i en productos o procesos y a la digitalización
- ✓ Políticas económicas y fiscales adecuadas e inversiones por parte del Estado, coordinadas con las políticas públicas de empleo y formación
- ✓ Desarrollo y eficacia energética ambiental y socialmente sostenible
- ✓ Estructura productiva que genere riqueza y bienestar con equidad. Calidad de las relaciones laborales y trabajo decente
- ✓ Cambios de la regulación y de la cultura empresarial: competitividad basada en las inversiones tecnológicas que aumentan la productividad y no en los bajos costes laborales, estrategias de ganancia a medio y largo plazo, participación de los trabajadores en la organización del trabajo, inversiones en formación y reconocimiento del valor de la cualificación profesional.

² Elaboración sobre informes del Grupo de Trabajo de la Federación de Industria de CCOO. 2016

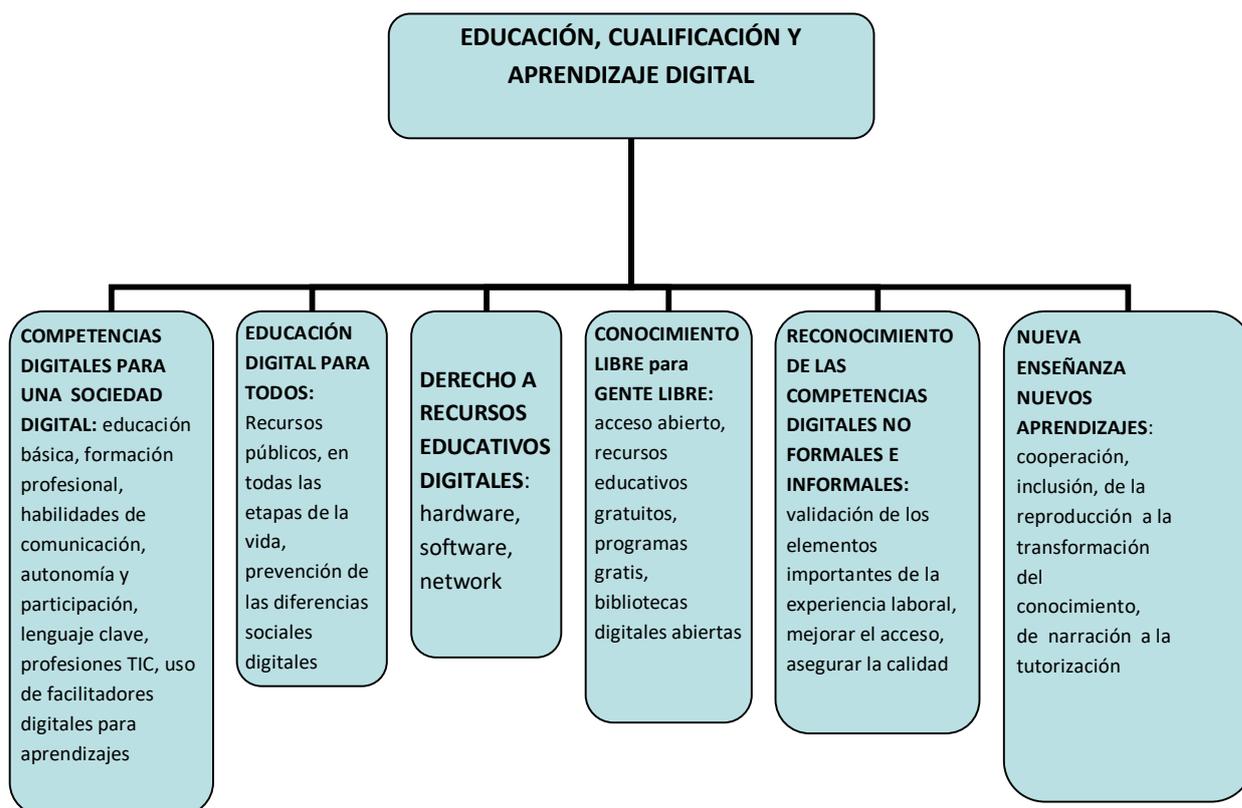
Deberíamos concretar algunos elementos que influyen de forma decisiva en la evolución de las cualificaciones profesionales, para acercarnos a las necesidades de cambio de modelo educativo. Aparte de los cambios obvios relacionados con el vertiginoso desarrollo de la ciencia, la tecnología y las TIC, las nuevas formas de organización social o familiar, de las instituciones o cómo la financiarización de la economía y las urgencias de comercialización disparan la necesidad de competencias de gestión, comunicación y otras transversales como los idiomas; sin olvidar la necesidad de innovación permanente y diversificación que requieren competencias simbólicas, o los conflictos generados por la exclusión, la dualización social y la necesidad de garantizar inserción laboral e integración social de poblaciones cada vez más heterogéneas.³

Además de las cuestiones más relacionadas con las necesidades de cualificación profesional, que se deben desarrollar en la formación profesional, la universidad y sobre todo en la formación continua (inversiones empresariales incluidas) cobra significación la *recualificación* de los trabajadores y las trabajadoras cualificados en sectores en declive y la cualificación de quienes no han conseguido obtenerla ni por formación ni por experiencia laboral. Bien por abandono del sistema educativo por parte de las personas más jóvenes en la época de crecimiento del empleo, bien por imposibilidades sociales de las personas de más edad, nos encontramos con un problema muy complejo y difícil de resolver sin inversiones y políticas públicas adecuadas y suficientes.

Por consiguiente, el modelo educativo y de formación tendrá que tener en cuenta el objetivo de transformación en un marco de justicia social y equidad, sobre la base de principios de ciudadanía y de derechos que garanticen el acceso, la compensación de desigualdades, el desarrollo equitativo, la promoción y el desarrollo profesional. Desde todos los organismos internacionales se habla del aprendizaje a lo largo de la vida, para ello es necesario dotar a las personas de los instrumentos, los procesos de conocimiento, los recursos materiales, intelectuales y emocionales que le capacitan para asumir esa realidad. J. Delors, que ahora parece revolucionario defendiendo el Estado del Bienestar, señalaba en los noventa las claves del aprender a aprender, aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos como la garantía de equidad. En la actualidad, desde muchas instituciones se aprecia la importancia de la formación integral en matemáticas, ciencias, tecnología así como en las habilidades sociales, la iniciativa, la creatividad o el trabajo en equipo. Todo eso se puede aprender en la escuela, pero la revisión total de los contenidos y las metodologías de aprendizaje no se aborda con coherencia. El sistema educativo sigue siendo estructurado, rígido, orientado en sentidos tradicionales alejados de las necesidades reales. El ejemplo más claro es el papel de la memorización de información de forma irrelevante para el pensamiento; para esa acumulación mecánica de datos están los ordenadores, nuestra mente tiene que procesar, analizar, relacionar, inventar, diversificar, y podríamos continuar enumerando operaciones intelectuales e incluso comportamientos que son más eficaces para la sociedad del conocimiento que algunas de las tareas que se transmiten en el sistema educativo (más identificable con una reproducción del fordismo)

³ Acosta, E (2015): Aproximaciones a las cualificaciones profesionales de la Industria 4.0. Informe 122
Fundación 1º de Mayo. Madrid

La base del cambio de modelo educativo formativo para el cambio de modelo productivo, parte de la necesidad de garantizar equidad y justicia social, igualdad en las posibilidades de inserción social y laboral, pertinencia en el tipo o las modalidades de formación que aportan al cambio productivo y calidad de las acciones para promover el desarrollo tecnológico pero también los valores de ciudadanía. Por ejemplo, la Cámara del Trabajo de Viena propone un cambio digital justo y equitativo enumerando acciones necesarias para conseguirlo, entre las cuales se encuentran la educación, la cualificación y la formación digital con los siguientes ejes: 1) La educación digital para todos. 2) Habilidades digitales para una sociedad digital. 3) Derecho a los recursos para la formación digital. 4) Conocimiento libre para gente libre. 5) Nueva enseñanza y aprendizaje a través de la formación digital. 6) Reconocimiento de las habilidades digitales no formales e informales. Pero además tienen en cuenta: el trabajo del futuro y el futuro del trabajo, las cuestiones sociales fundamentales, el poder, la distribución y la protección de los datos, y en el apartado del internet de las cosas en la producción, los servicios y el sector público, incluyen por ejemplo, justa participación en las ganancias de la prosperidad, inclusión de los órganos de representación de los trabajadores, la salud, el cuidado, la vejez o la autodeterminación y la dignidad en la vejez entre otras cuestiones específicas o sociales.⁴



⁴ <https://emedien.arbeiterkammer.at/viewer/image/AC13105585/1/> DIGITAL CHANGE – FAIR AND JUST Abril 2016

En cambio, en nuestro país tanto desde determinados círculos empresariales como desde “expertos” del mundo económico o gurús de recursos humanos, se insiste en la necesidad de responder a las demandas de las empresas. Como si esas necesidades fueran competencias específicas y la adaptación del sistema educativo o de formación fuera mecánica y posible a corto plazo. Además de las opiniones, al menos arriesgadas de los contertulios habituales que repiten los mantras sobre educación sin el menor conocimiento real sobre ello. Todo inmerso en una concepción totalmente conservadora y neoliberal de la problemática, que va minando las opciones de la enseñanza pública y prestigiando las acciones de las entidades privadas. *“Pero éste de la educación es uno de esos asuntos donde los prejuicios están tan asentados que la realidad pasa desapercibida”* (2016) ⁵

Por estas y otras razones precisamente de análisis de modelos, queremos insistir en algunas de las definiciones que contemplan visiones más integrales y mejor adaptadas a las necesidades tanto de las empresas como de la fuerza de trabajo. Y reforzar los elementos que contribuyan de forma más efectiva al valor del trabajo, al capital cultural social, propiedad colectiva y solidaria, en oposición a la consideración exclusiva de los intereses empresariales, la individualización de las responsabilidades y el abandono del papel de las políticas públicas. Ese modelo que está reforzando la intelectualidad neocon y el representante del elitismo J.A. Marina, partiendo de premisas falsas sobre la educación en nuestro país, de los informes PISA o de rankings internacionales que no miden precisamente la equidad de los sistemas. ⁶

Basándonos en instituciones internacionales oficiales, por ejemplo, los objetivos que se plantea la OCDE con el Proyecto DeSeCo: *“determinar y definir las competencias clave para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento”* (1999) Pero se olvidan a menudo de estos principios tan integrales, se quedan en declaraciones, los intereses empresariales reducen las necesidades de competencias al puesto de trabajo, mientras este proyecto señala tres ámbitos de competencias valiosos tanto para la ciudadanía como para el mundo laboral: Usar herramientas de manera interactiva (competencias básicas, lenguas, matemáticas, ciencias, etc.) interactuar en grupos heterogéneos (la homogeneidad es una ilusión no recuperable en las sociedades actuales o futuras) y actuar de forma autónoma (la educación emocional básica que proporciona bases sólidas para el desarrollo profesional). Esas competencias significan:

“La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”

Pero esto no es lo que miden los exámenes de PISA ni las reválidas de la LOMCE, porque persiguen otros objetivos totalmente contrarios

⁵ Sánchez Cuenca, I: La desfachatez intelectual. Catarata. Madrid

⁶ Carabaña, J: La inutilidad de PISA para las escuelas. Catarata.2015.

<http://www.fe.ccoo.es/noticia:149122> FORO DE SEVILLA

Declaracion_de_ilegitimidad_de_pacto_educativo_de_Jose_Antonio_Marina

“Las competencias se refieren a la capacidad de un individuo para desenvolverse en muchos ámbitos de la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral: “vale la pena resaltar que al hablar de competencias nos hallamos frente a un fenómeno tanto individual como social y cultural, pues es la sociedad la que da sentido y legitima cuáles son las competencias esperadas y de mayor reconocimiento” Relacionada con otro ejemplo muy importante para desterrar las concepciones del “sálvese quien pueda” es la definición de empleabilidad de la OIT “se refiere a las competencias y las cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo.” Y a la vez, remarcamos el aspecto social, erradicando que la empleabilidad sea responsabilidad individual o se base sólo en la formación.

Por todo esto, por ejemplo, nos parece bastante acertado clasificar las competencias para la economía digital incluyendo competencias genéricas, específicas y transversales, y la importancia de las competencias básicas (claves); aunque es posible que algunos trabajos de investigación para el cambio de modelo productivo no coincidan en las competencias específicas, suelen coincidir en las genéricas o transversales, aunque no siempre en todo su contenido.⁷

Podríamos desarrollar largo y tendido algunos de estos temas, por ahora, nos centraremos en algunos conceptos de uso común que llevan implícitas concepciones que no se corresponden con los intereses de la clase trabajadora y la defensa de derechos sociales. Nos interesa visualizar las ideas que individualizan, cosifican, mercantilizan las capacidades humanas que aportan valor añadido y en la educación desvalorizan el papel de las políticas públicas o la formación de la ciudadanía activa. Tal vez, una de las más complejas diferencias se producen hoy en día con el concepto de competencias, porque la ingeniería de recursos humanos las utiliza en la evaluación del desempeño pero también en las descripciones de los perfiles profesionales para seleccionar y contratar a trabajadores o trabajadoras (muchas veces con criterios sexistas ocultos a simple vista o con enunciados que facilitan la arbitrariedad). Por eso hemos reseñado las definiciones donde queda clara la idea de competencia como capacidad, su complejidad y la influencia del entorno en su concepción, más aún en relación con la empleabilidad que depende del contexto económico y social, de las inversiones y los recursos, de las políticas públicas de formación y empleo, de la creación y las condiciones del empleo y de la transparencia o difusión de la información.

Necesitamos una perspectiva crítica de varios conceptos muy utilizados en “recursos” o “capital” humano, sobre todo aptitud, actitud, talento, sobrecualificación, incluso cualificación o competencia, que ya hemos analizado en los trabajos mencionados y por eso el anexo II recoge ese glosario crítico. En educación las perniciosas generalizaciones de la visión elitista o de la experiencia personal, cumplen una función de desprestigio con enunciados mucha veces falsos o deformados por exageración interesada

⁷ Skills for a digital world OCDE 2016

(“con la Logse pasan de curso automáticamente” cuando la promoción se evalúa por ciclos de 2 cursos y la repetición continuó siendo un problema importante criticado por organismos internacionales)⁸

Otro aspecto para la reflexión crítica lo constituyen esos lugares comunes, enunciados obvios, que esconden el discurso fácil o la respuesta a los intereses empresariales, cuando no soluciones neoliberales que acaban desregulando las políticas públicas y haciendo desaparecer la intervención del Estado o la defensa de los intereses comunes de los trabajadores y las trabajadoras: *Libre elección* (la mayor trampa individualizante y desreguladora) *la cooperación público-privada* que es necesaria y útil en algunas inversiones como I+D+i o formación continua, llevada a las políticas públicas acaba con las rentabilidades sociales para pasar a ser ganancia de sectores privados.

Con respecto a las demandas de las empresas se comete el error de aceptar ideas globales, poco específicas, cuando deberían al menos realizarse análisis sectoriales. Muchas veces, las competencias que se reclaman corresponden a funciones de gestión e incluso de comercialización, cuando para el cambio de modelo productivo son más valiosas las competencias relacionadas con el diseño y desarrollo de proyectos o el trabajo en equipo para una organización del trabajo más horizontal. Como el exceso constante para promover el emprendimiento, como si fuera la receta mágica, más pernicioso cuando se lo identifica sólo con el autoempleo, disociando competencias como iniciativa, creatividad o innovación. Aunque, desde la perspectiva de defensa de derechos sociales y laborales, existen peligros específicos que atentan contra las opciones alternativas: la individualización, el desprecio por los derechos colectivos, el paternalismo de determinadas instituciones o personalidades, el abandono de responsabilidades por parte del Estado, la presión hacia la privatización de las pensiones, la educación, la sanidad que generan desigualdades profundas, la cultura de la ganancia fácil y rápida, sustituir derechos sociales por caridad. Otro de los mantras es la falta de práctica, sin diferenciar una sólida formación científica del academicismo vacío, sobrevalorando la formación en el puesto de trabajo deformada por los fraudes que proveen de mano de obra gratuita. Sin un compromiso de las empresas, sin un trabajo conjunto con los centros educativos, sin una programación seria en el trabajo y en el centro educativo nada funcionará.

⁸ A los 19 años, solamente alrededor de un 10% no ha titulado en ESO

II.- INTRODUCCIÓN AL MODELO EDUCATIVO

El concepto de modelo educativo puede referirse a diferentes aspectos de la educación, por lo cual necesitamos saber en qué sentido lo utilizamos. Es importante clarificarnos, para profundizar los debates.

En un sentido general nos referimos al sistema educativo, pero muchas veces analizamos diferentes niveles o ámbitos, desde los principios o los fines del conjunto del sistema, los objetivos de una etapa determinada o incluso los modelos institucionales que también presentan distintas variables desde donde analizarlos. Los principios, los fines y los objetivos de las etapas, explícitamente, se encuentran en la estructura jurídica (en nuestro caso desde la Constitución, las leyes orgánicas y el resto de la normativa estatal y autonómica). Lo cual no significa que la práctica social educativa se corresponda término a término con dicha legislación. Los modelos institucionales pueden referirse a diferentes ámbitos o áreas de desarrollo del sistema o las prácticas sociales: centralización-descentralización en función del modelo de Estado o del modelo institucional, toma de decisiones administrativas o pedagógicas, autonomía o dependencia respecto de dichas decisiones y podríamos llegar hasta modelos de centros: públicos o privados, con todas las etapas o separados por etapas, coeducativos o segregados, etc. Podría incluirse el modelo de relaciones laborales o el perfil profesional docente, el modelo pedagógico, de gestión, o de participación de la comunidad educativa.

Para el sistema educativo, en sentido descriptivo, existen unas preguntas propuestas por H. Gerth y C .W .Mills (1953) ⁹ : ¿a quiénes se educa? ¿quiénes los educan? ¿para qué? ¿cómo, dónde, cuándo se educan? Y puede diferenciarse una última, podemos preguntar *qué se enseña o qué aprenden*. Desde nuestra perspectiva, en la actualidad, la respuesta a esta última pregunta es radical para caracterizar el modelo educativo. Desde una mirada crítica, podemos englobar en cada una de las preguntas las características con respecto a los parámetros que nos interesan, por ejemplo la relación entre equidad y calidad será un elemento esencial para identificar concepciones neoliberales, también la pertinencia con las necesidades del alumnado o la adecuación a las necesidades sociales, culturales, económicas, etc. o las adaptaciones a los cambios científicos y tecnológicos, que pondremos en relación con los modelos productivos o de organización del trabajo.

Por ejemplo, para los sistemas educativos europeos a partir del Informe Delors de 1991¹⁰ van a aparecer los pilares de la educación que ya hemos mencionado y no será la última vez que lo hagamos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y a vivir juntos y el máximo principio para el aprendizaje a lo largo de la vida: aprender a aprender. Por la sencilla razón de que ya es imposible acumular todo el conocimiento humano valioso y los cambios vertiginosos nos obligan a aprender de forma continuada. La profundización de estas claves nos dará la situación del modelo educativo,

⁹ Carácter y estructura social. Paidós. Bs As

¹⁰ DELORS, J (1996): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compendio. Santillana. Madrid

desde las leyes hasta las prácticas sociales reales. La coherencia o el desajuste con estas orientaciones pueden indicar la necesidad de cambiar de modelo, pero pueden existir otros indicadores o situaciones que es preciso analizar para realizar propuestas de cambio.

Si queremos referirnos a la estructura del sistema no será lo mismo que si acentuamos la necesidad de cambios curriculares. Desde el perfil profesional del profesorado, su formación inicial y permanente, su desarrollo profesional, o las características institucionales de los centros educativos, pueden ponerse en cuestión para cambiar el modelo. Se podría insistir en las metodologías de enseñanza-aprendizaje o en la evaluación del alumnado, con pretensiones de técnicas asépticas o mediante una pedagogía crítica y liberadora. Porque la educación no sólo es uno de los fenómenos más complejos y dinámicos en nuestra sociedad, sino uno de los más influidos por la ideología dominante y por las ideologías en general. No deben seducirnos ni las generalizaciones ni las recetas mágicas, necesitamos criticar especialmente los estereotipos y los lugares comunes que se asientan en la opinión pública

El sistema educativo se desarrolla en función del modelo de Estado y mediante influencias históricas de configuración de la sociedad, mayor o menor descentralización en lo administrativo o en lo pedagógico, mayor o menor influencia de otras instituciones (la Iglesia, la Universidad, el gobierno de turno). Mejor o peor financiación, suficiente y adecuada o creando desigualdades, pública o privada. Mayor o menor participación de las familias, por tradiciones o por modelo democrático, en distintas modalidades de influencia, con distintos climas institucionales, etc. Demasiadas veces se opina sobre educación o se comparan sistemas sin tener en cuenta el contexto histórico, social, cultural, económico, político que lo sustenta. ¿Cómo puede asimilarse el sistema educativo español con 40 años de franquismo, nacionalcatolicismo por medio, con otros sistemas europeos? ¿Cómo podemos comparar el abandono educativo temprano o el fracaso escolar con sociedades que no tienen los índices de desigualdad que estamos sufriendo? ¿Se puede insistir en la implantación de la FP dual con empresas que incurren en fraude con los contratos de formación-aprendizaje o disponen de mano de obra gratis con las prácticas no laborales?

Si esos ejemplos parecen exagerados veamos la diferencia radical en modelos de evaluación, entre resultados académicos (las notas) y resultados de aprendizaje que significan lo que realmente ha aprendido la persona, que puede valerse de ello para su hacer y para sus aprendizajes futuros. La concepción tradicional y conservadora se refiere a resultados académicos que muchas veces son lo que se ha memorizado en un momento determinado sobre unos contenidos concretos, que no siempre son útiles ni para la vida ni para el trabajo. También podríamos analizar la relación entre pensamiento y acción en los procesos educativos o el papel de la educación de las emociones, la formación en valores o el predominio de técnicas mecánicas de aprendizaje o las rigideces de los programas. La supuesta evaluación estándar nacional o internacional marca otro hito en los modelos, no suele valer para diagnosticar los problemas reales y se utiliza en un sentido homogeneizante retrógrado o para rankings manipulables que justifican determinadas políticas educativas.

Sin duda una de las bases claras de diferencias de modelos lo constituye el marco jurídico, donde aparecen unos principios explícitos y otros implícitos, que pueden consolidarse o no en función de la cultura institucional y organizativa.

Entre la LOGSE/LOE y la LOMCE existen elementos claves en la definición de qué se entiende por sistema educativo, que implican un cambio de modelo:

La LOGSE/1990 nos dice *“El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación...”* (LODE)

En la LOE/2006: *“El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella...”* (desaparece la LODE con sus derechos de participación que empezaron a recortarse con las 77 medidas de calidad del ministro Suárez Pertierra en 1994, y paso a paso derogando hasta la LOMCE) sobre todo lo relacionado con los órganos de gobierno democráticos y algunos artículos que podían reafirmar el derecho a la educación

Y en el Art. 2. *“Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.”*

Pero resulta que en la LOMCE/2015: art 1 y art 2 permanecen y se agrega el **art.2.bis:**

*“A efectos de esta ley orgánica se entiende por Sistema Educativo Español el conjunto de Administraciones educativas, profesionales de la educación y **otros agentes, públicos y privados**, que desarrollan funciones de **regulación, de financiación o de prestación del servicio público de la educación en España**, y los titulares del derecho a la educación, así como el conjunto de relaciones, estructuras, medidas y acciones que se implementan para prestarlo.”*

La negrita es nuestra para observar que se incorporan otros agentes públicos y privados con funciones que dan un vuelco total a la responsabilidad del Estado con respecto al sistema educativo. Esto sí que cambia el modelo hacia un neoliberalismo abierto y sin complejos, incluso sin reafirmar el derecho a la educación aunque se referencie en la Constitución. También se refuerzan con nuevos apartados, del artículo único los principios trampa de elección y responsabilidades individuales: *h bis) El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos. Y con el q) La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.»* BOE del 10/12/2013 y del 29/07/2015

En nuestro caso, nos interesan otros temas relacionados con el modelo educativo que se correlacionan de forma más directa con el modelo productivo, en el sentido de la formación que necesitan los trabajadores y trabajadoras. Pero no podemos olvidar las referencias al modelo si se plantea la equidad y la justicia social, con un desarrollo democrático de las instituciones. Por eso

hablamos de educación inclusiva o de escuelas democráticas, de equidad y no sólo de igualdad de oportunidades, de compensación de desigualdades y no de excelencia.¹¹

Por consiguiente, trataremos de centrar las reflexiones sobre los llamados desajustes entre el sistema productivo y el educativo. El mayor desajuste, en un sentido global lo constituye el modelo tradicional, que Freire llamaba bancario o de acumulación memorística de datos, repetición mecánica de textos sin reflexión, sin investigación sobre el tema, sin exploración de la realidad. Porque si miramos el modelo productivo ese modelo educativo se corresponde con el fordismo o el taylorismo, si nos dedicamos a la educación emocional en la obediencia y la aceptación de las estructuras de poder verticales, sobre todo. En cambio en el sentido de los desajustes de cualificaciones nos encontramos con los extremos: en primer lugar, el subempleo, que lleva al CEDEFOP a plantear que Europa está dilapidando su mano de obra más cualificada, porque “alrededor del 29% de los trabajadores altamente cualificados realizan trabajos que requieren normalmente titulaciones de nivel medio o bajo, lo que les convierte en trabajadores ‘sobrecualificados’¹² y a Paul Krugman a decir para EEUU que “*Si las empresas piden a gritos determinadas aptitudes, deberían estar dispuestas a ofrecer salarios más altos*”¹³ En segundo lugar, en cambio, las empresas se quejan de que no encuentran la mano de obra que necesitan porque falta nivel o modalidad de la cualificación. Sobre todo, en las especialidades tecnológicas más novedosas o que necesitan de una formación muy específica.

Nuestras hipótesis de trabajo se basan en varios principios de defensa del valor de la cualificación profesional, del reconocimiento necesario y del papel que juega el trabajo en el valor añadido. Pero también en referencia a las características de la formación generalista o hiperespecializada, que debemos clarificar como modelos. Las recetas fáciles caen en una o la otra sin profundizar en el significado o los contenidos de cada una. Si generalista se identifica despectivamente con superficial o abstracta, evidentemente no es útil para nadie pero si significa una sólida formación científica y tecnológica en contenidos y procesos, teórico-práctica, que pueda garantizar el aprendizaje a lo largo de la vida, la especialización en el trabajo, la adaptación a cualquier cambio vertiginoso, será pertinente y de calidad tanto para las personas como para las empresas. Esto en relación con la formación profesional en todas sus expresiones, en secundaria y en la universidad.

¿Qué condiciones permitirían cambios para superar ese desajuste? Algunas las proponía Montserrat Ros en las Jornadas organizadas por las federaciones de Industria y Enseñanza de CCOO. Otras en el Informe 122 de la Fundación 1º de Mayo, algunas de las cuales se reproducen en el Documento Industria 4.0 una apuesta colectiva, o el referido al empleo y las cualificaciones en la industria TIC.¹⁴

¹¹ www.fe.ccoo.es

¹² CEDEFOP. CENTRO EUROPEO DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

¹³ El País 6-4-2014

¹⁴ www.industria.ccoo.es

“Un nuevo modelo educativo debe tener en cuenta el mundo del trabajo. El sistema educativo y trabajo se han dado la espalda históricamente, y esto no es por azar, o porque sea “natural”. Es un hecho político que tiene consecuencias sociales y económicas. En nuestro país es contracultural sostener que el sistema educativo deba interesarse por el trabajo, que deba incluir saberes del trabajo en la educación básica y que deba dirigirse a la clase trabajadora.”¹⁵

Esta afirmación es radicalmente diferente de la demanda empresarial de que el sistema educativo responda a sus necesidades, que se sucede en todos los foros en los que pueden influir. Porque, el trabajo como fenómeno humano, antropológicamente constitutivo de la condición sapiens, es algo mucho más amplio, profundo y valioso que el entrenamiento en una u otra tecnología para la producción actual. Por eso nuestra insistencia en relacionar el modelo educativo en un sentido amplio con el modelo productivo en general, insistiendo en la rentabilidad social o en la pertinencia con las necesidades de las personas que se educan (para garantizar equidad) o se forman (para tener en cuenta su cualificación previa) y sin olvidar las cuestiones valiosas como seres humanos y para la ciudadanía. Simplemente, porque no todas las personas tienen las mismas necesidades según su condición social, su historia familiar, ni podemos consentir que el conocimiento siga secuestrado por las elites, o que algunas situaciones impidan el ejercicio pleno del derecho a la educación.

“Nadie sabe lo que va a ser el próximo producto. Nada está escrito, y por lo tanto todo es menos sólido. Tenemos más capacidad de intervenir en el futuro que nunca antes, y para esto necesitamos una educación que nos empodere, que nos de esta libertad de construir futuro. Por eso teorizamos que la educación debe tener como fines el aprender a aprender, a resolver problemas, a crear soluciones, a discernir lo significativo de lo intrascendente, a tener criterio. Ningún país ha encontrado todavía una estructura del sistema y una ordenación capaces de asumir estos retos, ni ha superado los intereses de clase de los que tienen el poder.” (Ros Calsina, M 2016)

Además, podríamos sistematizar algunas de las capacidades, competencias o necesidades que el modelo educativo debería tener en cuenta, sobre todo para que sea realidad lo del aprendizaje a lo largo de la vida, para la ciudadanía y para el trabajo. Como principios holísticos e integrados, desde las emociones al conocimiento, desde el arte a la ciencia, capacidades y valores que favorecen el desarrollo humano, contextualizados y universales, en el pensamiento y en la acción, como adaptación crítica pero también con el carácter evolutivo necesario para ser ampliadas, perfeccionadas, para que no se deterioren o se vuelvan obsoletas. Otros principios podemos analizar para la formación profesional, basados en el trabajo decente y la justicia social, partiendo de muchos informes sobre todo de la Organización Internacional del Trabajo a través del CINTERFOR (Centro Interamericano para el desarrollo del conocimiento en la Formación Profesional

¹⁵ <http://www.fe.ccoo.es/cms/g/public/o/6/o138538.pdf>

- 1.- Equidad: el carácter equitativo va más allá de la igualdad de oportunidades, porque no todas las personas parte de la igualdad de situaciones y las necesidades del aprendizaje a lo largo de la vida implican igualar. La formación no puede seguir parámetros que atenten contra los derechos humanos y laborales, debe elevar la calidad de los contenidos y de las relaciones de trabajo. Más oferta para la mayoría prima sobre la excelencia para unos pocos
- 2.- Pertinencia: Atender a las necesidades de las empresas y a la demanda de los ciudadanos. Con sentido estratégico, no sujeto a los intereses inmediatos de las empresas y con un buen sistema de orientación profesional. Atender al desarrollo profesional, para ser eficaz para la productividad. Todos los perfiles profesionales para el cambio del modelo productivo necesitan actualizaciones de competencias y nuevas capacidades, no vale cualquier formación.
- 3.- Calidad: “En definitiva, una formación de calidad sería aquella que, además de poseer niveles técnicos suficientes y capacidad de adaptarlos a diferentes escenarios, es capaz de responder adecuadamente a las demandas, necesidades y expectativas de sus sujetos de atención (individuos, empresas, sectores, cadenas productivas, territorios), y posibilita simultáneamente la creación de nuevas necesidades y expectativas personales, sociales y de desarrollo/promoción profesional en la población participante.”
- 4.- Alternancia: significa proponer fórmulas de interrelación entre el conocimiento, las competencias y la experiencia laboral, serán integrales, simultáneas y supervisadas. Con metodologías de aprendizaje adecuadas, actualizaciones tecnológicas permanentes y sistematización de lo adquirido en la experiencia laboral. Analizando para evitar los fraudes o abusos
- 5.- Contextualización de la empleabilidad y la competitividad: sin inversiones en cualificaciones, en tecnología, en I+D+i, con bajos costes laborales, trabajo precario no hay ni desarrollo profesional ni productividad.
- 6.- Políticas públicas y diálogo social: Con las 3 R de la justicia social
 - a.- REDISTRIBUCIÓN: la Formación Profesional como un derecho fundamental, la empleabilidad es una responsabilidad colectiva, el capital cultural es producción colectiva, su distribución debe ser equitativa
 - b.- RECONOCIMIENTO: del valor del trabajo, políticas de garantías de pertinencia respecto a las necesidades de cualificación, de las demandas sectoriales y del papel de la fuerza de trabajo en el valor añadido
 - c.- REPRESENTACIÓN: participación de los agentes sociales, desarrollos eficaces a partir del diálogo social con garantías de representatividad y compromiso, para contrarrestar el poder económico y político.

III.- La función del sistema educativo y la influencia del modelo productivo

1.- Función de reproducción o de transformación:

Uno de los debates recurrentes pero originales de otras décadas y otras batallas, lo constituye la relación entre reproducción de la ideología dominante, aparato ideológico del Estado o ejercicio de la violencia simbólica propia de la lucha de clases inspiradas en Bordieu, Passeron o Althusser contra los ideales de una educación como base de la libertad de los individuos. El desarrollo desde la simple transmisión de la herencia cultural entre generaciones a la medida de Durkheim, la noción de hegemonía de Gramsci hasta el radicalismo inicial de las tesis mecanicistas o funcionalistas que piensan un sistema educativo cristalizado en sus funciones de dominación, existen múltiples opciones que combinan la dependencia respecto del sistema social con las variadas formas de autonomía que pueden aparecer en las instituciones educativas.

A la ingenua y aséptica función de transmisión de la herencia cultural le incorporamos la advertencia que el capital cultural como propiedad de toda la sociedad armoniosamente reproducido, no es tal porque está teñido por las relaciones de fuerza entre clases *“las AP (acciones pedagógicas) tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social”*¹⁶ En la medida en que se superan las interpretaciones deterministas, se debate sobre la hegemonía en relación con las fuerzas sociales que generan posibilidades de transformación, cambios, incluso dentro de la perspectiva marxista bajo la idea de “autonomía relativa” respecto de la ideología de clase. La XI tesis sobre Feuerbach *“Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”* sirve de punto de partida a Freire y otras pedagogías críticas para plantear la necesidad de generar independencia, crítica, una educación liberadora de la opresión, un conocimiento no alienado y unos valores contrarios a la aceptación pasiva de la explotación, que puedan conducirnos a una sociedad más justa. La preocupación pasa por discernir si estamos hablando de lo que es o lo que debería ser la educación como práctica social institucional; tal vez haya que profundizar hasta donde podemos cambiar, si la institución o la sociedad, si se trata de una adaptación más o realmente se puede plantear una práctica revolucionaria o unas transformaciones alternativas dirigidas a conseguir una mayor dosis de justicia social.

La diferencia clave entre las posibilidades de transformación o no del sistema educativo proviene del margen que permita la hegemonía de la clase dominante, para valorar el papel y la dimensión de los cambios. Así entramos en terrenos más políticos que ideológicos, relacionados con la capacidad hegemónica de cada etapa de acumulación capitalista, del diagnóstico sobre las opciones de cambio salen las propuestas posibles o inviables. Otro debate recae en los mecanismos más inclusivos aunque más hegemónicos de las

¹⁶ Bordieu, P y Passeron, J.C: La reproducción. Laia Barcelona.1981

primeras etapas del capitalismo, en función de la necesidad de desarrollo de la clase obrera para incorporarla al sistema. De ahí la universalización de la enseñanza básica a través de la obligatoriedad. Sin embargo, entre distintos analistas aparecen diferencias respecto de las etapas actuales, a partir de la globalización (financiarización, terciarización, incertidumbres incluidas). Unos defienden la idea de una menor hegemonía en función de la alta diversificación y complejidad de las sociedades actuales, pero con excesivas situaciones de exclusión, pobreza o dualización. Otros, por el contrario, piensan que han cambiado cualitativamente las condiciones hegemónicas pero no su influencia, que con otros instrumentos más poderosos que la escuela como los medios audiovisuales, las clases dominantes han conseguido imponer las ideas neoliberales, incluso a demasiadas formaciones políticas. Aunque continuamos reforzando las posibilidades de alternativas económicas, políticas, sociales y educativas, nos vemos en la necesidad imperiosa de ejercer la crítica al pensamiento y las acciones de carácter neoliberal e incluso neocon.¹⁷

Ya no se plantea seriamente la posibilidad de cambiar el sistema capitalista desde la educación, pero sí y tan seriamente necesaria es la apuesta firme por los cambios educativos que avalen una ciudadanía activa y un sistema que consiga compensar desigualdades y desarrollar la justicia social. Porque las instituciones educativas pueden ser contraculturales, se han debilitado como agentes de socialización (la familia también) y necesitamos su complicidad para neutralizar valores, criterios, modelos de formación de las personas, que dominan desde la publicidad, la televisión o internet para afianzar el consumismo, el individualismo, los modelos de éxito o la discriminación de género, etnia o clase, tanto desde lo social como desde lo cultural, hasta lo identitario, en sociedades cada vez más heterogéneas.

2.- Políticas públicas del Estado del bienestar o neoliberalismo

Por todo lo anterior resulta relevante profundizar en la crítica a los modelos neoliberales y la defensa del Estado del Bienestar, quizás repensado con los elementos actuales que ya no funcionan como después de la segunda guerra mundial.

“Los supuestos del pensamiento neoliberal que vertebran la teoría económica neoclásica han colonizado buena parte de las ciencias sociales. ¿De qué supuestos se trata? De los que predicán que los únicos sujetos relevantes de la vida social son los actores individuales, respecto de los cuales se asegura que: (a) cuentan con plena y adecuada información sobre el universo en el cual se desenvuelven; (b) lo anterior los habilita para tomar decisiones fundadas racionalmente en la ponderación precisa de costos y beneficios, y por lo tanto (c) pueden actuar con plena libertad y adecuado conocimiento para satisfacer sus intereses egoístas. Este modelo, extraído de la ficción del homo economicus, se aplicaría por igual a todas las esferas de la vida social, desde

¹⁷ Tedesco, J.C : Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo. y Tenti Fanfani, E: La escuela y los modos de producción de la hegemonía. Revista de FLACSO. 2003

*las cuestiones más crematísticas tratadas por la economía hasta las más elevadas manifestaciones del espíritu humano.”*¹⁸

Nuestro análisis se desenvuelve en el terreno de las cuestiones que pueden significar elaboración de alternativas, combatiendo las medidas que favorecen la reproducción de los modelos neoliberales. Con el párrafo anterior es evidente que la medida que más influye en los elementos de privatización y desregulación es la libre elección de centros, más aún si se refuerza con el cheque escolar (para J. Torres la mayor trampa para la clase media)¹⁹

*“Esta divinización del mercado, cuyos resultados o efectos no sólo serán más eficaces sino también más justos, supone, como se verá, la entronización - asimismo teórica- de sus usuarios o clientes y la oposición a cualquier política de signo redistributivo o compensador. Frente a estas últimas ideas priman, por el contrario, las de competitividad, meritocracia e individualismo. Para el neoliberalismo cada uno es responsable de lo que le sucede y cada uno tiene lo que se merece en función de las decisiones que adopta”... El trasfondo ideológico del neoliberalismo es un neodarwinismo en el que la sociedad selecciona “naturalmente” a los mejores, en el que la cuestión de la desigualdad deja de ser un asunto social que deba preocupar a los gobiernos, y en el que el éxito y el fracaso sociales son una responsabilidad individual, privada.*²⁰

Nada mejor que esta individualización para exonerar a las administraciones públicas de sus responsabilidades, desapareciendo así las opciones de redistribución planteada históricamente por la socialdemocracia europea, a partir de la segunda guerra mundial con el modelo del estado del bienestar keynesiano-nacional. Ninguna alternativa colectiva, ningún proyecto solidario administrado desde el Estado es compatible con estas premisas. Las políticas públicas pierden sentido o se pierden en las incertidumbres de la globalización, sobre todo por su carácter flexible, multidimensional, tanto en los procesos políticos como culturales.

Porque todas las intenciones, las medidas y las políticas del modelo neoliberal y neocon, intentan ocultar las desigualdades de clase de carácter económico, pero también la desestabilización generada por otras desigualdades culturales o sociales: de género, de etnia, de religión. Más aún intentan reforzar la categoría de cliente, contra la condición de ciudadanía, inclusive la de usuarios/as de servicios públicos se va transformando en la medida en que el servicio lo presta una entidad pública o privada (ser consumidores). Todo ello nos lleva a plantear la necesidad de apelar tanto a la Redistribución (económica) como al Reconocimiento (cultural) y a desarrollar el ámbito político democrático de la Representación como cambios hacia modelos participativos de ciudadanía activa.²¹

¹⁸ Boron, Atilio A: Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. Tareas 122. CELA, 2006

¹⁹ Torres Santomé, J: Educación en tiempos de neoliberalismo. Morata. 2007

²⁰Viñao Frago, A: El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza (1996-1999) Murcia 1999

²¹ Murillo, J: Educación para la justicia social. Ponencia en: Educación para la Justicia Social. Jornadas Fundación 1º de Mayo-GICE mayo 2014

Por lo tanto, una alternativa de cambio de modelo educativo necesariamente tendrá que atender a todos esos niveles de análisis y realizar propuestas para neutralizar todas esas deficiencias: en lo económico reivindicando políticas públicas que favorezcan la compensación de desigualdades y la equidad, inversiones en educación y formación que puedan proveer de las capacidades imprescindibles para una integración social y laboral. En los aspectos culturales combatiendo la xenofobia, el racismo, superando conflictos identitarios porque: *“Algunas luchas por el reconocimiento procuran adaptar adecuadamente las instituciones a esta condición de mayor complejidad. Sin embargo, otras muchas adoptan la forma de un comunitarismo que simplifica y cosifica de manera drástica las identidades de grupo. De este modo las luchas por el reconocimiento no promueven una interacción respetuosa a través de las diferencias en unos contextos cada vez más multiculturales. En cambio tienden a fomentar el separatismo, los cotos de grupo, el chauvinismo y la intolerancia, el patriarcalismo y el autoritarismo.”*²²

Pero poner el eje en el reconocimiento y el respeto de las diferencias culturales no puede desplazar la lucha por la redistribución equitativa de los medios económicos y menos aún de la batalla por la distribución del conocimiento, del capital cultural, para que no se apropien los de siempre del valor humano contenido en los descubrimientos científicos o las creaciones tecnológicas. Y cuando las situaciones, los problemas o *“los conflictos actuales asumen, a menudo, un marco de referencia inadecuado...algunos defensores de la redistribución se están volviendo proteccionistas... Es imprescindible plantear las cuestiones en el nivel adecuado: determinar qué materias son genuinamente nacionales, cuáles locales, cuales regionales y cuáles mundiales.”* (idem) En nuestro caso es vital realizar la clarificación de estos niveles dada la descentralización de nuestro sistema educativo, pero también de los servicios sociales y más aún de las políticas de empleo. Sin una coordinación y una complicidad en las expectativas y acciones, las instituciones educativas no pueden ser lo exitosas que esperamos.

En el plano de la participación, reforzar la representación institucional, fomentar la participación activa, educar en proyectos solidarios para la justicia social, Implica debates profundos sobre las cuestiones institucionales, curriculares, pedagógicas, para aportar cambios que avalen un nuevo modelo

3.- Modelos pedagógicos y rupturas

Ninguno de estos análisis pretenden ser definitivos ni determinantes, son un acercamiento a los temas que necesitan ser trabajados; esbozamos algunos, mencionamos de pasada otros y puede que profundizamos algo en otros. Dejamos referencia para que pueda profundizarse el asunto que nos ocupa y nos preocupa. Quizás es este apartado el que más se parece a una aproximación o presentación de cuestiones, porque la profundización se

²² Fraser, N: La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. Del libro ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico de Nancy Fraser y Axel Honneth. Morata. 2006

transformaría en algo mucho más técnico propio de los profesionales de la enseñanza.

En relación con el modelo pedagógico podríamos caracterizarlo desde diferentes perspectivas, históricamente, quizás es útil la evolución que señalan algunos autores. Partimos del modelo centrado en la materia, el contenido o el programa de una enseñanza tradicional enciclopédica, memorística, de tareas rutinarias y disciplina estricta que se correspondería con el fordismo más rancio estilo "Tiempos modernos". Para una parte de la comunidad académica se produce un salto al modelo centrado en el niño con la escuela nueva, que tiene muchas propuestas diferentes con distintas orientaciones desde una "naturalista" roussoniana hasta la escuela activa de Ferrer i Guardia de corte libertaria. Pero no podemos obviar que también se han desarrollado modelos centrados en el sistema, más que en la materia o el alumnado, poniendo el eje del proceso de enseñanza en la estructura de niveles, grados, en los instrumentos de evaluación (sobre todo exámenes) en la correspondencia entre etapas, etc. Las orientaciones más actuales pondrán el énfasis en las instituciones educativas, cuyo funcionamiento, su autonomía o dependencia, su carácter público o privado, jerarquizada o democrática, dará más juego para definir su modelo que la materia o el alumnado en sí mismo. La crítica a las relaciones institucionales tradicionales o a los modelos neoliberales (basados en los paradigmas empresariales) pasan necesariamente por considerar la democracia, la participación, los proyectos cooperativos y por lo tanto, lo coherente será aplicar unos métodos cooperativos de aprendizaje. De cualquier forma, la pedagogía institucional también ha recorrido un camino desde las rigideces o jerarquías autoritarias y competitivas, hasta el extremo de las pedagogías libertarias o *laissez faire* estilo Summerville, con intermedios de pedagogías no directivas en línea con C. Rogers, e incluso la escuela progresiva de EEUU más cercana a la escuela nueva con su pragmatismo y experimentación, pero con fines relacionados con el compromiso con la sociedad democrática como planteaba J.Dewey.

No obstante, las rupturas significativas con lo más tradicional y de reproducción de la ideología dominante aparecen en la segunda mitad del siglo XX aunque con sus fuentes en algunos descubrimientos y orientaciones de la primera mitad. Porque las pedagogías tampoco surgen por mentes clarividentes que las inventan, sino que son el resultado de múltiples influencias científicas, filosóficas, ideológicas y sociales (incluso del modelo productivo). El desarrollo de la psicología evolutiva y del conocimiento (en particular J.Piaget), los avances científicos y tecnológicos produciendo cambios vertiginosos en la vida y en la economía, los impulsos revolucionarios de finales del XIX y principios del XX y otros cambios sociales importantes, inician entre guerras mundiales y con más fuerza a partir de 1945, la aparición de propuestas ligadas al mundo del trabajo, a las necesidades de concientización o liberación de las personas respecto de las dominaciones o explotaciones. Desde distintas perspectivas ideológicas encontramos a Freinet con sus escuelas populares, las primeras escuelas de la Unión Soviética, las propuestas de Gramsci, y muchas de las orientaciones de la II República española con la Institución Libre de Enseñanza desde finales del XIX. Todas ellas creando unos procesos de aprendizaje teórico-prácticos, para la vida y el trabajo, con instrumentos y técnicas experimentales, científicas, combatiendo la formación religiosa. Serán las

fuentes de las pedagogías críticas de la actualidad, y para nuestro análisis no académico, para la reflexión resulta más significativo visualizar las rupturas que estos modelos proponen, porque nos servirán como referencia a la hora de analizar cualquier modelo y cualquier cambio de modelo.

A.- La ruptura del modelo gnoseológico: el conocimiento ya no es la acumulación, depósito de cosas hechas; el saber, el conocimiento es búsqueda, investigación, reflexión. Es un proceso de producción no de consumo. La ciencia se construye más con preguntas que con respuestas, nos decía G. Bachelard, y el conocimiento humano se construye a través de un proceso de intercambio activo del sujeto con el medio, de una adaptación activa a la realidad (J. Piaget). El sujeto no tiene ideas innatas ni es una tábula rasa, produce conocimientos en la retroalimentación permanente entre la teoría y la práctica. Cuando “conoce” pone en funcionamiento sus estructuras intelectuales pero también las emociones, hay “motivos”, “impulsos”, una “energía” que se distribuye, unos conflictos internos que pueden “bloquear” el proceso de conocimiento. La interrelación entre pensamiento y sentimiento cobra mucha mayor importancia en el proceso de aprendizaje y desde luego, mucho más en el niño o el adolescente. Sin el proceso de descentramiento de sí mismo, de abandono progresivo del egocentrismo no se accedería nunca a la co-operación, a la comprensión del pensamiento del otro. Sin la energía que proviene de las emociones no avanzaríamos en nuestra capacidad mental, de múltiples inteligencias, incluida la emocional que está de moda. Por todo esto hablamos de capacidades, en otros casos de competencias, y en lo global de cualificación (diferente de titulación), incluyendo muchos registros además del intelectual (registro práctico, emocional) con connotaciones en habilidades, destrezas, sabiduría práctica, social, etc.

B.- La ruptura de la dimensión ideológica: un modelo de liberación adquiere una significación especial en la medida en que es una ruptura con la ideología dominante, con los factores de “conservación” del sistema, con los estereotipos de conducta que favorecen la “reproducción” de las relaciones de producción, la reificación, la alienación, el mantenimiento de las estructuras de poder. Implica una ruptura básica de la “pasividad” y el “conformismo” y una promoción de los procesos que conectan con la realidad y con las posibilidades de transformación de esa realidad. aparece un nuevo universo de valores y un “compromiso” específico. Aquí también se trata de una “elección”: por la democratización y la praxis de la libertad para combatir el monopolio de los saberes concentrados en el “Poder”

C.- La ruptura de los modelos institucionales: la necesaria transformación de las estructuras institucionales, corrigiendo perturbaciones de la comunicación, la burocratización y la Autoridad. La ruptura de la institución tradicional posibilitará la inscripción de las relaciones grupales (de la clase y del centro) en un nuevo entorno o modelo. Se ve necesario el reconocimiento del valor de la experiencia grupal, en la instauración de la comunicación y la cooperación como garantías de una praxis creativa. El rol del educador se redefine desde una perspectiva de “orientación” no-directiva y de coordinación grupal fomento de la participación, etc. El centro en su conjunto hacia dentro y hacia afuera en sus relaciones con su contexto social, su historia, su clima de convivencia, su modelo de participación, etc.

D.- La ruptura del modelo de relación o vínculo pedagógico: las relaciones docentes-alumnado se transforman en un elemento clave para las posibilidades de liberación. Para la superación de la dominación o la dependencia de la autoridad, del Poder (que veremos en especial), el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico no solamente se basa en cuestiones intelectuales, dependen también de las relaciones sociales, emocionales con sus iguales y con sus “adultos” (en la familia o la escuela). Pero también se han tornado conflictivas, por las grandes dificultades que se generan por el cambio de cultura del autoritarismo a la permisividad, por el más difícil camino de la libertad con responsabilidad. Estos vínculos, sobre todo grupales, que las pedagogías individualistas ignoran, pueden constituir uno de los grandes cambios de nuestro sistema educativo mientras se mantengan unos principios de cooperación responsable.

Los principios claves del aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir necesitan desarrollarse con alternativas pedagógicas concretas que parten de la base del compromiso docente con la justicia social. Todo ello con un deseo de coherencia con los ideales universales de la defensa de los derechos humanos, incluidos el trabajo decente y la educación, con instrumentos democráticos y valores de ciudadanía activa.

4.- Del fordismo a la globalización: de la disciplina al poder del conocimiento y el nuevo paradigma del trabajo.

Para concretar esas rupturas necesitamos, al menos, visualizar algunos de los condicionantes que desde la formación social, sus mecanismos de reproducción, ejercen influencia sobre las instituciones y las personas. Necesitamos profundizar en algunas cuestiones específicas que modelan las relaciones y las instituciones del sistema capitalista. Sin mecanicismos ni verdades absolutas poder plantear las situaciones más conflictivas que transforman el modelo productivo y el educativo en fuentes de desigualdades, exclusión o dualización. La mayoría provienen de las características tradicionales del fordismo pero empiezan a influir de forma relevante las derivadas de los procesos de globalización neoliberal, sobre todo por los cambios del papel de la fuerza trabajo, en el desarrollo de los factores de producción por el avance tecnológico y en las nuevas formas de acumulación. Seguimos sin pretender exhaustividad ni cerrar temas, expondremos algunos elementos para abrir el debate, incluso para provocarlo, tal vez con el objetivo de incorporar algunos abandonados últimamente.

En todos los procesos educativos tanto institucionales como en los aprendizajes cobran singular importancia en estos análisis la disciplina, como primaria necesidad de la implantación del fordismo y el taylorismo y el saber como Poder, fundamento de la desigualdad inherente al capitalismo. Ambos, en muchos autores, se sedimentan en la autoridad del docente, la racionalización extrema de contenidos y programas, la obediencia como principio, la sumisión ante el que sabe... Nos interesa no caer ni en la

simplificación ni en el maniqueísmo porque no aportan reflexión, pero sí visualizar algunos mecanismos e instrumentos que deberemos combatir.

“La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada.” (Foucault, 2003)²³

Como perspectiva crítica es innegable la aportación de Foucault y otros autores que basan sus discursos en él, algunos son referencia de la pedagogía crítica. Sin caer en determinismos queda muy clara la influencia de los modelos tradicionales de disciplina para aportar fuerza de trabajo que aceptara las jerarquías y las rutinas del fordismo, el tiempo y el espacio ordenados según el mandato de la empresa. Más aún en el asunto del saber, que hoy en día se traduce como información es poder, aunque no se limita a lo superficial. El saber y la verdad, en relación y dominando las mentes, las conciencias, manipulando el conocimiento de la realidad, hoy no reside sólo en las instituciones educativas y disponemos de enormes opciones críticas sobre los poderes de los medios de comunicación. El problema es el control del conocimiento en una sociedad donde es un medio de producción, donde el poder del conocimiento puede convertirse en un desarrollo de las fuerzas productivas sin ninguna rentabilidad social ni política distributiva.

El modelo educativo puede revertir la apropiación del capital cultural, del conocimiento, puede convertirse en un agente de liberación, concientización, oponiéndose a las prácticas que silencian discursos alternativos. Todo sistema educativo es una estructura jurídica, con una forma política de reproducción cultural, que inculca ideología dominante o puede plantearse los cambios necesarios para representar las luchas políticas, neutralizando los valores y las conductas que pretende imponer el sistema vigente. Si la disciplina y el autoritarismo eran parte del modelo fordista de regulación social, no lo era solamente por tratarse de un modelo económico. Sus implicaciones para el modelo social nos interesan en particular.

“...los mecanismos de la acumulación fordista estaban contenidos y eran dependientes de una red facilitadora de dispositivos sociales, culturales y políticos. En el mundo desarrollado, dicho arreglo era el salario familiar, el cual vinculó los mercados laborales con las normas emergentes de género y las formas familiares, además de que se alentaba una orientación hacia el consumo doméstico privatizado. El otro arreglo era una cultura de consumo

²³ Citado por Esteban Hilario, K en La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo
HORIZONTE DE LA CIENCIA 5 – 2015

*aburguesada, impulsada soterradamente mediante la publicidad, los medios masivos y los espectáculos.”*²⁴

Todo tendía a racionalizarse desde la salud, el cuidado de la infancia, la protección social, aparecen sobre todo en EEUU los manuales para la crianza, las recetas prácticas o los métodos mecanicistas pero pronto se advierte que también necesitan que la gente se autorregule porque no puede controlarse toda la vida de una persona...” *los psicólogos infantiles, los educadores y los expertos en crianza propusieron reformar las prácticas para la socialización de los hijos. Dirigiéndose a promover futuros ciudadanos autorregulados, los expertos urgían a las madres a alimentar, a los padres a eliminar los castigos corporales, a los maestros a fomentar la curiosidad y explicar los fundamentos detrás de las reglas.* “ (Fraser, ídem)

¿Qué ocurre con la globalización y la pérdida del modelo fordista puro? La sociedad capitalista inicia otros caminos, más complejos, menos homogéneos, más dependientes del mercado que del Estado, con otras necesidades con respecto a la vida social y laboral. Pasamos a consumir nuevas mercancías: la salud, la educación, la protección social, las pensiones. La desregulación y la privatización traerán inevitablemente, como modelo, la desprotección de los colectivos más vulnerables, la exclusión, la ausencia de cohesión social que aparentemente sigue siendo objetivo en Europa.

“En la variante actual de la globalización hegemónico-neoliberal, los flujos masivos y desencadenados del capital trasnacional están descarrilando al proyecto keynesiano de la economía nacional. La tendencia es transformar el Estado de Bienestar fordista en un “Estado competitivo” posfordista, en donde los países se lanzan a reducir impuestos y eliminar “papeleos” con la esperanza de conservar y atraer inversiones. La resultante “carrera hacia la cumbre” alimenta miles de proyectos de desregulación, así como esfuerzos para privatizar los servicios sociales, sea mediante regresarlos al esquema de mercado o devolverlos a las familias (lo que significa, en efecto, darlos a las mujeres). Aunque el alcance de tales proyectos varíe de país a país, el efecto general es una tendencia global a desestructurar la zona de “lo (nacional) social”, formalmente el corazón de la disciplina fordista. Al ser cada vez menos concentrados socialmente y al estar cada vez más sujetos al mercado y en manos de familias, los procesos posfordistas de ordenación social son menos propensos a converger dentro de una zona identificable. Más bien, la globalización está generando un nuevo escenario de regulación social, más privatizado y disperso que cualquiera de los visualizados por Foucault.” Ídem

Todo esto determina la necesidad de autorregulación consumista mucho más acentuada, la “libertad” individual exacerbada que ya hemos mencionado, y la flexibilización de espacios y tiempos que se están imponiendo en muchos aspectos. Aunque el que más influye proviene de los modelos de organización del trabajo, pero se hacen visibles en otros planos de la vida social, con unas consecuencias nefastas para ciertos aspectos de la socialización y con otros

²⁴ Fraser, N: ¿De la disciplina hacia la flexibilización? Releyendo a Foucault bajo la sombra de la globalización. Conferencia inaugural en UNAM. 2003

parámetros muy diferentes para definir principios, modelos y métodos de enseñanza-aprendizaje.

“Los rasgos de la flexibilización son la fluidez, el carácter provisional y un horizonte temporal “de corto plazo”. Por tanto, lo que las redes son al espacio, la flexibilización es para el tiempo. Así tenemos la especialización flexible de la producción contra-reloj en la era de los negocios. Y también tenemos a los “hombres y mujeres flexibles” descritos por Richard Sennett, quienes frecuentemente cambian trabajos e incluso carreras, reubicándose donde les ofrezcan, y cuyas relaciones académicas y amistades están más bien definidas para encajar en el horizonte del corto plazo y cuya personalidad no consiste en construir narrativas de vida simples, coherentes, trascendentes o significativas.”

Se construyen fórmulas bastante irracionales que sólo persiguen la ganancia rápida, algunos plantean aquello de la sociedad líquida y otros el fin del trabajo, desde paradigmas ideológicos que tenemos que cuestionar partiendo de otras concepciones antropológicas que en lugar de mercantilizar procuran recuperar las bases de la construcción de la humanidad, del trabajo o lo social como constitutivos de los seres humanos.

“En su esencia, en tanto que actividad, el trabajo es indisociable de la vida humana y no tendrá fin, a pesar de las apocalípticas profecías de Jeremías Rifkin. Consideramos que el trabajo es un derecho humano fundamental y al mismo tiempo un deber social. La importancia del trabajo para quien tiene un empleo, no es solamente que le permite obtener los recursos para sobrevivir. Es una actividad necesaria, porque es creadora o transformadora de bienes y servicios sin los cuales no podría vivir ni reproducirse la especie humana”²⁵

En cambio en las nuevas formas de organización de la producción la tendencia es la desvalorización del trabajo humano, por basar las estrategias de ganancia en los bajos costes laborales o el aumento de la productividad de las nuevas tecnologías. Si éstas son las tendencias de los mecanismos de regulación y desde posiciones conservadoras se plantea la renta básica es porque se proyecta una sociedad dualizada, donde el empleo ya no será el medio de vida, ni el salario la pauta distributiva, donde habrá demasiadas personas dependiendo de la caridad. Estas situaciones, de producirse, serán un desafío para los sistemas educativos porque las orientaciones de los aprendizajes no pueden estructurarse ni especializarse para el sistema productivo. Tendrán que orientarse no sólo al aprendizaje a lo largo de la vida, que está ya incorporado en documentos oficiales, sino a un cambio de modelo que contribuya a generar una socialización, unas capacidades, una subjetividad muy diferente.

²⁵ Neffa, J.C: Actividad, trabajo y empleo: algunas reflexiones sobre un tema en debate. Orientación y Sociedad. Universidad de La Plata.1999

IV.- Algunas conclusiones con la pedagogía crítica

Partimos de la idea, en clave crítica, de caracterizar las transformaciones de modelos en general pero tratando siempre de contextualizar las interrelaciones entre sistema productivo y sistema educativo, desde perspectivas amplias no economicistas, considerando las cuestiones sociales, culturales, ideológicas, que pueden orientar el debate. Por consiguiente, algunos elementos de la realidad socioeconómica, de las prácticas institucionales, incluso de las tradiciones académicas o las culturas empresariales, estarán presentes en el análisis. Por una parte, para no plantear soluciones inviables y por otra, para enfocar los cambios desde la defensa de los derechos humanos, los derechos sociales y laborales, la justicia social y la perspectiva de clase.

“En otros términos, las certezas fundadas en “el empleo para toda la vida”, en el acceso a un consumo cada vez más sofisticado, las perspectivas de movilidad y de ascenso social organizadas a partir de determinadas certificaciones educativas valoradas en el espacio de trabajo, que fundaron la sociedad salarial, con su base meritocrática, en gran parte del siglo XX, y que como consecuencia instauró y legitimó determinadas clasificaciones, hoy se resquebraja y los hijos de aquellos que hallaron su lugar, ya no pueden esperar el propio.” ²⁶

Esta realidad nos indica una primera premisa: no podemos pensar la relación entre educación y trabajo en un sentido lineal, ni unilateral, ni siquiera a nivel tecnológico. Porque la situación del mundo del trabajo se presenta con altísimos grados de incertidumbre tanto desde la velocidad de los cambios científicos como de la volatilidad de la realidad social y laboral del empleo. Aunque continuaremos percibiendo el valor de algunas titulaciones o certificaciones educativas para conseguir un empleo, nos encontramos también con el subempleo, la desaparición de determinados oficios, la obsolescencia de algunos conocimientos o habilidades. Cambia la tecnología, cambian los modelos de organización del trabajo, cambia la estructura jurídica, como para que se pueda determinar con alguna certeza qué puede hacerse desde las instituciones educativas en un sentido demasiado concreto o directo. Incluso muchas cualificaciones se construyen a la par que el mercado de trabajo se desarrolla o se implantan métodos o procedimientos productivos, se pierden algunas competencias y aparecen otras actividades que necesitan otras capacidades. Algunos saberes continuarán siendo universales pero otros no resistirán el paso del tiempo, por lo cual se rompe la deseada articulación entre educación y trabajo que antes podía significar ascenso social, construcción de las identidades, a la par que se construían sociedades cohesionadas, seguras,

²⁶ Spinosa M: Tesis El estudio de los perfiles profesionales en el marco de las relaciones entre la educación y el trabajo: el caso de los técnicos químicos en Argentina. 2004

donde era posible la inclusión y la movilidad social. En este contexto nos situamos para plantear algunas opciones de cambios de modelos.

Otra cuestión a tener en cuenta es la realidad que ya hemos enunciado de la existencia de modelos híbridos, mixtos, otros en transformación, con diferencias sectoriales importantes, por lo cual es muy difícil incorporar ideas innovadoras generalizables, definir fórmulas de relaciones laborales o temas de calidad de los productos, de los costes o las necesidades de inversión. No hay recetas para un cambio de paradigma como el que necesita nuestro modelo productivo. Además, depende también de cómo se encaren los cambios: ¿por iniciativa del empresariado, con el riesgo de que pervivan aspectos de los viejos modelos? ¿copiando a otros países? ¿recuperando iniciativas públicas con inversiones en I+D+i? Será necesario adaptar fórmulas de otras sociedades, valorar la calidad de algunas experiencias existentes en la nuestra, sopesando variedad de formas de incrementar la productividad sin perder empleo ni poder adquisitivo de los salarios.

Algunos autores señalan que plantear alternativas al modelo neoliberal implica *“inspirar a los responsables de la política económica y a los interlocutores sociales que se proponen construir un nuevo régimen de acumulación a fin de salir airoso u honorablemente de la crisis. Los mismos tienen en común el acento puesto en el rol protagónico de las innovaciones tecnológicas y organizacionales, en los nuevos modos de organización y de gestión de la fuerza de trabajo y en el rechazo a cualquier tipo de determinismo. Esto significa, en otras palabras, que para innovar en los productos, ofrecer una mayor variedad de los ya existentes, incrementar la productividad, mejorar la calidad y cumplir estrictamente los plazos de entrega, la restricción más importante no es la escasez del capital para invertir en nuevas tecnologías informatizadas”*.²⁷

Aparte de lo que ya hemos enunciado en la primera parte sobre las medidas concretas para cambiar el modelo productivo en España, existen recomendaciones generales que pueden servir para los debates y por eso las propuestas de J.C. Neffa las aportamos como anexo I. Las prioridades en nuestro caso pasan en primer lugar por un desarrollo mayor de la industria, una industria donde la cualificación profesional se valore adecuadamente, se recualifique a quienes están en activo en los sectores que van a digitalizarse y a quienes provienen de sectores en declive, se invierta en formación continua, se actualicen los ciclos de formación profesional y las carreras técnicas en la universidad. Pero, el gran desafío lo encontramos en las políticas económicas y las inversiones para el impulso al cambio de modelo productivo y en las políticas educativas que garanticen la equidad y la calidad en todos los niveles, abandonando el neoliberalismo desregulador y privatizante.

Por estas y otras muchas razones ya mencionadas las pedagogías críticas nos aportan el marco epistemológico para analizar los cambios necesarios en el sistema educativo. Con una perspectiva ideológica de ruptura con el sistema tradicional y en la búsqueda de propuestas que se correspondan con nuestros valores. Ya mencionamos que podemos considerar a Paulo Freire como el iniciador de esta concepción, con una virtualidad relevante: la praxis. No se

²⁷ Neffa, J.C: Crisis y emergencia de los nuevos modelos productivos. CLACSO.1999

limita a enunciar teorías o análisis filosófico, sino que incorpora la práctica real de la enseñanza a través de sus experiencias de alfabetización en Brasil. Y a la vez la praxis se convierte en el elemento esencial de su pedagogía del oprimido, de su educación como práctica de la libertad, donde la humanidad se consagra cuando transforma la realidad. El proceso de aprendizaje como reflexión crítica sobre la práctica, como descubrimiento cooperativo, socialmente útil para superar opresiones, va a desarrollarse después de Freire por diferentes caminos que abarcan diferentes modalidades y múltiples opciones. No haremos un recorrido académico, enunciaremos algunos autores y temas que contribuyen a esbozar el nuevo modelo educativo, desde los principios hasta algunos ejemplos de metodologías de trabajo. Podríamos considerar dos líneas de pensamiento, una más relacionada con el compromiso social y la crítica ideológica y otra que desarrolla propuestas metodológicas (no técnicas concretas). Aunque no todos los académicos realizarían esta clasificación incorporamos a Peter McLaren o Henry Giroux a la primera y además de Freire, algunos herederos como Kemmis o la investigación-acción británica con J. Elliot en la segunda, aunque en la bibliografía aparecerán más ejemplos de análisis críticos con otras aportaciones.

Como punto de partida diferenciaremos la enseñanza obligatoria, básica y universal, comprehensiva, compensadora de desigualdades, de la formación profesional de la enseñanza media y de la universidad. Porque la primera, necesariamente, debe regirse por principios de calidad con equidad y perseguir objetivos relacionados con el aprender a aprender, a conocer, a ser, a hacer y a convivir. Porque para los cambios sociales, culturales y del modelo productivo son imprescindibles los instrumentos mucho más que determinados conocimientos, adquirir procedimientos de pensamiento crítico, de descubrimiento, capacidades de innovación, criterios de selección de contenidos, todo ello envuelto en un marco de ciudadanía activa, de valores solidarios y de interés colectivo. Neutralizar las actitudes, los valores, los principios del consumismo, del individualismo neoliberal, es vital para el desarrollo de las sociedades democráticas.

Desde las pedagogías críticas se visualiza claramente el poder de los medios de comunicación y de las redes en el monopolio de la información por un lado y de la proliferación de mensajes o interpretaciones de la realidad por otro, que producen bombardeo de informaciones sin adaptación a las etapas de maduración, sin secuencias cognoscitivas, con aprendizajes sobre sí mismos, sobre las relaciones con sus iguales, sobre valores humanos que sólo contribuyen a modelar percepciones, ideales y subjetividades para la sociedad desregulada, privatizada, mercantilizada de esta etapa globalizada del capitalismo salvaje. Por consiguiente, el cambio de modelo necesario, ideológicamente, se corresponde con una educación basada en las rupturas que proponemos en el punto anterior y en una resistencia ante la educación que fomenta la sociedad. Porque, además, nuestro convencimiento resulta del análisis de las capacidades que también son necesarias para cambiar el modelo productivo, para formar en procedimientos, criterios y orientaciones que opten por la investigación, la innovación, el conocimiento en profundidad, las capacidades colectivas, grupales que generan organizaciones más horizontales, competencias relacionadas con la resolución de problemas, menos creencia en las recetas, menos pasividad ante determinadas técnicas

que no tienen nada de asépticas. Todo ello se refleja en concepciones metodológicas cooperativas, críticas, liberadoras, que pueden manifestarse en los métodos por proyectos, cooperativos, de aprendizaje servicio, y variadas experiencias de aprendizaje que el profesorado comprometido aplica en sus clases. Las pedagogías inclusivas y democráticas que plantean alternativas para la organización de los centros y del aula, las escuelas comprometidas con la justicia social, los proyectos de centros o las innovaciones docentes que postulan la participación de la comunidad educativa, están aportando en la actualidad muchos ejemplos de la educación que queremos.

Si bien creemos fundamental una educación para la ciudadanía crítica, también postulamos que los procesos cognoscitivos, los valores, la formación de las emociones, las capacidades que se desarrollan bajo esos principios también contribuyen a la educación para el mundo del trabajo. No podemos continuar sosteniendo el divorcio entre lo académico y lo laboral, ni entre la vida social y la vida profesional, la formación para la ciudadanía crítica y la formación para el mundo del trabajo coinciden en la mayoría de sus objetivos, contenidos y procedimientos, en nuestro modelo. Pero significa luchar contra las concepciones academicistas, elitistas, conservadoras que mantienen metodologías y contenidos descontextualizados, antiguos, que escinden lo escolar de la vida real y del mundo del trabajo, que no conectan con la vida de la infancia y la juventud actuales, abandonadas al influjo del consumismo. Porque en el fondo siguen reproduciendo una sociedad desigual, de monopolio del conocimiento por parte de las élites de poder, de individualización de las relaciones laborales, del “sálvese quien pueda”.

Pero también debemos tener en cuenta que *“Es visible el intento por modificar el proyecto escolar y educativo con la introducción de las Tecnologías Informáticas y Comunicativas (TIC) en la escuela, reduciendo éstas a instrumentos para el mejoramiento de los procesos de la enseñanza, desplazando la función del docente y convirtiéndolo en un simple operador técnico bajo la idea de calidad asimilada a estándares y competencias, despojando al docente de su función crítica y pública, así como de su papel como agente democratizador.”*²⁸

En lo relativo a la formación profesional a nivel medio y superior los desajustes se producen incluso con el actual modelo productivo. Nuestro sistema educativo, como históricamente se demuestra, es lo último que cambia ante los cambios sociales pero en el caso de la formación profesional se producen otros estereotipos o variables que influyen de forma negativa. La formación profesional en secundaria sigue sin despegar ni en prestigio ni en inversiones, se actualiza a un ritmo lento, no se amplían ciclos formativos de familias profesionales industriales. En la universidad, tal vez se realizan propuestas de actualizaciones e innovaciones, pero están lastradas por la falta de financiación, la ausencia de orientación profesional, el rechazo por las ciencias y las matemáticas, a veces por la endogamia o el exceso de selección en

²⁸ Mejía, M.R: Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo Cartografiando las resistencias en educación. Revista Aletheia. Vol 2 N° 2.Colombia. 2008

algunas carreras. Pero, a pesar de todo, muchos profesionales son muy valorados en otros países, lo que demuestra que no siempre es el sistema universitario el que presenta los déficits.

La base de nuestro análisis era no generalizar ni proponer alternativas homogéneas o recetas mágicas. Por eso, el desajuste entre el modelo productivo y el educativo ni es tan grave como pretenden algunos ni recae todo sobre la educación. Si las políticas económicas no cambian el modelo productivo, si las relaciones laborales no se dignifican, si los sistemas de organización del trabajo no se modernizan o actualizan para asumir la innovación, de nada vale proponer cambios para el modelo educativo. La clave pasa por el abandono de las concepciones tradicionales de aprendizaje incluida la universidad, poniendo el acento en la conexión con la realidad sin abandonar el espíritu científico y la libertad de investigación, vincular de forma efectiva la teoría y la práctica, formar en capacidades científicas sólidas que permitan actualizarse de forma autónoma a cualquier profesional. Eliminar rigideces administrativas es otra aspiración permanente, como ampliar becas o disponer de financiación para proyectos, conseguir desarrollos que produzcan patentes o dar continuidad a las personas que investigan. Pero también necesitamos privilegiar la docencia y perfeccionarla, quizás con diferentes roles profesionales como existen en otros países.

“De esta manera, las escuelas existen —con frecuencia— en una relación contradictoria con la sociedad dominante, defendiendo y retando alternativamente sus presupuestos básicos. Por ejemplo, las escuelas a veces respaldan una noción de educación liberal que está en contradicción directa con la exigencia de la sociedad dominante de que las formas de educación sean especializadas, instrumentales y normadas por la lógica del mercado. Además, las escuelas todavía definen su papel de acuerdo con su función como agencias para la movilidad social aunque, a menudo, producen graduados a un paso más acelerado que la capacidad de la economía para emplearlos.”²⁹

La educación (la formación) es una práctica política institucional, en el sistema educativo, pero también, de hecho, de manera informal no intencionada es una práctica social en la vida y en el trabajo. Por lo cual los modelos formativos producto de la experiencia laboral o la formación no formal también cuentan para los cambios. En este plano, resta proponer otro tema complejo y algo subversivo: la crítica a la concepción del “capital humano” que suele modelar muchas de las intervenciones tecnocráticas de los gurús de recursos humanos. Es conocida la deformación básica que implica considerar el trabajo como mercancía, la contrapartida del salario como intercambio por la fuerza de trabajo podría aceptarse, pero la teoría del capital humano va más allá. Niega rotundamente las relaciones sociales de producción convirtiendo el trabajo en un elemento técnico más, como si la clase social no existiera y el trabajo mismo se convierte en capital

²⁹ Giroux, H: Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos políticos. México, Era, 1985, pp. 36-65.

“Debido a que el sistema capitalista parece despojar al proceso social de trabajar de sus características (que no están relacionadas con el intercambio), los teóricos neoclásicos pudieron contentarse durante mucho tiempo con la interpretación del trabajo como una simple mercancía. Y con el aumento constante de los niveles de recursos dedicados a la preparación del trabajo, en forma de crianza de los niños, educación, salud y formación, la tendencia a considerar al trabajador de forma más precisa como un bien de capital parece, al menos retrospectivamente, que ha sido casi inevitable.”

El trabajo desaparece como productor de valor del que se apropia el capitalista, como si los trabajadores fueran capitalistas, como si no existieran relaciones de poder, ni entramado social en las empresas, ni procesos e interrelaciones que no son solamente técnicas. Aparte consideran la correspondencia entre puesto de trabajo y competencias laborales como objetivamente posible, evaluando atributos en función del proceso productivo. Cuando la realidad indica que suelen evaluar mucho más la fidelidad con la empresa, la dedicación, la puntualidad, etc. todo teñidos de esas relaciones de poder.

“La asignación de los trabajadores a los puestos de trabajo, la estructura de los puestos y la definición de los atributos del trabajador “productivo” no se pueden derivar simplemente, como harían los teóricos del capital humano, de un encuentro, mediado por el mercado, de las cualificaciones definidas técnicamente y de las necesidades de la producción definidas técnicamente.”³⁰

Esta crítica marxista nos sirve para hacer visible las contradicciones en las que podemos caer cuando relacionamos el modelo productivo con el desarrollo educativo formal e informal. Porque no podemos ignorar las relaciones sociales de producción y convertir el debate en cuestiones técnicas, el trabajo mismo produce cualificación, la persona se transforma y su experiencia también tiene un valor que debe reconocerse, el trabajo no es una mercancía porque está encarnada en sujetos activos que aportan valor y generan beneficios y “la estructura de los salarios no es exógena a la empresa, sino más bien uno de los instrumentos usados para maximizar los beneficios.” Por lo cual tampoco podemos aceptar una derivación significativa de esta teoría: la inversión en desarrollo personal (educación y formación) que deben realizar las familias y los individuos para convertirse en capital humano valioso, como si la empleabilidad fuera responsabilidad individual y no social.

Sobre todo, porque no sólo cuestionamos el rasgo de individualización sino que para la concepción del trabajo como capital la educación y la formación deja de ser un derecho humano o un derecho fundamental, para convertirse en una inversión (lo que puede privatizarse) o la cualificación en un derecho sobre un renta futura a través de un empleo. Si bien defenderemos que socialmente en el Estado del Bienestar la educación es una inversión y no un gasto, lo es en cuanto derecho fundamental que produce cohesión social, rentabilidad social,

³⁰ Bowles, S y Gintis, H: El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. Revista de Economía Crítica, nº18, 2014

forma ciudadanía democrática y provee a las personas de las capacidades necesarias para la vida en esa sociedad (incluidas algunas para el trabajo)

Las políticas públicas que proponemos se convierten en factor de eliminación de la exclusión, de redistribución del conocimiento, de reconocimiento de las diferencias culturales, de fomento de la participación democrática. Principios y objetivos muy alejados de las pretensiones de los modelos de “capital humano” que tenemos que neutralizar. Porque incluso podemos reivindicar que, en la tecnología utilizada está ya incorporado el conocimiento (capital cultural) producido por otros trabajadores o trabajadoras que desarrollaron la ciencia o inventaron la tecnología, pero que al pasar a considerarse un medio de producción que el capitalista compra en el mercado ha perdido su valor humano. Incluso la productividad que genera esa tecnología más avanzada proviene del trabajo incorporado con anterioridad. Sin embargo, no es negativo que las empresas inviertan en capital humano, es su obligación si realmente consideran el conocimiento como un medio de producción. Lo que deberíamos considerar es si la formación en la que invierten sirve para desarrollar la cualificación profesional o es un simple adiestramiento o se convierte en fuente de desigualdades entre trabajador@s

La elaboración de diferentes documentos teóricos o prácticos para desarrollar este debate y proponer acciones que contribuyan al cambio de modelo productivo y de modelo educativo sigue adelante en reuniones, jornadas, encuentros, campañas de sensibilización. Las aportaciones colectivas, las demandas concretas van produciendo conocimientos e instrumentos para la sensibilización y para la acción sindical. Algunos se incorporan como anexos a efectos de difusión al conjunto de las personas interesadas.

Igualdad



Equidad



ANEXOS

ANEXO I

Recomendaciones para el cambio de modelo productivo³¹

- el esfuerzo público y privado en materia de educación, de investigación y desarrollo y de modernización de las infraestructuras económicas y sociales, para asegurar el buen funcionamiento y la expansión de los mercados;
- la coordinación y el complemento de esfuerzos entre el sector público, las instancias regionales, locales y empresarias para la educación y formación permanente de todos los asalariados y personal de dirección, la reconversión profesional y el aprendizaje para operar con las nuevas tecnologías;
- el paso de la producción masiva de series largas de productos homogéneos a la producción diferenciada de series cortas de productos heterogéneos, introduciendo innovaciones organizacionales y sirviéndose de la especialización flexible de la producción para adaptarla rápidamente a los cambios en el volumen y contenido de la demanda;
- la adopción de una estructura organizativa por parte de las firmas que sea más “chata”, horizontal y comunicante, para crear las condiciones que hagan posible un trabajo más coordinado y cooperativo y socializar los conocimientos y progresos en el aprendizaje de todos los miembros de la empresa;
- la promoción del trabajo conjunto y cooperativo entre los diversos departamentos de la empresa instaurando la ingeniería simultánea, superando la extrema división social y técnica del trabajo y la organización piramidal y jerárquica, que es fuente de retrasos, ineficacia y altos costos;
- el establecimiento de relaciones leales de las grandes empresas con los proveedores y subcontratistas, basadas en la confianza mutua, estables y contractualizadas;
- la promoción de la polivalencia en materia de cualificaciones, de la flexibilidad cualitativa interna y de la movilidad del personal entre secciones y puestos;
- el desarrollo del trabajo en equipos, siempre que sea posible;
- la descentralización del poder -y consiguientemente de las responsabilidades- de la dirección hacia los operadores que operan en el taller, para tomar decisiones con el fin de asegurar la producción con calidad, perfeccionar los procesos y productos y hacer frente a los incidentes en el puesto de trabajo;

³¹ Neffa, J.C: Obra citada.

- la reducción del número de mandos medios y de trabajadores indirectos de supervisión y mantenimiento, y dar más importancia al trabajo directo dentro de las empresas, con el objeto de mejorar el clima laboral, bajar los costos de control y aumentar la calidad y el valor agregado;
- la aplicación de técnicas de producción “justo a tiempo”, en función de la demanda y hacerlo en el momento más oportuno, reduciendo el stocks de insumos y de productos elaborados;
- la búsqueda de la implicación o involucramiento de los trabajadores con el fin de que participen permanentemente para mejorar y hacer más eficaz el proceso productivo (en materia de productividad, calidad, costos, plazos de entrega y cuidado de los medios de producción);
- y como contrapartida negociada de estos compromisos, hacer partícipes a los trabajadores de los frutos económicos de la expansión empresarial lograda con el aporte de sus esfuerzos, preservando la estabilidad en el empleo incluso en coyunturas depresivas, ofreciéndoles posibilidades de formación y de promoción según el mérito y experiencia acumuladas, mejorando las condiciones y medio ambiente de trabajo y aumentando sus remuneraciones de acuerdo con los resultados obtenidos.

Esto significa que con la emergencia de un nuevo modo de desarrollo, la viabilidad y el éxito de la articulación entre el régimen de acumulación del capital y el modo de regulación posteriores al fordismo, dependen en gran medida de: a) la introducción del cambio tecnológico por parte del empresario y del proceso de aprendizaje para construir rutinas productivas (en el modelo evolucionista); b) la incorporación, de innovaciones tecnológicas y organizacionales por parte de pequeñas y medianas empresas que interactúan conformando redes a nivel regional o local, comprometiendo a todo el colectivo de trabajo (en el modelo de especialización flexible); c) el grado de autonomía responsable, de iniciativa y de creatividad de los trabajadores para implementar nuevas formas de organización del trabajo (en el modelo de la democracia industrial), y e) el grado de involucramiento impuesto a todos los sectores de la empresa, vista como un sistema (en el caso del modelo de producción magra). Se trata finalmente de instaurar procesos de trabajo, modos de gestión, formas de competencia y de organización empresarial que son cada vez más diferentes y opuestos a las versiones tradicionales del taylorismo y del fordismo, para lograr aumentar la productividad, reducir los costos unitarios, mejorar la calidad de los productos, ampliar la gama de variedades y satisfacer a los clientes, fidelizándolos.

Dicho con otras palabras, los modelos productivos propios del capitalismo actual que emerge renovado desde lo profundo de la crisis, necesitan someter a su lógica de producción y de acumulación no sólo las dimensiones físicas y biológicas de los trabajadores como sucedía anteriormente; ahora para tener éxito deben también movilizar sus dimensiones psíquicas y mentales, reconocer y valorizar la subjetividad

ANEXO II:

Glosario técnico crítico para liberarnos de la ideología dominante

Estas últimas aclaraciones de conceptos han sido una sugerencia de algunas personas relacionadas con estos temas desde otros ámbitos profesionales. Pero el interés mayor proviene de poder plasmar una concepción epistemológica crítica, de neutralización del determinismo social de la ideología dominante, de la manipulación del lenguaje “técnico” que jamás es aséptico y poder superar obstáculos que frenan nuestro pensamiento crítico o convierten en “natural” fenómenos alienantes, producto de las necesidades de ocultación del modo de producción capitalista. . Al contrario que la ciencia, la función de la ideología dominante es ocultar las contradicciones reales, reconstruir en un plano imaginario, un discurso relativamente coherente que sirva de horizonte. En la metáfora de Gramsci era “el cemento”, en el sentido de la cohesión de las partes del todo o edificio social. En la de L. Althusser:

“Una ideología es un sistema (que posee su lógica y su rigor propios) de representaciones (imágenes, mitos, ideas, o conceptos según los casos), dotados de existencia y de un papel histórico en el seno de una sociedad dada.”

Y para concluir nuestra compañera Elvira S. Llopis con su admirado Foucault nos decía: *“En una sociedad como la nuestra, pero en el fondo, en cualquier sociedad, relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar, sin una producción, una acumulación, un funcionamiento del discurso”.*

Cualificación: es el conjunto de competencias profesionales con valor para el empleo que pueden adquirirse mediante formación y a través de la experiencia laboral. Una persona cualificada es alguien que posee los conocimientos, las habilidades, las capacidades, la preparación necesaria para realizar un trabajo. (No podemos aceptar que se identifique con nivel académico o titulación)

Competencia: significa valorar no sólo el conjunto de los conocimientos apropiados (saber) y las habilidades y destrezas (saber hacer) desarrolladas por una persona, sino de apreciar su capacidad de emplearlas, para responder a situaciones, resolver problemas y desenvolverse en el mundo. Por ejemplo, aquí podríamos incluir el aprendizaje a lo largo de la vida como una capacidad imprescindible. Deben describirse lo más objetivamente posible, no se definen de una vez y para siempre y es peligroso cuando se incluyen aptitudes o actitudes, más fácilmente interpretables de forma subjetiva e ideológica. La OIT analiza competencia laboral como: “Existen múltiples y variadas aproximaciones conceptuales a la competencia laboral. Un concepto generalmente aceptado la define como una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada. Una buena categorización de la competencia, que permite aproximarse mejor a las definiciones, es la que

diferencia tres enfoques. El primero concibe la competencia como la capacidad de ejecutar las tareas; el segundo la concentra en atributos personales (actitudes, capacidades) y el tercero, denominado “holístico”, incluye a los dos anteriores”. Si bien es útil una interpretación holística, no podemos aceptar la idea de “atributos personales”. Se pueden describir las capacidades en términos de saber hacer, de realizaciones, de asumir tareas y responsabilidades, de conocimientos o de manejar instrumentos o controlar procedimientos. Nada individualiza más que lo personal, subjetivo y arbitrario por la dificultad de ser valorado. Pero que se encuentra fácilmente en muchos programas de entrenamiento (coaching) como las fórmulas que consiguen la identificación con las metas empresariales, aunque puede utilizarse para formar en habilidades específicas con cierto éxito.

Aptitud: no es fácil explicar por qué es fácilmente manipulable. Si no concretamos de qué aptitud se trata: para qué tarea, en el manejo de qué herramienta. La primera definición del diccionario de la Real Academia es muy valiosa para no dejarnos engañar “*Capacidad para operar competentemente en una determinada actividad*”, en cambio la número 4: “*Suficiencia o idoneidad para obtener y ejercer un empleo o cargo*” quedaría en manos de quien establece la idoneidad si no determinamos claramente qué significa suficiencia para la actividad profesional. En algunos documentos decíamos que “aptitud se utiliza como habilidades o capacidades en un sentido más individual y relacionado con una realización demostrable, de dominar algo: apto o no apto es indicativo de un significado valorativo. Si se refiere a aptitudes físicas es fácilmente evaluable pero si entramos en terrenos de la inteligencia o de tipo psicológico es peligroso en manos de “recursos humanos”

En los criterios para La Negociación Colectiva a partir de la Reforma Laboral en la definición de los grupos profesional se recomienda “*Al pactar mediante la negociación colectiva los sistemas de clasificación profesional, se debe hacer con criterios de homogeneidad respecto a aptitudes, titulaciones y contenido general de la prestación y asegurando la ausencia de discriminación*”. Aquí insistimos en que lo más objetivamente posible debemos profundizar en el contenido de la prestación, porque las capacidades, competencias o aptitudes (3er nivel) se generan en la medida en que consideremos Herramientas y Tecnologías, Organización y estructura, Entorno de Trabajo y la cooperación intra e interorganizacional (1er nivel) porque así se podrán caracterizar las tareas (2do nivel) o los problemas a resolver, incluso caracterizando las responsabilidades.³²

³² Industry 4.0 A Discussion of Qualifications and Skills in the Factory of the Future: A German and American Perspective The Association of German Engineers and ASME American Society of Mechanical Engineers April 2015 Düsseldorf

Actitud: noción altamente peligrosa, muy difícil de evaluar objetivamente y manipulable en función de intereses. La misma definición de la RAE denota esa característica: “1. f. *Postura del cuerpo, especialmente cuando expresa un estado de ánimo. Las actitudes de un orador. La actitud agresiva del perro.* 2. f. *Disposición de ánimo manifestada de algún modo. Actitud benévola, pacífica, amenazadora, de una persona, de un partido, de un Gobierno.* Parece broma, pero así se puede analizar un comportamiento desde el contexto que pone valor a unas conductas determinadas o no a otras. En ámbitos empresariales se utiliza actitud positiva, actitud colaboradora, etc en función de parámetros establecidos por quien detenta el poder, de fidelidad a la empresa. Entonces, si queremos referirnos a una persona que en un entorno de trabajo, para realizar una tarea debe colaborar con otras personas, se puede denominar capacidad para trabajar en equipo, en otros contextos iniciativa, participación activa, etc siempre en sentido descriptivo, sin prejuicios valorativos sobre lo positivo o lo negativo, siempre sin aludir a características personales sino en función de realizaciones concretas, en los procesos y en los resultados.

Talento: muy utilizado en referencia a profesionales cualificados pero que es un concepto sospechosamente elitista e individualista. La RAE nos dice: “ 1. m. inteligencia (|| *capacidad de entender*).2. m. aptitud (|| *capacidad para el desempeño de algo*).3. m. *Persona inteligente o apta para determinada ocupación. En cambio el wordreference lo define como “conjunto de facultades o capacidades tanto artísticas como intelectuales; persona muy inteligente o destacada en alguna ciencia o actividad”* y en mi opinión ésta última es la que se utiliza para solicitar determinados perfiles profesionales para las empresas. La connotación de persona que destaca sobre las demás es el elemento que tenemos que evitar en función de la defensa de intereses o derechos colectivos. Las capacidades específicas necesarias para un tipo determinado de trabajo se definen en función de: qué se hace, cómo y para qué, las exigencias o responsabilidades que implica, la formación y/o la experiencia necesaria, el entorno, dónde, cuándo se realiza, con qué relaciones laborales y con qué riesgos (ergonómicos, psicosociales, etc.etc)

Por consiguiente, ni el talento ni las actitudes deberían considerarse a la hora de la selección, la evaluación o la promoción y las aptitudes con las reservas señaladas. Existen multitud de nociones que es necesario analizar críticamente y que ya hemos propuesto en otros artículos o informes de la Fundación 1º de Mayo: emprendizaje, usuarios/clientes, evaluación del desempeño, libre elección de centros, cheque escolar o de formación, sobrecualificación o subempleo, aprendices, resultados de aprendizaje, fracaso escolar-abandono educativo temprano, academicismo, recetas mágicas vendibles por academias privadas. Sobre todo en el Observatorio social de la educación nº 1 y los Informes 91 y 122

Continuar con el glosario sería un tanto aburrido por el formato, pero existen unas cuantas nociones más acerca de las cuales es imprescindible reflexionar y criticar, por ejemplo “gestión de las personas”, que no es aceptable desde un punto de vista ideológico, difícil de utilizar técnicamente sin caer en la visión empresarial. La idea, cuando se utiliza, proviene de pensar que las relaciones

laborales o la organización del trabajo implican gestionar personas. Parece una idea “natural”, es comprensible, pero sería una de los conceptos que cuestionamos. Las definiciones de la RAE nos ayudan un poco: Gestión: 1.- *Acción y efecto de gestionar.* 2. *f. Acción y efecto de administrar.* Gestionar: *Llevar adelante una iniciativa o un proyecto.* 2. *tr. Ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad económica u organismo.* 3. *tr. Manejar o conducir una situación problemática.* Como podemos observar la idea nos lleva a una acción más global, en la que pueden estar incluidas las personas, pero desde un punto de vista técnico las personas se coordinan, se organizan, se dirigen, gestionar es más administrativo que relacional. Si incluso cuestionamos la idea de “recursos” o de “capital” humano porque tratan la fuerza de trabajo como mercancía o como medio de producción, no deberíamos utilizar la expresión gestión para las personas. Normalmente esta expresión se utiliza en programas de “gestión del capital humano”, por lo cual si lo que pretendemos es defender el valor de la fuerza de trabajo, su papel en la aportación de valor añadido (¿plusvalía?) del que se apropia la empresa, no podemos utilizar dicha expresión si profundizamos en estos temas. Incluso cuando abordamos el tema de la “gestión del conocimiento” nos preocupa la cuestión de la propiedad del capital social, y buscamos las formas de garantizar la rentabilidad social del conocimiento, el mantenimiento de la equidad, la ciencia como patrimonio humano, “conocimiento libre para gente libre”.

Es casi seguro que nos hemos repetido con respecto a otros artículos, informes o ponencias pero nos parecía necesario sistematizar algunas cuestiones útiles para los debates y aportar notas diferentes a los documentos formales

ANEXO III

Ejemplo práctico: Algunos criterios para el análisis de la FP DUAL

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL

Es la formación profesional estructurada y a largo plazo, que se desarrolla en alternancia, entre el centro educativo y la empresa para obtener una acreditación oficial (títulos o certificados de profesionalidad). En los países de referencia (Alemania, Austria, Suiza) se realiza con contrato de trabajo unos días en el centro y otros en la empresa. En España con ayudas o becas y en diferentes modalidades por Comunidades Autónomas, en alguna con contrato, en otras con procedimientos muy criticables.

Reivindicaciones de CCOO

- Defensa del marco de diálogo social estatal y territorial para definir criterios, condiciones e inversiones
- En los convenios colectivos: incluir orientaciones, especialidades, puestos de trabajo, contrataciones, formación en tutorías, etc.
- Derechos de la RLT: participación directa en la planificación y el seguimiento, más allá de la normativa actual y en todos los casos. Ahora sólo si existe contrato. “La empresa informará a la representación legal de las personas trabajadoras sobre los acuerdos suscritos, indicando, al menos, las personas contratadas para la formación y el aprendizaje, el puesto de trabajo a desempeñar y el contenido de la actividad formativa”.(RD1529/2012 - Art. 21.2)
- Contratos de trabajo: sin ninguna duda la reivindicación más potente y necesaria para garantizar nuestra intervención y los derechos laborales
- Las prácticas en la empresa:, deben responder a los perfiles profesionales de los títulos o certificados de profesionalidad, respetando el marco del Sistema Nacional de las Cualificaciones, no pueden responder sólo a los intereses empresariales coyunturales o a las ofertas de otras entidades, ni a la crisis económica.
- La alternancia: que NO se convierta en sustitución de puestos de trabajo, mano de obra gratuita o una ficción de la cualificación
- una red pública: con una oferta adecuada y suficiente, que garantice el derecho a la formación de jóvenes y adultos en condiciones de equidad y calidad. Combatiendo la desregulación y la privatización
- Las inversiones en formación: en el marco del cambio de modelo productivo, con innovación, sostenibilidad, y medidas concretas para la orientación profesional, defendiendo los derechos laborales para un trabajo decente.

Reivindicaciones de la Confederación Europea de Sindicatos:

- *la realización de las reformas en el marco del diálogo social*
- *la integración del mundo educativo y laboral, asociando siempre las prácticas en la empresa a un programa formativo en un centro de formación*
- *una duración mínima del programa de formación*
- *el compromiso de la empresa con la formación y su financiación*
- *la limitación de la edad en los programas de formación dual (entre principio de la edad activa y el fin de estudios superiores)*
- *participación sindical en el seguimiento de las prácticas en empresa*
- *la realización de la formación en la empresa en el marco del contrato*
- *la definición normativa de la responsabilidad y formación del tutor de empresa*
- *la garantía de la calidad de la formación en el centro y en la empresa*

Incluidos los principios de la OIT para la formación profesional que reseñamos en la primera parte: equidad, pertinencia, calidad y diálogo social

BIBLIOGRAFÍA

EN PUBLICACIONES DE CCOO:

Página web Fundación 1º de Mayo

Acosta Pérez, Estella

Aproximación a las cualificaciones profesionales en la industria 4.0. Informe 122. 2016

Combatir la ideología neoliberal. Políticas de empleo y formación profesional para la Justicia Social. Informe 114. 2015

Mitos y contradicciones del desajuste de competencias. Revista nº 62.2014

Educación, formación y cualificación profesional. Informe 91. 2014

La formación y las cualificaciones profesionales en el *cambio de modelo* productivo. Observatorio social de la educación nº 1. 2010 y ponencia en el I y II Congreso internacional de Economía, trabajo y sociedad. 2014-2016

Varios autores: Formación profesional, mercado de trabajo y modelo productivo Informe nº8. y ¿Qué queremos de la universidad? Nº9. 2009

Página web Federación de Enseñanza www.fe.ccoo.es :

La educación que queremos

Informes sobre Universidad

Más calidad en el empleo más calidad de la educación

Revista T.E

Jornadas Cambio de modelo productivo cambio de modelo educativo. 2016 en ambas webs

Página web de la Federación de Industria www.industria.ccoo.es y #yoindustria

Propuesta sindical parar el impulso de la industria.2015

Coyuntura económica y situación de la industria 2016

El empleo y las cualificaciones profesionales en la industria de las TIC.2015

Industria 4.0. Propuesta para el debate. 2016

Guía prácticas laborales y no laborales

BIBLIOGRAFÍA GENERAL NO CITADA:

Apple, M: Educación y poder. Paidós.Madrid.1987

Bachelard, G: La formación del espíritu científico. Siglo XXI editores. Buenos Aires. 1948.

Belavi, G y Murillo, J: Educación, Democracia y Justicia Social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS) 5. 2016

Carr, W y Kemmis, S: Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca. Barcelona. 1988

Chomsky, N: La (des) educación. Crítica. Barcelona. 2009

Elliot, J: El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata. Madrid.1993

Flecha, R, Padrós, M y Puigdellívol, I: Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. Revista Organización y gestión educativa.Nº5. 2003

Freire, P: Pedagogía del oprimido y La educación como práctica de la libertad. Diversas ediciones algunas de Siglo XXI

Giroux, H: Cultura, política y práctica educativa.Grao.Barcelona.2001

Guerrero Serón, A: Enseñanza y sociedad. Siglo XXI. Madrid. 2003

López, E, Panigo, D y Neffa, J.C: Empleo, desempleo & políticas de empleo. CEIL-PIETTE. Buenos Aires. 2010

Popkewitz, TH.S: Sociología política de las reformas educativas. Morata. Madrid.1997

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

Torres, Santomé, J: La desmotivación del profesorado. Morata. 2006

VVAA: Volver a pensar la educación. Morata Madrid.1995

Whitty, G, Power, S y Halpin, D: La escuela, el estado y el mercado. Morata.

ÍNDICE

I.- El cambio de modelo productivo y las cualificaciones profesionales.....	pág.5
II.- Introducción al modelo educativo.....	pág.13
III.- La función del sistema educativo y la influencia del modelo productivo.....	pág.19
IV.- Algunas conclusiones con la pedagogía crítica.....	pág.29
V.- ANEXOS:	
I.- Recomendaciones para el cambio de modelo productivo.....	pág.37
II.- Glosario técnico – crítico.....	pág.39
III.- criterios para la FP DUAL	pág.43
BIBLIOGRAFÍA.....	pág.45

