

Educar y formar bajo la dictadura del mercado de trabajo



Nico Hirtt



La Caja de Herramientas
archivo.juventudes.org

El dogma del “capital humano”

A partir de la cumbre de Lisboa de 2000, la visión europea de la educación está dominada por una concepción que la reduce a un instrumento de las políticas económicas. Oiremos decir aún esporádicamente que los sistemas educativos deben “asegurar el desarrollo personal” de los ciudadanos, “sin dejar de promover los valores democráticos, la cohesión social, la participación ciudadana y el diálogo intercultural” (Consejo de Europa, 2012a, pp. 393/5). Pero, en general, sólo preocupa el “papel primordial” de la educación y de la formación “en tanto que motor esencial del crecimiento y de la competitividad” o, también, el “papel esencial que desempeñan las inversiones en el capital humano para (...) preparar un crecimiento creador de empleos” (Consejo de Europa, 2013, p. 1).

Hubiera podido creerse que el estallido de la “burbuja Internet” en 2000-2001, que vio al NASDAQ perder el 60% de su valor en un año, luego la Gran Recesión de 2008 y ahora la crisis de las finanzas públicas europeas iban a atemperar algo el optimismo de quienes creían que la inversión en capital humano permitiría garantizar el crecimiento y la prosperidad. Por desgracia, los defensores del liberalismo económico no renuncian tan fácilmente a sus doctrinas. Para el director del CEDEFOP (*Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional*), “permitir a los europeos que adquieran las competencias necesarias para establecer las bases de la innovación y poder así responder a las futuras necesidades del mercado del trabajo, es una de las condiciones sine qua non para superar la crisis” (CEDEFOP, 2012a, p. 1).

Su doctrina teórica es muy simple: si se aseguran a los empleadores “las mejores oportunidades de reclutar a personas cualificadas”, eso animaría a las empresas “a ofrecer más oportunidades a su personal así como a acrecentar su compromiso en favor del desarrollo de la mano de obra” (Consejo de Europa, 2012b, pp. 2-5). Esta teoría se basa en la idea de que aquellas economías que dispongan de más “capital humano” (medido este en función del nivel de sus competencias cognitivas) “verán crecer en mayor medida sus tasas de productividad” (OCDE, 2010, p. 10).

Los economistas Eric Hanushek (*Hoover Institution*, Universidad de Stanford) y Ludger Woessmann (Universidad de Munich) figuran entre los grandes promotores actuales de este tipo de retórica. Sus trabajos son reiteradamente citados por las instituciones europeas, el Banco Mundial y la OCDE. Sin embargo, sus investigaciones se limitan a mostrar la existencia de una correlación entre los niveles de competencia de los trabajadores de un país determinado (tal como son calificados a partir de estudios internacionales como TIMMS o PISA) y la tasa de crecimiento del PIB. Hanushek y Woessmann tienen que admitir que “es difícil asegurar de manera concluyente que se trate de una relación causal”. (2008, p. 667). Lo cual no les impide construir, basándose en datos recogidos entre 1960 y 2000, modelos econométricos en los que las tasas de crecimiento están ligadas a los niveles de competencia y a la duración de la escolarización a través de una vulgar ecuación de primer grado.

Semejante método sirve de bola de cristal a la OCDE para afirmar que, elevando en 25 puntos los resultados medios PISA de todos los países miembros, se conseguiría “un beneficio acumulado de PIB del orden de 115 billones de dólares a lo largo de la vida de la generación nacida en 2010” (OCDE, 2010, p.6).

Hacerlo “mejor” con menos medios

Hanushek y Woessmann son también los especialistas de la tesis según la cual los gastos en enseñanza no influirían sobre su calidad. Llegan a afirmar que la tasa de agrupamiento del alumnado (la *ratio* profesor/alumnos) no tendría relación con el nivel de rendimiento medio de los alumnos. Como era de esperar, esta afirmación encontró un eco muy favorable tanto entre los ministros de Educación, en déficit crónico de medios presupuestarios, como entre organismos internacionales encargados de imponer políticas de austeridad. Pero las investigaciones de Hanushek y sus colegas, siempre basadas en estudios comparativos entre países o en series cronológicas prolongadas, sufren de un grave defecto: sus conclusiones están en flagrante contradicción con los resultados de las mediciones directas del impacto del número de alumnos por clase. En efecto, estudios realizados siguiendo muy distintos tipos de protocolos, ya sea en Estados Unidos en el marco del estudio STAR (Krueger & Whitmore, 2000), Inglaterra (Blatchford, Bassett & Brown, 2011), Suecia (Wiborg, 2010) o Francia (Piketty et Valdenaire, 2006), demuestran sistemáticamente que, en una situación geográfica y cultural dada (mismo país, misma época, mismos alumnos, mismos enseñantes...), clases menos numerosas mejoran el resultado global y disminuyen las diferencias entre alumnos, especialmente si éstas están relacionadas con el origen social.

Pero da lo mismo, Hanushek y Woessmann siguen insistiendo en que se puede trabajar mejor con menos medios apostando por “reformas institucionales más que aumentando los recursos dentro del marco institucional existente” (2008, p. 659). Es preciso, dicen, apostar por la calidad más que por la cantidad. Pero una “calidad” bien entendida: la enseñanza preferente será aquella que responda estricta y prolongadamente a las necesidades de la economía. Para ello habrá que empezar por “identificar las necesidades en materia de formación”, luego “aumentar la pertinencia de la educación y de la formación en relación con el mercado de trabajo” con el fin de que proporcionen “una dosificación adecuada de aptitudes y competencias” (Consejo de Europa, 2011, p. 70/2). Y, para terminar, será preciso que “todas las personas implicadas en el proceso educativo sean confrontadas con buenos acicates” (Hanushek & Woessmann, 2008, p. 659).

Veamos pues, en primer lugar, lo que exigen los mercados de trabajo.

¡La crisis ha terminado!

El discurso “visible” se puede resumir así: hemos conocido una crisis económica grave con la Gran Recesión de 2008 y el paro ha crecido en todas las categorías de trabajadores. ¡Pero todo irá mejor mañana! El crecimiento se va a recuperar, el empleo se va a desarrollar y volveremos a necesitar trabajadores cada vez más cualificados para avanzar en la “sociedad del conocimiento”.

Esta visión idílica se trasluce en las publicaciones del CEDEFOP, el organismo encargado del análisis prospectivo del mercado de trabajo europeo. En el gráfico 1, la línea superior indica la evolución del empleo en la Europa de los 27, hasta 2020, tal como la preveía el CEDEFOP en 2008, justo antes de la crisis. Las otras líneas son situaciones corregidas en 2010, 2011 y 2012 (línea negra).

Gráfico 1: Previsiones del CEDEFOP para la evolución del empleo en Europa (EU-27+). Fuente: CEDEFOP, 2012b.

Como se ve, el organismo europeo supone que la crisis está ya superada y que ningún grano de arena vendrá nunca más a frenar un crecimiento regular del empleo. Sin embargo es un mal principio: para los dos primeros años de esta prospección (2011 y 2012), el CEDEFOP preveía un aumento del 0,85% del volumen de empleo, mientras que, según los últimos datos Eurostat disponibles, ha vuelto a caer un 0,1%.

¿Sociedad del conocimiento?

Si cabe dudar de las promesas de crecimiento del volumen de empleo, ¿qué sucede con la estructura de estos empleos en términos de niveles de formación?, ¿es cierto que el contexto económico y tecnológico reclama, y reclamará cada vez más, trabajadores altamente cualificados? El gráfico 2 parece hacerlo creer. Representa la evolución del empleo europeo, según los niveles de cualificación de los trabajadores, en los últimos 20 años, así como la proyección de esta evolución para la próxima década.

Gráfico 2: Evolución de la estructura de los empleos, según el nivel de cualificación de los trabajadores. Fuente: CEDEFOP, 2012b.



A primera vista la constatación es inapelable: la parte de los trabajadores altamente cualificados ha aumentado, pasando del 22,3% al 29,8% entre 2000 y 2010, y seguirá aumentando, hasta llegar al 37% en 2020. Por el contrario, el número de puestos ocupados por trabajadores poco cualificados está en continuo descenso: 30,6% en 2000, 23,4% en 2010 y una proyección de 16,4% para 2020. Conclusión: “los jóvenes que tengan poca o ninguna cualificación encontrarán cada vez más difícilmente un buen empleo” (CEDEFOP, 2012b, p. 12).

Resulta extraño leer, en el mismo informe, unas páginas más adelante, que “las previsiones de evolución de la demanda señalan que el mayor crecimiento se situará en las ocupaciones altamente y escasamente cualificadas, mientras que el crecimiento será menor en los empleos con un nivel de cualificación intermedio” (CEDEFOP, 2012b, p. 29).

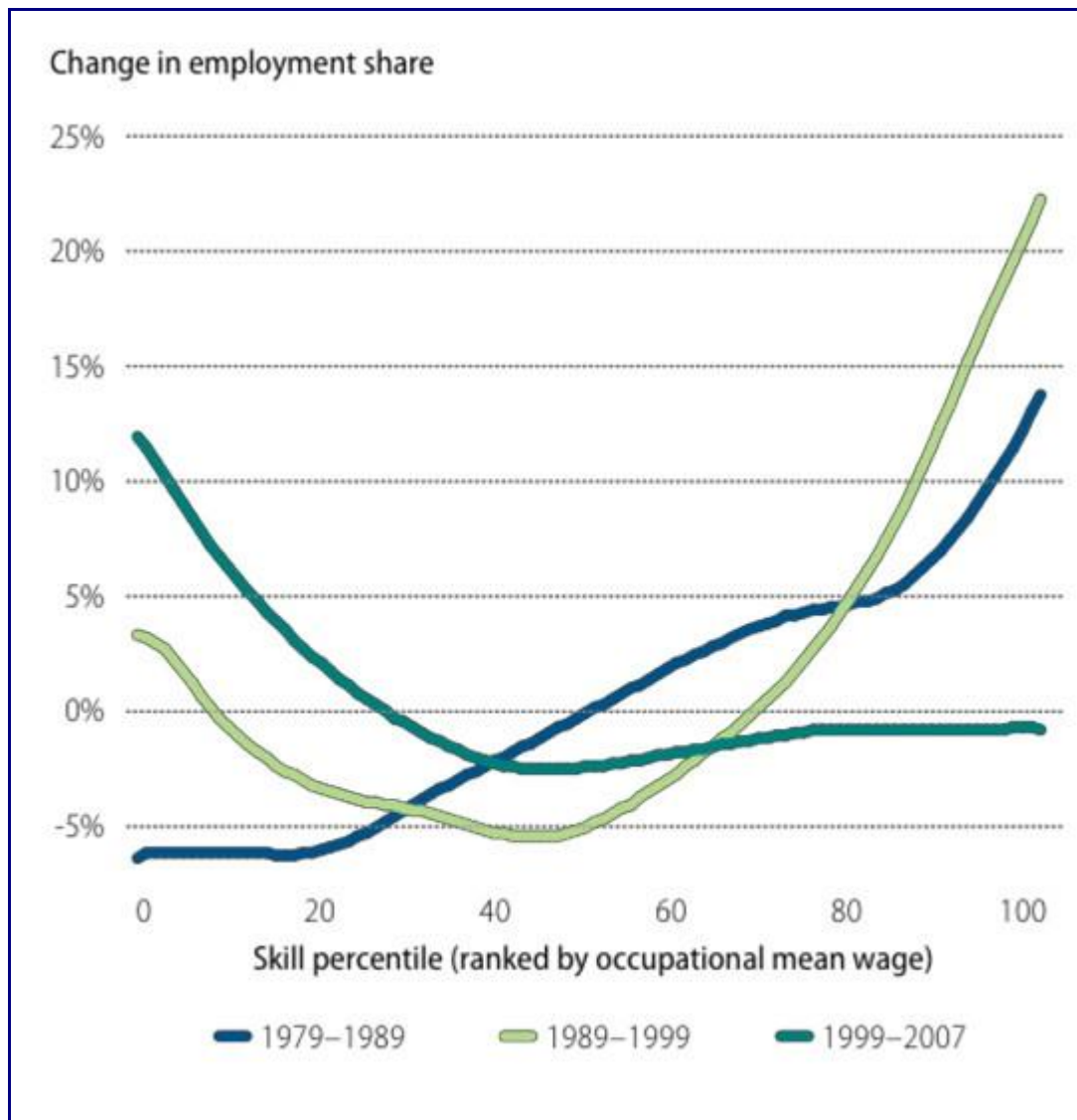
Intentemos entender: por un lado los expertos aseguran que hay cada vez menos empleos para los trabajadores poco cualificados, por el otro dicen que los empleos que exigen poco nivel de cualificación están creciendo de manera notable. ¿Dónde reside la contradicción? Resulta que el gráfico superior no incide en los niveles de formación que necesitan los empleos (a causa de su tecnicidad, de su complejidad, de su especialización más o menos importante), sino en los *niveles efectivos de cualificación* de la mano de obra ocupada. Cuando se emplea a menos trabajadores poco cualificados, eso no se refiere sólo al nivel de cualificación requerido. Puede indicar también que cada vez más trabajadores están sobrecualificados en relación con los empleos que desempeñan, bien porque haya en el mercado de trabajo un excedente de trabajadores cualificados, bien porque haya un déficit de trabajadores poco cualificados.

Polarización de los empleos

Desde finales de los años 1970, algunos autores han comenzado a observar una segmentación del mercado de empleo, por un lado, con un número limitado de puestos de técnicos de alto nivel en la industria, muy bien remunerados, que exigían una formación superior muy especializada; por otro lado, con ofertas cada vez más numerosas de empleos poco remunerados, que exigían pocas cualificaciones, dentro de sectores de servicios en expansión como establecimientos de comida rápida, supermercados y grandes superficies (Coombs, 1989, p. 10). Esta “polarización” del mercado de trabajo parece no haber dejado de reforzarse desde entonces. “En el curso de las últimas décadas” señalan algunos investigadores del CEDEFOP, “se ha alcanzado un cierto consenso, en el seno de la literatura especializada, sobre el hecho de que, al lado de una tendencia general a la expansión de los empleos altamente cualificados, se observa una polarización del mercado de trabajo en la mayoría de las economías desarrolladas” (Ranieri y Serafini, 2012, p. 49).

David Autor, uno de los especialistas americanos en este tema, publicó en 2010 un estudio titulado *The polarization of Job Opportunities in the U.S. Labor Market*. En él presenta el muy interesante gráfico 3.

Gráfico 3: Evolución media del empleo en los EEUU, por centiles de nivel cualificación (1979-2007). Fuente: Autor, 2010.



En el eje horizontal, los empleos están clasificados por centiles, según el nivel de cualificación que se requiere en ellos: a la izquierda los empleos nada o poco cualificados, a la derecha los empleos altamente cualificados. El eje vertical indica el crecimiento (o el decrecimiento) del empleo, en porcentaje (en EEUU). Las tres curvas corresponden, *grosso modo*, a las tres décadas transcurridas desde 1979. ¿Qué se constata? Durante los años 80 la evolución corresponde a la retórica habitual sobre la “sociedad del conocimiento”: crecimiento del empleo cualificado, decrecimiento del empleo no cualificado.

La década siguiente es la de la “polarización” del mercado de trabajo: la curva se

hunde porque se pierden, sobre todo, empleos en niveles intermedios de cualificación, mientras que el empleo altamente cualificado sigue expandiéndose y el empleo muy poco cualificado alcanza un crecimiento modesto. Y en los años 2000, la curva presenta un fuerte crecimiento en cuanto a los empleos poco cualificados, mientras que el empleo empieza a estancarse en las altas cualificaciones (Autor, 2010, p. 3).

En Europa, una misma evolución parece asomar, aunque con un poco de retraso en relación con Estados Unidos: “mientras que la parte de las ocupaciones intensivas en conocimientos y en aptitudes ha aumentado constantemente entre 1970 y 2000, se aprecia una neta polarización de los empleos desde el final de 1990”, constatan los investigadores del CEDEFOP (Ranieri y Serafini, 2012, p. 53). Entre 2000 y 2008 el número de trabajadores en “empleos elementales” ha crecido 3,9 millones, presentando una de las tasas de crecimiento más elevadas (+22%), casi al mismo nivel que los empleos muy altamente cualificados, y muy por encima de la tasa media de crecimiento (10%) (CEDEFOP, 2011, p. 20).

Gráfico 4: Evolución de los empleos por nivel de cualificación (EU-27). Índice 2000 = 100. Fuente: Ranieri y Serafini, 2012. .

El CEDEFOP admite que esta evolución va a continuar: “la mayoría de las creaciones de empleos se situarán dentro de las ocupaciones altamente o poco cualificadas, con crecimientos más atenuados en las ocupaciones que requieran cualificaciones intermedias” (CEDEFOP, 2012b, p. 29).

Cómo polariza el ordenador

Para comprender el origen de esta evolución dicotómica de los empleos conviene que miremos las tecnologías de la información y de la comunicación. Contrariamente a una opinión ampliamente extendida, éstas no sustituyen necesariamente a las tareas que necesitan pocas cualificaciones, sino más bien a tareas de rutina. Se trata de tareas suficientemente bien definidas, descritas, descompuestas... como para que puedan ser traducidas a un programa o ejecutadas por un ordenador o bajo la dirección de un ordenador. Se trata, explica David Autor, de “tareas de media cualificación, como por ejemplo la contabilidad, algunos trabajos de oficina o tareas de producción complejas pero repetitivas” (Autor, 2010, p. 4).

En cambio, las ocupaciones no rutinarias se sitúan en los dos extremos de la jerarquía de los empleos. Por un lado, tenemos las tareas abstractas, que exigen grandes capacidades de resolución de problemas, de intuición, de persuasión, y que corresponden a empleos muy altamente cualificados. Pero, por otro lado, tenemos también numerosas tareas “elementales”, sobre todo en el sector servicios, que no son fácilmente ejecutables por un ordenador o por una máquina dirigida por un ordenador. Antes de limpiar un aula en una escuela, hay que asegurarse de que las sillas estén colocadas encima de las mesas y, para hacerlo, hay que eliminar antes de las mesas todo lo que pueda haber quedado por encima, como papeles de envolver, un cartucho de tinta usado, evitando tirar a la papelera algún libro o una calculadora olvidados por un alumno. Este tipo de decisiones pueden ser tomadas por cualquier persona, no cualificada, pero que disponga de un cierto grado de “sentido común”. En cambio son muy difíciles, por no decir imposibles, de programar.

Aún más, el trabajo de un conductor de taxi, el de un empleado de una agencia de

seguridad, el de una azafata de línea aérea que trabaje en una compañía de bajo coste en Europa, el de un camarero del *McDonald's* en Madrid o París... no pueden ser trasladados a Nueva Delhi.

La OCDE lo resume admirablemente: “los trabajadores altamente cualificados son necesarios en los empleos tecnológicos; los trabajadores poco cualificados son utilizados para servicios que no pueden ser automatizados, digitalizados o deslocalizados, como el cuidado de personas; y las cualificaciones intermedias son reemplazadas por la robótica inteligente” (OCDE, 2012a, p. 21).

Un poco de sobrecualificación va bien...

Durante la mayor parte del siglo XX, el mercado del trabajo evolucionó en el sentido de la elevación de los niveles de cualificación requeridos por los rendimientos técnicos de producción. Los Estados respondieron a esta evolución prolongando la duración de la escolaridad e incitando a los ciudadanos a elevar su nivel de formación. Pero, más tarde, el mercado de trabajo estalla, se polariza, el empleo no-cualificado está en alza. Y lo que es peor, las tasas de paro se elevan. A partir de ese momento, algunos trabajadores se ven obligados a aceptar empleos por debajo de su nivel de cualificación.

Dependiendo de los protocolos y las definiciones, se observan tasas de sobrecualificación del orden de entre el 10 y el 30% en Europa (Quintini, 2011; OCDE, 2011a). En las condiciones actuales del mercado de trabajo, el CEDEFOP prevé “un fuerte aumento del número de personas cualificadas ocupadas en empleos que han necesitado tradicionalmente un bajo nivel de formación y una disminución importante de los empleos disponibles para las personas poco o nada cualificadas” (CEDEFOP, 2012a, p. 14).

Desde el punto de vista del trabajador, la sobrecualificación supone una pérdida que alcanza, de media, el entorno del 20% del salario (OCDE, 2011b, p. 211). Desde el punto de vista del empleador, el balance está más mitigado. Algunos estudios subrayan el efecto beneficioso de la sobrecualificación en la mejora de la productividad y de la innovación: “La sobrecualificación no es necesariamente un problema. La gente más cualificada puede ser más innovadora y transformar la naturaleza del trabajo que realiza” (CEDEFOP, 2012a, p. 13). Pero, por otro lado, el coste salarial se resiente: de media, un trabajador sobrecualificado cuesta hoy un 15% más caro a su empleador que un trabajador que posea exactamente el nivel de cualificación requerido (OCDE, 2011b, p. 211). Mientras las tasas de sobrecualificación sigan siendo razonables, los aspectos positivos pueden compensar, al menos desde el punto de vista del empleador individual. Por el contrario, desde un punto de vista macroeconómico, un exceso de sobrecualificación se traduce en una “inaceptable” presión al alza sobre los salarios de los sectores poco cualificados. David Autor demostró así que, en los Estados Unidos, el fuerte crecimiento de los empleos poco cualificados a lo largo de los años 1990 a 2000 condujo a contratar, para cubrirlos, a muchos trabajadores sobrecualificados, lo que tuvo como consecuencia que los salarios subieron más rápidamente (o bajaron con menos fuerza) en ese tipo de empleos.

A los ojos de quienes no conciben la educación más que como una herramienta económica, una sobrecualificación excesiva supone también un enorme derroche para los

Estados: ¿es realmente necesario invertir tanto en educación si no se van a utilizar las formaciones dispensadas? Ya no es posible acariciar la ilusión, mantenida hasta los años 70-80, de que la enseñanza general “clásica” iba a llegar a ser la norma para todos. Hace más de doce años, la OCDE ponía ya los relojes en hora precisando que “no todos abrazarán una carrera en el dinámico sector de la ‘nueva economía’ –de hecho, la mayoría no lo harán– de manera que los programas escolares no pueden concebirse como si todos debieran llegar lejos” (OCDE, 2001, p. 30).

Pero, entonces, ¿cómo deben ser concebidos, esos programas escolares?

Poco cualificados, pero multi-competentes

El excedente de trabajadores cualificados no es la única razón de que se contrate mano de obra sobrecualificada. Depende también de la naturaleza misma de los nuevos empleos no cualificados o considerados como tales: son muy diferentes de las funciones de peón industrial o agrícola que ocupaba antaño a la gran masa de los trabajadores poco escolarizados.

Un administrativo “no cualificado” es hoy una persona que no tiene diploma de mecanografía o de taquigrafía, ni de operador de télex, de secretario, de intérprete o de traductor. Tampoco posee un diploma formal en utilización de material informático. Sin embargo, se le pedirá que utilice un teclado de ordenador, un tratamiento de texto, un sistema de tablas, una base de datos, un correo electrónico, que conteste correctamente al teléfono y, si es necesario, que lo haga en varios idiomas. Al hacer esto, no se está reclamando –en el sentido propio del término– una cualificación, se están exigiendo simplemente algunas “competencias básicas”. Y ahí aparece la dificultad. Los empleadores, así como los organismos internacionales, se quejan de la dificultad de encontrar esos trabajadores, a la vez poco cualificados (luego baratos) y, sin embargo, *multi-competentes* para el rosario de tareas variadas que se les pedirá realizar.

Saber leer y escribir, saber calcular, tener carnet de conducir, todo eso no se considera ya desde hace tiempo “cualificaciones”. Los nuevos empleos no cualificados en los sectores de servicios reclaman que se amplíe esta serie de competencias generalmente compartidas. El marco de referencia europeo en cuanto a las “competencias clave” define las ocho competencias básicas “que todos los jóvenes deberían desarrollar en el marco de su educación y de su formación iniciales y que los adultos deberían poder adquirir y mantener gracias a la educación y a la formación a lo largo de toda su vida” (Comisión Europea, 2009, p. 19). Desde entonces son bien conocidas: comunicación en lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnologías, competencia numérica, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, espíritu de iniciativa y de empresa, sensibilidad y expresión culturales. Para la OCDE, “este conjunto de aptitudes y competencias se convierte en el núcleo esencial de aquello de lo que deben preocuparse los enseñantes y las escuelas” (Ananiadou & Claro, 2009, p. 6).

Aquí está, pues, la solución del problema: eliminar de los programas todos aquellos elementos que son inútiles, ahora que la escuela secundaria no está ya reservada a las élites. Innecesarias las lenguas clásicas, la filosofía o la literatura, desde el momento en que

aprenden a “comunicar”. Innecesario estudiar los grandes conceptos y las leyes de la física o de la biología, desde el momento en que adquieren “competencias básicas en ciencias y tecnología”. Innecesarias la historia y la geografía, un poco de “sensibilidad cultural” será suficiente. Innecesaria la economía para la mayoría de ellos, desde el momento en que tengan “espíritu de empresa”. Innecesario incluso enseñarles programación informática, desde el momento en que adquieran la “competencia numérica”, es decir, que hayan adquirido los gestos básicos del manejo de un ordenador en situación profesional y los rudimentos de utilización del material burocrático. En cuanto al resto, algunas frases para “comunicar” en una o dos lenguas extranjeras, un poco de “sensibilidad cultural” y la capacidad de aprender (unas instrucciones de uso, un reglamento, un procedimiento de trabajo...) harán de ellos excelentes trabajadores explotables a discreción.

Adaptables y flexibles

La elección de las ocho competencias-clave indicadas más arriba se justifica, en efecto, en primer lugar por su capacidad real o supuesta de favorecer la flexibilidad y la adaptabilidad de los trabajadores. Los empleos del mañana, altamente o poco cualificados, tienen en común el hecho de conllevar tareas que no se dejan reducir fácilmente a un proceso informatizado. Precisamente por esa razón entrañan una parte importante de imprevisibilidad y exigen desde el principio una capacidad de iniciativa y de adaptación en la mente de los trabajadores.

Esta demanda de flexibilidad resulta reforzada por la inestabilidad económica y la imprevisibilidad del entorno tecnológico. Es imposible prever la evolución futura de los rendimientos técnicos de producción y, por lo tanto, de los conocimientos y habilidades que se exigirán a los trabajadores dentro de diez o quince años. En su comunicado de Brujas, el Consejo de ministros europeos señala que los estudiantes de hoy “tendrán oficios que todavía no existen (...) Tenemos que mejorar la capacidad de la educación y de la formación profesional para responder a las exigencias cambiantes del mercado de trabajo” (Consejo de Europa, 2010, p. 2).

En estas condiciones, la función de la escuela no es ya aportar conocimientos, sino más bien transmitir capacidades genéricas (llamadas “competencias transversales”) así como la capacidad de cada individuo de actualizar por sí mismo sus conocimientos y habilidades en función de las necesidades cambiantes de su carrera profesional y de las expectativas cambiantes de sus empleadores. El papel del Estado no es ya permitir a cada cual adquirir conocimientos portadores de emancipación. Ni siquiera asegurar a cada joven una cualificación que le abra las puertas del mercado de trabajo. Esto es la responsabilidad individual de cada uno. La única responsabilidad del Estado es, a partir de ahora, crear las condiciones que aseguren esta búsqueda de empleabilidad y, con este fin, “inscribir los sistemas de educación y de formación en una perspectiva que tenga en cuenta la vida en toda su duración” (Consejo de Europa, 2009, p. 119/3).

La enseñanza tiene como único fin “preparar ciudadanos europeos capaces de aprender, motivados y autónomos” (Consejo de Europa, 2012b, p. 393/6). En cambio, “la responsabilidad de seguir aprendiendo incumbe a los individuos” que tendrán que “responsabilizarse de su formación con el fin de mantener al día sus competencias y conservar su valor en el mercado de trabajo” (CEDEFOP, 2012b, p. 22).

Competencias generales frente a conocimientos

En el contexto de esta búsqueda de flexibilidad, la palabra “competencia” adquiere una importancia y un sentido nuevos. En la acepción tradicional, la competencia designa un conjunto de conocimientos, de habilidades, de actitudes, de experiencia... que hacen que se sea un buen médico, un buen fontanero, un buen albañil o un buen piloto aéreo.

Bajo la doble presión de la búsqueda de una flexibilidad máxima en el que aprende y de un rendimiento óptimo del sistema educativo, se ha inventado un nuevo concepto de “competencia”, en el que sólo cuenta el resultado productivo final: no importa lo que el alumno haya podido memorizar, entender, dominar, sistematizar... con tal de que demuestre su capacidad de llevar a cabo una tarea que se le haya confiado. El acto de enseñar, se transforma entonces en una especie de evaluación permanente de los alumnos, en situaciones potencialmente inéditas para ellos, pero perfectamente codificadas para el docente. Esta aproximación por competencias tira por la borda la cuestión fundamental de la investigación didáctica: “¿cómo transmitir correctamente tal conocimiento?”, para conservar sólo el único criterio de la capacidad de utilización del conocimiento: “¿ha realizado bien esta tarea?”.

Hasta hace algunos años, el enfoque por competencias aún aparecía como un desarrollo de las pedagogías constructivistas, especialmente en los países francófonos, en los que se presentaba como una “pedagogía” centrada en el alumno y dando “sentido” a los aprendizajes. Esta pretensión era, sin embargo, engañosa y fue ampliamente controvertida (ver Hirtt, 2009).

Actualmente las máscaras van cayendo. En varios países, los políticos parecen volver atrás y dicen poner en la picota las reformas pedagógicas que promovían ayer. Sin embargo, sería un error ver en las recientes evoluciones del discurso pedagógico dominante un “viraje a la derecha” o “una vuelta al rigor” (según el juicio positivo o negativo que se haya formulado en un principio sobre la aproximación por competencias). En realidad sólo abandonan la envoltura, es decir, el discurso que había acompañado a las reformas para darles un marchamo pedagógico seudoprogresista. En cuanto al fondo, es decir, la primacía de vagas competencias “generales” o “transversales” sobre la construcción de conocimientos estructurados, está más presente que nunca. Y ya no se esconde su verdadera motivación: para el CEDEFOP esta orientación “mejora la flexibilidad” de los trabajadores y del mercado de trabajo ya que “en un contexto de transiciones profesionales continuas y de modificaciones rápidas del lugar de trabajo (...) es probablemente más importante adquirir competencias transversales que competencias ligadas estrechamente a la función que se desempeña y a los procesos de trabajo” (CEDEFOP, 2012b, p. 23).

La escuela ya no está ahí más que para establecer las bases de los futuros aprendizajes que serán, también ellos, únicamente dictados por las necesidades de la vida profesional de cada cual: “la enseñanza obligatoria es el lugar donde la gente debe dominar las competencias fundamentales y desarrollar su deseo y su capacidad de aprender a lo largo de toda su vida” (OCDE, 2012c, p. 26).

Competencias generales y competencias profesionales

Al tratarse de la formación profesional, se pueden detectar ciertas tensiones en los

discursos dominantes. Acabamos de escuchar al CEDEFOP suplicar la primacía de las “competencias transversales” sobre las aptitudes específicas para un trabajo. Sin embargo, otros documentos –incluso emanando a veces de las mismas autoridades– recomiendan, al contrario, perfilar mejor la evolución de estas aptitudes profesionales con el fin de adaptarles más específicamente la enseñanza profesional.

Así, el Consejo de Europa, en su “Comunicado de Brujas”, estima que conviene “revisar regularmente las normas profesionales y las normas relativas a la enseñanza y a la formación, que definen los criterios a los cuales debe responder el receptor de un título o un diploma determinado” (2010, p. 2). Desde esta óptica, recomienda reforzar la colaboración entre los actores de la formación profesional –Estado, escuelas, empresas– en materia de anticipación de las competencias. El Consejo desea igualmente ver desarrollarse, a nivel nacional, regional o local, iniciativas que “permitan a los docentes mejorar su conocimiento de las prácticas de trabajo” (*op. cit.*, p. 10).

Los programas de la educación y la formación profesional, sigue diciendo el Consejo, deberían estar más “centrados en las adquisiciones del aprendizaje” para hacerlos “más adaptables a las necesidades del mercado de trabajo” (*op. cit.*, p. 10).

La oposición entre este discurso y el que hemos oído más arriba, entre la demanda de competencias transversales (las ocho competencias-clave en particular) y de aptitudes específicas (“*skills*”), refleja una contradicción absolutamente real: la que opone a los empleadores de los sectores más en alza (tecnología punta y servicios) con los de los sectores en declive (construcciones metálicas, construcción, astilleros navales...).

Entre quienes reclutan a ejecutivos y creativos para empresas que trabajan en campos tecnológicos punteros, igual que entre quienes contratan a los camareros para las cafeterías del TGV (tren de alta velocidad), el problema no reside en encontrar personas que dispongan de la formación especializada adecuada: en el primer caso (en el que se necesitaría de todas maneras una formación seria en el seno de la empresa) es imposible y en el segundo caso no tiene objeto, ya que no se requiere ninguna cualificación particular. En cambio, se deplora en ambos casos que los trabajadores carezcan, a veces, de capacidad de iniciativa, que respondan de manera demasiado mecánica en situaciones no habituales, que no estén suficientemente dispuestos a adquirir nuevos conocimientos o nuevas habilidades en función de las necesidades, que su manera de expresarse o de comunicarse no esté siempre adaptada a la naturaleza de su tarea... Aquí, el desarrollo de estas competencias generales constituye una fuerte demanda dirigida al sistema educativo.

A la inversa, en las empresas más “tradicionales”, en las que se contrata a torneros, soldadores, grabadores, albañiles, carpinteros, fontaneros... la destreza del profesional es primordial y pesa más que unas vagas consideraciones de adaptabilidad y otras competencias sociales. Sin embargo, el recurrente discurso de la patronal de este tipo de empresas cuando afirma que sufre una terrible carencia de mano de obra cualificada, debe ser oído con cierta reserva. Con frecuencia, da cuenta menos de una penuria real de trabajadores que de una elevación del nivel de exigencia a la hora del contrato, que es el resultado de las dificultades económicas propias de la crisis (se trata, a menudo de los sectores más duramente afectados) y del diferencial de competitividad con los sectores que pueden reclutar a su personal dentro de un amplio “depósito” de mano de obra poco cualificada.

El doble discurso de organismos como el CEDEFOP o el Consejo de Europa, que por una parte afirman querer dar la prioridad a las competencias básicas y por otra claman que hay que combatir la “penuria” de mano de obra medianamente cualificada, resulta ser una posición de equilibrio entre dos fracciones opuestas, en el seno del capitalismo europeo. Pero este doble discurso no es, en sí, contradictorio. Su primer término se refiere a la enseñanza “de base”, *grosso modo* hasta el final del tramo inferior de la secundaria (la edad en la que los informes PISA vendrán a medir la buena adquisición de las competencias básicas); por el contrario, el segundo término del discurso alude a la formación profesional, que está regulada a partir de los 14-16 años en la mayoría de los sistemas educativos.

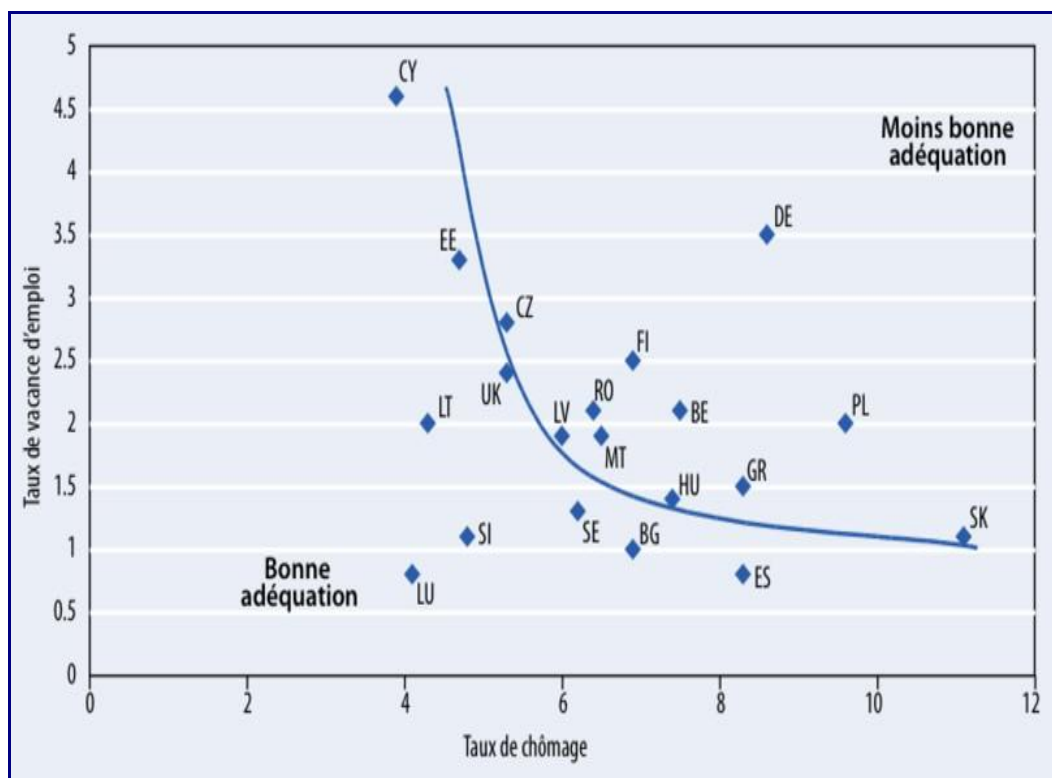
¿La empleabilidad crea empleo?

A nadie se le ocurriría discutir que los trabajadores mejor formados tienen más posibilidades de encontrar trabajo que los otros. Así, desde el principio de la recesión, en 2008, hasta 2010, las tasas de paro de las personas que disponían, como mucho, de un diploma de secundaria inferior subieron desde un 8,8% a un 12,5% (+3,7 puntos) mientras que las de los diplomados de la secundaria superior pasaban de 4,9% a 7,6% (+2,7 puntos) y las de los diplomados de la enseñanza superior, universitaria o no, aumentaban sólo de 3,3% a 4,7% (+1,4 puntos)(OCDE, 2012b, p. 13). Existe pues una clara correlación entre, por un lado, el nivel y la calidad de la formación y, por otro lado, la probabilidad de escapar del paro.

Pero de esta observación, que es perfectamente válida cuando se trata de individuos, algunos concluyen, algo precipitadamente, que de la misma manera existiría una correlación positiva entre el nivel global de cualificación de los trabajadores de un país y la tasa global de empleo dentro de ese país. La OCDE y la Comisión juegan a placer con esta creencia afirmando que las tasas elevadas de paro se deberían, en gran parte, a la dificultad que encuentran los patronos cuando buscan una mano de obra adecuadamente cualificada.

Esta afirmación no se tiene en pie frente a la realidad de las cifras. Como demuestra el gráfico 5, las tasas de paro no están correlacionadas positivamente, sino negativamente, con la tasa de empleos vacantes. En otras palabras: los países en los que hay muchos empleos vacantes no son aquellos donde hay muchos parados sino, al contrario, aquellos en los que hay relativamente poco paro.

Gráfico 5: Tasas de empleos vacantes y tasa de paro en diferentes países. Fuente: Comisión Europea, 2009.



Según Eurostat, los empleos vacantes representan hoy el 1,5% del volumen total de empleo en la Unión Europea. En otras palabras, el 98,5% de los empleos disponibles están ocupados. Se entiende mal, en estas condiciones, cómo una mejor adecuación de la formación de los trabajadores a las demandas del mercado de trabajo podría absorber ¡una tasa de paro que se acerca al 10% en el conjunto de Europa! Hay que añadir que las tasas de empleos vacantes en Europa cayeron en 2007 y 2008, incluso mientras las tasas de paro aumentaban (DARES, 2010, p. 17).

Si se toman las propias cifras de la patronal francesa (por ejemplo, MEDEF, 2013), se observa que los cuatro trabajos más difíciles de proveer son: los altos profesionales de hostelería y restauración (11.611 empleos), los vendedores (5.277 empleos), los empleados de cocina (5.157 empleos) y los conductores de vehículos (4.969 empleos), todas ellas profesiones que no exigen ninguna cualificación (excepto en la pequeña parte de los empleados de cocina que son los cocineros-jefes) o una baja cualificación (conductor de camión). Van seguidos de 4.628 ejecutivos comerciales y técnicos comerciales y de 4.432 ingenieros y ejecutivos técnicos de la industria, dos clases de profesiones altamente cualificadas. Luego la lista continúa con las ayudas domésticas (4.081 empleos), los jardineros (3.338 empleos), los empleados domésticos (3.202 empleos) y los obreros no cualificados de las industrias (2.928 empleos). En conclusión, de los aproximadamente 47.000 empleos “más difíciles de proveer” en Francia en el 4º trimestre de 2012, sólo 9.070, o sea el

19%, necesitaban un nivel elevado de cualificación. En la misma fecha, había 3,18 millones de parados en Francia, según Eurostat. ¿Cómo se puede creer que se reduciría de manera considerable esta cifra, sólo por el milagro de una mejor formación?

La realidad es que el déficit de empleos afecta a casi todas las categorías de profesiones. Pero las personas más altamente cualificadas escapan más fácilmente al riesgo del paro aceptando empleos en los que serán sobrecualificadas. “Aunque la gente sea cada vez más cualificada, algunos corren el riesgo de no encontrar un empleo que corresponda a su formación y a su esperanza” (CEDEFOP, 2012a, p. 1). La OCDE tiene que reconocer también que “la enseñanza secundaria superior ya no constituye un seguro contra el paro y los bajos salarios” (OCDE, 2012a, p. 2).

Cuando los patronos de ciertos sectores se lamentan de que no encuentran obreros cualificados, eso significa, pues, con mucha frecuencia, que en estos tiempos de crisis, intentan elevar exageradamente sus exigencias en el momento del contrato y rebajar los salarios. Les gustaría mucho encontrar obreros diplomados, sí, pero con cinco años de experiencia, que dispusieran de coche propio para acudir al taller o a la obra, que aceptaran trabajar por la tarde y el sábado, que llevaran su propia ropa de trabajo, y todo ello por el salario de un peón. Cuando el listón se coloca tan arriba (o tan abajo, depende del punto de vista), los obreros jóvenes cualificados más competentes (en el sentido definido más arriba) prefieren aceptar, por el mismo precio, un puesto como jefe de equipo en un *McDonald's*, o como vendedor de televisores en Sony.

Rivalidad entre trabajadores y entre escuelas

De hecho, toda la idea de “flexibilización” del mercado de trabajo lleva a aumentar la competición entre los trabajadores. Sucede lo mismo, por ejemplo, con la búsqueda de “movilidad europea” de los trabajadores. Esta permite a los patronos europeos reclutar su mano de obra en un “depósito” mucho más grande, poner a muchos más candidatos en competición para el mismo empleo y conseguir, a menor coste, trabajadores más estrictamente adaptados a sus expectativas. Esta movilidad debe adquirirse desde el paso por la educación, promoviendo la “movilidad de los que aprenden”. Para el Consejo de Europa, ésta constituye, pues, un “elemento esencial de la educación y de la formación a lo largo de toda la vida” (Consejo de Europa, 2011, p. 119/3).

Esta competición entre trabajadores debe llevarse a cabo también “en las mentes”, en el plano ideológico. Por eso, hay que “favorecer las experiencias (...) de formación en el espíritu de empresa” (Consejo de Europa, 2011, p. 70/1), y eso desde la escuela infantil.

Pero, para llevar a cabo este programa, “conviene inscribir los sistemas de educación y de formación en una perspectiva que tenga en cuenta la vida en toda su duración y mejorar su capacidad de reacción frente al cambio, así como su apertura al mundo” (Consejo de Europa, 2009, p. 119/3).

Analicemos esta tesis, con todo lo que implica en relación con los sistemas educativos.

En primer lugar, tener en cuenta la vida “en toda su duración”, significa que la escuela no debe intentar ya transmitir conocimientos, sino –sobre todo– “enseñar a aprender”. Hay

que “preparar a los ciudadanos europeos a ser personas que aprendan de manera motivada y autónoma” (Consejo de Europa, 2012, p. 393/6). Desde un sistema educativo en el cual el Estado transmite o inculca valores, conocimientos, cualificaciones que considera útiles al bien común, se pasa a otro sistema educativo en el que los ciudadanos-trabajadores son invitados a venir a buscar, individualmente, aquello que les parezca útil para su carrera personal. A partir de ahora, deberán “responsabilizarse de su formación con el fin de mantener al día sus competencias y de conservar su valor dentro del mercado de trabajo” (CEDEFOP, 2012, p. 22). Fundamentalmente, la diferencia no es muy grande ya que la búsqueda de un pretendido “bien común” por parte del Estado y la de la “carrera profesional” por parte de los individuos acaban confundándose, generalmente, con el único interés del rendimiento del capital. Pero, en el primer caso, hay un Estado regulador, con todo lo que esto implica de peso y, también, de protecciones arrancadas por las luchas sociales. En el segundo caso, no tenemos más que individuos en competición, dispuestos a pisotear sus propios derechos si creen que, con ello, van a conseguir alguna ventaja sobre sus competidores. De paso, el Estado se descarga de una misión que podrá ir delegando en el sector privado: “la responsabilidad de seguir aprendiendo incumbe a los individuos” (CEDEFOP, 2012, p. 22).

En segundo lugar, para “mejorar la capacidad de reacción de los sistemas educativos, la Comisión Europea, el Consejo, la OCDE... abogan por el abandono de los sistemas gestionados –de modo centralizado– por el Estado, en beneficio de redes de centros escolares más autónomos y en situación de fuerte competencia mutua. Los patronos se quejan, en efecto, de la “lentitud de los sistemas de educación para responder a sus necesidades y para adaptarse a cualificaciones cambiantes”. Consideran, en particular, que los sistemas de formación y de educación son “excesivamente burocráticos” y que no hay “suficiente flexibilidad, a nivel local, para adaptar los programas” (Froy, Giguère & Meghnagi, 2012, p. 63). Se da por hecho que el juego de la competencia y la autonomía de las escuelas mejorarán “la capacidad de adaptación de los sistemas de educación y de formación frente a nuevas demandas y tendencias” (Consejo de Europa, 2011, p. 70/2).

Y, en tercer lugar, el Consejo recomienda apoyar “la apertura al mundo” por parte de los sistemas educativos. El “mundo” debe ser entendido aquí en el sentido estricto en que lo entienden todos los dueños de la economía capitalista: el mundo es la empresa privada. Estos “partenariados” deben contribuir a “fijar mejor las competencias requeridas por el mercado de trabajo” y a “estimular la innovación y el espíritu de empresa en todas las formas de educación y de formación” (Consejo de Europa, 2009, p. 119/4). La OCDE recomienda utilizar la formación en empresa, en el puesto de trabajo o en alternancia, sobre todo en la enseñanza profesional pero también para determinados programas universitarios (OCDE, 2012a, p. 27).

La organización de la enseñanza profesional, basada en el modelo del sistema alemán de alternancia choca, sin embargo, contra fuertes resistencias por parte de los mismos patronos. Una encuesta realizada por el CEDEFOP en empresas europeas, en 2005, desveló su poco entusiasmo para comprometerse en programas de formación, por “temor de ver a sus empleados desbancados por la competencia” (CEDEFOP, 2012a, p. 30).

Conclusión

Desde que se encargó a la escuela educar a los hijos del pueblo, hace unos doscientos años, ésta ha sabido adaptar sus formas y sus contenidos a las evoluciones políticas o industriales impulsadas por los avances tecnológicos. Mientras que, en un primer momento, eran esencialmente ideológicas, las misiones de la escuela han llegado a ser, al hilo de las décadas, cada vez más explícitamente económicas y sociales. Los años 50, 60 y el principio de los años 70 fueron los de la masificación de la enseñanza secundaria, en un contexto de déficit constante de mano de obra cualificada.

Hoy en día, en la era de las crisis, de las redes y del estallido de las cualificaciones, la escuela está encargada de someterse –y de someter a aquellos a quienes forma– a un doble imperativo. El de la polarización de los empleos y el de la adaptabilidad y de la flexibilidad. En su nombre se quiebran las regulaciones estructurales que habían acompañado a la masificación escolar, se descuidan los conocimientos en provecho de vagas “competencias transversales”, se reduce la democratización de la enseñanza ante las promesas de una “empleabilidad universal.

Dirigidas por la OCDE y la Comisión Europea, estas evoluciones se presentan como “innovadoras” y “democráticas”, frente a una oposición que se deja encerrar, con demasiada facilidad, en la defensa de la escuela del pasado.

La primera víctima de estas políticas es la misma escuela pública. La individualización de la relación con la formación, la difusión de una ideología empresarial, los cuasi-mercados escolares, la reducción del gasto público en educación y los “partenariados” escuela-empresa abren cada vez más la puerta de la enseñanza a su conquista por el sector privado. Pero la principal víctima es el joven que sale de esa escuela. Se habrá hecho de él un trabajador adaptable, no desarrollando su comprensión del cambio, sino quebrando su capacidad de resistencia al cambio; no a través de una emancipación cultural, sino por medio de una privación de cultura.

Referencias

ANANIADOU, K. & CLARO, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *The OECD Education Working Papers*, nº 41.

AUTOR, D.H. (2010). *The Polarization of Job Opportunities in the U.S. Labor Market Implications for Employment and Earnings*. Washington: The Center for American Progress.

BLATCHFORD, P., BASSETT, P. & BROWN, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21 (6), pp. 715-730.

CEDEFOP (2011). Labour-market polarisation and elementary occupations in Europe. Blip or long-term trend? *Research Paper*, 9.

CEDEFOP (2012a). *Apprendre en travaillant Apprendre en contexte professionnel: exemples de réussite en Europe*. Luxemburgo: Office des Publications de l'Union

Européenne.

CEDEFOP (2012b). *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012. Research Paper*, 26.

COMISIÓN EUROPEA (2009). *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois. Anticiper les compétences requises et adapter l'offre de compétences aux besoins du marché du travail*. Luxembourg: Office des Publications de l'Union Européenne.

CONSEJO DE EUROPA (2009). *Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation. «Éducation et formation 2020»*. Strasbourg: Conseil Européen.

CONSEJO DE EUROPA (2010). *Communiqué de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels*. Strasbourg: Conseil Européen.

CONSEJO DE EUROPA (2011). *Conclusions du Conseil sur le rôle de l'éducation et de la formation dans la mise en œuvre de la stratégie Europe 2020. Journal officiel de l'Union Européenne*, 4-3-2011.

CONSEJO DE EUROPA (2012a). *Favoriser l'enseignement et la formation professionnels en Europe*. Luxembourg: Office des Publications de l'Union Européenne.

CONSEJO DE EUROPA (2012b). *Conclusions du Conseil du 26 novembre 2012 sur l'éducation et la formation dans le contexte de la stratégie Europe 2020 – la contribution de l'éducation et de la formation à la reprise économique, à la croissance et à l'emploi. Journal officiel de l'Union Européenne*, 19-12-2012.

CONSEJO DE EUROPA (2013). *Conclusions du Conseil du 5 mars 2013*. Luxembourg: Office des Publications de l'Union Européenne.

DARES (2010). *La mesure des «emplois vacants»: situation actuelle et perspectives. Rapport du groupe de travail interinstitutionnel*. Paris : DARES.

EURYDICE (2010). *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois. Initiatives politiques dans le domaine de l'éducation: bref aperçu de la situation actuelle en Europe*. Bruxelles: Agence Exécutive «Éducation, Audiovisuel et culture».

FROY, F., GIGUÈRE, S. & MEGHNAGI, M. (2012). *Skills for Competitiveness: A Synthesis Report. OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers*, 2012/9.

HANUSHEK, E.A. & WOESSMANN, L. (2007). *The Role of School Improvement in Economic Development. National Bureau of Economic Research Working Paper Series*, 12.832.

HANUSHEK, E.A. & WOESSMANN, L. (2008). *The Role of Cognitive Skills in Economic Development. Journal of Economic Literature*, 46, 607-668.

HANUSHEK, E.A. & WOESSMANN, L. (2009). *Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation. National Bureau of Economic Research Working Papers*, 14.633.

HIRTT, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école Démocratique*, 39.

KRUEGER, A. & WHITMORE, D. (2000). The Effect of Attending a Small Class in the Early Grades on College-Test Taking and Middle School Test Results: Evidence from Project STAR. *National Bureau of Economic Research Working Papers*, 7.656.

MEDEF (2013). *Observatoire Tendances Emploi Compétence sur les recrutements des entreprises*. Paris: MEDEF.

OCDE (2001). *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles?* Paris: OECD Publishing.

OCDE (2010). *The High Cost of Low Educational Performance. The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2011a). Private schools: who benefits? *PISA in Focus*, 7.

OCDE (2012a). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2012b). *Education at a glance 2012*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2012c). How well are countries educating young people to the level needed for a job and a living wage? *Education Indicators in Focus*, 7.

QUINTINI, G. (2011). Over-Qualified or Under-Skilled. A Review of Existing Literature. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 121.

RANIERI, A. & SERAFINI, M. (2012). Polarisation or segmentation? Occupational change and the implications for the future EU labour market. En *Building on skills forecasts. Comparing methods and Applications. Conference Proceedings*. CEDEFOP. Luxembourg: Publications Office of European Union, pp. 49-65.

La Caja de Herramientas – www.archivojuventudes.org
www.juventudes.org | www.agitacion.org | www.formacionjuventudes.org