

Lo que hay que saber para trabajar. Dilemas de la educación ante el mercado de trabajo

Alfredo Hualde*

Unos días antes de *Labor Day* el secretario del Trabajo de Estados Unidos, Robert Reich, publicó un artículo en *The New York Times* con dos argumentos centrales: en la última década, los trabajadores estadounidenses con mayores grados educativos habían experimentado menores tasas de desempleo que los que poseían menor escolarización. Por lo tanto, la formación educativa sigue siendo importante y, segundo argumento, es necesario mejorarla para sentar los cimientos de una nueva clase media.

El artículo de Reich prolonga la línea de pensamiento que se encuentra en sus libros, y constituye tal vez el fundamento principal de su política y sintoniza con preocupaciones cada vez más extendidas también en América Latina y Europa: ¿qué se necesita saber

1 R., Reich, "The Fracturing of the Middle Class", *The New York Times*, August 31, 1994. Hay, sin embargo, opiniones más escépticas y también documentadas respecto a las necesidades de trabajadores calificados. Véase Ruy A. Teixeira Lawrence Mishel, "Whose Skills Shortage Workers or Management", *Issues in Science and Technology*, pp. 6974, Summer 1993. Dentro del género profético se puede consultar William Bridges, "The End of the Job", *Fortune*, vol. 130, núm 6, September 19, 1994.

2 Para el caso italiano, quizás generalizable a Europa, Capecchi anota una serie de causas que han modificado la relación entre desarrollo industrial y políticas de educación técnica: a) el ejemplo japonés con sus altas tasas de escolaridad, b) La competencia internacional y sus efectos en el desempleo, que tienen en Europa características estructurales, c) El entendimiento de que hay modelos de producción diferentes al fondista-taylorista. "Para producir con especialización flexible, se necesitan trabajadores de nivel intermedio y competencia técnica a un nivel muy alto". Junto con ello cambia la idea de un solo empleo para toda la vida, lo cual modifica la idea acerca de la educación como algo limitado a la juventud, d) Una última explicación tiene que ver con el acceso de las mujeres al nivel de preparatoria como una *opción* cultural. V. Capecchi, "Industrial Development and Training Policies, Regional and National Approaches", trabajo presentado en el Seminario de Educación y Trabajo, París, marzo de 1994.

* Alfredo Hualde. Investigador del Departamento de Estudios Sociales de El Colegio de la Frontera Norte. Se le puede enviar correspondencia a: Blvd. Abelardo L. Rodríguez 2925, Zona del Río, CP 22320, Tijuana, Baja California, México, Tel.: (661) 3 35 35.

para entrar y permanecer en el mercado de trabajo?, ¿qué papel deben jugar las instituciones educativas?, ¿cuál ha de ser el compromiso de capacitación de los empresarios?

Si tuviéramos que designar un área problemática para encuadrar esos problemas nos referiríamos al puente interdisciplinario que constituye el área de “educación y trabajo”, conscientes de que concretar las disciplinas es algo más laborioso: sociología industrial y del trabajo, sociología de la educación, teoría de las organizaciones, psicología social, economía del trabajo y otras que no siempre han conocido un buen maridaje en la exploración de los temas cruciales.

La escasa aproximación entre las disciplinas no ha sido el único obstáculo para avanzar en la comprensión de los fenómenos antes señalados. Se ha escrito recientemente que en México los trabajos de sociología de la educación han carecido de un maniqueísmo teórico, una ideologización e incluso de una falta de disciplina en el empeño de criticar la economía, en especial la teoría del capital humano.

Por el lado de la sociología del trabajo, disciplina todavía más reciente, los temas de educación y formación han sido sin duda más escasos que otros como el sindicalismo o la conflictividad obrera, que motivaron de manera principal a los investigadores induciéndolos a relatos principalmente descriptivos entre la crónica y la historia, a menudo con intenciones apologéticas más que explicativas.

El balance crítico y autocrítico, el recuento del estado del arte y el planteamiento de nuevas —y antiguas— temáticas con diferentes enfoques, y los estudios comparativos parecen ser sin embargo un signo de los tiempos más recientes en América Latina. Un exponente de ello es la creación de organizaciones como la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, o el esfuerzo concretado en publicaciones como los Cuadernos de Educación y Trabajo en México.⁷ Y en camino están otras publicaciones como la *Revista latinoamericana de sociología del trabajo* que, sin duda, serán un canal de expresión de las investigaciones referidas a estos temas.

En la vertiente de la política educativa hay que mencionar en México los Comités de Vinculación, las acciones de capacitación de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social

3 Mateo Alaluf menciona que en Bélgica se plantearon, desde 1886, el conjunto de cuestiones que hoy oponen las diversas actitudes en relación con la enseñanza: 1. La cuestión de la alternancia: ¿cómo conjugar aprendizaje teórico y práctico? ¿Se puede simular el taller en la escuela? ¿Quién debe decidir y controlar las formas y los contenidos del aprendizaje, el patrón o la escuela? 2. La polivalencia: la cuestión “del paso de un oficio al otro, paso tan frecuentemente necesario en nuestra época de grandes transformaciones” y muy presente en ese debate. 3. La articulación entre necesidades de la industria y necesidades escolares. Mateo Aleluf, *Le temps du labeur*. Editions de l'Université de Bruxelles, 1986.

4 La amplitud del problema, si ello es motivo de consuelo, rebasa las fronteras mexicanas y latinoamericanas. Ingrid Drexel ha planteado de manera interesante los problemas teóricos, metodológicos y temáticos referidos a la relación entre educación y empleo a partir de lo que en Alemania se conoce como *Industriesoziologie* cuya especificidad y grado de desarrollo no tiene equivalente en otros países europeos. Ingrid Drexel “The Relationship between Education and Employment as Seen by German Industriesoziologie: New Technologies, Work organization and Workerqualification”, trabajo presentado en el Seminario de Educación y Trabajo, París, marzo de 1994.

5 J. Padua et al., “La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa”. Educación y Trabajo. Fascículo 1, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.

6 Sobre estos temas se puede consultar E. de la Garza, “Reestructuración productiva y respuesta sindical en América Latina (1982-1992)”, en *Sociología del trabajo*, 19, Madrid, otoño de 1993.

7 En los países europeos existen también revistas especializadas, como *Formationemploi*, en Francia.

y el diseño de programas de encuesta y capacitación en colaboración con organizaciones como el Banco Mundial o la Organización Internacional del Trabajo.

Todos estos esfuerzos son explicable si se considera lo ocurrido en la historia reciente. La década de los ochenta vino a agudizar algunos de los problemas ya existentes y a plantear otros nuevos. Efectivamente, las nuevas formas de organización del trabajo y de gestión de recursos humanos y el desarrollo tecnológico, expresado sobre todo en las múltiples aplicaciones de la microelectrónica, coincidió en América Latina con la llamada “década perdida”. Una década en la cual la crisis de la deuda externa y las corrientes dominantes en la economía internacional impusieron, con matices, políticas de signo neoliberal, que en líneas generales vinieron a profundizar desigualdades.

Cuando la adquisición de saberes, técnicas y formas de aprendizaje parecía más urgente, las instituciones públicas encargadas de ese esfuerzo social se veían sometidas a políticas con restricciones presupuestales importantes. La modernización de los sectores exportadores y el cambio tecnológico en algunos países coincidía con un aumento muy importante del subempleo y las ocupaciones informales. Lo que se ha llamado “La tercera Revolución industrial” llegaba a América Latina en un contexto económico y social marcado por las desigualdades.⁸ Sin embargo, la crisis económica, el cuestionamiento del modelo clásico de sustitución de importaciones y la apertura internacional también modificaron la manera en que América Latina percibió su realidad dentro del contexto mundial. La “década perdida”, a pesar de sus costos, abrió también posibilidades para volver a conceptualizar y diseñar estrategias de muy diversa índole. Una de ellas es la que tiene que ver con los problemas educativos y su relación con el mundo del trabajo.

En este contexto, no hay motivos para el optimismo acerca del papel “salvífico” de la educación y ya no es posible esgrimirla como panacea para los problemas del subempleo, la pobreza y el atraso. Desde otra perspectiva, tampoco se le puede encorsetar en el papel asignado de reproductora de la desigualdad entre las clases. Por el contrario, los enfoques más rigurosos reconocen la gravedad de los problemas, pero señalan también las oportunidades de cambio. Tal parece ser uno de los mensajes contenidos en documentos como “Transformación productiva con equidad” (CEPAL, 1991), en el que el organismo latinoamericano se aleja tanto de las respuestas tradicionales como de las propuestas neoliberales en boga. Según CEPAL no hay posibilidad para América Latina de salir de la crisis sin aceptar el reto de la competitividad, y a partir de ahí propiciar una transformación productiva que signifique incorporación de progreso técnico a la producción. La segunda idea, fuerza del documento de la CEPAL, es que no habrá crecimiento ni transformación productiva sin equidad social.

Los planteamientos de CEPAL tienen un corolario importante en el hecho de que la transformación productiva, entendida como incorporación de progreso técnico, tiene

8 “La década recién pasada —señala cepal— deja como herencia una fuerte tensión entre aspiraciones crecientemente homogéneas en cuanto al acceso a bienes, servicios e instituciones modernas, por una parte y la reducción del poder de compra efectivo de sectores de menores ingresos que ven así dificultadas sus posibilidades reales de adquirir bienes y servicios intensamente deseados, por otra. Los jóvenes están entre los grupos más perjudicados por esta herencia; ellos están sobre rrepresentados entre quienes perciben menos ingresos y entre los desocupados” (cepal, 1991: 3). Sobre las restricciones presupuestales se pueden encontrar datos en la parte V del documento.

forzosamente que pasar por una serie de políticas que induzcan cambios en las políticas de educación. Como se ha afirmado “no es la actual educación la que va a jugar el papel crucial que las nuevas estrategias están demandando”. Al contrario, existen evidencias de la menor efectividad de la educación como cauce de movilidad social, a pesar de que la educación secundaria aparece cada vez más como un requisito para las ocupaciones manuales y no manuales (cepal, 1991: 7).¹⁰

La educación secundaria parece ser precisamente uno de los puntos nodales de la problemática latinoamericana y un exponente de las complejidades del tránsito de la escuela al trabajo. Así se expresa en el volumen colectivo *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación en América Latina*, texto publicado en 1994 bajo la coordinación de María de Ibarrola y María Antonia Gallart. Con claridad y coherencia el texto plantea problemas de la enseñanza media en América Latina, en la cual se encuentra inserta la enseñanza profesional que es la preparación por excelencia enfocada al mercado de trabajo. La enseñanza profesional tiene ya una larga historia. A partir de la década de los treinta, las escuelas técnicas de nivel medio ocuparon un papel predominante en las recomendaciones internacionales de política educativa. En la medida de sus posibilidades, los países latinoamericanos fueron incorporando esta modalidad en sus sistemas educativos, casi siempre “modernizando”, “dignificando”, “jerarquizando” lo que había sido la enseñanza ancestral de oficios. Hacia la década de los sesenta, en este tipo de escuelas se cifraban grandes expectativas para la “modernización” del aparato productivo, ya que se orientaban al objetivo fundamental de “formar los recursos humanos requeridos por el desarrollo”, en particular un conjunto de trabajadores de “nivel medio”. Estos trabajadores, con la calificación adecuada, reforzarían la pirámide laboral de los pueblos latinoamericanos, pirámide deforme que incluía un número relativamente elevado de profesionistas de nivel superior y una enorme masa de “trabajadores no calificados” (De Ibarrola y Gallart: 18 y 19).

En México, como en Europa años atrás, la formación profesional surge y se desarrolla con el espíritu pragmático de su formación hacia el mercado de trabajo —la noción de utilidad es importante—, y con la sospecha, entre sus críticos, de que perpetua las desigualdades sociales, diseñando una formación especializada para los hijos de una clase social determinada. Estas afirmaciones tienen sus matices según el tipo de sociedad en que se desarrolle. Sin embargo, los referidos a la desigualdad no son los únicos: dilemas de tipo pedagógico y político atraviesan la trayectoria de la escuela profesional de manera

9 J. C. Tedesco, “Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa”, en M. A. Gallart, Educación y trabajo, desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa, vol. I, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, ciidcenep, cinterfor, 1992.

10 El documento de cepal señala al respecto que “En cierta medida puede concluirse que la educación secundaria ha seguido actuando como una barrera o filtro que se opone a las posibilidades de movilidad ocupacional de los hijos de las familias más pobres” (cepal, 1991: 53).

11 El cuaderno representa un notable esfuerzo de discusión, síntesis y edición pues se trata de un volumen con participación colectiva de diez investigadores. M. De Ibarrola y M. A. Gallart (coords.), *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Lecturas de Educación y Trabajo, núm. 2, unesco, ciidcenep, 1994.

singular o en su relación con la enseñanza media. Sin agotar su enunciación podemos citar:

la opción entre una formación general academicista y una formación técnico profesional, la relación entre la educación formal y la preparación para el trabajo o la capacitación para un empleo y, en consecuencia, la distribución de responsabilidades entre los distintos niveles de la enseñanza formal y la no formal en relación con el mundo laboral. El imperativo de la formación del ciudadano productor lleva a plantear el perfil de competencias que se espera de él y el papel de la educación media respecto a la adquisición de dichas competencias (Ibarrola y Gallart: 12).

Posiblemente uno de los problemas de fondo de la escuela media —se ha escrito— es el problema de su falta de *identidad*. Éste es, asimismo, uno de los rasgos reconocibles entre los egresados de la formación profesional. Los técnicos son aquellos que están entre los obreros y los ingenieros, es decir, quienes no son ni obreros, ni ingenieros. Esa necesidad de recurrir a una definición en negativo expresa la ambigüedad fundamental de la figura del técnico en ciertas sociedades.¹²

En América Latina, el origen histórico de este nivel educativo, que es el último en aparición cronológica en los sistemas educativos nacionales, ha marcado siempre una fuerte indefinición respecto de su fundón social y de su estructura organizativa. Entre las razones que determinan esta indefinición se encuentran: a) es un nivel educativo determinado continuamente por las políticas de educación básica o de la educación superior b) se trata de un nivel que ha estado en medio de objetivos históricos diferentes. En él, la escuela técnica aparece de manera tardía por decisiones gubernamentales “que hadan eco a las recomendaciones internacionales de la época y pretendían impulsar por esta vía la modernización de la productividad económica” (De Ibarrola y Gallart, 1994: 16).

La connotación de clase está presente desde los orígenes de la educación técnica de nivel medio que se dirigió “en forma preferente a los sectores recién incorporados a la educación”, para los que ofreció una “salida” laboral por medio de la acreditación escolar de una “formación para el trabajo productivo”. Actualmente el nivel medio responde en forma explícita a dos objetivos, que no son fáciles de conciliar en términos organizativos y curriculares:

a) una formación propedéutica, de corte académico, denominada regularmente, y según los países, como educación “general”, bachillerato o educación humanístico-científica, cuyos contenidos y estructuración curricular se determinan de manera fundamental en función de las exigencias académicas de las profesiones o disciplinas universitarias.

b) una formación para el trabajo, denominada regularmente formación técnica o profesional, cuyos contenidos y estructuración curricular se desprenden, en gran medida, de las exigencias de algunas posiciones ocupacionales puntuales: mecánico, electricista, contador privado (perito contable).

Sin embargo, no sólo es esta dualidad la que complica de manera notable el papel y las fundones de la escuela media. Más allá de los objetivos y las definiciones, en la práctica, las instituciones escolares de nivel medio están expuestas a la superposición de *diferentes racionalidades*:

12 Geraldine de Bonnafo, “Les identités sociales de techniciens”, *FomationEmploi*, núm. 30.

desde la política burocrática de sobrevivencia, control y poder, la financiera de racionalización de costos y recuperación de inversión, la social, de movilidad y acceso al trabajo y maximización de las condiciones de estatus y poder; la productiva, destacada en la educación técnica o profesional y la propiamente educativa, que refiere a la transmisión y evaluación de conocimientos (Bracho, 1991, cit. por De Ibarrola y Gallart, 1994:17).

Todos estos aspectos contextuales del desarrollo, los objetivos y las contradicciones que afectan a la escuela media se reflejan en dilemas concretos de política educativa y en dilemas más específicos en los aspectos institucionales, curriculares y didácticos. Expondremos a continuación de manera sintética algunos de los más importantes:

a) Dilemas de selectividad y equidad. El sistema educativo a nivel medio se enfrenta con una heterogeneidad del alumnado que debe implicar una diferenciación de la oferta educativa sin ahondar heterogeneidades en un sentido regresivo.

Siguiendo a De Ibarrola y Gallart se plantea que el punto neurálgico de solución del dilema se encuentra en el concepto de *equivalencia*. De ahí que las preguntas por la equidad serían: 1) Cómo otorgar formaciones diversas pero equivalentes en calidad, para de ahí pasar a la identificación de los requerimientos y las condiciones particulares que hacen la calidad en cada caso. 2) Cuánto tiempo y recursos se necesitan para obtener logros equivalentes entre alumnos social y culturalmente heterogéneos. 3) Cómo asegurar igualdad de oportunidades y al mismo tiempo introducir elementos de meritocracia en los sistemas, esto es, asegurar competencias y rendimientos comunes y a la vez conservar la función diversificadora que necesariamente cumple el nivel.

b) Formación general o formación técnico profesional. *Se ha señalado que este es el dilema principal y específico de la educación de nivel medio en América Latina* en que se refleja la tensión/complementariedad entre conocimientos de orden general y conocimientos de orden técnico que desde la perspectiva de la sociología del trabajo se concreta en el dilema trabajo especializado/trabajo polivalente o, visto de otra manera, conocimientos específicos/competencias movilizables en el trabajo.

El referente en el mercado de trabajo del currículum técnico lo constituyeron ocupaciones de una definición estrecha hacia actividades a menudo cambiantes que no tenían una continuidad en el mercado de trabajo. Si a ello se añade “la ausencia de referentes amplios y significativos sobre la cultura tecnológica y el mundo del trabajo (no académico)”, se explica la pobreza de formación otorgada por las escuelas generales. (De Ibarrola y Gallart: 45). De estas definiciones y de la realidad de las escuelas medias, tanto en sus vertientes técnicas como generales, se desprende una serie de preguntas básicas:

¿Debe la escuela de nivel medio capacitar para un empleo o impartir una formación básica para el trabajo? ¿Es posible formar para el autoempleo? ¿Quién es responsable de la capacitación para el empleo? ¿Qué posibilidades tiene la educación de nivel medio de “detonar” el cambio en la calificación de los recursos humanos de un país? ¿Quién es

13 Un buen ejemplo de! “círculo vicioso” entre la educación y trabajo en los sectores pobres es el trabajo de Claudia Jacinto “Formación profesional e inserción laboral de jóvenes de bajos niveles educativos. Estudio de casos en el conurbano bonaerense”, ponencia presentada en el Tercer Seminario “La educación y el trabajo frente a los desafíos del siglo XXI”, Buenos Aires, del 25 al 27 de abril de 1994.

14 Subrayado nuestro.

responsable de preparar para el trabajo a la población que no llega al nivel medio del sistema escolar ni se incorpora al sector laboral moderno?

Ésta es una serie de interrogantes a la *que no pretendemos dar respuesta en este trabajo. Se pueden señalar, sin embargo, algunas afirmaciones del libro que comentamos:*

La escuela de nivel medio no puede asumir la responsabilidad de formar a los jóvenes en función de las “demandas del mercado del trabajo”, ni puede supeditar sus funciones sociales a las “necesidades” de las economías latinoamericanas.

Es difícil que el sector productivo identifique las “necesidades” de recursos humanos con precisión, en términos de puestos laborales o empleos, para una estructura laboral existente o previsible. Se ha mencionado para otros contextos la idea de una “incertidumbre estructural” respecto a este tipo de necesidades.

Este aspecto que será desarrollado en la parte siguiente del capítulo ha sido señalado para otras realidades: “La demanda de formación que, colectivamente, se expresa por *default*, siempre viene a ser una demanda de adaptabilidad. Cuando una cuarentena de representantes de industrias europeas se reúnen con el fin de elaborar un programa común de educación, acuerdan sin dificultad acerca de la necesidad de desarrollar la formación de base. Las eventuales carencias de una mano de obra abundante y siempre más instruida no se justifican sin embargo con ningún argumento, ni se derivan de una exigencia precisa. Las “nuevas normas de competencias” se expresan más bien mediante fórmulas generalizantes, como “la capacidad de resolver problemas”, la “capacidad de aprender a aprender”, las aptitudes “para comunicarse y trabajar en equipo” o “las aptitudes para el pensamiento holístico”. “Este vocabulario cognitivista se adecuaba a la modernización de una demanda indeterminada, no porque las empresas rechacen enunciar sus necesidades, sino porque no tienen los medios de preverlas”.

Aquí se anota la estrechez del sector “moderno” y la diferencia entre el volumen de egresados de la educación media y técnica y la capacidad de absorción del mercado de trabajo de esta mano de obra calificada. En el fondo de estos dilemas se encuentra una concepción acerca de cuáles son los “conocimientos predominantes” que se transmiten en el establecimiento escolar. Frente a quienes subrayan la transmisión de conocimientos e informaciones están quienes destacan que la escuela transmite tanto competencias profesionales como relaciones sociales. En el establecimiento escolar se encuentran presentes valores e imágenes acerca de la función del conocimiento, del papel de la educación —y más concretamente de la educación profesional— y del papel futuro del alumnao en el mercado de trabajo, y, por extensión, en un entramado social diferenciado

15 El término es de Beate Kraus. Esta autora abunda en argumentos que habíamos mencionado anteriormente;

“La discusión acerca de las necesidades de calificación” ha mostrado claramente que el desarrollo educativo no depende directamente del de la economía y que tampoco puede ser estudiado a partir de un modelo idealizado de una ‘provincia pedagógica’ autónoma. El sistema educativo debe ser más bien aprehendido como una *esfera social* (a menudo pensada en el cuadro teórico del análisis sistémico) en una relación de autonomía relativa con las otras esferas”. B. Kraus, “Sociologie de l’enseignement et de l’education”, trabajo presentado en Seminario de Educación y Trabajo, París, marzo de 1994.

16 Marcelle Stroobants, *Savoirfaire et competences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Institut de Sociologie. Sociologie du travail et des organisations. Belgique, Editions de l’Université de Bruxelles, 1993.

en clases sociales. En ese sentido resultaría interesante establecer de manera más precisa cuál es la concepción del trabajo y de los estudios profesionales que transmite un tipo de establecimiento que ha sido considerado “el pariente pobre del sistema escolar” (Alaluf, 1986: 88).

De ahí que lo que debe discutirse no es tanto la pertinencia de la vinculación entre el sector educativo y el productivo, sino más bien el tipo de vinculación más deseable y el tipo de vinculación factible en cada contexto. Ya se señaló que proveer egresados para puestos que devienen rápidamente obsoletos puso en crisis el modelo tradicional de la escuela técnica, cuya participación en el total de alumnos de nivel medio ha ido cayendo regularmente desde hace más de 20 años. Se ha señalado asimismo su baja eficiencia y sus altos costos por alumno. Incluso se ha observado que los empleadores prefieren contratar trabajadores con un buen nivel de formación general en vez de egresados de esta rama de la secundaria (CEPAL, 1991: 56). Sin embargo, frente a los detractores de este tipo de enseñanza, otros críticos señalan la posibilidad de realizar tareas relevantes de manera distinta:

(...) El aprendizaje de una cultura tecnológica que facilite la integración de los jóvenes en el mundo del trabajo y la comprensión de los procesos completos del mismo, en sus dimensiones técnicas y sociales así como en su articulación con la tecnología y las relaciones de producción, son aspectos que resultan primordiales en la educación, en particular en la inmediata anterior a la entrada en el mercado de trabajo como es el caso de la educación media” (De Ibarrola y Gallart: 48).

Vinculación significa entonces aprovechar educativamente los espacios y los contenidos que caracterizan al sector laboral para formar a los jóvenes en las habilidades requeridas que les permitan identificar, manipular y aun transformar con sentido ético las condiciones tecnológicas y laborales (De Ibarrola y Gallart, 1994: 48).

El énfasis en las condiciones laborales viene a cuenta en la medida en que los discursos empresariales y gubernamentales se centran, con su énfasis en las nuevas calificaciones, en los segmentos “altos” del mercado de trabajo, encamados en el mito generalizador de las nuevas tecnologías. Sin embargo, el nuevo trabajador con empleo formal, polivalente, sujeto de una gestión humanizadora del trabajo, con posibilidades de superación por medio de la negociación con la empresa, no es el trabajador medio que se encuentra en América Latina, ni en muchos países de Europa. Y si nos centramos en el área técnica también hay ejemplos de técnicos “taylorizados” y “subcalificados”.

Después de la etapa de “optimismo moderado” de mediados de los ochenta, desde la otra ribera, es decir, desde la sociología del trabajo, se presiente un reflujo de la evaluación de cuánto cambió lo que cambió en el paso del taylorismo hacia otro paradigma. En la sociología del trabajo se cuestiona, con fuerza y argumentos diversos, los beneficios de la nueva gestión de los recursos humanos y se apuntan las condiciones de empleo y subempleo, de inseguridad y destajismo que imperan en grandes sectores de los mercados de trabajo. La “vía alta” de la productividad, la calidad y la calificación sobrevive junto con la “vía baja” de los bajos salarios, el trabajo simple y la precariedad.

Además, aunado a la constatación de estas realidades, se encuentra la duda en el corazón de la teoría: Ni Ford fue tan fordista, ni el fordismo era lo que parecía;¹⁷ en consecuencia, tampoco el posfordismo o las otras versiones de su superación pueden presentarse más que como tendencias en un panorama abirragado.¹⁸

En el terreno de la calificación, bisagra entre la educación y el trabajo, las posturas también son plurales y polémicas. En un libro reciente, Marcelle Stroobants ha señalado las simplificaciones que se han dado en los últimos 15 años en relación con el tema de la calificación y el *deslizamiento* que se observa del uso del concepto de calificación al de competencias y aptitudes.¹⁹ Sin embargo, “la explosión de las competencias” en los años recientes tal vez no es tanto el fruto de una transformación sino más bien de un cambio de criterios de los investigadores a la hora de señalar las aptitudes y cualidades que se les piden a los trabajadores. Esta concepción, que prima lo individual y lo cognoscitivo sobre las relaciones sociales, con su carga evidente de sustancialismo, olvida una de las enseñanzas básicas de Pierre Naville, padre fundador de la sociología del trabajo: la calificación es una construcción social, y por tanto, las competencias y los conocimientos han de ser reconocidos socialmente y revalorizados en los centros de trabajo para tener una repercusión real sobre el trabajo y la vida de los trabajadores.

De ahí que si regresamos al papel de la educación, la tarea se tome dificultosa a la hora de diseñar los currícula del próximo siglo. Aun admitiendo que la tendencia hacia el ensanchamiento y enriquecimiento de tareas fuera mayoritaria, a menudo las “nuevas competencias” se traducen en formulaciones vagas “iniciativa”, “responsabilidad”, “capacidad de resolución de problemas” para un trabajo más abstracto, más complejo, etc. Frente a ello, lo curioso es que desde la educación no se abandona el “núcleo duro” de la enseñanza tradicional: redacción, matemáticas e idiomas, y se le añaden competencias comunicacionales, ecológicas, etcétera.

Con todo, las grandes preguntas siguen abiertas: ¿Cómo conciliar los mercados de trabajo segmentados, la pujanza de “las nuevas competencias” y la evidencia de lagunas básicas en la formación? Lo dicho antes apunta hacia áreas problemáticas que no admiten más diagnósticos simplificados, ni recetas generalizantes. Las respuestas son técnicas, sociales y políticas y los ámbitos de actuación, zonas concretas con peculiaridades que hay que definir por medio de la investigación.

17 Véase al respecto el minucioso artículo de K. Williams, C. Haslam y J. Williams, “Contrafordismo: ¿el comienzo de la producción en masa?”, en *Sociología del trabajo*, núm. 21. Madrid, Siglo XXI, 1994.

18 Una discusión que contiene la bibliografía más relevante sobre el tema se puede encontrar en J. J. Castillo, “¿De qué postfordismo me hablas? Más sobre reorganización productiva y organización del trabajo”, en *Sociología del trabajo*, núm. 21. Madrid, Siglo xa, 1994.

19 Marcelle Stroobants, *Savoirfaire et competences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Belgique, Institut de Sociologie. *Sociologie du travail et des organisations*, Editions de l’Université de Bruxelles, 1993.