



Aprender en el trabajo

Miradas desde la Unión Europea
y América Latina sobre el acceso
al mercado laboral de los jóvenes

EMMANUELE MASSAGLI (compilador)

Serie
aprendizajes en
COHESIÓN SOCIAL

COLECCIÓN EUROSOCIAL Nº 4





Aprender en el trabajo

Miradas desde la Unión Europea
y América Latina sobre el acceso
al mercado laboral de los jóvenes

EMMANUELE MASSAGLI (compilador)

Serie
aprendizajes en
COHESIÓN SOCIAL

COLECCIÓN EUROSOCIAL N° 4



PROGRAMA FINANCIADO
POR LA UNIÓN EUROPEA

Edita:

Programa EUROsociAL
C/ Beatriz de Bobadilla, 18
28040 Madrid (España)
Tel.: +34 91 591 46 00
www.eurosocial.eu

Con la coordinación de:



IILA, Área de Políticas Sociales

Con el apoyo de:



Adapt

Imagen de portada: © Christina Wocintechchat

La presente publicación ha sido elaborada con el apoyo financiero de la Unión Europea. Su contenido es responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente refleja los puntos de vista de la Unión Europea.

Edición no venal.

ISBN: 978-84-09-28227-2

Realización gráfica:

Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Madrid, noviembre 2020



No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

Índice

Introducción, por Emmanuele Massagli	5
La formación profesional en el contexto de la “cuarta revolución industrial”	5
1. El aprendizaje como una forma acabada de aprendizaje en el trabajo (<i>work-based learning</i>), por Emmanuele Massagli	9
La importancia de las competencias transversales	12
Formación dual después de la COVID-19	13
2. La dimensión internacional del aprendizaje, por Andrea Lombardi	17
Introducción	17
Proyectos piloto	18
Erasmus Pro	18
El valor del aprendizaje en el extranjero	19
Una forma de exportar los planes de EFP al extranjero.	20
3. El valor del aprendizaje y el modelo “dual” para las empresas europeas. La experiencia del sector eléctrico, por Cristina Cofacci	21
Premisa	21
La experiencia del sector eléctrico italiano	22
Intercambio europeo de buenas prácticas	27
Elementos de reflexión para un diálogo social a nivel global	29
4. Aprendizaje en Europa: contexto político, por DG Empleo, Comisión Europea.	31
Introducción	31
Garantía Juvenil (2013).	32
Alianza Europea para el Aprendizaje (2013).	32
Alianza Europea para el Aprendizaje – Declaración del Consejo (2013)	33
Conclusiones de Riga (2015)	35
Nueva Agenda de Competencias para Europa (2016).	35
Declaración de Roma (2017)	36
Pilar Europeo de Derechos Sociales (2017)	36

Marco Europeo para una Formación de Aprendices de Calidad y Eficaz (2018).	36
Otras iniciativas políticas.	38
5. La cooperación birregional y el acceso de los jóvenes al mercado laboral, por Paola Amadei	41
6. El modelo de aprendizaje brasileño ante los desafíos del mundo laboral, por Valdinei Valério da Silva	45
El futuro del trabajo	45
El desempleo juvenil: un desafío para todos	47
Derechos humanos y trabajo	48
El G20: más allá de los problemas económicos	49
En defensa de las políticas públicas para la juventud	51
El ejemplo de Goiás como referencia para las acciones juveniles	52
7. Colaboración público-privada en las políticas de aprendizaje: en busca de la innovación, por Michael Axmann	55
Los desafíos en América Latina y la lógica de los aprendizajes de calidad	55
Recomendaciones y conclusiones de este panel.	57
Recomendaciones OIT CINTERFOR	58
8. Aprendizaje permanente y trabajo: un binomio cada vez más necesario, por Francesco Maria Chiodi	63
El aprendizaje en la época de la incertidumbre	63
Las megatendencias que impulsan la transformación del trabajo.	64
Las tres consecuencias más evidentes del cambio.	67
Desequilibrios en el acceso a la formación continua	68
Qué medidas adoptar para garantizar el aprendizaje a lo largo de toda la vida	70

Introducción

La formación profesional en el contexto de la “cuarta revolución industrial”

Los artículos de esta miscelánea se han escrito con posterioridad al seminario *Más jóvenes en las empresas: integrar trabajo y formación como vía para mejorar la empleabilidad juvenil y la productividad de las empresas*, celebrado en Lima los días 1 y 2 de abril de 2019 y organizado por el Programa EUROsociAL+ de la Unión Europea, la Fundación EU-LAC y el Ministerio de Trabajo de Perú, con el apoyo de la OIT/CINTERFOR. A partir del mismo, se retoman algunas ideas fundamentales que constituyen —por así decirlo— su desarrollo reflexivo, de acuerdo con la resonancia que las conferencias intercambiadas en dicho evento tuvieron en los diversos participantes que se reunieron allí en representación de instituciones, empresas, sindicatos, organismos de formación y centros de investigación con sede en los países adheridos al programa europeo EUROsociAL+.

Esta recopilación continúa la serie “Aprendizajes en cohesión social” y se relaciona idealmente con el documento *¿Cómo generar empleabilidad para la juventud? Experiencias innovadoras de alternancia formativa en América Latina, el Caribe y la Unión Europea, Madrid 2019* (AA. VV.), publicado por EUROsociAL+ y la Fundación EU-LAC.

Todas las contribuciones se sitúan en el contexto de un proceso memorable que algunos denominan “cuarta revolución industrial”¹, que está cambiando radicalmente la forma en que producimos y consumimos bienes y servicios, con profundos efectos en el mundo del trabajo. Se trata, evidentemente, de un fenómeno complejo, caracterizado por múltiples elementos interconectados (globalización de los mercados, movimientos migratorios, dinámica demográfica), pero que, sin duda alguna, nace y se alimenta de un factor acelerador poderoso como el advenimiento de las nuevas tecnologías digitales.

1 Cfr. Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum.

No es este el lugar para retomar la abundante literatura que, sobre todo en el ámbito anglosajón, ha explorado la relación entre las nuevas tecnologías y el empleo, creando una clara contraposición entre los “pesimistas”² (que sostienen que las tecnologías destruirán el trabajo humano) y los “optimistas”³ (más propensos a pensar, en cambio, que las tareas laborales que la tecnología ha convertido en obsoletas serán remplazadas por nuevas profesiones). Abrazando la tesis acompañada por estos últimos, los autores de las contribuciones recopiladas en esta publicación reflexionan sobre la forma en que la educación y formación profesional y la educación permanente de adultos deberían cambiar para responder eficazmente a la gran transformación del trabajo a la que estamos asistiendo a nivel mundial. ¿Cuáles son los métodos de enseñanza más adecuados? ¿Cuáles son mejores instituciones y estructuras de gobernanza? ¿Qué competencias son más requeridas en el mundo laboral?

Estas cuestiones son de suma importancia para el desarrollo y el bienestar futuro de nuestras sociedades, de ahí que sean objeto de un intenso debate entre los académicos de todo el mundo. Por ejemplo, el vínculo entre la innovación tecnológica y la necesidad de competencias se ha puesto de relieve desde hace mucho tiempo en las estadísticas econométricas⁴. Posteriormente, se señaló también que la aparición de nuevas competencias y perfiles profesionales, y, por tanto, la necesidad de repensar los programas de formación, no es una consecuencia directa de la introducción de nuevas tecnologías en los procesos de producción, sino de los cambios organizativos en el ámbito laboral, de los que la innovación tecnológica es solamente el *driver* principal⁵.

La desalineación entre la nueva organización del trabajo favorecida por las tecnologías digitales y los itinerarios formativos tradicionales no implica simplemente un déficit de cualificaciones (*skill gap*) entre las competencias profesionales requeridas por el mundo del trabajo y los perfiles formados por los centros educativos, sino un desfase competencial (*skill mismatch*), una diferencia cualitativa que reduce la productividad y agrava simétricamente los problemas de sobre y subcualificación (*over and under-qualification*)⁶.

2 Entre los primeros y más conocidos en argumentar la destrucción de millones de puestos de trabajo por las máquinas, se encuentran: Frey, C. B. y Osborne M. (2013). *The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation*, Oxford Martin Programme on Technology and Employment. Documento de trabajo. La tesis se basa en una corriente que nació mucho antes de la situación económica actual (véase Rifkin, J. (1995). *The end of work*, Putnam, Nueva York.

3 Entre otros, basta recordar: Acemoglu, D. y Restrepo, P. (2018). *Artificial Intelligence, Automation and Work*, NBER Working Paper (24196).

4 Cfr. Autor, D. H., Levy, F. y Murnane, R. J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration, *The Quarterly Journal of Economics*, 4, 1279-1333.

5 Cfr. Acemoglu, D. y Autor, D. H. (2011). Skills, tasks and technologies: implications for employment and earnings, en Ashenfelter, O. y Card, D. (eds.), *Handbook of Labor Economics*, Elsevier, pp. 1043-1171.

6 Cfr. McGowan, M. A. y Andrews, D. (2015). *Labour Market Mismatch and Labour Productivity: Evidence from PIAAC Data*, OECD Economics Department Working Papers (1209).

Estos fenómenos son particularmente graves en los países que se caracterizan por un mercado laboral y un sistema de formación vinculados aún a la lógica del siglo pasado. Un claro ejemplo de ello es Italia, un país en el que se observan, significativamente, dos anomalías aparentemente paradójicas: por un lado, una elevada tasa de desempleo juvenil⁷, que se mantiene a pesar del elevado número de vacantes en muchos sectores productivos; y por otro, una proporción de adultos jóvenes con cualificaciones terciarias⁸, que sigue siendo baja, a pesar de un fenómeno generalizado de sobrecualificación (*over-qualification*)⁹.

Emmanuele Massagli

Presidente de ADAPT, investigador de la Universidad LUMSA (Roma)

7 La tercera más alta de la Unión Europea: 29,6% de los jóvenes de 15-24 años (fuente: Eurostat).

8 En la Unión Europea solo es superior a Rumanía: 27,5% de los jóvenes de 30-34 años, frente a una media europea de más del 40% (fuente: Eurostat).

9 Véase Caroleo, F. E. y Pastore, F. (2013). *L'overeducation in Italia: le determinanti e gli effetti salariali nei dati AlmaLaurea*, *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 2, 353-378.

1. El aprendizaje como una forma acabada de aprendizaje en el trabajo (*work-based learning*)

Emmanuele Massagli

Presidente de ADAPT, investigador de la Universidad LUMSA (Roma)

Los estudios más recientes muestran que el problema del desajuste no puede resolverse simplemente actualizando los perfiles de egreso de los programas de formación, a los que habría que añadir, supongamos, las competencias que van apareciendo en el mundo laboral. Más bien sería necesario disponer de herramientas capaces de integrar el aprendizaje y el trabajo, de tal modo que los diferentes actores puedan de forma conjunta diseñar y sostener los costes de itinerarios formativos que dejen atrás la tradicional lógica secuencial y separadora: primero se estudia, luego se trabaja¹⁰.

La importancia del pilar práctico para el buen éxito de los recorridos de formación profesional depende de la interdependencia, típica del aprendizaje en un contexto laboral, entre el conocimiento codificado, las habilidades prácticas y las capacidades organizativas¹¹. Una evidencia ya señalada por los estudios de Schön sobre el profesional reflexivo¹², gracias a los cuales ahora debería quedar claro para todos que la capacidad profesional no se construye simplemente sobre la base de conocimientos “codificados” adquiridos en contextos de educación formal, sino que madura mediante su integración con los conocimientos tácitos (prácticos y organizativos) adquiridos dentro de las organizaciones.

El aprendizaje basado en el trabajo, que entrelaza la teoría y la práctica, debería fomentar la maduración de esa profesionalidad. La idea surgió en el debate internacional durante la década de 1990, cuando el reconocimiento de la permeabilidad entre el

10 Cfr. Cappelli, P. (2014). *Skill Gaps, Skill Shortages and Skill Mismatches: evidence for the US*, NBER Working Paper (20382).

11 Khan, M. H. (2019). Knowledge, skills and organizational capabilities for structural transformation, *Structural change and economic dynamics*, 48, 42-52.

12 Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic books, Nueva York.

aprendizaje y el trabajo en la llamada “sociedad del conocimiento” (*knowledge society*) llevó a los estudiosos a dejar de considerar “las instituciones educativas como los principales lugares del aprendizaje ‘válido’, en favor del reconocimiento de la fuerza e importancia del lugar de trabajo como contexto de formación”¹³. De ahí, la insistencia de las instituciones europeas, a partir de los años 2000, para que los Estados miembros apliquen procesos de educación y formación profesional dentro de sus sistemas educativos nacionales (el llamado “Proceso de Copenhague”) y, en los años sucesivos, a través de iniciativas específicas, para fomentar la difusión de los programas de aprendizaje (*apprenticeship*). La presente compilación da cuenta de ello con el informe ofrecido por Norbert Schoebel, de la Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión de la Comisión Europea.

Por otra parte, la creencia de que el aprendizaje tenga que proceder de la práctica del trabajo tiene raíces profundas, remontándose incluso a algunos clásicos de la pedagogía: baste con pensar en las reflexiones sobre la importancia del trabajo manual ya realizadas por Rousseau, Pestalozzi y Kerschensteiner. Las intuiciones de estos autores se confirmaron a finales del siglo XIX y principios del XX en las propuestas didácticas del activismo pedagógico, cuyos exponentes criticaron el enfoque de la escuela tradicional basado en la escucha pasiva del educando. En este contexto, la labor de Dewey fue particularmente fructífera para el desarrollo de las posteriores teorías sobre la educación, según las cuales la reflexión y el aprendizaje que de ella se desprenden surgen de la necesidad de superar problemas concretos: el conocimiento teórico, por lo tanto, tendría también un origen pragmático¹⁴. Estas ideas se han desarrollado en tiempos más recientes, especialmente en la esfera anglosajona, poniendo de relieve también los importantes estudios de Piaget y Vygotsky. Entre las contribuciones más relevantes de esta corriente se encuentran la teoría del aprendizaje desarrollada por Kolb y la conocida investigación sobre comunidades de práctica llevada a cabo por Lave y Wenger. La primera mostró el anclaje experiencial y el carácter transformador del proceso formativo: “El aprendizaje es un proceso a través del cual se crea conocimiento mediante la transformación de la experiencia”, subrayando así también la pertinencia de los contextos de aprendizaje no formal e informal¹⁵. Lave y Wenger, por otra parte, han puesto de relieve, a partir de estudios etnográficos acerca de los diversos modelos de aprendizaje en las diferentes culturas, la dimensión social del aprendizaje, un proceso casi iniciático que se lleva a cabo fundamentalmente a través de la asimilación progresiva de las prácticas comunitarias, y no mediante la enseñanza verbalizada: “Las personas que aprenden participan inevitablemente en una comunidad de personas que actúan (sus prácticas) [...] la plena adquisición de conocimientos y habilidades requiere

13 Boud, D. y Garrick, J. (1999). *Understanding Learning at Work*, Routledge, p. 3.

14 Cfr. en particular Dewey, J. (1910). *How we think*, Heath, Boston-Nueva York-Chicago.

15 Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, p. 38.

que los recién llegados avancen hacia la completa participación en las prácticas socio-culturales de una comunidad¹⁶.

Las razones pedagógicas examinadas por estos autores encuentran una confirmación en las numerosas experiencias positivas de aprendizaje dual que han vivido las entidades participantes en el Programa EUROsociAL+, de las cuales se ha querido dar testimonio en la valiosa publicación citada al principio: *¿Cómo generar empleabilidad para la juventud? Experiencias innovadoras de alternancia formativa en América Latina, el Caribe y la Unión Europea*.

Si el aprendizaje se reconoce aquí como la forma completa de *worked-based learning* —más que las prácticas laborales, las cuales, como es bien sabido, se utilizan a menudo de manera distorsionada¹⁷—, esto depende del hecho de que en este dispositivo se realiza, tanto a nivel de la experiencia individual como en el plano de la gobernanza, una colaboración triangular entre el Estado, los interlocutores sociales y los organismos de formación, requisito previo y necesario para la planificación y la implementación de políticas de formación eficaces.

Este es el primer punto de convergencia hacia el que apuntan las diversas contribuciones que componen esta publicación. Especialmente el artículo de Cristina Cofacci, sobre la importancia del diálogo social para la gestión del aprendizaje como herramienta para gobernar la rotación del empleo, y el artículo de Michael Axmann, que defiende que en la cooperación entre el Estado y los interlocutores sociales se encuentra el secreto para la realización de aprendizajes de calidad. También pueden encontrarse recomendaciones similares en las contribuciones de Valdinei Valério da Silva y de Francesco Maria Chiodi, quienes, sin embargo, no se refieren al aprendizaje, sino, respectivamente, a los programas de formación dirigidos a los jóvenes en situaciones de fuerte desventaja social y a la formación continua de los trabajadores.

La importancia del diálogo social para el éxito del aprendizaje, y de los itinerarios formativos en general, demuestra la trascendencia que tienen los marcos institucionales y los factores culturales para el buen funcionamiento de los sistemas de formación duales, como bien señala Andrea Lombardi. Esto explica, entre otras cosas, por qué es imposible exportar el tan celebrado sistema dual alemán sin realizar una mediación y una adaptación a contextos nacionales distintos de aquel en el que se ha desarrollado históricamente¹⁸.

16 Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situate learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press (citado del original italiano: Lave, J. y Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erikson, Trento, p. 19).

17 Cfr. Stewart, A., Owens, R., Hewitt, A. y Nikoloudakis, I. (2018). *The regulation of internships: A comparative study*. ILO Employment Working Paper (240).

18 Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

La importancia de las competencias transversales

Existe también un segundo elemento recurrente en todos los artículos recogidos en esta miscelánea: la conciencia de que los itinerarios de formación profesional deben ayudar a las personas a cultivar las denominadas “competencias transversales” (o *soft skills*), que hoy en día son indispensables para enfrentar los desafíos que caracterizan el mundo laboral. Como nos recuerda Paola Amadei, aquí es donde reside el valor añadido de los programas de movilidad internacional que involucran a los jóvenes: son oportunidades de un valor incalculable para desarrollar la iniciativa, y la capacidad de adaptación, así como las capacidades lingüísticas e interculturales (*soft skills*, precisamente) tan apreciadas por los empresarios.

Esta apreciación es una consecuencia inevitable de la nueva forma de trabajar. Son las dinámicas del trabajo contemporáneas las que hacen necesario este cambio de paradigma. La rapidez con que cambian los procesos de producción por el empuje *disruptivo* de las nuevas tecnologías y la imprevisibilidad de las tareas laborales, cada vez más expuestas a las fluctuaciones de los mercados internacionales y a las cambiantes orientaciones de los consumidores, capaces hoy de influir en la producción *just in time* (justo a tiempo), obligan a los trabajadores a dotarse no solo de conocimientos y habilidades técnicas específicas, sino también y, tal vez, sobre todo, de competencias blandas, *soft*. Lo que se necesita en la época de la cuarta revolución industrial es la capacidad de leer las situaciones de forma crítica, encontrar soluciones originales a problemas a menudo inéditos, trabajar en equipo, asumir responsabilidades y funciones de liderazgo, etc. En otras palabras, ejercer una profesionalidad que no se reduzca a una lista rígida de tareas predeterminadas, sino todo lo contrario: que pueda interpretar creativamente su función manteniendo unidos y articulando el bagaje de conocimientos técnicos y específicos (que siguen siendo indispensables), con la dimensión reflexiva, caracterial y relacional de la persona¹⁹.

Además, como ha demostrado D. Autor, la combinación de automatización e inteligencia artificial, característica distintiva de la cuarta revolución industrial, no hará sino potenciar la contribución creativa que el hombre aporta a los procesos de trabajo: las máquinas se ocuparán de las tareas rutinarias, pero las personas seguirán aportando su inventiva, su juicio y su inteligencia emocional para todo lo demás²⁰.

A la luz de lo anterior, los sistemas formativos no deben concebir su tarea como una transmisión de las habilidades y los conocimientos necesarios para el ejercicio de una profesión específica o como una transmisión de conocimientos y habilidades que

19 En este sentido, James Heckmann, galardonado con el Premio Nobel de Economía, habla de “*Character Skills*”: véase, entre otros, Heckman, J. y Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills, *Labor Economics*, 4, 451-464.

20 Autor, D. H. (2015). Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation, *Journal of Economic Perspectives*, 3, 3-30.

conforman un perfil cultural ideal establecido según cánones abstractos. Más bien deben aspirar al desarrollo de competencias personales que entrelacen las capacidades transversales del alumno con las habilidades técnicas específicas que este ha adquirido en diversos contextos de estudio y de trabajo. Esas competencias, por ser inherentes a la identidad de la persona, son las únicas verdaderamente transferibles de un ámbito a otro de la vida, tanto fuera como dentro del entorno laboral, y, por lo tanto, también son útiles en una óptica de empleabilidad en el largo periodo.

Basta con leer la última versión del Marco Europeo de Competencias Clave para la Ciudadanía (*Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018; 2018/C 189/01*) para ver cómo la transición de un primer paradigma de formación, lineal y transmisivo, a otro más centrado en el desarrollo de competencias transversales, se reconoce ahora también en los textos institucionales.

Si se acepta este reto, es natural que la experiencia de aprendizaje se sitúe en situaciones de tareas concretas que pretenden poner en juego la acción libre y responsable de la persona en formación. De hecho, solo la aplicación práctica empuja al aprendiz a movilizar y fortalecer sus competencias transversales, al tiempo que utiliza las habilidades y los conocimientos específicos necesarios para abordar la situación particular en la que se encuentra. Esta idea se deriva de la misma definición de competencia, formulada en las recomendaciones que establecieron el Marco Europeo de Calificaciones para el Aprendizaje Permanente: “capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y/o metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal” (*Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008; 2008/C 111/01*). Como si dijera que la competencia solo puede manifestarse en la “situación”, es decir, frente a problemas concretos.

Formación dual después de la COVID-19

A las consideraciones relevantes y todavía válidas contenidas en los artículos aquí presentados, escritos unos meses antes de que el mundo se viera repentinamente afectado por la pandemia de la COVID-19, hay que añadir finalmente algunas reflexiones sobre el futuro de la formación profesional, teniendo en cuenta el riesgo de posibles nuevas emergencias sanitarias.

Después de todo, lo que la COVID-19 ha puesto en evidencia no es tan diferente de lo que se ha expuesto en estas páginas a partir de la observación de las dinámicas ya existentes antes de que estallara la pandemia. La emergencia solo ha resaltado algunos aspectos de manera más llamativa que no se deberán subestimar en el futuro.

Hasta hace poco, no era infrecuente encontrar sugerencias para la reforma de los sistemas formativos que, si bien tenían por objeto dar respuestas innovadoras a los

desafíos de la cuarta revolución industrial, seguían proponiendo, al menos implícitamente, un concepto lineal de formación. En esta perspectiva, la relación educación-trabajo se concebía todavía en términos secuenciales y unidireccionales: la escuela hace las veces de antecámara para preparar a la actividad laboral futura; por lo tanto, si los procesos de producción cambian, los planes formativos deben actualizarse, a instancias de la autoridad pública competente, en función de las nuevas necesidades profesionales²¹. Quienes se sitúan en esta perspectiva no excluyen la importancia de la participación de las empresas, los interlocutores sociales y la sociedad civil en la gestión del sistema de la formación, ni dejan de subrayar la urgencia de invertir en las *soft-skills* de los futuros trabajadores²², que son las dos recomendaciones que se repiten con mayor frecuencia en los artículos recogidos en estas páginas.

Sin embargo, puede plantearse legítimamente la duda de que un sistema formativo basado en un vínculo tan rígido entre la escuela y el mundo del trabajo, en el que la adaptación de la primera al segundo se rige por procesos planificados desde arriba, pueda reaccionar rápida y eficazmente ante un choque como el que ha afectado al mundo con la COVID-19. El riesgo es que la adaptación del sistema educativo, todavía concebido como un “mundo aparte”, a las repentinas y profundas transformaciones que experimenta el sistema productivo, siempre llegará demasiado tarde, cuando el mundo del trabajo quizás ya haya emprendido un nuevo cambio.

Tal y como observó Finegold en sus estudios pioneros sobre el ecosistema de competencias de alto nivel (*high-skills ecosystem*), este es el fracaso que resulta de las políticas formativas dirigistas que apuntan a lograr un equilibrio entre la demanda y la oferta de jóvenes cualificados. En otras palabras, no es necesario planificar un equilibrio de competencias (*skills equilibrium*), ya que dicha práctica podría incluso inhibir los procesos de innovación que hoy en día son esenciales para asegurar la competitividad de los territorios, con efectos depresivos sobre la economía²³. Por el contrario, deben garantizarse las condiciones que aseguren el desarrollo de ecosistemas donde las competencias necesarias para el mundo laboral maduran espontáneamente siguiendo la continua evolución de los procesos de producción y los servicios²⁴. Según indica Florida, es necesario construir las “infraestructuras humanas” (escuelas, centros de investigación, lugares de intercambio informal entre profesionales, etc.) capaces de liberar el potencial del territorio en términos de innovación y productividad²⁵. Los distritos industriales italianos son ejemplos clásicos de ecosistemas territoriales que aprovechan el intercambio informal de conocimientos tácitos dispersos por todo el territorio para

21 Cfr. Benešová, A. y Tupa, D. (2017). Requirements for Education and Qualification of People in Industry 4.0, *Procedia Manufacturing*, 11, 2195-2202.

22 Peters, M. A. (2017). Technological unemployment: Educating for the fourth industrial revolution, *Educational Philosophy and Theory*, 1, 1-6.

23 Finegold, D. (1999). High-Skill Ecosystems, *Oxford Review of Economic Policy*, 15, 62.

24 Cfr. *Ibidem*, 66-70.

25 Cfr. Florida, R. (1995). Toward the Learning Region, *Futures*, 5, 532.

inyectar innovación en productos y procesos, y para hacer que las empresas locales sean competitivas en el mercado internacional²⁶. Sin embargo, para hacer frente a los desafíos de la cuarta revolución industrial estas realidades deben evolucionar, fortaleciendo la dinámica espontánea sobre la que se ha sustentado su éxito hasta ahora a través de una interacción más íntima con el mundo de la educación.

El aprendizaje dual está llamado a convertirse en la herramienta más adecuada para permitir dicha conexión, que tendría efectos beneficiosos no solo en los itinerarios formativos (oportunidades de aprendizaje desafiantes para los estudiantes porque se sitúan en contextos reales, perfiles formativos acordes con las exigencias del mundo laboral, oportunidades para desarrollar competencias transversales, etc.), sino también en las propias empresas, que tendrían la oportunidad no tanto de formar al personal que se necesita hoy, sino de repensar junto con las escuelas itinerarios formativos que preparen las figuras profesionales que se necesitarán el día de mañana.

En resumen, hay que invertir la perspectiva de las tradicionales políticas para las competencias (*skills policies*): la formación no va detrás de la innovación, más bien es su requisito previo²⁷. Las políticas de formación deben ir más allá de una lógica funcionalista, de “dos etapas”: primero las empresas innovan los procesos de producción, luego las escuelas se adaptan, remodelando sus recorridos. El sistema formativo debería ser parte integral de un único ecosistema de formación y producción, contribuyendo así a la construcción de perfiles profesionales llamados a gobernar los procesos de innovación²⁸.

Las valiosas contribuciones recogidas en esta miscelánea se deben leer desde esta perspectiva. La de Andrea Lombardi muestra, a partir del programa europeo de movilidad internacional dedicado a la EFP (Erasmus Pro), cómo el éxito de las políticas de formación depende no solo del marco regulador, sino también de los factores culturales, los marcos institucionales y las estrategias adoptadas para promoverlos.

Las experiencias de movilidad internacional son fundamentales para desarrollar competencias transversales, lingüísticas e interculturales, y así lo afirma también Paola Amadei. En un mundo laboral en el que las relaciones con las empresas extranjeras son cada vez más frecuentes, esto también se aplica, por supuesto, a los recorridos de EFP.

²⁶ Cfr. Amin, A. y Thrift, N. (1992). Neo-Marshallian Nodes in Global Networks, *International Journal of Urban and Regional Research*, 4, 577.

²⁷ Cfr. Lewis, P. (2020). Developing Technician Skills for Innovative Industries: Theory, Evidence from the UK Life Sciences Industry, and Policy Implication, *British Journal of Industrial Relations*, 1, 2 y ss.

²⁸ Cfr. Vona, F. y Consoli, D. (2015). *Innovation and skill dynamics: a life-cycle approach*, in *Industrial and Corporate Change*, 6, 1398. Sobre este tema, véase también: Baker, D. P. (2009). The educational transformation of work: towards a new synthesis, *Journal of Education and Work*, 3, 182.

El artículo de Cristina Cofacci, en cambio, si bien parte de las iniciativas de una gran empresa multinacional del sector de la energía, ofrece algunas reflexiones generales relevantes sobre la importancia del diálogo social y el intercambio de buenas prácticas en materia de aprendizaje. Su testimonio presenta el aprendizaje como una oportunidad irrepetible de actualizar los objetivos de formación de los programas educativos, tanto en lo que respecta a las competencias técnicas como a las transversales, y como una herramienta ideal a disposición de las empresas para gestionar, en colaboración con los sindicatos, la rotación de personal.

La contribución de la Dirección General de Empleo de la Unión Europea, que propone un examen razonado de las intervenciones promovidas por la Comisión Europea en los últimos diez años en este ámbito tan crucial para el desarrollo económico y social de la Unión, ayuda a comprender mejor el sentido y los objetivos de la estrategia europea en materia de EFP y el aprendizaje.

El artículo de Valdinei Valério da Silva, tras una breve presentación de Renapsi (Rede Nacional de Aprendizagem, Promoção Social e Integração), en la que se destaca la importancia de la colaboración entre el Estado, los interlocutores sociales y la sociedad civil, pone de relieve la función del aprendizaje como vía educativa para la recuperación de los jóvenes vulnerables procedentes de contextos de gran dificultad social.

La contribución de Michael Axmann contiene sugerencias útiles sobre el modelo de gobernanza que debe adoptarse en los países de América Latina para la realización de programas formativos duales de calidad, reiterando la importancia del diálogo entre los empresarios y los sindicatos, bajo los auspicios del gobierno de los Estados nacionales, en las fases de diseño, ejecución y evaluación de los aprendizajes.

La miscelánea se cierra con el artículo de Francesco Maria Chiodi sobre la importancia del enfoque *work-based* (aprendizaje en el medio laboral) también en la formación permanente de los adultos, ámbito en el que la intervención del Estado, en colaboración con los interlocutores sociales, debe evitar los desequilibrios en el disfrute de la oferta de formación que, a falta de incentivos adecuados, corre el riesgo de que la aprovechen solo los trabajadores ya altamente cualificados.

2. La dimensión internacional del aprendizaje

Andrea Lombardi
Presidenta, Uniser

Introducción

Durante la década pasada se incentivaron y desarrollaron los sistemas de aprendizaje como prioridad de la Agenda Europea de Educación y Formación Profesionales (EFP). Durante la presión de la crisis financiera (2008), el aprendizaje demostró ser una de las medidas de formación profesional de mayor éxito para fomentar la empleabilidad juvenil. Muchos Estados miembros establecieron sus primeros programas a partir de un enfoque de educación dual. Los programas de aprendizaje también se han promovido a nivel internacional gracias al apoyo de la Unión Europea (UE) y a la ayuda técnica de países con una larga tradición de aprendizaje, como Francia y Alemania.

A pesar de este impulso, el desarrollo de los sistemas de aprendizaje requiere tiempo y un trabajo significativo de adaptación en países que nunca antes habían tenido políticas de aprendizaje, como es el caso, por ejemplo, de parte de los países de Europa del Este, así como de muchos otros países que no son miembros de la UE. En la reunión en Montevideo, celebrada en septiembre de 2019, vimos cómo Uruguay diseñó y lanzó su primera ley sobre aprendizaje, tras varios años de desarrollo. A pesar del esfuerzo realizado en la creación de su política, no se puede dar por sentado el compromiso del sector empresarial a la hora de adoptar el sistema, dado que el aprendizaje requiere de un cambio en el enfoque cultural que se le da a la formación profesional, tanto por parte de las instituciones educativas como de los empleadores. A este respecto, la estrategia utilizada para promover dichas reformas es tan importante como su diseño.

Aunque el desarrollo y la implantación de sistemas de aprendizaje han formado parte del núcleo de las políticas de EFP en los últimos años de muchos países, para aquellos que ya contaban con una larga tradición, la dimensión internacional devino la prioridad.

Proyectos piloto

Jean Arthuis, eurodiputado francés, es conocido como el padre de las convocatorias piloto, publicadas en 2014 y 2015, para probar los primeros planes de movilidad en el aprendizaje a largo plazo (seis meses de prácticas en el extranjero). Dentro del entorno europeo de EFP, los profesionales en aquel momento mostraron gran escepticismo acerca de una acción que implica que los empleadores se enfrenten a la ausencia de su aprendizaje durante varios meses, mientras siguen teniendo que pagar la nómina.

Los proyectos piloto contaron con la participación de varias empresas, como Solvay y Nestlé, y se hizo patente que parte de su aplicación resultaba difícil. Aunque las convocatorias no lograron plenamente ni el número de participantes ni los resultados esperados, se evidenció que el problema para las empresas no era la movilidad de sus aprendices, que más bien se consideró un valor añadido, sino su gestión (burocracia, apoyo logístico, etc.).

La visión de Jean Arthuis fue clara, ya que anticipó una necesidad del mercado laboral: equipar a la mano de obra con las competencias del siglo XXI²⁹ necesarias para trabajar en un entorno global. Los programas de formación profesional técnica y los de aprendizajes, en particular, están ofreciendo en su mayoría solo cortas estancias de formación en el extranjero y para un número muy reducido de aprendices. Que las experiencias de movilidad tengan una mayor duración, de al menos tres meses, es un factor clave para desarrollar las competencias interculturales, lingüísticas y transversales necesarias en un mercado laboral con una creciente demanda de movilidad geográfica y de capacidad para adaptarse con rapidez a los cambios.

En la Semana Europea de la Formación Profesional 2019, que se celebró en octubre en Helsinki, el director del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Jurgen Siebel, presentó un estudio reciente “La previsión de competencias”, elaborado por dicha institución, en el que se informa de que entre las capacidades que serán más demandadas por los empleadores, la adaptabilidad al cambio será la prioritaria³⁰.

Erasmus Pro

Los proyectos piloto dieron lugar al nacimiento en 2017 de Erasmus Pro, una acción específica de Erasmus+, dedicada a la movilidad de EFP a largo plazo (de 3 a 12 meses), acompañada de un aumento del presupuesto general del programa.

²⁹ Recuperado de <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>

³⁰ “La previsión de competencias” de Cedefop ofrece proyecciones cuantitativas sobre las tendencias futuras del mercado laboral por sector de actividad económica y grupo ocupacional. Recuperado de <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/skills-forecast>

La movilidad de los aprendices sigue siendo una parte menor, mientras que la mayoría de los participantes de Erasmus Pro tienden a ser estudiantes y graduados recientes de EFP. Sin embargo, este nuevo esquema de movilidad proporcionó un marco que atrajo a las partes interesadas del sector empresarial, tales como grandes empresas, y un incentivo para que todo el sector de EFP desarrollara opciones de movilidad a más largo plazo.

Si considerásemos la dimensión internacional del aprendizaje como si fuera un producto en venta, Erasmus Pro podría verse como un incentivo para que las empresas lo compren. Actualmente, podemos decir que la curva de adopción del producto sigue estando en su fase inicial. Eso significa que el mercado aún no está maduro y que los clientes en esta fase son los “pioneros”: clientes que ven el valor de una innovación antes de que la mayoría lo perciba.

Atendiendo a las cifras, el impulso de las prácticas en el extranjero aún no está en su punto culminante, pero parece ser solo una cuestión de tiempo.

El valor del aprendizaje en el extranjero

Cada vez más empresas están desarrollando políticas internas para la movilidad de sus perfiles técnicos, con y/o sin Erasmus Pro. ¿Cuál puede ser el valor del aprendizaje en el extranjero, en cuanto a resultados para la población activa, si las empresas incluso pueden decidir pagar por ello?

Una buena respuesta puede ser el ejemplo del programa EVE: European Vocational Exchange (Programa Europeo de Intercambio Profesional)³¹. Se trata de un programa de cooperación iniciado por Air Liquide que hoy implica a otras tres empresas, y que consiste en una experiencia de intercambio de seis meses en el extranjero, organizada por otra de las empresas de la red, con aprendices y jóvenes trabajadores.

Aunque las pymes siguen rechazando la idea de adoptar la movilidad como medida de formación del personal, debido a las dificultades que encuentran para sustituir al personal durante el periodo en el extranjero, las grandes empresas están invirtiendo en movilidad como una de las medidas más eficaces para que sus empleados desarrollen las competencias del siglo XXI en un plazo de tiempo relativamente corto. Gracias a su enfoque basado en la experiencia, la movilidad en la formación es capaz de promover en pocos meses un desarrollo personal que, de otro modo, la persona tardaría años en adquirir.

El futuro programa Erasmus 2021-2027 duplicará los recursos dedicados a Erasmus Pro y, por primera vez, abrirá la movilidad de EFP a destinos de todo el mundo. Es probable que este escenario cree oportunidades a diversos niveles.

31 Recupreado de <https://www.europeanvocationalexchange.com>

La visibilidad de Erasmus EFP se extenderá más allá de las fronteras de la UE, estimulando el interés en otras partes del mundo por venir a Europa con fines de formación profesional.

Los empleadores podrán vincular plenamente la formación de sus aprendices con su estrategia de internacionalización. Las escuelas de EFP, las universidades y los proveedores de formación pueden desarrollar estrategias internacionales siguiendo las tendencias de las empresas con las que colaboran y de otras partes interesadas con las que cooperen. Esto es especialmente importante para aumentar la competitividad de los proveedores de EFP y su capacidad para responder mejor a las competencias demandadas por el sector empresarial.

Una forma de exportar los planes de EFP al extranjero

Para la formación profesional, Erasmus está asumiendo una dimensión global que podría abrirse a la exportación del modelo de programa a otras regiones, como es el caso de los países de la ampliación y África³²: en estas zonas se está a punto de lanzar dos proyectos piloto, uno por cada zona, con el fin de apoyar la internacionalización de los sistemas de EFP y la movilidad en la formación de estudiantes y del personal de las escuelas europeas.

La función que Erasmus podría desempeñar en el fortalecimiento de la posición de la UE a nivel global podría ser aún más estratégica. Aunque el pequeño tamaño de la economía europea hace que Europa se arriesgue a desempeñar un papel de espectador más que de actor en la competencia mundial, la UE es la primera y única región del mundo que está democratizando la dimensión internacional de la educación. Solo en Europa varios cientos de miles de jóvenes, con independencia de su contexto social y cultural, pueden tener acceso a experiencias de aprendizaje en el extranjero durante sus estudios y una vez terminados estos. En los últimos 30 años, Erasmus ha pasado de ser un programa educativo y de formación a un modelo cultural, basado en la inclusión y en el aprendizaje permanente, lo cual atrae exponencialmente cada vez más fondos en cada nuevo ciclo de programa (la última propuesta del Parlamento para la planificación 2021-2027 es triplicar su presupuesto). El modelo Erasmus ha demostrado cómo la educación puede aportar cambios radicales en la sociedad. Al ser una persona que creció en la generación Erasmus, no puedo evitar preguntarme qué impacto habría tenido Erasmus si se hubiera exportado a otras zonas del mundo. Cómo se podrían formar las generaciones futuras si los sistemas de educación de todo el mundo ofrecieran oportunidades internacionales de educación a un gran número de jóvenes estudiantes. Qué papel podría desempeñar la UE en el panorama global como líder del aprendizaje permanente y qué diferencia podría significar para el futuro de Europa.

32 Recuperado de <https://bit.ly/2D5Zk9p>

3. El valor del aprendizaje y el modelo “dual” para las empresas europeas. La experiencia del sector eléctrico

Cristina Cofacci

*Responsable de las Relaciones Industriales Leonardo Spa,
experta en Relaciones Industriales y Diálogo Social Europeo*

Premisa

En el ámbito de la llamada “cuarta revolución industrial”, tanto los grandes grupos industriales como las pymes deben afrontar continuamente la innovación tecnológica y de procesos y las consiguientes evoluciones organizacionales que desafían en el campo de la *employability* tanto a los trabajadores *aged* como a los más jóvenes.

En los últimos años, una de las principales criticidades a la que se han tenido que enfrentar las empresas ha sido y sigue siendo la rotación generacional, frente a las reformas de pensiones que tienden a aumentar los requisitos de edad para acceder a las prestaciones y, por lo tanto, a una gestión del *turn over* más compleja.

Los nuevos perfiles y habilidades profesionales que se consideran necesarios requieren un esfuerzo continuo para actualizar el sistema de formación: las empresas buscan jóvenes altamente capacitados en el aspecto técnico, pero también con versatilidad y *soft skill* sólidas. En otras palabras, se cree que las capacidades transversales deben enriquecer cada vez más el *know-how* técnico de los operadores e ingenieros: capacidad de trabajar y adaptabilidad con respecto a fenómenos como la digitalización y la naturaleza creciente *data driven* de los procesos, son imperativos imprescindibles. Por otro lado, es cierto que nacen nuevas figuras profesionales (por ejemplo, los *data analyst*), pero las tradicionales también evolucionan.

En la gestión de los procesos de selección por parte de las empresas en los diversos sectores, a menudo surge la brecha entre la educación superior y universitaria y las habilidades requeridas en el momento de la inserción laboral, y es este uno de los principales

factores detrás de los proyectos de aprendizaje dual en alternancia escuela-trabajo, reconocidos como de alto valor agregado por las empresas que ponen a disposición su capacidad de formación interna para “invertir” en recursos jóvenes y en su desarrollo.

Los posibles experimentos de aprendizaje, que se adaptarán a los diferentes contextos nacionales compartidos con los interlocutores sociales y las instituciones responsables de regular los sistemas de formación, deberían identificar formas de interacción fructífera entre el mundo de la formación y el mundo del trabajo, trazando caminos de “pre-contratación” que cierren la brecha de habilidades antes mencionada, anticipando en el currículo escolar una experiencia laboral.

La experiencia del sector eléctrico italiano

El aprendizaje dual con el grupo Enel

La experiencia de contratar a miles de técnicos recién graduados en el sector eléctrico italiano (y en particular en el grupo multinacional de energía Enel desde 2008) a través del aprendizaje *professionalizzante* ha permitido detectar, en la gestión de los cursos de capacitación para recién contratados, hasta qué punto las estructuras de laboratorio de los institutos técnicos y profesionales se enfrentan a una dificultad de actualización continua a las innovaciones tecnológicas, necesarias en cambio para las empresas que desean seguir siendo competitivas a nivel global; además, las habilidades y capacidades típicas del trabajo “organizado”, tanto en la gran empresa como en las pequeñas y medianas empresas (en primer lugar, la capacidad para trabajar en equipo y la asunción consciente de responsabilidad dirigida al resultado), no son típicas del camino de aprendizaje escolar, basado principalmente en programas teóricos de adquisición de conocimiento.

El modelo de inserción con aprendizaje dual en alternancia escuela-trabajo construido por Enel a partir de 2014 está inspirado en las mejores prácticas existentes en los países de la UE, con excelentes impactos en el empleo y la productividad, y permite:

- La anticipación de la entrada al trabajo ya durante el periodo de la educación escolar, con una primera experiencia laboral real paralelamente a los últimos dos años del periodo de educación secundaria superior.
- La adquisición desde el periodo escolar de las habilidades *soft* esenciales para el mundo del trabajo (*trabajo en equipo, problem solving, proactividad, etc.*).
- La apertura de un diálogo constructivo entre la empresa y la escuela en la “curvatura de los programas” escolares y de aprendizaje, en la realización de horas de laboratorio en la empresa, en el contacto directo con la innovación tecnológica presente en la empresa; todo ello con el objetivo principal de obtener un diploma técnico caracterizado por un mayor cumplimiento de las necesidades del mundo laboral.

- La optimización del periodo de formación posterior al diploma para la profesionalización en la empresa, aprovechando al máximo la educación escolar y la formación en el trabajo.

El modelo prevé un programa formativo de 36 meses, dividido en dos fases:

Primera fase: 23 meses de aprendizaje de primer nivel para la obtención de un diploma de educación secundaria superior. La primera fase tiene lugar durante el cuarto y quinto año del instituto técnico “electrónico y electrotécnico”, división “electrotécnica”, y termina con el diploma educativo y la evaluación de méritos de la empresa sobre el recorrido realizado.

Durante el bienio escolar, la asistencia a clases se alterna con la capacitación profesional en la empresa, un día a la semana, dedicada al laboratorio y a las disciplinas básicas para los técnicos de Enel con un enfoque particular en temas relacionados con la protección de la salud y la seguridad en los lugares de trabajo. Cada aprendiz es seguido en su camino por tutores de la empresa con una proporción de no menos de uno de cada cinco.

Durante el verano, la presencia en la empresa es a tiempo completo y está dirigida al *training on the job*, con la posibilidad de apoyar y ayudar a los equipos operativos.

Segunda fase: 13 meses de aprendizaje de segundo nivel (el llamado *professionalizante*) para el logro de la calificación profesional para fines contractuales como “electricista básico”. Esta fase tiene lugar sin interrupción con respecto a la anterior y permite soldar la fase “escuela-trabajo” con la de la profesionalización en la empresa.

En la segunda fase, el aprendiz está a tiempo completo en la empresa y se proporciona una capacitación interna de aproximadamente 120 horas.

El modelo de inserción anteriormente detallado se rige por el acuerdo sindical Enel de 13 de febrero de 2014, que también regula todos los aspectos de la relación laboral (clasificación, remuneración, etc.). La participación de los interlocutores sociales desde las etapas iniciales del proyecto constituyó una fuente adicional de riqueza cultural y de contribuciones para la mejor definición del camino, permitiendo construir un conjunto de reglas compartidas y de referencia que anticiparon muchas soluciones ahora contenidas en la nueva regulación legislativa italiana en materia de aprendizaje.

La clasificación inicial es en la categoría C2, primer nivel de la escala de clasificación del convenio colectivo nacional de trabajo del sector eléctrico, con una remuneración proporcional a la actividad laboral en la empresa. Los aprendices también pueden aprovechar el sistema corporativo de *welfare benefit*: asistencia sanitaria complementaria (reembolso de servicios sanitarios), seguridad social complementaria (establecimiento

de una posición individual de la seguridad social alimentada por aprendiz/empresa), actividades recreativas/culturales y deportivas.

Este método de comparación constructiva con las Organizaciones de Categoría (Filitem-CGIL, Flaei-CISL, Uiltec-UIL) dio lugar a una intensa negociación en 2015, para afrontar los desafíos adicionales planteados por el nuevo escenario energético y la adaptación del Plan Industrial a las nuevas líneas estratégicas del grupo, en una perspectiva de planificación hasta 2020. El resultado fue un verdadero “sistema” de acuerdos celebrados con los sindicatos en noviembre de 2015 y simultáneamente firmados, en cuyo ámbito el modelo descrito anteriormente ha sido confirmado.

De esta manera se aseguraron, por lo tanto, las condiciones para una rotación generacional destinada a garantizar el *turn over* de las habilidades profesionales necesarias, a través de un plan de contratación durante el periodo 2016-2020 (aproximadamente 3.000 jóvenes, principalmente técnicos contratados con aprendizaje *professionalizzante* y dual).

Enel elabora y discute los planes de capacitación y *reskilling* (cada vez más concebidos con vistas al *lifelong learning* para todos los trabajadores) de manera bilateral (el Comité Bilateral de Capacitación y Empleabilidad previsto por el Modelo de Relaciones Industriales de Enel Italia) y se concentran tanto en aspectos transversales —gestión del cambio, adquisición de nuevas habilidades— como en la mejora de las habilidades técnicas en las nuevas áreas de trabajo —actualización tecnológica, uso de instrumentos actualizados, caminos digitales—.

Evolución digital y actualización de la educación escolar

El fuerte impacto que está teniendo la digitalización en los *asset*, los procesos y las personas pone de manifiesto la necesidad de nuevas habilidades digitales en todos los roles y perfiles profesionales, en particular para las figuras de los técnicos de red, generación y eficiencia energética, que deberán adquirir y mantener, con vistas a la formación continua, nuevas habilidades digitales.

Para transferir también al sistema escolar esta necesidad de un nuevo enfoque digital en la preparación de los estudiantes, en el último ciclo de aprendizaje dual, que terminó en el año escolar 2019/2020, solicitó la colaboración del Politécnico de Turín para revisar, junto con las escuelas implicadas, los objetivos de aprendizaje previstos como resultado de los cursos de educación técnica (ramo “electrónica y electrotécnica”, “división electrotécnica”) con un enfoque específico en la innovación tecnológica y en los procesos digitales que están en curso en la red. La idea es crear un círculo “virtuoso” entre universidades de alto nivel tecnológico, escuelas técnicas y empresas.

Esta experiencia, diseñada para ser transferida a todo el sistema técnico escolar y las estructuras asociativas (Confindustria y Unindustria, a las que Enel siempre ha puesto

a disposición los métodos y resultados de sus relaciones con la escuela), pretende profundizar en las nuevas combinaciones de habilidades electrotécnicas, automatización de redes y uso de herramientas digitales, así como en el desarrollo de *innovation skills* en el aprendizaje escuela-trabajo y *professionalizzante*.

Después del primer periodo de experimentación de dos años (año escolar 2018/2019 y 2019/2020) y de la actividad de monitoreo conjunto sobre el aumento de los resultados para la empresa, las escuelas y los jóvenes aprendices, se estabilizarán los métodos de colaboración entre departamentos universitarios, empresas y escuelas, incluida la formación de los tutores de empresa gracias a los laboratorios y las estructuras de investigación técnica y didáctica de la universidad.

Sugerencias para mejorar la educación técnica

A partir de la experiencia de Enel (replicada con el mismo espíritu, aunque con soluciones parcialmente diferentes, por otras grandes empresas multinacionales como ENI, Allianz, IBM, Nestlé y en distritos industriales de excelencia como los del *automotive* en Emilia Romagna con Dallara y Lamborghini), las sugerencias que pueden ser útiles para el sistema de educación técnica son sobre todo:

- Un enfoque “abierto” al ecosistema territorial de las empresas de las cuales las escuelas constituyen el área natural de captación: en los diversos sectores productivos que constituyen los “distritos” italianos, los márgenes de flexibilidad en la introducción de nuevas enseñanzas y en la innovación del enfoque didáctico de los existentes pueden ser propiciados por “mesas permanentes” entre las empresas de la misma cadena y las escuelas técnicas y profesionales para el reclutamiento de jóvenes y sus necesidades de empleo, que se realizarán también a través del modelo de los politécnicos profesionales.
- El fortalecimiento de la cultura de salud y seguridad también contactando a especialistas en la empresa con acuerdos específicos.
- La actualización constante de los docentes sobre módulos tecnológicos y aplicaciones innovadoras creadas en empresas contiguas, fomentando la participación de los estudiantes en “laboratorios interactivos”, donde las empresas puedan ver, en las nuevas ideas y enfoques aportados por los *millennials*, una riqueza y una inversión para el crecimiento de la organización.
- La “contaminación” fructífera entre maestros y tutores de la empresa para el desarrollo de habilidades de *coaching* y de *team working*, que permitan que los estudiantes/aprendices sean observados y evaluados incluso en habilidades que no están estrictamente relacionadas con el plan de estudios de la escuela.
- La participación de las universidades, también agregadas en los polos, en la innovación de las metodologías de enseñanza y la transferencia de nuevas habilidades gracias a la apertura hacia las experiencias industriales internacionales.

Asimismo en un diálogo constante entre escuelas y empresas, se destacan otros puntos importantes de atención para ser desarrollados a nivel escolar:

- Aprovechar el sentido de autoeficacia y responsabilidad de los estudiantes.
- Construir y mantener viva la “comunidad de práctica” de los estudiantes, tutores y profesores.
- Hacer que los estudiantes con diferentes niveles de madurez y preparación trabajen juntos para alentar procesos de *near mentoring*.

Resultados alcanzados a nivel nacional

El diálogo desarrollado diariamente entre la escuela y la empresa ha creado una sinergia interesante de idiomas y habilidades en todas las realidades geográficas (todas las regiones italianas han estado involucradas): sin renunciar a la adquisición de los conocimientos básicos requeridos por la escuela secundaria, los estudiantes también fueron evaluados de acuerdo a su “saber hacer” a través de una cuadrícula de habilidades adquiridas durante la experiencia laboral, alcanzando la obtención del diploma con un perfil completo y más receptivo a las necesidades del mundo productivo.

Las empresas también aprovecharon las modalidades de colaboración integrada con el MIUR (Ministerio de Educación y Universidad), el Ministerio de Trabajo y las escuelas involucradas.

La “apuesta” de la empresa es que la fuerte inversión corporativa se ve recompensada por la aceleración del proceso de *training* durante el subsiguiente contrato de aprendizaje *professionalizzante* y por la interacción positiva experimentada en los equipos de trabajo entre los jóvenes, aún inmersos en la carrera escolar, y trabajadores con experiencia consolidada: un intercambio intergeneracional muy importante en la gestión de los procesos de *turn over*.

La esperanza es haber construido un modelo, peculiar respecto a otras experiencias de alternancia escuela-trabajo presentes en el sistema escolar italiano, que pueda ser una referencia para otras empresas y otros tipos de escuelas.

El proyecto, gracias a los excelentes resultados, se ha convertido en un programa estructural. Se ha verificado en el campo que el fructífero diálogo entre el mundo de las empresas y el mundo de la escuela está en la base de un crecimiento general del sistema educativo y contribuye a la reducción del notable *skills mismatch* italiano, resaltado por informes internacionales recientes (uno de todos: el *National Skills Strategy* para Italia, desarrollado por la OCDE).

El objetivo final a nivel de país y de sistema de producción es que en poco tiempo sea posible simplificar y fomentar las modalidades de uso del aprendizaje, tanto para las

empresas grandes como para las medianas y pequeñas, utilizando los resultados y las evaluaciones del modelo "dual", que Enel está poniendo a disposición del sistema empresarial y escolar (se ha creado un grupo de trabajo en Confindustria, Confederación General de la Industria Italiana, para un intercambio con todos los sectores y estructuras territoriales).

Intercambio europeo de buenas prácticas

En la *governance* de los modelos de aprendizaje pueden efectivamente integrarse las experiencias de los Estados individuales y las herramientas de apoyo/coordinación en el ámbito supranacional (en el caso europeo por las instituciones de la UE, en particular, la DG Employment).

Como ya se mencionó, Enel se ha comprometido a nivel asociativo a dar a conocer su experiencia y ha puesto a disposición de Confindustria, Assolombarda y Unindustria Lazio los materiales y *tools* de aplicación utilizados en la experiencia descrita anteriormente, desempeñando un papel coordinador de la Mesa Aprendizaje de *Pact for Youth* Italia, con tutoría de pymes interesadas en el aprendizaje y el desarrollo de relaciones estructuradas con el mundo de la educación. Además, a partir de 2016, se ha desarrollado una relación fructífera entre Enel y las otras empresas italianas interesadas en el aprendizaje, con la *European Alliance for Apprenticeships* (EAfA).

La *European Alliance for Apprenticeships* es una iniciativa, lanzada en 2013 gracias a la declaración conjunta entre los interlocutores sociales europeos (ETUC, BusinessEurope, UEAPME y CEEP), la Comisión Europea y la Presidencia del Consejo de la UE, que nació con el objetivo de mejorar la utilidad e importancia del aprendizaje, fortaleciendo su calidad, imagen y movilidad en Europa, involucrando activamente a todos los actores interesados. Es una plataforma internacional útil para compartir experiencias y buenas prácticas en esta área, gracias al compromiso y la adhesión voluntaria de las empresas. La red entre las diferentes partes interesadas (incluidas universidades, instituciones de formación, sindicatos, asociaciones empresariales) promueve y apoya el empleo juvenil, reduciendo la disparidad entre la oferta y la demanda en las habilidades específicas requeridas por el mercado laboral.

Hasta la fecha, han participado casi 300 *stakeholder*, entre los cuales se encuentra Enel, que forma parte del EAfA desde 2016 y fue galardonada en noviembre de 2017 como mejor empresa europea por el aprendizaje de calidad (*EAfA Award 2017 for large companies*). La confirmación de la alta calidad del programa también vino del premio entregado a un aprendiz de Enel en noviembre de 2018 como mejor aprendiz europeo (*EAfA Award 2018 for apprentices*).

Finalmente, de junio a septiembre de 2019 tuvo lugar la primera experiencia de movilidad internacional de los aprendices de Enel, con el apoyo del programa europeo ErasmusPlus, gracias a la red de Uniser, una agencia especializada de Emilia Romagna y miembro activo de EAFA.

A partir de la solicitud de la DG Employment, Enel organizó, el 21 y 22 de junio de 2018, uno de los *stakeholders meetings* del EAFA Roadmap 2018, con un enfoque en el papel de los *employers* en los programas de aprendizaje, y con el objetivo de resaltar las mejores experiencias italianas en este campo, en comparación con las de otros países de la UE.

Como confirmación del importante papel desempeñado por el diálogo social en la promoción y regulación de experiencias positivas de aprendizaje, el sector eléctrico europeo se ha distinguido tanto en mejorar la red EAFA como en la realización de proyectos conjuntos entre asociaciones de empleadores y sindicatos sobre la evolución de las habilidades y *skills* en todos los países de la UE, reconociendo las formas de *work-based learning* y de *VET* como las mejores herramientas para responder a los factores de transformación industrial y a los *impulsores de cambio* vinculados a la Industria 4.0 y a la transición energética.

Eurelectric (asociación de todas las empresas de la UE que operan en el sector) ha desarrollado en los últimos dos años un "manifiesto", es decir, un programa de trabajo para las Instituciones europeas, centrado en cuestiones de *social sustainability* y relaciones entre empresas y el mundo de la *education*.

En particular, en el aprendizaje, dentro del *Working Group Social* y del *Sectoral Social Dialogue Committee*, donde Eurelectric discute con los interlocutores sociales del sector, el programa de trabajo conjunto 2018/2019 produjo un estudio sobre la evolución y la promoción de esta herramienta en todos los estados de la UE, "difundido" a todos los actores sociales nacionales con la valorización de las buenas prácticas que también pueden transferirse a diferentes sistemas.

Esta experiencia de diálogo y discusión continua, que está continuando en el programa de trabajo 2019/2020, puede considerarse una implementación concreta del Modelo Social Europeo, que, en un proceso cada vez más rápido de transformación "4.0", requiere que los actores sociales hagan un esfuerzo continuo de actualización y sensibilización para satisfacer las necesidades de las personas en todos los grupos de edad: desde los jóvenes que salen del sistema educativo con habilidades que no son adecuadas para las necesidades de las empresas, hasta trabajadores *aged* que necesitan una actualización constante para la evolución de sus habilidades en sentido "digital" y adaptado a las nuevas tecnologías.

En 2018, también se formalizó la membresía directa al EAFA de Eurelectric y las dos Federaciones Sindicales Europeas EPSU (*European Public Services Unions*) e IndustriAll Europe como interlocutores sociales.

Elementos de reflexión para un diálogo social a nivel global

Una posible dirección de expansión del diálogo social sobre los temas de capacitación y relaciones entre empresas y el mundo de la educación a nivel global puede provenir de los *Transnational Company Agreements* (TCA's), celebrados por las empresas multinacionales con las Federaciones Sindicales Globales (IndustriAll Global Union en el caso de sector industrial).

En este contexto, el plan de información y consulta sobre los planes industriales y de inversión empresarial extendido a los representantes de los trabajadores de todos los países en los que el grupo Enel está activo, también en América Latina, Asia y otras realidades no europeas, junto con el compromiso mutuo de respetar los *labour standards* de los principales convenios de la OIT como principios fundamentales del *decent work*, representa el requisito previo ideal para el monitoreo de las experiencias de aprendizaje y de *work-based learning* en las diversas realidades nacionales.

El establecimiento de grupos de trabajo conjuntos sobre el tema también puede ayudar en la introducción y consolidación de formas contractuales y modelos "duales" apropiados para los diferentes sistemas, definidos por los actores sociales locales.

Por último, las empresas multinacionales podrían desempeñar un papel de promotor también en su propia *supply chain*, siempre y cuando, obviamente, se adopte un modelo de *Transnational Company Agreement* que no se limite a los aspectos de *Corporate Social Responsibility*, sino que se extienda a los perfiles de diálogo social, como la libertad sindical y el valor de la negociación colectiva en la gestión de las relaciones laborales, junto con el diálogo con los representantes de los trabajadores sobre las estrategias de la empresa.

Las *best practices* y los ejemplos concretos de "buena gestión" no se limitarían a las empresas, sino que deberían incluir experiencias nacionales y regionales de *governance* y diálogo social, incluso *multi-stakeholder*, que se presten para ser adoptadas como modelos de los resultados logrados hasta el momento y por el potencial que presentan para enfrentar los desafíos de los próximos años.

4. Aprendizaje en Europa: contexto político

Unidad E3 – EFP, prácticas y educación para adultos

DG Empleo, Comisión Europea

Introducción

Mientras que los jóvenes suelen encontrar dificultades en la transición del mundo académico al laboral, la recesión de finales de la primera década de este siglo exacerbó su ya frágil situación, alcanzando un pico de desempleo juvenil del 23,7% en 2013 en la Unión Europea y tasas anuales que sobrepasaron el 40% en cuatro Estados miembros de la UE en ese mismo año. La crisis económica también aumentó su desvinculación con respecto al mercado laboral, lo que se refleja en el número creciente de los llamados “ninis” (jóvenes que ni estudian, ni trabajan, ni reciben formación), que en total ascendieron a 7,3 millones en 2013 (el 13% de los jóvenes de 15 a 24 años) en los 28 Estados miembros.

No sorprende que a lo largo de la década pasada se haya incidido en la necesidad de establecer aprendizajes de calidad para ayudar a que la transición del sistema educativo al mundo laboral se haga con éxito y para aumentar las perspectivas de encontrar un primer empleo³³. A pesar de la mejora sustancial de las tasas de desempleo juvenil en la UE desde 2013, los aprendizajes de alta calidad siguen siendo importantes debido a la escasez de competencias y a los altos niveles de desempleo juvenil que siguen mostrando algunos Estados miembros. Una serie de políticas e iniciativas específicas relacionadas con la educación, la formación y la juventud a nivel europeo buscan fomentar el aprendizaje, haciéndolo atractivo para los aprendices y los empleadores. Estas se exponen a continuación:

³³ Comisión Europea (2013). *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles* (“Aprendizaje de alto rendimiento y aprendizaje en el trabajo: 20 principios guía”).

Garantía Juvenil (2013)

El Consejo de la Unión Europea acordó una recomendación³⁴ que establecía una Garantía Juvenil, diseñada para garantizar que “todos los jóvenes reciban una buena oferta de empleo, educación continua, formación de aprendices o periodo de prácticas en los cuatro meses siguientes a quedar desempleados o finalizar los estudios formales”. La Garantía Juvenil iba a ser financiada por la Iniciativa de Empleo Juvenil con un presupuesto de 6.400 millones de euros para el periodo 2014-2020, pero esta cuantía aumentó después hasta los 8.400 millones de euros.

Esta iniciativa ha tenido una gran repercusión en las vidas de los jóvenes europeos. Desde su implantación en 2014, más de 5 millones de jóvenes se han inscrito en los planes de Garantía Juvenil cada año, y más de 3,5 millones de jóvenes inscritos han aceptado ofertas.

Durante el mismo periodo, el número de jóvenes en paro se redujo a 2,3 millones, así como el número de ninis (jóvenes que ni estudian, ni trabajan, ni reciben formación) —en este caso a 1,8 millones—. El desempleo juvenil también disminuyó del 24% en 2013 al 14% en 2019.

La Comisión Europea se ha comprometido a seguir apoyando el desarrollo de planes nacionales de Garantía Juvenil³⁵. El compromiso de la UE con la Garantía Juvenil se ha reiterado en el Pilar Europeo de Derechos Sociales³⁶.

Alianza Europea para el Aprendizaje (2013)

En julio de 2013, se lanzó la Alianza Europea para el Aprendizaje (EAfA)³⁷ sobre la base de una declaración firmada por la Presidencia de la Unión Europea (en nombre de todos los Estados miembros), la Comisión Europea y los interlocutores sociales europeos (la Confederación Europea de Sindicatos, BusinessEurope, la Unión Europea del Artesanado y de la Pequeña y Mediana Empresa³⁸ y el Centro Europeo de Empresas Públicas y de Empresas de Interés Económico General).

34 A diferencia de una regulación, que es plenamente vinculante en el conjunto de la Unión Europea, o una directiva, que establece un objetivo que todos los Estados miembros de la UE deben lograr, o una decisión, que es vinculante para aquellos a quienes se dirige, una recomendación del Consejo no es vinculante. No obstante, señala el compromiso de los Estados miembros con las medidas en cuestión y ofrece una fuerte base política para la cooperación europea en esta área. Las recomendaciones pueden tener un efecto importante, por ejemplo, en el establecimiento de marcos nacionales de cualificaciones en los Estados miembros de la UE, en línea con las disposiciones de la recomendación sobre el establecimiento del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente.

35 Para conocer más detalles, véase <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079&langId=en>

36 Recuperado de <https://bit.ly/3eZaLNw>

37 Recuperado de <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1147>

38 Ahora conocida como SMEunited.

Se comprometieron a:

- Considerar el compromiso común y la confianza mutua como requisito previo para lanzar la Alianza Europea para el Aprendizaje.
- Contribuir al acceso, el suministro, la calidad y el atractivo de los aprendizajes en el conjunto de la UE mediante la promoción del establecimiento, la revitalización o la modernización de los planes de aprendizaje que sigan los principios de:
 - Colaboración efectiva entre instituciones de educación y formación y empresas, así como el reconocimiento de sus funciones respectivas.
 - Implicación de los interlocutores sociales y, en su caso, de los organismos intermediarios como cámaras de comercio, industria y artesanía u organizaciones profesionales y sectoriales, en la gobernanza de los sistemas de aprendizaje.
 - Alta calidad de las cualificaciones y del proceso de aprendizaje.
 - Integración de los planes de aprendizaje en los sistemas nacionales/regionales de educación y formación y un marco regulador claro, detallando las responsabilidades, los derechos y las obligaciones de cada parte implicada, en el contexto de las prácticas nacionales, el derecho laboral y los acuerdos colectivos.
 - Contribución al cambio de actitud hacia el aprendizaje dando a conocer los beneficios de los sistemas de aprendizaje.

Las actividades de la EAfA se han organizado en el contexto de los compromisos adquiridos por los Gobiernos de los Estados miembros participantes, la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) y los países candidatos, así como los compromisos de las partes interesadas. En junio de 2019, el número total de compromisos nacionales enviados a la EAfA fue de 36 (27 de los Estados miembros de la UE, 4 países de la AELC y 5 países candidatos). El número total de compromisos fue de 174, y los grupos más grandes de partes interesadas fueron empresas (62), seguidas de interlocutores sociales (27), proveedores de educación y formación (26) y entidades y redes profesionales (24)³⁹.

Alianza Europea para el Aprendizaje – Declaración del Consejo (2013)

El Consejo de la Unión Europea adoptó una declaración significativa en relación con la Alianza Europea para el Aprendizaje en octubre de 2013.

La declaración concluyó que “los programas de aprendizaje de alta calidad pueden contribuir de forma positiva en la lucha contra el desempleo juvenil al estimular la adquisición de competencias y garantizar una transición fluida y sostenible del sistema académico y formativo al mercado laboral. Dichos programas son particularmente

³⁹ Para obtener una lista actualizada de los compromisos, véase <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1149&langId=en>

efectivos cuando se integran en un enfoque amplio a nivel nacional que combine medidas de educación, formación y empleo". Continuó expresando que "debería promoverse la eficacia y el atractivo de los planes de aprendizaje mediante su adhesión a varios principios rectores comunes", que son los siguientes:

- Establecer un marco regulador adecuado, en el que se formulen claramente y sean aplicables las responsabilidades, los derechos y las obligaciones de cada parte implicada.
- Fomentar el establecimiento de alianzas nacionales con interlocutores sociales en el diseño, la implantación y la gobernanza de los programas de aprendizaje, junto con otras partes interesadas importantes, como organismos intermediarios (cámaras de comercio, industria y artesanía, organizaciones profesionales y sectoriales), proveedores de educación y formación, organizaciones de jóvenes y de estudiantes y autoridades nacionales, regionales y locales.
- Garantizar una integración adecuada de los programas de aprendizaje en el sistema de educación formal y de formación mediante un sistema de cualificaciones y competencias reconocidas que pueda facilitar el acceso a la educación superior y al aprendizaje permanente.
- Asegurar que las cualificaciones y las competencias alcanzadas en el proceso de aprendizaje de los aprendices sean de buena calidad, con normas establecidas sobre los resultados del aprendizaje y una garantía de calidad en línea con la recomendación sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad para EFP.
- Cerciorar que el modelo de aprendizaje se reconozca como una herramienta valiosa, transferible entre fronteras, que abre el camino al progreso dentro de los marcos nacionales de cualificaciones y que permite aspirar a empleos altamente cualificados.
- Incluir un fuerte componente de aprendizaje y de formación de buena calidad basada en el trabajo, que deberá complementar las competencias específicas del puesto con habilidades más amplias, transversales y transferibles, garantizando que los participantes puedan adaptarse al cambio tras terminar el periodo de prácticas.
- Implicar tanto a los empleadores como a las autoridades públicas de manera suficiente en la financiación de programas de aprendizaje a la vez que se garantiza una remuneración adecuada, la protección social de los/las aprendices y se ofrecen incentivos apropiados para que todos los actores puedan participar (especialmente las pequeñas y medianas empresas).
- Garantizar que se ponga a disposición una cantidad adecuada de lugares de aprendizaje que ofrezcan un buen potencial de empleo y que cubran múltiples sectores y ocupaciones, incluyendo sectores novedosos e innovadores, y que incorporen las previsiones sobre las competencias que puedan ser necesarias en el futuro.
- Facilitar la participación de los jóvenes que tienen menos oportunidades ofreciéndoles orientación profesional, formación preparatoria y otros tipos de apoyos específicos.

- Promover planes de aprendizaje mediante campañas de sensibilización destinadas a los jóvenes, sus padres y madres, los proveedores de educación y formación, los empleadores y los servicios de empleo público, a la vez que se señalan las prácticas como itinerario hacia la excelencia y hacia amplias oportunidades educativas y profesionales.
- Incluir las prácticas como una de las opciones para la aplicación de los planes de Garantía Juvenil.

Conclusiones de Riga (2015)

Las Conclusiones de Riga forman parte del continuo Proceso de Copenhague, que lanzaron los ministros responsables del desarrollo de las aptitudes profesionales de todos los Estados miembros de la UE, los países candidatos a la UE, los países de la AELC (Asociación Europea de Libre Comercio), los del EEE (Espacio Económico Europeo), los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea en noviembre de 2002. Se comprometieron a promover la confianza mutua y la transparencia de competencias y cualificaciones, sentando así las bases para una mayor movilidad y facilitando el acceso al aprendizaje permanente. Este proceso dio lugar a una serie de reuniones periódicas. Por ejemplo, en la reunión que tuvo lugar en Brujas en 2010 se propusieron una serie de acciones a nivel nacional, como:

- Adoptar las disposiciones necesarias para maximizar el aprendizaje en el trabajo, incluyendo las prácticas, para contribuir al aumento del número de aprendices.
- Tomar las medidas adecuadas para dar un impulso a la EFP mediante la eliminación de los obstáculos legales y administrativos relacionados con la movilidad transnacional de aprendices y pasantes.

Las Conclusiones de Riga de 2015 propusieron la promoción del aprendizaje en el trabajo en todas sus formas, otorgando una atención especial a las prácticas al implicar a los interlocutores sociales, las empresas, las cámaras y los proveedores de EFP, así como estimulando la innovación y el emprendimiento.

Nueva Agenda de Competencias para Europa (2016)

En junio de 2016, la Comisión Europea lanzó la Nueva Agenda de Capacidades para Europa. Esta agenda establece diez acciones clave para mejorar la calidad y la relevancia de la formación y facilitar la visibilidad y la comparabilidad de las capacidades y las cualificaciones. Una acción hacía referencia específicamente a la modernización de la educación y formación profesionales (EFP) y los aprendizajes, en línea con las prioridades políticas definidas en las Conclusiones de Riga⁴⁰.

40 Recuperado de <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223#vet>

Declaración de Roma (2017)

La Declaración de Roma de 2017 de los líderes de los 27 Estados miembros y del Consejo Europeo, el Parlamento Europeo y la Comisión Europea subrayaron un compromiso para garantizar que todos los jóvenes reciban la mejor educación y formación y puedan encontrar puestos de trabajo en todo el continente⁴¹.

Pilar Europeo de Derechos Sociales (2017)

El Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión proclamaron el Pilar Europeo de Derechos Sociales en noviembre de 2017; se trata de otorgar derechos nuevos y más efectivos para los ciudadanos, reforzando así la dimensión social de la Unión Europea.

El primero de sus 20 principios, titulado “Educación, formación y aprendizaje permanente”, establece que “toda persona tiene derecho a una educación, una formación y un aprendizaje permanentes e inclusivos y de calidad, a fin de mantener y adquirir capacidades que les permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral”.

El cuarto principio, titulado “Apoyo activo al empleo”, determina que “los jóvenes tienen derecho a una educación continua, una formación como aprendices, un periodo de prácticas o una oferta de empleo de buena calidad en los cuatro meses siguientes a quedar desempleados o finalizar los estudios”.

El quinto principio, titulado “Empleo seguro y adaptable”, se compromete a que “con independencia del tipo y la duración de la relación laboral, los trabajadores tienen derecho a un trato justo y equitativo en materia de condiciones de trabajo, acceso a la protección social y formación”⁴².

Marco Europeo para una Formación de Aprendices de Calidad y Eficaz (2018)

Después de que el Comité Consultivo de Formación Profesional (CCFP), de carácter tripartito, adoptara un dictamen sobre una visión compartida para una formación de aprendices y un aprendizaje en el trabajo de calidad y eficaz⁴³, el Consejo de la Unión

41 Recuperado de <http://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2017/03/25/rome-declaration/pdf>

42 Recuperado de <https://bit.ly/3jxl9La>

43 El Comité Consultivo de Formación Profesional se estableció por una decisión del Consejo en 2004 para asistir a la Comisión en la aplicación de una política comunitaria de formación profesional. Está compuesto por tres representantes de cada Estado miembro procedentes de Gobiernos nacionales, organizaciones patronales y sindicatos.

Europea adoptó la Recomendación⁴⁴ relativa al Marco Europeo para una Formación de Aprendices de Calidad y Eficaz.

Según la misma, los Estados miembros deberán, de conformidad con la legislación nacional y en estrecha cooperación con las partes interesadas, garantizar que los planes de aprendizaje respondan a las necesidades del mercado de trabajo y ofrezcan beneficios tanto a los aprendices como a los empleadores basándose en dos conjuntos de criterios para aprendizajes efectivos y de calidad.

La recomendación entiende que la formación de aprendices está compuesta por planes formales de educación y formación profesionales que:

- Combinan el aprendizaje en instituciones educativas o formativas con un considerable aprendizaje en el trabajo en empresas y en otros lugares de trabajo.
- Proporcionan cualificaciones de reconocimiento nacional.
- Están basados en un acuerdo que define los derechos y obligaciones del aprendiz, el empresario y, en caso necesario, la institución de educación y formación profesionales.
- Pagan o compensan de alguna otra manera a los aprendices por la parte del trabajo realizado.

Hay dos conjuntos de criterios que proporcionan formación de aprendices de calidad y eficaz: uno sobre las condiciones necesarias de aprendizaje y de trabajo en los planes de aprendizaje y el otro sobre las condiciones marco de los aprendizajes a nivel de sistema, según sigue:

- Criterios sobre las condiciones de aprendizaje y de trabajo: 1) contrato escrito; 2) resultados del aprendizaje; 3) apoyo pedagógico; 4) componente del lugar de trabajo; 5) paga y/o compensación; 6) protección social; 7) trabajo, condiciones de seguridad y salud.
- Criterios sobre las condiciones marco: 8) marco regulador; 9) implicación de los interlocutores sociales; 10) apoyo para las empresas; 11) movilidad e itinerarios flexibles; 12) orientación profesional y sensibilización; 13) transparencia; 14) garantía de calidad y seguimiento del egresado.

Dentro del ámbito de la recomendación, los Estados miembros deberán promover la implicación activa de los interlocutores sociales en el diseño, la gobernanza y la aplicación de los planes de aprendizaje en línea con los sistemas nacionales de relaciones industriales y las prácticas de educación y formación.

44 Véase nota al pie n.º 2.

Otras iniciativas políticas

Además de lo expuesto anteriormente, se ha desarrollado toda una serie de iniciativas políticas adicionales que se centran específicamente en el aprendizaje de calidad:

- La Red Europea de Aprendices (EAN) se estableció en 2017 con el apoyo de la Comisión Europea para garantizar que las voces de los aprendices jóvenes se escuchen en los debates relacionados con la EFP, en particular en lo relativo al aprendizaje. La EAN ha identificado siete prioridades clave para su trabajo: 1) educación de calidad y garantía de calidad; 2) derechos, responsabilidades y protección; 3) acuerdos legalmente vinculantes; 4) representación; 5) fomento del aprendizaje; 6) anti-discriminación; y 7) información accesible⁴⁵.
- En 2018, el Foro Europeo de la Juventud lanzó su posición sobre aprendizajes de calidad, que enfatiza la necesidad de que haya estructuras representativas para los aprendices a todos los niveles como condición clave para facilitar aprendizajes de calidad.

Además, la cooperación a nivel de la UE en el terreno de la educación y formación profesionales incluye varias actividades con el fin de promover el diálogo social e impulsar el aprendizaje mutuo relacionado con la mejora de la calidad del aprendizaje y las EFP de forma más amplia:

- En diciembre de 2016, la Comisión Europea adoptó una comunicación⁴⁶ titulada "Invertir en la juventud de Europa", que propone tres vías de acción, una de las cuales es "mejores oportunidades a través de la educación y la formación". Bajo esta acción, la Comisión Europea se compromete a crear mejores condiciones para los aprendices ayudando a los Estados miembros a establecer sistemas modernos de aprendizaje y apoyando programas de movilidad a largo plazo para aprendices⁴⁷.
- En julio de 2018, se establecieron nuevos grupos de trabajo como parte del marco estratégico ET2020 para la cooperación europea en educación y formación. Uno de esos grupos, el Grupo de Trabajo sobre Educación y Formación Profesionales, tiene la misión de debatir el papel y el potencial de innovación y digitalización para crear sistemas de EFP más flexibles, sostenibles y de buena calidad⁴⁸.
- La Semana Europea de la Formación Profesional, iniciativa de celebración anual de la Comisión Europea, cuya primera edición tuvo lugar en 2016, tiene por objeto "hacer más atractiva la formación profesional [] para compartir ejemplos de excelencia y calidad, así como sensibilizar acerca de la amplia gama de oportunidades"⁴⁹.

45 Recuperado de <https://apprenticesnetwork.eu/about/>

46 Una comunicación es un documento de reflexión sin ningún carácter normativo. La Comisión Europea toma la iniciativa de publicar una comunicación cuando desea presentar sus propias ideas sobre un tema de actualidad. Una comunicación carece de efecto legal. Recuperado de <https://bit.ly/39p8MB0>

47 Recuperado de <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=950>

48 Recuperado de https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups_en

49 Recuperado de https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/evsw2018_en

- La red CSR Europe⁵⁰ lanzó el Pacto por la Juventud, un compromiso mutuo de los líderes de la Unión Europea y de las empresas “para desarrollar o consolidar colaboraciones que apoyen la empleabilidad y la inclusión de los jóvenes”⁵¹. Gracias al establecimiento de colaboraciones empresa-educación, los socios del pacto han ofrecido nuevos aprendizajes, prácticas en empresas y primeros empleos de calidad.
- Para seguir reforzando la garantía de calidad en la EFP, la Red Europea de Garantía de la Calidad para la EFP (EQAVET+) contiene, en la actualidad, un descriptor indicativo sobre el “enfoque centrado en el alumno”, a través del cual “los proveedores de VET satisfacen las necesidades de aprendizaje de las personas utilizando enfoques de pedagogía y evaluación que hacen posible que los estudiantes logren los resultados de aprendizaje esperados”⁵².
- En su dictamen sobre el futuro de la educación y formación profesionales después de 2020, adoptado en diciembre de 2018, el Comité Consultivo de Formación Profesional (CCFP) subrayó la importancia de contar con aprendizajes de calidad y reconoció la necesidad de reforzar la implicación de las partes interesadas clave, incluyendo a los estudiantes de EFP en el desarrollo, la aplicación y la gobernanza de las políticas de EFP⁵³.

50 Red Europea de Empresas Socialmente Responsables (Corporate Social Responsibility [CSR]). Recuperado de <https://www.csreurope.org/about-us>

51 Recuperado de <https://www.csreurope.org/pactforyouth>

52 Recuperado de <https://www.eqavet.eu/EU-Quality-Assurance/For-VET-System/Eqavetplus/EQAVET-Approach>

53 Recuperado de <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=9263&furtherNews=yes>

5. La cooperación birregional y el acceso de los jóvenes al mercado laboral

Paola Amadei

Directora ejecutiva de la Fundación EU-LAC

En abril de 2019 se celebró en Lima, Perú, el seminario *Más jóvenes en las empresas: integrar trabajo y formación como vía para mejorar la empleabilidad juvenil y la productividad de las empresas*. El seminario fue organizado por el Programa EUROsociAL+ y por la Fundación EU-LAC, en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Empleo de Perú y con el apoyo de la OIT/CINTERFOR.

La participación de la Fundación EU-LAC en esta iniciativa se enmarca en su compromiso permanente de apoyar la agenda de la asociación estratégica entre Europa, América Latina y el Caribe para el fortalecimiento del emprendimiento y de la competitividad birregional.

De esta manera, a partir de 2018, la Fundación EU-LAC y el Programa EUROsociAL+ comenzaron a trabajar juntos, con la intención de crear puentes entre Gobierno, sociedad civil e instituciones dedicadas a la educación y formación profesional, tanto en la Unión Europea como en América Latina y el Caribe. Las iniciativas que hemos desarrollado han surgido del interés manifestado por diferentes países de afianzar o mejorar estrategias para el empleo y la empleabilidad juvenil, con especial atención a la transición (o integración) escuela-trabajo. Gracias a este trabajo en común, se editó la publicación *¿Cómo generar la empleabilidad para la juventud?*, que presenta trece estudios de caso procedentes de América Latina, el Caribe y la Unión Europea que evidencian que la integración formación/trabajo es un método pedagógico eficaz y, al mismo tiempo, una válida estrategia para favorecer el acceso de los jóvenes al mercado laboral, así como para su mejor inserción en el puesto de trabajo.

Una de las principales conclusiones del seminario en Lima fue la expectativa de que se dé una cooperación más estrecha entre la Unión Europea, América Latina y el Caribe en materias tales como la educación y la formación profesional, el desarrollo

productivo, la inversión en el conocimiento y el empleo digno, ámbitos naturales de las estrategias de aprendizaje, considerando también la posibilidad de emprender iniciativas de movilidad transnacional de aprendices.

Vale la pena comentar que la cooperación birregional en este ámbito es crucial en vista de la crisis de empleo juvenil que afecta a los jóvenes de ambas regiones. En la Unión Europea, el índice de desempleo juvenil se situó en noviembre de 2018 en el 15,2%, lo que equivale a 3,4 millones de personas menores de 25 años, según datos de la agencia estadística comunitaria Eurostat. Mientras tanto, la tasa de desocupación de los jóvenes en América Latina y el Caribe se sitúa en torno al 18%, el nivel más alto de los últimos 30 años, según datos del informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) *Perspectivas laborales y sociales en el mundo. Tendencias 2019*. Además, el informe publicado por la OIT también llama la atención sobre la persistencia de diversos déficits de trabajo decente, y advierte de que, al ritmo actual, la consecución del objetivo de trabajo decente para todos, establecido entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), será inalcanzable para muchos países.

Entre las diferentes estrategias de cooperación, las iniciativas de movilidad laboral pueden desempeñar un papel importante en la reducción del desempleo juvenil puesto que fomentan el crecimiento personal y profesional de las personas que viven y trabajan una temporada en el extranjero. Un buen ejemplo de eso es la iniciativa ErasmusPro de la Comisión Europea, dirigida a aumentar la movilidad de larga duración en el extranjero para los estudiantes de educación y formación profesionales, incluidos los aprendices y los recién graduados. Esta iniciativa ha demostrado que aprender y estudiar en otro país tiene un gran valor añadido para que los jóvenes desarrollen sus capacidades, mejoren sus oportunidades profesionales y optimicen su ciudadanía europea.

Aprender en el extranjero es una experiencia única que ayuda a aquellos que lo hacen a asumir responsabilidades mientras desarrollan una experiencia de comunicación intercultural y habilidades especializadas. La experiencia adquirida en el extranjero es una gran ventaja para los jóvenes a la hora de solicitar un empleo. Los empleadores aprecian otras ventajas, como la capacidad de mostrar iniciativa, la adaptabilidad en diferentes entornos culturales y las habilidades lingüísticas.

Un aspecto importante de la cooperación birregional es que la movilidad de los jóvenes también puede ayudar a reforzar la comunicación y los enlaces entre las dos regiones. El futuro de la relación birregional reside en los jóvenes de hoy. Su concienciación acerca de los problemas de hoy, y de que juntos tienen la responsabilidad de trabajar para superarlos, es la clave para asegurar unas relaciones más justas y construir una ciudadanía global proactiva y comprometida.

En este sentido, la Fundación promueve las Jornadas de la Juventud EU-LAC con los objetivos de 1) consolidar una red de redes de juventud a nivel birregional que vincule

a los jóvenes de América Latina, el Caribe y la Unión Europea: 2) establecer una plataforma para el diálogo constructivo entre los jóvenes de ALC y la UE sobre temas de interés común y 3) involucrar a los jóvenes de ambas regiones en la elaboración de políticas públicas, incorporando sus ideas y propuestas en el proceso intergubernamental. Las Primeras Jornadas de la Juventud EU-LAC se celebraron en 2015, en Quito, justamente bajo el lema “Empleo decente”. Las segundas se celebraron en 2018, en Zaragoza, y estuvieron dedicadas a proveer el voluntariado juvenil. En un proceso de consulta con los miembros de la Fundación y las mismas organizaciones juveniles, se definirán los temas y los actores de las terceras jornadas de la Juventud EU-LAC.

Así, en su mandato de generar sinergias, promover contactos y crear contenidos de interés para los actores relevantes de la asociación entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe, la Fundación EU-LAC, recientemente convertida en una organización internacional, se ofrece a seguir contribuyendo con iniciativas que apoyen la competitividad y la promoción de la educación formal profesional.

6. El modelo de aprendizaje brasileño ante los desafíos del mundo laboral

Valdinei Valério da Silva

Director general, Instituto de Promoção Humana, Aprendizagem e Cultura - IPHAC

El futuro del trabajo

En los últimos tiempos varias incógnitas están surgiendo en torno al futuro del trabajo. Cuestiones que afectan, por ejemplo, al rápido cambio de las estructuras del mundo laboral o al efecto de las nuevas tecnologías en la población trabajadora —especialmente la población joven, la que más sufre de falta de trabajo—. A nivel mundial, el 35% de los jóvenes están desempleados. El año pasado, en Brasil, esta cifra alcanzó el 26,6%. En estados como Tocantins, el desempleo juvenil llegó al 39,5%.

Con un futuro del trabajo incierto, todo aquello hasta ahora conocido sobre temas laborales se vuelve incógnita. Por ejemplo, lo que hasta hace poco se conocía como prueba vocacional se está poniendo en jaque. Todos los procesos de formación están siendo redirigidos.

Como resultado, varios actores de todo el mundo se están reuniendo en diferentes instancias con el objetivo de discutir la mejor manera de integrar las esferas formativa y laboral para mejorar la empleabilidad juvenil. EUROsociAL+ incluye entre sus prioridades el de estudiar los escenarios y los distintos enfoques empresariales en los proyectos de primer empleo en toda América Latina. Ha estado dinamizando discusiones con el propósito de involucrar al sector privado en la búsqueda de soluciones para la inclusión laboral juvenil.

Aunque las propias empresas no saben cómo serán las formas de trabajo en 5 o 6 años, el gran reto de actual es que las empresas se conviertan en alumnas y tengan la disposición de aprender. Es decir, necesitan aprender a aprender.

Para reducir el desempleo juvenil es preciso desarrollar nuevos modelos de aprendizaje, entendido este como formación profesional que combina acciones educativas con la inmersión en el mundo laboral. En este contexto es necesario comprender que tanto el sector público como el privado deben ser actores activos en la inserción laboral. La sociedad no puede esperar a que solo los Gobiernos, a través de políticas públicas, sean los promotores de la juventud y su futuro. Otros agentes también deben ser vistos como corresponsables.

El trabajo conjunto entre el Estado y las empresas es esencial en los programas de aprendizaje en los países líderes en este campo, por ejemplo, en Alemania. Es una cuestión tripartita. Los empleadores son responsables, pero también el poder público es parte de este proceso. Esta relación es fundamental para un aprendizaje de calidad.

En este contexto, hay que considerar la tecnología social de aprendizaje concebida por la Rede Nacional de Aprendizagem, Promoção Social e Integração (Renapsi) en Brasil; un modelo replicable en todos los países en el desarrollo de políticas públicas para jóvenes y adolescentes que ha sido reconocido por las Naciones Unidas.

Es preciso resolver, en conjunto, las cuestiones relacionadas con la productividad: facilitar la integración educación-trabajo, la transición escuela-trabajo y el papel de la formación profesional. Debemos proponer soluciones a los desafíos del futuro del trabajo.

El aprendizaje en Brasil, regulado originalmente por la Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) en 1943, pasó por un proceso de modernización con la promulgación de la Lei de Aprendizagem (10097 / 2000). Posteriormente se amplió mediante el decreto federal n.º 5598 / 2005. El modelo surgió para ayudar a la inserción de jóvenes en el mercado laboral, permitiéndoles una primera experiencia laboral, y determinó la obligatoriedad para las empresas grandes y medianas de contratar entre el 5% y el 15% de aprendices respecto del total de empleados.

Sin embargo, no siempre fue así. En 1992, la Rede Nacional de Aprendizagem, Promoção Social e Integração (Renapsi) comenzó sus actividades en Goiânia, en el estado de Goiás. Era el comienzo de una lucha diaria para defender la realización de los derechos a la vida, a la educación, a la cualificación profesional y al trabajo.

Su primer desafío surgió antes de la implementación del Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), con el abordaje de las problemáticas de los niños y adolescentes en comunidades socialmente vulnerables, con el intento de frenar el abandono escolar, el desempleo, la drogodependencia y la violencia.

En 1996, la red comenzó a centrarse en la ejecución de programas socioeducativos generadores de ingresos para personas mayores de 14 años. A partir de sus programas

en Goiás, estado del cual han salido muchas tecnologías sociales después implantadas en todo el país, y del impulso conjunto de varias organizaciones, resultaría la Lei de Aprendizagem. Desde entonces, Renapsi se ha convertido en una especialista en la ejecución de programas de aprendizaje.

Gracias a los esfuerzos y las luchas a lo largo de su trayectoria, Renapsi ha aportado propuestas y tecnologías innovadoras, y ha contribuido a la implementación de políticas públicas para el fortalecimiento y el desarrollo socioeconómico de la sociedad brasileña. En estos últimos 27 años, la institución ha atendido a más de 170.000 jóvenes. Actualmente, alrededor de 22.000 jóvenes, divididos entre aprendices y becarios, están realizando alguna actividad en más de 1.300 empresas públicas y privadas. Renapsi es socia de más de 55 instituciones a través de la Rede Pró-Aprendiz. Esto le permite llevar sus acciones a 650 ciudades de 22 estados, además de al Distrito Federal.

Estos esfuerzos e impactos positivos han sido reconocidos por varios actores nacionales, iberoamericanos y mundiales. Las Naciones Unidas (ONU) consideran la tecnología del aprendizaje diseñada por Renapsi un modelo a replicar en otros países que busquen desarrollar políticas públicas de juventud y empleo. Además, desde 2018 la red participa en los debates para la reunión de los líderes del G20. Las experiencias innovadoras desarrolladas por la organización han supuesto la invitación a participar en estos foros de organizaciones internacionales para compartir experiencias y buenas prácticas en el debate de los grandes temas que impregnan la sociedad global.

Renapsi trabaja para que la formación de calidad e igualitaria sea un derecho de derechos, pues es la manera fundamental para acceder al trabajo y a la seguridad social. En definitiva, es una forma de romper el ciclo de la reproducción de la pobreza.

El desempleo juvenil: un desafío para todos

Año tras año, todos los Gobiernos buscan mejorar el crecimiento económico, la productividad y otros indicadores poco conocidos para los ciudadanos comunes. El desempleo, tristemente familiar, sigue siendo un desafío incluso en los países más desarrollados. En un momento en que casi 13 millones de brasileños están desempleados, el escenario para los trabajadores de todo el mundo también parece enfrentarse a grandes desafíos. Además del desempleo, existe una creciente preocupación por la calidad de los empleos que se crean, el salario decente y la calidad de vida del trabajador.

Según un estudio del Foro Económico Mundial, la tecnología podría eliminar 7 millones de empleos en todo el mundo para 2021. Algunos académicos más pesimistas, como el israelí Yuval Noah Harari, señalan que muchos más puestos de trabajo podrían

perderse a medida que avanza la inteligencia artificial. Existe una gran duda sobre la capacidad del avance tecnológico para crear nuevas vacantes y sobre la calidad de estas. Lo que parece inevitable es que aquellos que tienen más probabilidades de sufrir estos efectos son los trabajadores poco cualificados, especialmente en los países en desarrollo, ya que tienen menos acceso a medios tecnológicos y, en general, desarrollan actividades menos informatizadas.

Esta situación es particularmente preocupante para la gente joven. A nivel mundial, el 35% de los jóvenes están desempleados. El año pasado, en Brasil, esta cifra alcanzó el 26,6%. En Europa, el número de desempleados de entre 15 y 19 años está entre el 25% y el 40% en algunas regiones.

¿Cuál es la mejor manera de integrar el trabajo y la formación para mejorar la empleabilidad juvenil? Esta es una pregunta que varios actores están abordando, entre ellos, el Programa de la Unión Europea EUROsociAL+. Es un hecho manifiesto que las empresas no saben cómo será su trabajo dentro de cinco o seis años. Las propias empresas tienen que convertirse en aprendices y tener la voluntad de aprender, necesitan aprender a aprender. En consecuencia, todos los procesos de formación están siendo redirigidos. Lo que el mercado está posibilitando es el aprendizaje.

Los empleadores son responsables, pero también el Gobierno es parte de este proceso. Se puede concluir que la entrada en el mercado laboral depende de la educación continua y de la colaboración entre empresas y sociedad. Por lo tanto, para reducir el desempleo juvenil es necesario mejorar la participación de las empresas en este proceso. También es necesario desarrollar nuevos modelos de aprendizaje bajo la óptica de que lo público y lo privado son igualmente corresponsables de la inserción de los jóvenes en el mercado laboral.

El avance tecnológico a lo largo del tiempo ha sido fundamental para mejorar las vidas de los seres humanos, y es prácticamente imposible imaginar nuestras vidas hoy sin las facilidades que la tecnología nos brinda. Como humanidad, queremos y necesitamos seguir evolucionando, pero queremos que esta evolución sirva para traernos lo que es más valioso para nosotros: la mejora de la vida de las personas.

Derechos humanos y trabajo

Más allá de la formación, sin embargo, necesitamos asegurar los derechos. Hoy existe un intento de desvincular la generación de empleo de los derechos básicos del trabajador y del ser humano. Creemos que ambos tienen que ir juntos. La tecnología debe utilizarse para dar calidad a los trabajos y a las vidas de las personas. Sabemos que con la tecnología es posible reducir el esfuerzo físico para realizar tareas, así como aumentar la productividad, pero lo que también ha quedado de manifiesto es que se ha

promovido un *apartheid* de la población, entre los más y los menos calificados. Esta tendencia se percibe tanto en los países desarrollados como en los que se encuentran en vías de desarrollo.

Todo ser humano tiene derecho a trabajar y a una remuneración justa y satisfactoria que garantice su dignidad. Parece utópico defender esto actualmente, cuando millones de brasileños sufren el desempleo, la informalidad crece y los derechos se suprimen. Sin embargo, esta frase es solo un extracto del artículo 23 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, un documento preparado y aceptado por representantes de diferentes antecedentes legales y culturales de todas las regiones del mundo y que, en diciembre de 2018, cumplió 70 años de existencia.

Siete décadas después, este sigue siendo un objetivo que perseguir. A este desafío hay que sumar, además, elementos que no estaban presentes en el momento en que se firmaron estas intenciones. Entre ellos, el avance tecnológico, que ha cambiado drásticamente las relaciones laborales en todo el mundo y ha creado inseguridad entre los trabajadores que no pueden formarse al mismo ritmo que la tecnología avanza.

No obstante, durante este periodo ha habido innumerables avances en los derechos humanos en todo el mundo, así como en las relaciones laborales. Los compromisos acordados hace 70 años han permitido a la mayor parte del mundo avanzar en la mejora de la calidad de vida de las personas. Sin embargo, las demandas no han sido estáticas a lo largo del tiempo, ya que han surgido nuevas problemáticas que se deben debatir y solucionar.

¿Será posible crear trabajos a la misma velocidad que son destruidos por los avances tecnológicos? ¿El aumento de la productividad alcanzado por la economía global será reflejado en los beneficios de calidad para los trabajadores? ¿Los jóvenes tienen herramientas de formación para enfrentarse a este mercado en constante cambio? Estas son preguntas que seguramente afligen a los trabajadores del mundo, y especialmente a los jóvenes que, como nosotros, sueñan con vivir en un mundo mejor que la generación anterior. Discutir estas cuestiones es fundamental para que podamos avanzar en los derechos. Solo así será posible construir una sociedad mejor para los próximos 70 años.

El G20: más allá de los problemas económicos

El grupo de las 20 economías más grandes del mundo (G20) está atento a estos cambios y a la necesidad de continuar las discusiones que actualizan los compromisos con los derechos humanos. Desde 2018, la Rede Pró-Aprendiz ha formado parte de un grupo de organizaciones de la sociedad civil organizada denominado Civil 20 (C20), uno

de los siete grupos de participación del G20. En este foro, las organizaciones de la sociedad civil de todo el mundo pueden contribuir a la agenda que se discutirá en el G20, asegurando que los líderes mundiales escuchen no solo las voces representativas del Gobierno y de los sectores empresariales, sino también las propuestas y demandas de la sociedad civil en general. Como el único representante brasileño en este grupo de trabajo, podemos decir que es un reconocimiento de la exitosa experiencia que hemos desarrollado a lo largo de los años en Renapsi.

En estas reuniones del C20 se discute un modelo para la implementación de políticas públicas dirigidas a jóvenes socialmente vulnerables. Es el momento en el que ponemos de relieve la importancia del Estado en este proceso e invitamos a una reflexión profunda sobre las posibilidades de acción del mercado, el empresariado y la iniciativa privada.

En 2018, en Argentina, el G20 incluyó por primera vez la discusión sobre trabajo, educación, empleo e inclusión. El *working group* del C20 sobre esta temática aglutinó los asuntos considerados en las reuniones de los distintos representantes de la sociedad civil en una declaración que se presentó a los líderes del G20. Esta declaración sirve de modelo para la implementación de políticas públicas relacionadas con los temas tratados que puedan ser aplicadas en los distintos países del G20.

En 2019, el encuentro se llevó a cabo en junio en Osaka, Japón. En los foros de discusión, además del tema del *working group* —trabajo, negocios y derechos humanos—, fueron debatidos temas como educación, salud global, género, arquitectura financiera internacional, intercambio e inversión, anticorrupción y medio ambiente.

Japón, el anfitrión, ha puesto su mirada en una agenda llamada “Sociedad 5.0”, donde los procesos tecnológicos y económicos resolverán los problemas sociales globales. Sin embargo, a lo largo de otros 70 años desde la promulgación de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, el mundo ha hecho grandes avances en tecnología que no han ido acompañados de la correspondiente mejora en temas de derechos humanos.

Durante el trabajo de la reunión del G20 en Japón, quedó claro que la agenda principal es la económica. También se puso de manifiesto que la mayoría de los 20 países están lejos de converger en una agenda global, en relación con cuestiones como la salud global, el trabajo decente y los derechos humanos. En relación con el mundo del trabajo, los líderes del G20 abordaron tres pilares básicos: 1) la adaptación al cambio demográfico; 2) promover la igualdad de género en los mercados laborales; y 3) el cambio de políticas y prácticas nacionales en respuesta a nuevas formas de trabajo.

Es evidente que estos cambios en el mundo del trabajo pueden, si están bien enfocados, mejorar la gobernanza del mercado laboral, el marco legal, las instituciones y las perspectivas de políticas para aumentar la productividad y maximizar los beneficios para los trabajadores y los empleadores. Conseguirlo es una preocupación mundial.

Por otro lado, las organizaciones que representan a la sociedad civil organizada continúan haciendo gestiones para que se cumplan los compromisos anuales asumidos por los líderes del G20. En particular, en los puntos relacionados con el respeto de los derechos universales de las personas en todo el mundo.

Después del evento, el C20 acordó una serie de principios para guiar el compromiso oficial con el grupo del G20. Los principios incluyen: transparencia, colaboración, independencia, internacionalismo, inclusión y respeto por los derechos humanos y la igualdad de género. Estos pilares centrales serán los que guiarán la práctica de las organizaciones de la sociedad civil a partir de ahora.

También se acordó el compromiso de los 20 países para tratar de fortalecer la continuidad y la programación regular de las actividades de estas organizaciones, ya que no es posible establecer políticas públicas sin el apoyo de los Gobiernos. Este apoyo desempeña un papel esencial en el proceso de creación e implementación de estas políticas públicas.

Los compromisos asumidos por las organizaciones civiles y los Gobiernos de los 20 países presentes en la reunión sellan un acuerdo que beneficia a la fuerza laboral, especialmente a los jóvenes que quieren ingresar al mercado. Es importante que las políticas públicas centradas en el trabajo, las empresas y los derechos humanos tengan en cuenta que las políticas son hechas por personas y para personas. Porque no será posible tener una sociedad tecnológicamente avanzada sin que los jóvenes y la nueva fuerza trabajadora estén preparados y también que sus necesidades sean respetadas. Finalmente, es necesario llamar la atención sobre un fracaso muy grave en todos los países, tanto los desarrollados como los que se encuentran en vías de desarrollo, que es la falta de compromiso para cumplir con lo acordado en los espacios mundiales de discusión de políticas públicas para la juventud. Los compromisos se volverán inocuos si los líderes no adoptan estas experiencias en la práctica.

En defensa de las políticas públicas para la juventud

Debemos recordar que las mayores víctimas de esta falta de compromiso con las reivindicaciones sociales son los jóvenes y los niños. No avanzaremos si los líderes mundiales no cumplen con estos compromisos. Niñas y niños sin oportunidades, sin escuela, sin trabajo y sin perspectivas terminan cayendo en el mundo del crimen, del embarazo precoz, en las garras de la violencia. Los que encuentran oportunidades tienen caminos diferentes a los que ahora marchan en busca de un futuro.

Según los datos del Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), entre 2003 y 2022 la población juvenil brasileña superará los 50 millones, constituyendo lo que se conoce como meseta juvenil. Esto significa que los desafíos planteados al Estado, al mercado y a la sociedad en general serán inmensos, ya que se necesitarán cada vez

más acciones para promover la empleabilidad de estos jóvenes y, sobre todo, para contribuir a que una gran parte de este contingente de brasileños pueda salir de la triste condición de la más alta vulnerabilidad social.

Estos datos plantean una preocupación latente. Es por eso por lo que participamos en foros de todo el mundo tratando de resolver los retos de políticas públicas que afrontan los jóvenes en Brasil y en el mundo. Con todos los temas que se plantean en estos foros, es posible concluir que brindar oportunidades a los jóvenes no es solo un desafío para la sociedad brasileña, sino que es un imperativo para todos los países comprometidos con el futuro y con lo que la ONU dispone en términos de desarrollo social y económico.

¿Pero de quién es realmente la responsabilidad sobre los jóvenes? ¿Debería la sociedad esperar que solo el Estado se responsabilice de la juventud y de su futuro? ¿O deberían otros actores políticos ser vistos también como responsables de este esfuerzo?

En medio de tantas preguntas, analizando las diversas experiencias de esta naturaleza alrededor del mundo, encontramos que la búsqueda de la justicia social solo a través de acciones estatales, especialmente de un Estado grande y centralizado, ya no es la única alternativa posible. Igualmente, la creencia de que sería el propio mercado, a través del liberalismo exacerbado, el que traería mayor equidad entre la gente se desmoronó, especialmente al comprobar la condición real de los países más pobres. Es posible reiterar que el camino hacia la promoción social y el desarrollo económico de nuestros jóvenes, al parecer, es un desafío conjunto, que exige acciones asertivas tanto del sector público como del privado.

Vale la pena recordar que uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 8) tiene como objetivo consolidar el trabajo decente y el crecimiento económico. Preocupa, además, que la tendencia actual indica que la concentración de riqueza está aumentando, los trabajadores ganan menos de lo que merecen en términos de productividad y salario, y esto puede agravarse aún más en la transición a la economía digitalizada. Para garantizar un trabajo decente en todas las cadenas productivas, el Gobierno debe fomentar un entorno propicio para que las empresas respeten los derechos humanos. Necesitamos un modelo para la implementación de políticas públicas dirigidas a estos jóvenes socialmente vulnerables.

El ejemplo de Goiás como referencia para las acciones juveniles

La ONU reconoce la tecnología social diseñada en Goiás por la Renapsi, y replicada en todo el país, como un modelo a seguir en todos los países en el desarrollo de políticas públicas para jóvenes y adolescentes.

Los datos de las organizaciones internacionales indican que más de 201 millones de trabajadores en todo el mundo están desempleados, lo que significa un aumento de 3,4 millones desde 2016. El C20 busca, además de políticas públicas (incentivos y cuotas especiales) para la inclusión laboral, la seguridad social de las mujeres y el cumplimiento del objetivo de reducir las diferencias de género en el mercado laboral en un 25% para el año 2025, recomendado por el C20 de 2018.

Por lo tanto, entendemos que la educación es el “derecho de los derechos”, una forma fundamental de acceder a los demás, como el trabajo y la seguridad social. La educación de calidad e igualitaria es una forma de romper el círculo de la reproducción de la pobreza.

La experiencia que hemos acumulado durante todos estos años demuestra que la formación continuada, especialmente de los jóvenes, es la manera más efectiva de insertar y retener a los profesionales en el mercado laboral. Hemos llegado a la conclusión de que la entrada en el mercado laboral depende de la educación continua y de la colaboración entre empresas y personas.

El trabajo conjunto entre el Estado y las empresas es fundamental para el desarrollo de programas de aprendizaje. El desempleo juvenil debe ser reducido y para eso la participación de la empresa es importante, ya que lo público y lo privado son corresponsables de la inclusión de los jóvenes en el mercado laboral. La sociedad no puede esperar que solamente el Estado, a través de las políticas públicas, sea el promotor real y efectivo de la juventud y su futuro.

Es preciso resolver tanto los problemas en relación con la productividad, como facilitar la integración entre la educación y el trabajo, la transición entre la escuela y el trabajo, y el papel de la formación profesional. Debemos proponer soluciones a los retos del futuro del trabajo.

7. Colaboración público-privada en las políticas de aprendizaje: en busca de la innovación⁵⁴

Michael Axmann

*Especialista sénior de empresas, productividad y formación profesional,
OIT/CINTERFOR (Montevideo, Uruguay)*

Los desafíos en América Latina y la lógica de los aprendizajes de calidad

A nivel mundial, la tasa de desempleo juvenil ha aumentado desde 2007, llegando a más del 13% en 2017. Ese mismo año dicha tasa en América Latina y el Caribe (ALC) se situó en el 18,3%, la más alta en una década. Estas son cifras promedios, algunos países de ALC tienen cifras aún más elevadas.

El desempleo para los jóvenes en este continente es tres veces más que el de los adultos mayores de 25 años y ha superado con creces los niveles críticos en 2017. Por ejemplo, en Argentina, el 18,9%; en Brasil, el 27,1%; en Chile, el 16%; en Costa Rica, el 22,8%, y en Uruguay el 22,5%⁵⁵.

En cierto modo, los países de América Latina y el Caribe se enfrentan a un doble desafío: por un lado, diseñar repuestas a corto plazo para mitigar los impactos sociales y laborales negativos de la desaceleración y retomar el crecimiento con generación de empleo; y, por otro, tomar medidas para abordar los problemas estructurales de la baja productividad y la falta de diversificación productiva.

54 El siguiente artículo contiene algunas reflexiones basadas en los debates que tuvieron lugar en el panel sobre "Colaboración público-privada en las políticas de aprendizaje: en busca de la innovación" en el contexto del seminario *Más jóvenes en las empresas: integrar trabajo y formación como vía para mejorar la empleabilidad juvenil y la productividad de las empresas*, celebrado en Lima, Perú, el 1 y 2 de abril de 2019, organizado conjuntamente por Eurosócial, la Fundación EU-LAC y el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo en Perú, con el apoyo de la OIT y OIT/Cinterfor.

55 OIT/CINTERFOR (2017). *The Future of Vocational Training in Latin America and the Caribbean: Overview and Strengthening Guidelines*. Recuperado de http://www.oitcinterfor.org/en/publications/future_vt (consultado 10 de septiembre de 2019).

Los responsables de la formulación de políticas han estado buscando repuestas a los efectos negativos del empleo de las crisis financieras mundiales y al estancamiento de las cifras de productividad en América Latina. Definitivamente, no hay una única alternativa para todos los casos cuando se trata de considerar a la formación profesional y a la capacitación como parte de la solución al dilema del empleo y de la productividad. En esta búsqueda de respuestas, los responsables políticos, y no solo en ALC, están redescubriendo (o quizás descubriendo por primera vez) la importancia del “aprendizaje de calidad” como un camino sólido para permitir a los jóvenes hacer la transición del mundo de la educación al mundo del trabajo.

Los aprendizajes de calidad contribuyen a igualar la demanda y la oferta de habilidades en los mercados laborales y en los sistemas de educación y capacitación. El diseño, la implementación y la evaluación de los sistemas de aprendizaje de calidad requieren esfuerzos colectivos de los Gobiernos y de sus diferentes agencias, de los interlocutores sociales, así como de las asociaciones de empleadores y de los sindicatos, y también por parte de los proveedores de formación.

OIT/Cinterfor, en su carácter de centro especializado abocado a la investigación, el desarrollo de capacidades y la promoción de la cooperación técnica de una red de más de 70 instituciones de 30 países de América Latina, el Caribe, España, Portugal y Cabo Verde, promueve activamente los “aprendizajes de calidad”. No solo porque ayudan a los jóvenes a avanzar hacia empleos decentes, sino porque también contribuyen a que las empresas encuentren los trabajadores que necesitan para el futuro, mejorando, al mismo tiempo, su productividad y su competitividad.

La oferta de asistencia técnica de OIT/Cinterfor para el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de calidad a nivel nacional, regional y sectorial ha despertado el interés de Gobiernos e interlocutores sociales en ALC, los cuales se están acercando cada vez más al centro, demandando sus servicios y buscando oportunidades y espacios para intercambiar sus experiencias. Esperan así acceder a los últimos hallazgos de investigación sobre aprendizajes de calidad y ofrecer su apoyo para implementar innovaciones que tomen en cuenta los principios considerados como buenas prácticas de aprendizaje de calidad en ALC y en el resto de mundo.

La guía recientemente publicada por CINTERFOR, presentada brevemente en el panel, brinda consejos prácticos a nuestros miembros y partes interesadas en educación y formación profesional sobre el diseño, implementación y evaluación de aprendizaje de calidad, así como experiencias y herramientas prácticas⁵⁶.

56 OIT/CINTERFOR (2018). *Aprendizaje de calidad: una perspectiva práctica para América Latina y el Caribe*. Recuperado de https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/aprendizaje_calidad (consultado el 10 de septiembre de 2019).

La lógica detrás del aprendizaje de calidad consiste en incorporar el enfoque de trabajo decente en la educación y formación profesional. Esto implica, por un lado, la existencia de contratos de trabajo que comprendan salarios y cobertura de seguridad social. Por otro, supone la participación tripartita en las fases de diseño, implementación y evaluación. Se espera además que los procesos formativos adhieran a una duración limitada de un mínimo de un año y un máximo de cuatro años, y proporcionen un aprendizaje claro y estructuras de trabajo durante todo el ciclo de aprendizaje de calidad, como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 1. Atributos de “Aprendizaje de calidad”

	Aprendizajes de calidad (AC)	Capacitación en el trabajo (<i>Work-place Learning</i>)	Aprendizajes informales	Capacitación/ Accesorio industrial	Pasantía
Contrato de empleo y salario	Sí	Tal vez	Dinero de bolsillo o en especie	Probable	Tal vez
Marco legislativo	Sí	Posible	No	No	No
Programa de formación estructurado	Sí	Tal vez	Tal vez	Tal vez	Tal vez
Capacitación práctica en el lugar de trabajo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Capacitación fuera del puesto de trabajo	Sí	No	No	No	No*
Seguridad social	Sí	Tal vez	No	Sí	No
Evaluación formal y certificación reconocida	Sí	No	No	Tal vez	No
Duración	Fijo, 1-4 años	3-6 meses	Variable	12-24 meses	3-6 meses

* En algunos casos, la pasantía se integra como un componente en un programa de estudios completo.

Fuente: adaptado de OIT ILO, *Overview of Apprenticeship System and Issues: ILO contribution to the G20 Task Force on Employment (Panorama de los sistemas de pasantías y los problemas: la contribución de la OIT a la Comisión sobre Empleo)*, Ginebra, 2012.

Recomendaciones y conclusiones de este panel

En la discusión entre los panelistas se hicieron las siguientes recomendaciones, las cuales fueron también consignadas en el “Resumen de Conclusiones y Desafíos - Recomendaciones al Programa EUROSOCIAL+ y los Organismos Internacionales”.

- En la actualidad, en la sociedad de conocimiento, es cada vez más crítico el vínculo entre trabajo, formación e inclusión social y laboral.
- En ningún caso, el contrato de aprendizaje puede representar una sustitución de trabajadores/as por mano de obra barata.

- Desde el punto de vista de los beneficios que generan, ambas perspectivas de estrategias de aprendizaje contribuyen a una formación más integral de los/las jóvenes, al acceso de los/las jóvenes al mercado de trabajo, a una mayor productividad de las empresas y, finalmente, a una mayor pertinencia de los planes y programas de estudio que ofrecen las instituciones de formación profesional.
- Deben contemplar un contrato de trabajo y una remuneración explicitada, la cobertura del sistema de seguridad social, una formación estructurada en un centro educativo y en el lugar de trabajo.
- La certificación de competencias y titulación de los/las jóvenes aprendices al finalizar el programa de aprendizaje.
- Esquemas de financiamiento público-privado.
- Un sistema de gobernanza del aprendizaje donde estén presentes los principales actores sociales, públicos y privados, con participación de los/las jóvenes.
- La disponibilidad de servicios de empleo y orientación profesional y vocacional efectivos.

Recomendaciones OIT CINTERFOR

Además de las recomendaciones formuladas en el panel, se hacen algunas recomendaciones adicionales que se mencionarán más explícitamente en una próxima publicación de CINTERFOR a principios de 2020 en inglés: “Linking Quality Apprenticeship Programmes and High-Quality Vocational Education Teacher Training - International Experiences and Potential for Higher Employability, more Relevant VET Teaching and Higher Productivity and Better Working Conditions”, y en español con el título: “Vinculación de programas de aprendizaje de calidad y formación profesional docente de educación profesional de alta calidad - Experiencias internacionales y potencial para una mayor empleabilidad, enseñanza de FP más relevante y mayor productividad y mejores condiciones de trabajo”⁵⁷.

A continuación se ofrece una descripción general rápida de unas cinco recomendaciones adicionales de dicha publicación para los formuladores de políticas y profesionales, a cuenta del mayor volumen de material e información que tendrá la versión definitiva, así como recomendaciones separadas para académicos y para la OIT.

1) Crear visiones nuevas y más positivas para aprendizajes de calidad

Los empleadores están cada vez más dispuestos a intervenir y diseñar programas de aprendizaje basados en la demanda a fin de elevar el nivel de habilidades de la

57 (Próxima publicación) OIT/CINTERFOR, 2020. Texto original: *Linking Quality Apprenticeship Programmes and High-Quality Vocational Education Teacher Training. International Experiences and Potential for Higher Employability, more Relevant VET Teaching and Higher Productivity and Better Working Conditions*. Tesis doctoral de Michael Axmann, leída en la Universidad de Bremen (Alemania) el 27 de noviembre de 2018. Recuperado de <http://www.michaelaxmann.com>

fuerza de trabajo acorde con las necesidades particulares de sus empresas. Los empleadores, los trabajadores, el Gobierno y la sociedad civil consideran cada vez más el aprendizaje como un vehículo relevante y eficiente para la transición de la escuela profesional al trabajo. El crecimiento económico, la competitividad y la productividad se conciben cada vez más en una estrecha relación con sistemas de aprendizaje nuevos e innovadores, combinados con un aprendizaje y una enseñanza relevantes.

Los aprendizajes de calidad y la formación de formadores de alta calidad se han visto como partes necesarias de las reformas económicas y educativas que desencadenan una mayor empleabilidad de los jóvenes, un aprendizaje profesional más relevante, una mayor productividad y mejores condiciones de trabajo.

Es preciso, sin embargo y previamente, desmontar algunos mitos en torno a los aprendizajes de calidad, tales como:

- Los aprendizajes de calidad solo funcionan bien en Austria, Alemania y Suiza, por lo tanto, solo son relevantes para las economías avanzadas. Sin embargo, hay una gran variedad de países de ingresos medios que comienzan a implementarlos (o intentan mejorarlos cuando ya existen). Solo en América Latina, esto está sucediendo en Belice, Brasil, Colombia, República Dominicana, México, Panamá y Uruguay.
- *El aprendizaje de calidad no se puede practicar en países con altos grados de informalidad.* Basta decir que todos los países mencionados anteriormente en América Latina tienen un alto grado de informalidad, y aun así se encuentra embarcados en el desarrollo y/o perfeccionamiento de sus sistemas de educación y formación profesional, incluyendo nuevas prácticas en materia de aprendizaje de calidad.
- *Los aprendizajes de calidad son solo para varones.* Las experiencias de Suiza, Austria y Alemania muestran que, a través de sistemas de incentivos adecuados, es posible desafiar los patrones tradicionales de roles ocupacionales y mejorar la tasa de participación de las mujeres en sectores y actividades tradicionalmente consideradas como masculinas.
- *Solo las grandes empresas pueden ofrecer aprendizajes de calidad.* De nuevo, las experiencias en Europa y en Australia muestran que un gran número de pymes participan en el aprendizaje de calidad.

2) Los responsables políticos deberían llevar a cabo una campaña de imagen positiva para aprendizajes de calidad

En muchos países del mundo, particularmente en América Latina y el Caribe, la formación profesional está luchando con una imagen social relativamente baja. Esto se agrava aún más para los aprendizajes que generalmente se asocian con actividades “manuales” y, por lo tanto, a menudo se considera que conducen a un trabajo menos deseable o una calidad de capacitación “inferior” frente a la educación y la formación profesional que se imparte en un entorno escolar solamente.

Además, el aprendizaje a menudo se utiliza como una opción de capacitación para los jóvenes con bajos logros académicos que enfrentan desafíos después de la educación en el aula.

Los aprendizajes compiten con la educación universitaria y, muy a menudo, pierden la batalla, porque no son de alta calidad y no tienen el atractivo de competir con la educación académica, ni para los estudiantes ni para los padres.

Con frecuencia, los aprendizajes también están asociados con condiciones de explotación laboral. Por lo tanto, los padres y los estudiantes a menudo prefieren opciones de educación superior o educación vocacional basada en la escuela.

Esta imagen negativa debe cambiarse mediante la creación de aprendizajes de calidad que tengan buenas condiciones de trabajo y un trabajo decente en su base.

Lo que debe hacerse en el futuro para cambiar la imagen social de los aprendizajes de calidad es proporcionar un conjunto de mecanismos de apoyo que moldeen el producto de los aprendizajes de calidad con mayor claridad. Esto facilitará la transición a aprendizajes de calidad con un contrato de trabajo; y al finalizar los aprendizajes de calidad, acceder al primer trabajo decente.

En primer lugar, la orientación profesional y los servicios de empleo deben acompañar a los programas de aprendizaje de buena calidad, para ayudar a los estudiantes y a los padres a basar sus elecciones profesionales en información precisa.

En segundo lugar, los aprendizajes de calidad deben conformarse en algo que se considere el comienzo de la carrera y no un "callejón sin salida"⁵⁸.

Y, en tercer lugar, se deben superar las falsas percepciones sobre la formación basada en la empresa y reconocer las ventajas metodológicas de la formación estructurada en este ámbito, así como la primera experiencia laboral adquirida durante un aprendizaje, y cómo esto ayuda a superar la brecha de inexperiencia laboral para los jóvenes⁵⁹.

Todo lo anterior debe ir acompañado de estrategias de *marketing* sistemáticas en los países que implementan programas de aprendizaje de calidad, con el apoyo de campañas de medios y redes sociales.

58 OIT (2014). *5 reasons you should consider an apprenticeship. Work in progress [web log]*. Recuperado de <http://iloblog.org/2014/09/16/5-reasons-to-consider-an-apprenticeship/#more-1031> (consultado el 10 de septiembre de 2019).

59 OIT (2012). Presentation of ILO research on NQF at ETH conference on "Policy Transfer in Vocational Skills Development Revisited", Zürich, September 2012. Recuperado de <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-0803-05ef-ffff-ffff8eb017af/Axmann.pdf> (consultado el 10 de septiembre de 2019).

Hasta la fecha no hay programas sistemáticos establecidos que hagan esto. Por lo tanto, existe una necesidad de investigación y desarrollo de este tipo de programas de apoyo en el futuro. La OIT también debe apoyar un cambio en la formulación de políticas.

3) Convertir los QA en el punto clave de entrada de FP en trabajos altamente calificados

Los formuladores de políticas definitivamente tienen una fuerte influencia aquí que pueden usar para hacer estas políticas educativas y vocacionales también en sus propios países.

Sin embargo, esta recomendación no es solo para el campo de la política. Los esfuerzos en materia de investigación deberían brindar apoyo adicional, enfocándose en la evaluación comparativa del empleo y la empleabilidad en aprendizajes de calidad y en otras ofertas educativas, en especial, las académicas.

En otras palabras, ¿por qué y en qué condiciones un grado obtenido en un proceso de aprendizaje de calidad permite al egresado competir con graduados universitarios en el acceso al mercado laboral?

4) Establecer programas de preaprendizaje para apoyar el diseño de aprendizajes de calidad y formación profesional docente de alta calidad

Los aprendizajes de calidad suelen tener un mecanismo altamente selectivo para la admisión en los programas. Esto tiende a producir un efecto negativo en los jóvenes que desean participar en ellos. Las intervenciones dirigidas son, por lo tanto, esenciales para cerrar las brechas de habilidades de los jóvenes, y ayudarlos a integrarse en la educación y formación profesional de alto nivel.

Los programas de formación previa al aprendizaje pueden ayudar a los aprendices potenciales a desarrollar habilidades básicas para prepararse para los aprendizajes de calidad. Los programas pueden combinar matemática técnica, habilidades en TI, formación empresarial y capacitación práctica en la empresa a través de pasantías o similares. Los Gobiernos pueden apoyar financieramente a las empresas que brindan espacios de capacitación a jóvenes desfavorecidos que carecen de las calificaciones necesarias para convertirse en aprendices.

En Brasil, por ejemplo, la discusión en este momento es cómo establecer programas de pre-aprendizaje en versiones de 1-3 años, como programas de transición entre los cursos actuales de corto plazo (1-3 meses) y los programas de aprendizaje de calidad para jóvenes de 18 años y estudiantes mayores.

5) Considerar establecer aprendizajes de calidad en el nivel 5 en los Marcos Nacionales de Cualificaciones (MNC)

“Los aprendizajes son el nuevo paradigma en la formación técnica-profesional y han reemplazado la obsesión anterior con los Marcos Nacionales de Cualificaciones”, expresó un delegado de la conferencia ETH Zúrich sobre “Transferencia de políticas en el desarrollo de habilidades vocacionales revisado”, en Zúrich en septiembre de 2012⁶⁰.

Si bien la elección no es ni la una ni la otra, este comentario ilustra cómo los aprendizajes de calidad han revivido en el debate internacional de la formación profesional, ¡casi como un fénix que resurge de las cenizas!

Acompañando esta nueva tendencia y el comienzo de un cambio en los paradigmas, también hay un enfoque mucho más fuerte en los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, y particularmente en los aprendizajes de calidad.

Por lo tanto, la recomendación es utilizar el aprendizaje de calidad de manera flexible en el contexto de los MNC.

Los MNC no deben ser vehículos estáticos para colocar la certificación en cuadros específicos de calificaciones. Para hacer que la formación profesional y los aprendizajes de calidad sean más atractivos como parte de los sistemas de formación profesional, se recomienda encarecidamente considerar la posibilidad de realizar prácticas de calidad en el nivel 5 de los sistemas de MNC. Esto haría que los aprendizajes de calidad fueran más atractivos y competitivos por el interés de los estudiantes y los padres con respecto a algunos títulos universitarios.

Portugal y Letonia, en Europa, y Costa Rica, en América Latina, ya están considerando este cambio después de trabajar con la OIT en aprendizajes de calidad en un proyecto de la Unión Europea durante varios años. En Alemania, Austria, Suiza y Dinamarca, los aprendizajes de calidad *de facto* ya tienen el nivel 5 en sus respectivos Marcos Nacionales de Cualificaciones.

60 OIT (2012). Presentation of ILO research on NQF at ETH conference on “Policy Transfer in Vocational Skills Development Revisited”, Zürich, September 2012.

8. Aprendizaje permanente y trabajo: un binomio cada vez más necesario

Francesco Maria Chiodi

Coordinador del Área de Políticas Sociales, Programa de la Unión Europea EUROsociAL+, ILLA

El aprendizaje en la época de la incertidumbre

Nunca antes nos habíamos interesado tanto por el futuro. Aumentan la inseguridad y la angustia en gran parte de la humanidad. No sabemos qué nos deparará el futuro. No es fácil siquiera plantear un proyecto de futuro que vaya más allá de la solución de los problemas que aquejan la sociedad. También tendemos a desconfiar de las grandes narrativas políticas, y difícilmente podemos imaginar una nueva, capaz de conquistar a las masas, como ocurrió en el siglo XX. Somos más conscientes de nuestra fragilidad, del hecho de que ninguna comunidad humana está en condiciones de tomar decisiones autónomas. En un contexto de interdependencias cada vez más complejas, todos somos testigos del famoso aleteo de la mariposa de Brasil que puede generar un tornado en Texas⁶¹. Tememos que, tarde o temprano, la naturaleza pueda vengarse o colapsar bajo el impacto de la arrogancia humana, pero al mismo tiempo no nos sorprendería que algún dispositivo resultante del progreso tecnológico se convierta un día en un sujeto con voluntad propia.

Estamos viviendo y esperando grandes transformaciones en muchas áreas de la vida. Una de ellas, en particular, desde hace tiempo está cargada de incertidumbre: es el mundo del trabajo, afectado por procesos de cambio radical que nos están obligando a redefinir los esquemas con los cuales lo hemos pensado durante décadas. En estas páginas me referiré a la necesidad de superar ese patrón según el cual la formación y el trabajo son pasos consecutivos, en este orden, primero una y luego el otro, para

61 *¿Puede el aleteo de una mariposa en Brasil generar un tornado en Texas?* era el título del informe con el que Edward Lorenz, meteorólogo del Instituto Tecnológico de Massachusetts en Boston, presentó la "Teoría del Caos" en la conferencia de la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia de 1979, de la que es el padre reconocido.

pasar a la visión que los integra. No se trata, sin duda, de un axioma nuevo: siempre se ha argumentado a favor de combinar la formación con la vida laboral. De todas formas, nunca antes había existido una necesidad tan apremiante de conectar la formación y el trabajo de manera circular para hacer frente a los cambios del mundo del trabajo. Cambios que afectan al contenido de los trabajos y a las formas en que se llevan a cabo, y no menos a las relaciones contractuales y a la protección de los que trabajan.

La reflexión sobre este tema puede beneficiarse de los modelos de aprendizaje (*apprenticeship*). Se trata del instrumento que, por definición, vincula la formación y el trabajo. Sin embargo, lo hace, en casi todos los casos, antes de que las personas ingresen al mercado laboral o para facilitar la transición al trabajo. En este sentido, el aprendizaje parecería ser un paso previo al trabajo o un cuasitrabajo. En general, el aprendizaje es sobre todo un método pedagógico que asigna un valor específico a la experiencia laboral en el marco de la formación de un joven con estatus de estudiante. Aunque siempre presuponga la existencia de una relación laboral, este método hace hincapié en un proceso en el que aprender significa aplicar (y sistematizar reflexivamente las aplicaciones) en actividades laborales guiadas en un contexto real. La relación formación-trabajo a la que dirigiremos nuestra atención aquí, en cambio, concierne a los adultos y a los jóvenes que ya están trabajando. Si en el aprendizaje tradicional el punto de partida es la formación, aquí ese lugar lo ocupa el trabajo. En el primer caso se aprende (también) a través del trabajo, en el segundo la formación se entiende como un componente estable del trabajo.

Las megatendencias que impulsan la transformación del trabajo

Consideremos ahora las transformaciones del mundo del trabajo que llevan a afirmar la importancia de pasar definitivamente a un enfoque de aprendizaje permanente, abandonando la idea, todavía muy extendida, de que la vida de las personas puede dividirse en tres fases principales: la instrucción-educación-formación (edad joven), el trabajo (edad adulta) y la jubilación (tercera edad). Estas transformaciones están asociadas a cuatro consabidas grandes tendencias: 1) la globalización, 2) la transición demográfica, 3) el cambio climático y 4) el progreso tecnológico.

La globalización es la expansión de los procesos productivos más allá de las fronteras de los territorios nacionales, lo que se traduce en que un bien o un servicio puede estar compuesto por piezas fabricadas en diferentes países y distribuidas por una cadena de procesos que también es transnacional. La globalización también se refiere a la creciente interpenetración de los mercados, la financiarización de las actividades económicas, la presencia cada vez más imponente de gigantes económicos que escapan a las normas nacionales, y que pueden influir en ellas. Estos fenómenos ejercen una fuerte presión sobre el sector laboral, en particular hacia la reducción de los costes y el aumento de la movilidad y la flexibilidad, que se incluyen entre las respuestas de

obligada aplicación para hacer frente al endurecimiento de la competencia a nivel internacional y a la dependencia general de la economía de todos los países de los factores externos. La globalización tiene varios orígenes, pero principalmente ahonda sus raíces en la tecnología desarrollada en Occidente y su racionalidad, cuyos pilares son la eficiencia y la productividad.

El envejecimiento de la población afecta particularmente al Occidente europeo, pero la mayoría de los países tendrá que afrontarlo más tarde o más temprano durante este siglo, debido a una combinación de unas menores tasas de natalidad, una reducción de la mortalidad prematura y un aumento de la esperanza de vida. Los resultados son, por una parte, el alargamiento de la capacidad productiva y de la vida laboral de las personas y, por otra, el aumento de la demanda de servicios de atención y asistencia. Aunque la sustituibilidad laboral de las personas en edad avanzada dependa en gran medida de los sectores y las ocupaciones, al envejecimiento de la fuerza de trabajo puede atribuirse el fenómeno de la competencia entre trabajadores jóvenes, que tienen que ganar espacio, puestos de carrera y mejores niveles de remuneración, y los trabajadores de edad avanzada, que tienen que potenciar su productividad y defender o revisar los puestos profesionales que han alcanzado. Hay que considerar también el descenso de las cohortes de edad de reemplazo en varios países. Esto ocurre, por ejemplo, cuando la generación que llegará a tener 40 años en el 2030 esté formada por menos individuos del grupo que actualmente tiene 40 años. Un segundo frente de posible competencia podría darse entre la mano de obra de edad avanzada y los jóvenes migrantes que aspiran a mejorar su nivel de vida en el país de destino. Sin embargo, no se debe pasar por alto el hecho, como hemos mencionado, de que la transición demográfica también produce una importante reserva de empleo debido al incremento exponencial de la demanda de servicios y bienes para la población de edad avanzada.

El modelo de consumo y producción de desechos que conocemos, y que ha prosperado bajo el supuesto ilusorio de la disponibilidad infinita de recursos y la posibilidad de manipular infinitamente la naturaleza, debe reformarse rápidamente antes de que las consecuencias de la sobreexplotación ambiental causen grandes desastres y daños irreversibles, también desde el punto de vista social. Como es bien sabido, el cambio climático está adquiriendo cada vez más importancia también como factor determinante de las grandes corrientes migratorias contemporáneas, debidas mayoritariamente a la desertificación, a la pérdida de tierras, a las condiciones de vida imposibilitadas por el estrés ambiental, etc. La humanidad debe avanzar hacia un modelo de desarrollo sostenible convirtiéndose en la protectora del planeta —que debe ser capaz de acoger a las generaciones futuras—, y para ello deberá encontrar formas alternativas de convivir con la naturaleza y de utilizar sus recursos dentro de unos límites razonables, aunque ello suponga tener que cambiar los propios hábitos, empezando por las conductas alimentarias. La transición hacia economías y sociedades responsables se conecta con todo el resto de desafíos y es un paso necesario en la historia de las

civilizaciones humanas que también tendrá repercusiones positivas en el trabajo y el empleo. En el trabajo se introducirán modelos y tecnologías de producción para reducir las emisiones de carbono, el consumo y los desechos, favoreciendo incluso sistemas restaurativos y regenerativos de los recursos. El impulso hacia la economía verde y el crecimiento de la demanda y la inversión en productos y servicios ecológicos darán lugar a una expansión de los sectores relacionados con ellos, lo que generará nuevos yacimientos de empleo.

La cuestión global más conocida y debatida que sacude el mercado laboral es el desarrollo tecnológico. Se ha convertido casi en un *cliché* citar las previsiones del informe *El futuro de los empleos y las competencias*, del Foro Económico Mundial de 2016⁶², en el que se anunciaba la llamativa cifra de un 65% de nuevos alumnos de primaria que ocuparán en el futuro puestos de trabajo que aún no existen. La edición de 2020 de este informe, por otro lado, estimaba que, para 2025, 85 millones de puestos de trabajo pueden ser desplazados por un cambio en la división del trabajo entre humanos y máquinas, mientras que pueden surgir 97 millones de nuevos roles que se adapten mejor a la nueva división del trabajo entre humanos⁶³. Aunque el desempleo tecnológico haya sido una preocupación recurrente en la historia y la tecnología haya contribuido a la transformación del trabajo a lo largo de todos los tiempos, lo que es absolutamente extraordinario en comparación con el pasado es la rapidez y la profundidad de los cambios que se están produciendo. Por el momento parece prevalecer una posición equilibrada entre los que afirman que las máquinas subvertirán el trabajo humano y los que solo ven oportunidades magníficas. El equilibrio consiste en asumir ambos fenómenos, ya que las nuevas tecnologías generan y destruyen trabajo, aunque prevalezcan asimetrías y tiempos distintos entre los sectores productivos y entre los países. Por otra parte, en la mayoría de los casos las tecnologías se superpondrán a otras tecnologías preexistentes. Es evidente que habrá trabajos en los que la inteligencia artificial hará que el trabajo humano ya no sea indispensable, tanto para tareas rutinarias como para cognitivas. Más aún cuando las máquinas están dotadas de la capacidad de aprender de forma independiente. Sin embargo, lo que está sucediendo es que la mayor parte del trabajo está cambiando su forma y su contenido: más que una superposición, experimentaremos la integración entre la inteligencia humana y la artificial en el desempeño de muchas funciones. Los trabajos existentes interactuarán cada vez más con las tecnologías digitales. En esta línea argumental, para la OCDE el 32% de los trabajos en sus países miembros cambiará de forma significativa⁶⁴. El 14%, sin embargo, podría automatizarse completamente. Un indicador interesante desde este punto de vista es el aumento de los robots industriales. En los últimos 25 años Europa ha cuadruplicado su

62 World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*.

63 World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report*.

64 OECD (2019). *The Future of Work. Employment Outlook*, París.

*stock*⁶⁵. Como consecuencia de estos cambios y de manera simultánea al declive de la industria manufacturera y al crecimiento de los servicios, el mercado laboral se ha polarizado cada vez más desde los años ochenta: por un lado, hay una demanda creciente de trabajos intensivos en conocimientos (*knowledge intensive*) y de baja cualificación (*low skills*); por otro, se asiste a pérdidas masivas de puestos de trabajo en los sectores intermedios. Estos son los trabajos “más fáciles de replicar con un ordenador, ya sea manual o de oficina”⁶⁶.

Las tres consecuencias más evidentes del cambio

Las megatendencias, brevemente examinadas, convergen en el rediseño de la fisonomía del empleo. En particular, parece que tres son las transformaciones más claras que requieren una respuesta adaptiva tanto de las personas como de las políticas:

- 1) El paradigma de la segunda mitad del siglo XX de una vida laboral basada en el mismo trabajo y el mismo empleo está llegando gradualmente a su fin; los escenarios actual y futuro que describen más bien “mercados laborales transicionales” en los que la alternancia entre empleos y entre el trabajo y el desempleo y, por último, entre el trabajo por cuenta propia y el trabajo subordinado son cada vez más apreciables: las transiciones ya no son momentos de caída, interrupciones accidentales o forzadas, sino que pueden convertirse en un aspecto intrínseco de la carrera laboral, periodos plenamente integrados en la biografía profesional de un individuo.
- 2) En este contexto, en el que se superponen varios estatutos profesionales vinculados a las distintas formas posibles de trabajo, la frontera entre el trabajo subordinado y el trabajo por cuenta propia no desaparece, sino que tiende a difuminarse y, en general, la precariedad de las relaciones laborales va extendiéndose, sobre todo cuando las tutelas y prestaciones siguen ancladas a las formas contractuales habituales (trabajo subordinado a tiempo completo), dejando sin protección o con una cobertura insuficiente a los trabajadores por cuenta propia y a las nuevas tipologías (contratos temporales, colaboración ocasional, trabajo a tiempo parcial involuntario, trabajo por cuenta propia, economía “colaborativa”, etc.). Estas últimas han alcanzado porcentajes significativos sobre el total del empleo: uno de cada siete trabajadores en la UE tiene un contrato de duración determinada y uno de cada siete trabaja por su cuenta (a menudo en situación de dependencia de un único cliente), mientras que los empleos atípicos representan más de una tercera parte de la masa de empleados en el área de la OCDE y de la UE⁶⁷.

65 European Commission (2018). *Employment and Social Developments in Europe*. Informe Anual, Bruselas.

66 Visco, I. (2015). “Tecnología, imprese e lavoro: sfide per l'Italia nell'economia globale”, intervención de Ignazio Visco, gobernador del Banco de Italia, en *Prometeia 40 anni: L'economia italiana e mondiale nei prossimi decenni*, p. 4.

67 Scarpetta, S. (2019). *Il Lavoro*, Conferenza tenuta in occasione dell'incontro ISPI 85 Dialoghi sul Futuro. Recuperado de <https://www.ispionline.it/it/eventi/evento/dialoghi-sul-futuro-il-lavoro>

- 3) En la época de los mercados laborales transicionales, contar con un buen caudal de conocimientos y competencias favorece el inicio de una trayectoria profesional, pero ya no es suficiente para progresar: este capital debe ser cultivado, enriquecido y diversificado a lo largo del camino. Ya sea para hacer frente a los cambios mencionados arriba o para mantenerse al día con la evolución continua de la economía digital, o incluso para aprovechar las crecientes oportunidades de empleo (servicios personales, economía ecológica y circular, economía digital, etc.), las competencias profesionales deben renovarse de forma intencionada y sin cesar. Sin la recualificación y el perfeccionamiento empieza a acechar la obsolescencia, se corre el riesgo de perder competitividad frente a personas más preparadas, a menudo más jóvenes. Precisamente porque se ha vuelto cada vez más importante en la economía actual, debemos recordar que el conocimiento, una vez adquirido, también se puede olvidar. En otras palabras, “no se mantiene estable en el tiempo y se deteriora si no se alimenta continuamente con la reactivación de los procesos de aprendizaje. [...] al dejar de aprender, nos desprendemos de lo que habíamos aprendido en el pasado”⁶⁸. Es probable que en la falta de competencias adecuadas —de las que el conocimiento es una parte esencial— resida uno de los mayores retos del mundo laboral⁶⁹. Pero no se trata solo de competencias digitales (las capacidades informáticas, la utilización de ciertas herramientas digitales, etc.) o de la adaptación a los nuevos modelos de organización del trabajo. Como indican la literatura y, en general, la mayoría de empresarios, son cada vez más importantes las competencias transversales (flexibilidad, iniciativa, saber aprender, trabajo en equipo y otras). Estas competencias representan una ventaja ocupacional para un individuo, son un verdadero capital en términos de mayor rendimiento en el trabajo y capacidad de adaptación a las crisis y los cambios y, entre otras cosas, suelen marcar también una predisposición a mejorar la preparación técnica. Asimismo, en el abanico de factores determinantes para el desarrollo de las empresas, las competencias ocupan un lugar cada vez más relevante. La tendencia positiva de la productividad es inseparable de la innovación y de la calidad de las prestaciones laborales, elementos que dependen ambos del crecimiento de las competencias.

Desequilibrios en el acceso a la formación continua

Hasta ahora hemos tratado de establecer la base argumental de la tesis desde la que se origina este artículo, esto es, la relación causal entre las transformaciones que afectan al mundo del trabajo y el aprendizaje permanente como respuesta. Sin embargo, también hay que tener en cuenta otro aspecto en apoyo de esta tesis: las desigualdades asociadas a la formación en el trabajo y durante la vida laboral. Ya hemos

68 Cappetta, R. (2018). *Non-stop learning*, Egea, Milán.

69 Ashoka-McKinsey (2018). *The skilling challenge. How to equip employees for the era of automation and digitization — and how models and mindsets of social entrepreneurs can guide us.*

mencionado la tendencia del mercado a favorecer las profesiones poco cualificadas y las que exigen una mayor intensidad de conocimientos, recompensando a estas últimas con los mejores salarios. La posibilidad de recualificación, en este sentido, mejora los horizontes profesionales, mientras que resulta clave para aquellos trabajos con mayor riesgo de automatización (franja intermedia). Sin embargo, son precisamente los trabajadores más vulnerables los que se benefician menos de la formación continua.

Basta pensar en el siguiente dato: las empresas estructuradas y de cierto tamaño son las que más cursos de formación continua imparten, lo que, sin duda, penaliza a la gran masa de trabajadores de los países en los que la economía informal está más extendida, como en América Latina. Comparando esta región con los países de la OCDE, la CEPAL y la OIT, hay que señalar que: "En 2012, en promedio, en los 23 países de la OCDE, el 39% de los estudiantes de entre 16 y 29 años de edad también trabajaban [...]. En América Latina, en promedio, más del 10% de los jóvenes de 15 a 29 años combinan el trabajo con el estudio, alrededor del 21% de los empleados de este grupo también estudian y el 27% de los estudiantes también trabajan"⁷⁰. Estos porcentajes son todavía muy bajos. La misma encuesta⁷¹ muestra que, entre los jóvenes de 25 a 29 años de América Latina, el nivel de renta es una variable fundamental para el acceso a la formación en paralelo con el trabajo. De hecho, solo el 2,1% del primer quintil trabaja y estudia, en comparación con el 16,4% del quintil más alto. Los salarios también son más altos entre quienes combinan el trabajo y el estudio, lo que puede tener una correlación con el nivel educativo más elevado de este grupo. Otro elemento que agrava la desventaja es, sin duda, la menor calidad de la formación recibida y el hecho de que los trabajadores más pobres suelen asistir a clases nocturnas.

De todos modos, en las economías más desarrolladas no se encuentra una situación ideal: los grupos que más necesitarían la formación continua para mejorar su posición en el mercado laboral son los que menos se benefician de ella. Por ejemplo, en el informe de 2018 sobre la situación social y laboral en Europa se señala que la participación en el aprendizaje permanente (*life-long learning*) a lo largo de la vida se mantiene muy limitada desde hace diez años para el grupo de edad de 18 a 64 años, especialmente entre los menos cualificados (alrededor del 12%)⁷². En otro informe de la Comisión Europea se indica que en el grupo de edad de 25 a 64 años solo el 4,3% de los adultos poco cualificados participa en programas de educación y capacitación, porcentaje que se duplica (8,6%) en el caso de los adultos altamente cualificados (*high-qualified*)⁷³. En Europa, tal y como se desprende del *Informe XVII sobre la formación permanente*: "La participación en la educación y la formación de adultos parece estar todavía

70 CEPAL/OIT (2017). La transición de los jóvenes de la escuela al mercado laboral, *Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe*, 17, Naciones Unidas & OIT, pp. 20-21.

71 *Ibidem*, p. 26.

72 European Commission (2018). *Employment and Social Developments in Europe. Informe Anual*, p. 35.

73 European Commission (2019). *Impact of education and skills on life chances*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1224>

fuertemente determinada por factores sociodemográficos y, en particular, por el nivel de educación que se posea, la edad y la situación profesional y laboral. [...] el segmento de población más joven, con mejor educación y empleado en profesiones cualificadas es el que más participa en los itinerarios de aprendizaje, mientras que la posibilidad de estar involucrados en actividades de formación disminuye entre los que tienen una educación deficiente, más de 45 años de edad y desempeñan un trabajo poco cualificado⁷⁴.

Qué medidas adoptar para garantizar el aprendizaje a lo largo de toda la vida

Al ser las tres variables que se acaban de mencionar (edad joven, nivel de educación superior y profesión altamente cualificada) factores predictivos de una mayor propensión a mejorar y desarrollar las competencias, esto proporciona más pruebas de los beneficios comparativos de esta decisión. Son precisamente las personas que mejor saben analizar el mercado de trabajo en virtud de su situación ventajosa las que ven esos beneficios con más facilidad. Por lo tanto, es sorprendente que el paradigma del aprendizaje permanente (*life-long learning*) aún no se haya desarrollado más allá de las declaraciones. ¿Implica intervenciones costosas con resultados inciertos que son difíciles de medir a corto plazo? ¿Sigue prevaleciendo la idea de que la instrucción debe tener lugar en una etapa temprana de la vida, antes de trabajar y como preparación para el trabajo? ¿O que la actualización y la recualificación deben limitarse a acciones muy específicas, funcionales a necesidades concretas, porque de lo contrario se cargarían de contenidos demasiado abstractos y con retornos poco tangibles para una empresa?

Aun sin desoír estas posibles desconfianzas, por todas las razones que hemos apuntado, el reto de poner la empleabilidad en el centro de las políticas productivas y de empleo ya no puede postergarse más. Desde el punto de vista del trabajo, se debe dar a todas las personas la oportunidad y los incentivos adecuados para invertir en mejorar su capital profesional. Esta afirmación, repetimos, se basa en la comprensión de las competencias como herramienta indispensable para explotar el potencial de las transformaciones en curso, para facilitar la movilidad en contextos y condiciones de trabajo cambiantes y para defenderse de mejor forma dentro de un mundo laboral donde se están acentuando la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad.

De ello se desprenden algunos pasos fundamentales que pueden resumirse de la siguiente manera:

74 INAPP (2016). XVII *Rapporto sulla formazione continua. Annualità 2015-2016*, Roma.

- En primer lugar, el derecho al trabajo debería adoptar cada vez más la forma de un derecho subjetivo a la formación, la actualización y la recualificación. Ya existen experiencias significativas en esta perspectiva, como, por ejemplo, el *Compte Personnel de Formation* francés, dentro del *Compte Personnel d'Activité*, que incluye también la cuenta de prevención de los “trabajos duros” y la cuenta para el compromiso cívico. De esta experiencia queremos destacar, en particular, el crédito individual que se puede gastar en formación, eligiendo libremente la oferta formativa y accesible a todas las personas a partir de los 16 años, incluso durante los periodos de desempleo.
- Otra medida viable podría consistir en vincular la formación a los contratos de trabajo, es decir, convertirla en un componente estable de los contratos, tal como ocurre con los contratos de aprendizaje; esto facilitaría a las empresas, sobre todo a las más pequeñas, la adopción de esquemas organizativos que permitan dedicar tiempo a la formación, sin sufrir la presión competitiva en este ámbito, precisamente porque todas las empresas tendrían la misma obligación.
- El papel de los poderes públicos es crucial para dar un giro radical a las políticas de formación permanente de los trabajadores adultos, con la participación del mundo empresarial, los sindicatos y los sistemas de educación y formación como aliados. No se puede confiar en la lógica del mercado o en la voluntad de cada empresa y trabajador. Además, no parece verosímil que una pequeña empresa pueda crear un sistema de formación para sus recursos humanos. Sin una fuerte acción pública, los desequilibrios sociales que hemos comentado anteriormente y, de manera más general, el bajo nivel de acceso a la formación continua difícilmente se corregirán por sí mismos.

Esta acción debería estar dirigida a:

- Promover el aprendizaje permanente a través de los incentivos fiscales para las empresas y los individuos y otros estímulos (permisos para la formación, certificación de competencias, premios, etc.), así como mediante una mayor disponibilidad de la oferta y la simplificación del acceso.
- Eliminar los obstáculos materiales. Los tres principales problemas que en Europa señalan quienes desean participar en actividades de aprendizaje son las responsabilidades familiares, la falta de tiempo y los costes elevados⁷⁵. Y esto tanto en el grupo de los adultos menos cualificados como en el de los más cualificados, variando únicamente la jerarquía de los tres problemas.
- Si, como hemos sugerido, una gran parte del mundo productivo, especialmente en las empresas más pequeñas, no atribuye un valor agregado a la formación continua, es necesario aportar evidencias —para convencer a los empresarios— de que la inversión en la actualización de las competencias de

75 Comisión Europea (2019). *Who takes part in adult learning and how?* Recuperado de <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1224>

los trabajadores es una forma eficaz de motivarlos y redundante en el mejoramiento de la competitividad de la empresa. La misma acción debe realizarse con las personas, especialmente con aquellas que, como hemos dicho, también por su bagaje cultural, tienden a no activarse para acceder a la formación. Vale la pena insistir en que la vía más eficaz para convencer es destacar los retornos positivos de la formación continua, en el marco de una inversión en la calidad.

- Crear ecosistemas propicios para el desarrollo del aprendizaje permanente mediante la participación de los interlocutores sociales y el establecimiento de relaciones colaborativas con el mundo de la educación, la formación y la certificación de competencias. Con el mismo fin, la formación continua debe combinarse con otras actuaciones, en particular con los servicios de orientación y acompañamiento, para ayudar a las personas a afrontar sus transiciones laborales y profesionales. A través de la articulación de estos servicios es posible intervenir con prontitud para evitar largos periodos de inactividad en caso de desempleo, permitiendo a las personas recalificarse o reconvertirse profesionalmente (con certificación y reconocimiento de sus competencias), o, incluso en algunos casos, volver a ingresar en el sistema de instrucción o formación. En este sentido, huelga invertir en el fortalecimiento de estos servicios, que deben dirigirse principalmente a las personas que experimentan mayores dificultades sin apoyos externos. Nos referimos a los desempleados de más edad, a los trabajadores de mayor riesgo, al gran número de trabajadores informales, a las mujeres que se incorporan tarde al mercado de trabajo o intentan volver a él, pero también, de forma más general, a quienes también no disponen de suficientes herramientas motivacionales y culturales para tomar conciencia de la importancia de la formación permanente o que no saben orientarse entre las diferentes ofertas de formación, también porque sin ayuda no podrían construir un camino adecuado en caso de transición al trabajo.
- La modalidad más adecuada —en términos de inmediatez, eficacia y rentabilidad— para el aprendizaje permanente en la edad adulta es la integración con el trabajo, como ya ocurre en los programas de aprendizaje para los jóvenes. Hoy en día, si por un lado las medianas y grandes empresas son casi los únicos actores que organizan e imparten la formación y que, en gran medida, la financian, por otro todavía hay poca innovación, porque la forma predominante que esta asume son los cursos presenciales, en su mayoría de corta duración, en momentos separados y de suspensión de las tareas laborales, en los que se sigue el enfoque educativo tradicional. Lo que se propone aquí, en cambio, y en consonancia con las principales recomendaciones internacionales, es una saludable inyección de pragmatismo mediante la consideración de las características y necesidades de los adultos trabajadores, que no son demasiado proclives a volver a la escuela como estudiantes sentados en un pupitre, y que además tienen poco tiempo y aprenden más fácilmente lo que pueden aplicar después. Esto implica reconocer la mayor eficacia de la formación en el trabajo y durante el mismo, en amplios periodos de tiempo y con

una variedad de medios. Desde el punto de vista teórico, se trata de un aprendizaje centrado en el valor de reelaboración de la experiencia⁷⁶. Desde luego, la idea no es limitar a las personas en las experiencias que realizan. El aprendizaje en el trabajo más bien pretende ampliarlas, compararlas con otras y enriquecerlas. En otras palabras, el trabajo sirve como entorno de aprendizaje privilegiado, porque los trabajadores pasan allí la mayor parte de su tiempo⁷⁷ y allí realizan la mayoría de sus interacciones, pero también porque “las competencias de los adultos se sedimentan cuando son utilizadas y la gran parte de las competencias se utiliza en contextos laborales”⁷⁸. Por otra parte, “para los adultos, el aprendizaje en el aula se caracteriza por una eficacia limitada si no se integra con otras actividades y no se ‘transfiere’ sistemáticamente al trabajo”⁷⁹. Ahora bien, la estrecha relación de la actividad de aprendizaje con el contexto de trabajo y el desempeño de las actividades laborales no significa eliminar la participación presencial en las aulas. Estos momentos de reunión, aunque pueden quedar muy circunscritos, cumplen funciones esenciales que sostienen y hacen crecer los aprendizajes: la sistematización, la reelaboración y la reflexión.

- Se ha señalado en el punto anterior que garantizar que los adultos puedan aprender en el trabajo no equivale a restringir la formación a contenidos técnicos contextualizados en los procesos productivos de su empresa. Por el contrario, es menester mediar entre la exigencia legítima del empresario de transferir de inmediato el aprendizaje a la producción y la necesidad, igualmente urgente, de la empleabilidad de quienes trabajan; una necesidad, vale la pena recordarlo, de la que muchas personas pueden ni siquiera tener conciencia. Aquí es donde entra en juego la importancia de las competencias transversales y básicas. Especialmente en los casos en que el nivel cultural es más bajo, la formación debería encargarse también de favorecer la adquisición o consolidación de competencias alfabéticas, matemáticas y digitales, así como la amplia gama de *soft skills* que requiere el mercado laboral. Dicho en otros términos, una capacitación en el trabajo, pero no limitada a la formación empírica y técnica; una capacitación útil para producir sistemáticamente nuevos conocimientos en beneficio de la empresa o del desempeño profesional, pero no de carácter autorreferencial, exclusiva para los intereses de esa empresa, sino una capacitación capaz de tender puentes más allá de su ámbito, atenta también a la empleabilidad de las personas en el mercado más amplio. En este sentido, los resultados que produce “no pueden permanecer desconocidos o ser irrelevantes fuera de los límites de la empresa, sino que desempeñan un papel crucial para asegurar

76 Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning experience as a source of learning and development*. Prentice Hall, Upper Saddle River.

77 Si la persona se encuentra en el entorno laboral durante gran parte de su vida activa, es plausible que le resulte difícil encontrar tiempo adicional que dedicar a su proceso de aprendizaje al final de la jornada laboral. De ello se desprende que si deja de aprender en el trabajo, hay una alta probabilidad de que deje de aprender en un sentido general, su vida se empobrecerá y, a largo plazo, la productividad de la empresa y el bienestar de toda la comunidad también se verán afectados. Véase Cappetta, R. (2018), *op. cit.*

78 *Ibidem*.

79 Baldwin, T. T. y Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research, *Personnel Psychology*, 41, 63-105.

apoyo y calificar las transiciones de las personas [...] El objetivo final de la formación en una empresa es la evolución continua del patrimonio necesario para que cada persona pueda llevar a cabo su trabajo de forma eficaz en esa empresa. Este objetivo empresarial es complementario a los objetivos específicos de las personas implicadas de ver crecer sus conocimientos para desempeñar mejor su trabajo actual, pero también al objetivo de cada cual de dotarse de un caudal de conocimientos reconocibles y valorables para las transiciones internas o incluso externas con respecto a su empresa⁸⁰.

- Precisamente porque no debería limitarse a un hecho privado dejado a la capacidad de iniciativa de cada organización, la formación continua tendría que desarrollarse como política pública. En este sentido, es importante que pueda ser evaluada según criterios compartidos a nivel de sistema. Al mismo tiempo, precisamente para que las personas puedan hacer valer en el mercado las competencias desarrolladas a través de la formación continua, la salida natural de las actividades formativas solo puede ser la evaluación de sus resultados y la entrega de cualificaciones o títulos profesionales mediante la validación y certificación de las competencias adquiridas. Este paso, entre otras cosas, alienta y motiva en la medida en que recompensa el esfuerzo realizado.

Esta última ampliación de la perspectiva sobre el aprendizaje permanente nos permite introducir una consideración final que nos parece debería tener su peso en el razonamiento desarrollado hasta aquí. Tal como suele ser habitual en la literatura sobre el aprendizaje permanente (*long-life learning*), hemos utilizado una lógica argumentativa coherente con el patrón de pensamiento de la sociedad técnica en la que vivimos, cuya racionalidad se basa en dos valores: la eficiencia y la funcionalidad productiva. Según esto, el hecho de aprender durante la vida laboral asume un significado adaptativo en un mundo laboral que tiende implacablemente a incluir o excluir sobre base de la capacidad de los trabajadores de actualizarse profesionalmente, de precaver el riesgo de obsolescencia de sus competencias (o sea, de sí mismos). Se trata de algún modo de hacer que las personas sean más "adecuadas" a un modelo de funcionamiento en el que además la identidad personal depende del reconocimiento que se otorga a una persona en función de su apego a los principios y modos en los que ese modelo funciona. Así pues, para que la formación permanente no sea funcional solo a esta lógica, y se convierta en un instrumento de libertad, la política, en alianza con el mundo empresarial, los sindicatos y el sistema de educación y formación, debe velar por que los objetivos del enriquecimiento personal, de la libertad de elección, de curiosidad y generación de placer por el conocimiento, estén cada vez más presentes en los sistemas de aprendizaje permanente.

80 Cappetta, R. (2018), *op. cit.*



EUROsociAL es un programa financiado por la Unión Europea que, a lo largo de sus 15 años de trayectoria, ha venido ofreciendo un espacio para el aprendizaje entre pares, así como el intercambio de experiencias entre instituciones homólogas de Europa y América Latina. EUROsociAL tiene como fin contribuir a la mejora de la cohesión social en los países latinoamericanos, mediante la transferencia del conocimiento de las mejores prácticas, que contribuya al fortalecimiento institucional y a la implementación de políticas públicas. Su acción parte desde la convicción de que la cohesión social debe ser considerada como fin en sí misma y, al mismo tiempo, como medio para reducir brechas porque la desigualdad (económica, territorial, social, de género) constituye un freno a la consecución de cualquier Objetivo de Desarrollo Sostenible. EUROsociAL cuenta con una innovadora metodología para implementar la cooperación internacional, partiendo de un diálogo institucional horizontal, flexible, complementario y recíproco, focalizando su acción en las áreas de políticas sociales, gobernanza democrática y equidad de género.

www.eurosoci.al.eu



EUROsociAL+ es un consorcio liderado por:



Con el apoyo de:

