

Formación profesional y empleo

La reflexión sobre la educación técnico profesional y el empleo están teniendo en estas últimas décadas una importancia extraordinaria. No podía ser de otra manera por los enormes y acelerados cambios que se están viviendo en la sociedad y en el mundo laboral y, en consecuencia, en el ámbito educativo.

Las transformaciones, como se apunta a lo largo del libro, son muy profundas.

Cambia el empleo, pues ya no es seguro y previsible, sino cambiante y discontinuo y en el que se entrecruzan los modelos formales con los informales, las demandas nacionales y las internacionales, los trabajos previsibles con las demandas de unas competencias apenas reconocidas.

Serie de la colección

Alfabetización	Cultura escrita	Educación artística
Educación técnico-profesional	Evaluación	Infancia
Profesión docente	Reformas educativas	TIC

Educación técnico-profesional

El fortalecimiento de la educación técnico-profesional (ETP) y la vinculación entre educación y empleo son retos exigentes para todos los países iberoamericanos. La serie de libros sobre ETP busca analizar los desafíos actuales y ofrecer modelos que contribuyan a orientar las políticas públicas en este campo.

Metas Educativas 2021

La conmemoración de los bicentenarios de las independencias debe favorecer una iniciativa capaz de generar un gran apoyo colectivo. Así lo entendieron los ministros de Educación iberoamericanos cuando respaldaron de forma unánime el proyecto **Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios**. Semejante tarea colectiva, articulada en torno a la educación, ha de contribuir al desarrollo económico y social de la región y a la formación de ciudadanos cultos y libres en sociedades justas y democráticas. La *Colección Metas Educativas 2021* pretende ampliar y compartir el conocimiento e impulsar el debate, la participación y el compromiso colectivo con este ambicioso proyecto.

Educación técnico-profesional

Formación profesional y empleo

Cleunice Rehem
Irma Briasco
Coordinadoras

Formación profesional
y empleo

Educación
técnico-profesional

Metas Educativas
2021



**Metas
Educativas**
2021

La educación que queremos
para la generación de los
Bicentenarios

Del texto: © Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
C/ Bravo Murillo, 38
28015, Madrid, España
www.oei.es

Las opiniones de los autores expresadas en este libro no representan
necesariamente los puntos de vista de la OEI.

ISBN: 978-84-7666-202-1

Educación técnico-profesional

Formación profesional y empleo

Cleunice Rehem

Irma Briasco

Coordinadoras

Metas
Educativas
2021

Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Índice

Presentación. <i>Álvaro Marchesi</i>	7
Introducción. <i>María Ibarrola, Cleunice Rehem e Irma Briasco</i>	9
CAPÍTULO 1. Formación para el trabajo en la sociedad postindustrial: desafíos y contradicciones, <i>Marcio Pochmann</i>	15
Inflexiones en los sistemas de formación para el trabajo	16
Determinantes de la formación para el trabajo postindustrial	19
Formación para el trabajo y actores sociales	23
Consideraciones finales	26
CAPÍTULO 2. Identificación de las necesidades de educación técnica y de formación profesional a partir de la óptica del empleo, <i>Luis Caruso</i>	31
Introducción	31
Experiencia europea	32
Esquema de análisis de desequilibrios de cualificaciones	34
Consideraciones finales	39
CAPÍTULO 3. Formación profesional y empleo, <i>Gloria Calvo</i>	41
La formación profesional como alternativa de inclusión social de los jóvenes	41
Algunos casos	42
La formación profesional desde la perspectiva de la cultura del trabajo	56
CAPÍTULO 4. Relaciones entre la escuela y la empresa. Las prácticas formativas-educativas: lecciones aprendidas, <i>Guillermo Labarca</i>	59
Proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias: el papel de la escuela	60
Incorporación de innovaciones tecnológicas: diferencias entre la escuela y el sector productivo	62
Relación entre la escuela y la actividad productiva	63
Innovación y cambio tecnológico	65
La ETP escolar: más cerca de la producción y más lejos de la formación humanista científica	66
Conocimientos tácitos y educación escolar técnico-profesional	70
Trayectorias ocupacionales	72
Incorporación de nuevos temas a la educación técnico-profesional escolar y a la formación profesional	74
Observaciones finales	75
CAPÍTULO 5. Elementos para una definición comprensiva de calidad de las instituciones de educación técnico-profesional. Indicadores de referencia, <i>Tomás Valdés</i>	77
Introducción	77
Fundamentos	78
Ámbitos de evaluación, procesos críticos e indicadores vinculados	81
CAPÍTULO 6. En busca de un lugar para mirar las innovaciones de formación para el trabajo, <i>Graciela Messina</i>	95
Introducción	95
El mundo del trabajo: fragmentación, exclusión y nuevas oportunidades	96
La innovación educativa: transitando hacia la categoría de “experiencia significativa”	99
Innovaciones o experiencias significativas en formación para el trabajo	102
Conclusiones	112
CAPÍTULO 7. Innovaciones en la formación profesional desde la óptica de sus repercusiones y efectos en la inserción profesional de los jóvenes, <i>Ernesto Abdala</i>	115
Introducción	115
Situación del empleo juvenil en América Latina	116
Políticas en América Latina: instrumentos desarrollados en la capacitación laboral en el combate al desempleo juvenil	119
Conclusiones	127
Bibliografía	139
Siglas	147
Autores	149

Presentación

Álvaro Marchesi

Secretario general de la OEI

La reflexión sobre la educación técnico profesional y el empleo están teniendo en estas últimas décadas una importancia extraordinaria. No podía ser de otra manera por los enormes y acelerados cambios que se están viviendo en la sociedad y en el mundo laboral y, en consecuencia, en el ámbito educativo.

Las transformaciones, como se apunta a lo largo del libro, son muy profundas. Cambia el empleo, pues ya no es seguro y previsible, sino cambiante y discontinuo y en el que se entrecruzan los modelos formales con los informales, las demandas nacionales y las internacionales, los trabajos previsibles con las demandas de unas competencias apenas reconocidas. Los jóvenes se van a enfrentar a un futuro laboral profundamente incierto en sus modalidades y en sus modelos de contratación, en el que tal vez lo más seguro es que se les exigirá innovación, calidad, dominio de la tecnología, trabajo en equipo y búsqueda continua de nuevas soluciones.

En este contexto tan fluido e inestable, es preciso reflexionar sobre los modelos más adecuados de Educación Técnico Profesional que ayuden a los jóvenes y a las personas que necesitan actualizar su formación a sentirse competentes para encontrar un empleo, para enfrentarse con garantías a la sociedad del conocimiento y para ejercer sus derechos como ciudadanos críticos también en el campo del empleo. Tarea enorme que debe ser capaz de conjugar la formación básica con la especializada, el dominio de las técnicas con la educación en valores cívicos y sociales, y una visión amplia de la formación que mire más allá de las competencias ahora exigidas para vislumbrar las exigencias del futuro.

Desde esta perspectiva, hay tres criterios que se manifiestan indispensables en el diseño de las políticas públicas en este campo: la necesidad de fortalecer una educación básica de calidad, única manera de que los alumnos estén preparados para los cambios y especializaciones futuras; el diseño de una oferta formativa en la que se combine la especialización en un campo profesional determinado con la formación en competencias básicas de carácter transversal: comunicación, búsqueda de información, emprendimiento, trabajo en equipo y formación cívica; y la importancia de que la experiencia en la actividad laboral, analizada y reflexionada posteriormente, sea un requisito imprescindible en toda la oferta formativa.

Presentación

De todo esto y de mucho más habla este libro, tan acertado en los temas que aborda como en las propuestas e interrogantes que plantea, y en el que la reflexión teórica se combina con la narración de experiencias enriquecedoras. Su edición es un paso más en el compromiso de la OEI con el proyecto colectivo de las Metas educativas 2021.

Introducción

María Ibarrola, Cleunice Rehem e Irma Briasco
Coordinadoras

El presente trabajo ha sido organizado a partir de una pregunta: ¿cuál es la óptima vinculación entre formación profesional y empleo que contribuya a la inserción laboral y al desarrollo socioeconómico de un país? En las últimas décadas, esta cuestión ha cobrado centralidad para el diseño de las ofertas de educación técnico-profesional (ETP), tanto desde las instituciones formadoras como desde los niveles centrales de definición de políticas. Es indiscutible que las políticas públicas de educación y trabajo encuentran en esa vinculación los elementos fundamentales para la definición adecuada de objetivos, metas, programas, proyectos y actividades que permitan el desarrollo socio-productivo. Ahora bien, dos preguntas anteceden a la pregunta central: ¿cuáles son factores a considerar en la búsqueda de esa óptima vinculación entre formación profesional y empleo? y ¿podemos afirmar que una mayor sintonía podría ser capaz de garantizar la efectividad de esas políticas?

Con respecto a la primera pregunta es importante considerar todas las implicaciones de cada uno de los conceptos cuyas realidades pretendemos vincular.

Tendríamos que entender que detrás del concepto de formación profesional no solo se sitúan las instituciones escolares de formación técnica y vocacional integradas a los sistemas educativos de algunos de nuestros países, en particular en los niveles medios, sino también los servicios y los institutos de los ministerios del Trabajo (que implican diferentes tipos de participación de los funcionarios gubernamentales, actores del trabajo, empresarios y/o trabajadores) preponderantes en otros países. En las últimas décadas irrumpe con fuerza la gran cantidad de acciones que han emprendido las organizaciones de la sociedad civil, comprometidas con aportar soluciones a los graves problemas de formación laboral e inserción en el trabajo que enfrentan sectores marginados de población de nuestros países: los jóvenes más desfavorecidos, las mujeres, los indígenas o los nuevos grupos demandantes que los cambios demográficos de los últimos años han generado, como los adultos que ahora viven muchos más años luego de su jubilación reglamentaria, las mujeres que se incorporan al trabajo fuera del hogar y los migrantes, nacionales e internacionales.

El concepto de empleo, por su parte, resulta cada vez más reducido e inadecuado para referir a la enorme cantidad de realidades diversas y desiguales que caracterizan el desempeño del

trabajo en nuestras sociedades iberoamericanas, en particular las latinoamericanas. En efecto, el empleo –tal y como fue concebido a lo largo del siglo xx– tiende a desaparecer. Es cada vez menos generalizable la posibilidad de una relación formal entre empleadores y empleados, protegida por la ley en cuanto a espacios y tiempos de trabajo, actividades a desarrollar y prestaciones sociales, estable a lo largo de la vida, con posibilidades internas de movilidad, etc. Las cifras sobre desempleo, que refieren a la ausencia de estas condiciones, son notorias, por ejemplo en España.

Los grandes debates alrededor del concepto de trabajo en los inicios del siglo XXI orientan a identificar y concebir como “trabajo” a una gran cantidad de actividades de producción y transformación de bienes y servicios de todo tipo, orientadas a la obtención de los ingresos necesarios para la supervivencia y reproducción del individuo y sus familias. Algunas de estas actividades están reguladas y protegidas por ley en el marco de grandes organizaciones; otras, no, y por lo mismo resultan sumamente precarias. Se anticipan también cambios sustanciales en el contenido de los trabajos, polivalentes o flexibles; en un uso intensivo –o por el contrario reducido– de los horarios de trabajo, y en la mezcla de espacios –domésticos, laborales o incluso las calles mismas–. Se alternan en el debate actual conceptos como el de “trabajadores para la sociedad del conocimiento” con el de “trabajo decente”, “trabajos precarios”, “trabajos flexibles”, trayectorias laborales inciertas para el desempeño de los mismos y muchas otras consideraciones que los autores de los textos que se incluyen describen con mayor precisión.

Las políticas gubernamentales tienden a concebir como guía y orientación en la formación para el trabajo las necesidades, pocas veces explicitadas, de los sectores formales de mayor avance tecnológico, y a ignorar la fuerte presencia de otras realidades laborales cuyos trabajadores también requieren de una mejor formación.

Con respecto a la segunda pregunta, cabe la duda respecto de la “garantía” esperada. En realidad, los enormes esfuerzos educativos realizados por los países no han dado los resultados esperados en términos macro sociales o macro económicos: no ha sido posible asegurar el ingreso a la escolaridad a todos los integrantes de las nuevas generaciones, quienes se encuentran sin oportunidades a partir de los 15 años, salvo en pocos países de la región. Tampoco ha sido posible lograr un trabajo “decente” –como lo califica la Organización Internacional del Trabajo (OIT)– para todos ellos: son múltiples los estudios que refieren a las dificultades de los jóvenes para acceder al trabajo, incluso entre aquellos con mayor escolaridad, y son también muchos los estudios que documentan el crecimiento de los sectores informales de trabajo en América Latina, al igual que son abrumadores los datos sobre el escaso crecimiento económico de la región y la disminución de las desigualdades socioeconómicas entre sus habitantes.

La vinculación óptima entre ambas realidades se traduce en la búsqueda de rubros o espacios de articulación posible muy matizadas por los contextos locales, regionales, o nacionales, y por las acciones emprendidas por sujetos muy puntuales: empresarios locales y organizaciones de la sociedad civil, con o sin el apoyo de los gobiernos nacionales. Pareciera que en el momento actual las escalas a las que esas articulaciones son posibles y exitosas se atomizan y se diversifican, y que falta a su vez la vinculación con otras políticas de desarrollo económico y de justicia social para extender los beneficios de algunos esfuerzos bien logrados a la escala de las naciones.

Estas cuestiones tensionan el diálogo entre los sectores de gobierno responsables del liderazgo y la planeación nacional (centralizada o descentralizada) del desarrollo de las acciones que mejoren la calificación de la fuerza de trabajo y otros sectores de la sociedad que han aceptado y asumido el compromiso por esas y otras acciones innovadoras al respecto. Los países de la región, en particular de América Latina, realizan importantes esfuerzos en la implementación de políticas y programas de educación y de empleo/trabajo; procesos que, sin duda, necesitan de un espacio de apoyo para el análisis, la producción de nuevos conocimientos y el intercambio de experiencias locales, regionales o internacionales.

Es así como en esta oportunidad la OEI ha decidido –con el apoyo de su comisión asesora de expertos en educación técnico-profesional– focalizar esta temática, cuyo producto se transforma en un aporte al programa Metas Educativas 2021.

Con esta intención se convocó a especialistas para que pudieran presentar reflexiones y aportes para los dirigentes, los decisores de política y educadores en general que estén interesados en la mejora de los resultados de la formación profesional, particularmente en lo referido a la vinculación con el empleo.

El resultado de este esfuerzo se plasma en esta publicación, que reúne estudios, evaluaciones de prácticas destacadas y divulgación de buenas experiencias, incluyendo sugerencias que permitan la revisión de políticas y programas destinados a la formación profesional.

Son siete los artículos que se ponen a disposición, los cuales tienen como hilo conductor la vinculación entre formación profesional y empleo, sus diversos matices y connotaciones, ofreciendo un panorama multifacético de realidades y posibilidades, producidos por especialistas que actúan en territorio y conocen esa realidad.

En el estudio denominado “Formación para el trabajo en la sociedad postindustrial: desafíos y contradicciones”, Marcio Pochmann (Brasil) presenta elementos para el debate sobre la relación entre educación y formación para el trabajo en la sociedad postindustrial, marcadas por aceleradas transformaciones en la división del trabajo.

De las tensiones entre la fuerte concentración del trabajo en el sector terciario de las economías –pudiendo representar cerca del 90% del total de las ocupaciones–, surge una profunda alteración entre la relación de la educación con el trabajo y la vida, nuevas relaciones de acumulación de capital, exigencias de nuevas calificaciones, una tendencia a la reducción del tiempo para el trabajo heterónimo y un aumento para el trabajo autónomo, son algunos de los elementos relevantes discutidos en este estudio, para apoyar la reflexión en las escuelas y centros de formación de la fuerza de trabajo.

Luiz Caruso (Brasil) presenta un estudio titulado “Identificación de las necesidades de educación técnica y de formación profesional a partir de la óptica del empleo”, donde profundiza el desarrollo de los desequilibrios entre oferta y demanda de calificaciones en los mercados, destacando la importancia estratégica de su comprensión por parte de las escuelas y los centros de educación profesional y los gestores de políticas públicas de educación y trabajo.

Basándose en experiencias europeas de mapeo de las relaciones demanda/oferta de calificaciones profesionales, el autor presenta un esquema metodológico para el análisis de esa relación, destacando los factores relevantes que aportan elementos a los gestores y decisores de políticas y educadores, y contribuyen significativamente en la implantación de mecanismos permanentes de análisis de escenarios y tendencias del trabajo y de la educación, para el diseño de ofertas pertinentes de calificación de la fuerza de trabajo.

Gloria Calvo (Colombia) ha sido la responsable de realizar una mirada crítica sobre algunos casos. Para ello ha considerado un amplio espectro, analizando propuestas de bachilleratos flexibles, ofertas formativas para jóvenes que abandonan la educación media y opciones de formación profesional para los jóvenes de bajos ingresos que no pueden acceder a la educación superior y que presionan por incrementar sus certificaciones. A modo de cierre, presenta una serie de tensiones de estos programas en cuanto a la formación por competencias y algunas consideraciones sobre la formación profesional y el empleo de los jóvenes, desde la perspectiva de la cultura del trabajo.

A Guillermo Labarca (Chile) se le solicitó que realizara la identificación de las lecciones aprendidas respecto de la relación entre escuela y empresa, haciendo centro en el concepto de práctica educativa. En el capítulo se presentan estas lecciones aprendidas en las últimas cuatro décadas en la región iberoamericana con miras a orientar nuevos diseños de políticas y poner a disposición elementos de análisis para explicar políticas en implementación.

Otro de los temas que se incorporan es el de calidad, pero desde otra perspectiva que la que Joaquín Acevedo desarrolló en el libro 1. En esta ocasión Tomás Valdés (España) desarrolló el tema centrándose en el proceso de construcción de sistemas de calidad de instituciones de

ETP. Es así que identifica los elementos intervinientes en una definición comprensiva de calidad de las instituciones de ETP, para finalizar con una propuesta de indicadores de referencia.

Graciela Messina (México) introduce un debate muy interesante y ampliamente documentado sobre el concepto de innovación en la formación para el trabajo. No se trata de nuevas reglas o normas que se puedan homogeneizar, ni que las instituciones escolares o laborales de formación profesional puedan incorporar con facilidad a sus formas cotidianas de trabajo. La innovación se define por la singularidad de cada experiencia, es decir, en la medida en que los programas de formación sean capaces de reconocer plenamente las características de los sujetos a los que se dirigen y adaptarse especialmente a ellos. Su enfoque está centrado en sujetos muy puntuales, los jóvenes marginales, y en experiencias de innovación de pequeña escala, llevadas a cabo tanto desde la escuela como fuera de ella, y las que se desarrollan en un tercer lugar, un espacio alternativo de la escuela o la capacitación técnica tradicional. Parte importante de su texto refiere a las transformaciones en el mundo del trabajo, que detalla para el sector informal de la economía. La formación para el trabajo, entonces, es un campo en permanente transformación.

Ernesto Abdala (Uruguay) trata también el tema de las innovaciones, en su caso desde el punto de vista de los aportes que desde la capacitación laboral se pueden hacer a la construcción de una política de empleo juvenil. Inicia con un análisis de la situación del empleo juvenil en América Latina, en el que destaca los grupos principalmente afectados por el desempleo y la exclusión como característica de la región, considerada la de mayor iniquidad en el mundo, pero también las precarias condiciones en que pueden estar trabajando quienes de entre ellos sí tienen un empleo. Pero la parte más importante de su texto refiere al exhaustivo análisis, caracterización y seguimiento de las políticas que se han desarrollado en América Latina para combatir el desempleo juvenil, las que agrupa en tres generaciones de políticas y de cuya evaluación deriva la importancia de la institucionalidad de los programas que se impulsen, recomendaciones para distintos modelos de intervención, la posibilidad de nuevos modelos que se complementen entre sí, una discusión sobre las competencias y si la formación debe ser exclusivamente para el empleo o para la ciudadanía.

Los artículos aquí reunidos, en su conjunto –con la diversidad de los enfoques y los matices de las experiencias– señalan las posibilidades de nuevas dimensiones para el análisis y comprensión de políticas y programas de formación para el trabajo, que incorporen las tendencias y los escenarios actuales y prospectivos del mundo del trabajo y de la formación, con la visión de aportar elementos que contribuyan a la mejoría creciente de las ofertas formativas y alcancen fuerte vinculación entre formación y trabajo. Los jóvenes están demandando estas respuestas de las autoridades, y nuestras naciones las esperan para celebrar los Bicentenarios con mayor desarrollo social y económico.

Formación para el trabajo en la sociedad postindustrial: desafíos y contradicciones

Marcio Pochmann

El conjunto de profundas y complejas transformaciones tecnológicas, económicas, laborales y demográficas viene, desde las últimas décadas, imponiendo constantes revisiones en los sistemas nacionales de formación y cualificación profesional en diferentes naciones. A pesar de la existencia de diferencias entre los países, puede observarse en el último tiempo cierto trazo que marca el sentido general de las nuevas perspectivas del Estado, las empresas y los trabajadores.

Frente al aumento de la expectativa de vida y de las competencias laborales, crece la demanda para que la educación se oriente cada más en la dirección de la formación para toda la vida, rompiendo con la lógica del siglo xx centrada en la enseñanza para las fases más precoces de la persona. Se suma también el avance de la sociedad postindustrial, a inicios del siglo xxi, con puestos de trabajo generados fundamentalmente en el sector terciario de la economía (trabajo inmaterial), cuya naturaleza formativa difiere acentuadamente de la inserción y trayectoria laboral continua al interior de las actividades primarias y secundarias de la producción (trabajo material).

Es así que las nuevas formas de organización de la producción de bienes y servicios amplían el espacio laboral hacia más allá del exclusivo puesto de trabajo, o sea, la posibilidad del ejercicio creciente de trabajo inmaterial en cualquier lugar, sobre todo con el uso de nuevas tecnologías de comunicación e información que hacen que la persona pueda desarrollar casi 24 horas por día un trabajo heterónimo.

A pesar del avance tecnológico generador de importantes beneficios de productividad material e inmaterial en la sociedad postindustrial, aumenta la presión por más tiempo de trabajo. La paradoja contemporánea oscila entre la posibilidad de menor dimensión del tiempo de trabajo heterónimo y el avance de las nuevas enfermedades laborales, generadas por la profunda intensificación del trabajo en los tradicionales puestos de trabajo de la mano de obra por la ampliación de la longevidad del trabajo en otros espacios (en casa o espacios públicos), facilitadas por innovaciones tecnológicas y organizacionales.

Formación para el trabajo en la sociedad postindustrial: desafíos y contradicciones

En este contexto, el presente artículo parte de la hipótesis central sobre la emergencia de nuevas formas de trabajo conectadas con la perspectiva general de alteración en la estructura básica de formación educativa, tanto para el ciclo de la vida humana como para la inserción y trayectoria laboral. Esta parece ser la expectativa más amplia a la que pueden aspirar los principales actores involucrados en la formación y en las nuevas trayectorias en el mundo del trabajo contemporáneo.

Con el fin de abordar esta temática, el artículo se encuentra dividido en tres partes. La primera trata sobre los aspectos vinculados a los momentos de transición de los sistemas de formación para el trabajo de la sociedad agraria a la sociedad urbano-industrial y, de esta, a la sociedad postindustrial.

En la segunda parte se busca reunir el conjunto de los determinantes principales de las transformaciones más recientes en los sistemas de formación profesional. En este sentido, se tiene como referencia, por ejemplo, el envejecimiento de la población, la postergación en el ingreso del mercado de trabajo, las oscilaciones en las trayectorias ocupacionales y las alteraciones en las competencias laborales, entre otras.

Por último, en la tercera parte se propone discutir las vías de construcción del sistema de formación profesional que sean compatibles con las exigencias y perspectivas de los actores sociales. Para el Estado, las empresas y los trabajadores, la formación profesional alcanza una creciente centralidad frente a la conformación de una nueva división de la producción y, en consecuencia, del trabajo en el mundo.

INFLEXIONES EN LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Las principales transformaciones históricas en el proceso de formación para el trabajo se encuentran asociadas a las formas en las que las sociedades consiguieron organizarse para la generación y distribución de la riqueza. El mundo que emerge en este inicio del siglo XXI se presenta más productivo y con un aumento de la riqueza en una escala muy por encima de las necesidades requeridas, dando lugar, nuevamente, a la oportunidad de construcción de una sociedad de nivel superior.

Generalmente, la evolución de las sociedades ha permitido al hombre liberarse gradualmente del trabajo vinculado tan solo por la estricta necesidad de sobrevivir¹. En las sociedades agr-

¹ Ver Gorz, 2003; Mészáros, 2007; Rosso 2008; Thiry-Cherques, 2004; Pochmann, 2009; Masi, 1999; Hobsbawm, 1981, y Neffa, 2003.

rias, por ejemplo, el trabajo tiene, fundamentalmente, un estricto objetivo de supervivencia, por lo que se desarrolla desde la infancia hasta la vejez.

Así, la población se encontraba prisionera del trabajo por la supervivencia, cuando la expectativa media de vida estaba aún por debajo de los 40 años de edad y la jornada de trabajo consumía casi el ochenta por ciento del tiempo de vida. En esas sociedades, el trabajo por la supervivencia era realizado justamente en la vivienda, es decir, se habitaba en el medio rural y se trabajaba en el medio rural, y la formación para el trabajo se encontraba vinculada, desde los 5 o 6 años de edad, con la imitación de actitudes y la socialización con los más ancianos.

La transmisión de tecnología y de los modos de organización del trabajo pertenecía a la tradición de largo plazo y de valorización de los más ancianos, quienes tenían como misión apoyar la continuidad de las actividades laborales al interior de las propias familias². Las escuelas eran casi inexistentes, lo que hacía de la formación un evento de repaso de los conocimientos provenientes de la simple práctica y la cultura oral.

En otras palabras, el proceso de formación para el trabajo ocurría simultáneamente con el ejercicio del propio trabajo. No había inactividad para el aprendizaje, separación nítida para la formación entre el tiempo de trabajo y el de no trabajo. Un ejemplo son los procesos de transición formativa para el trabajo durante la Edad Media por medio de las antiguas asociaciones gremiales de operarios, comerciantes y artistas o del aprendizaje de larga duración en el interior de las corporaciones de oficio.

A partir del siglo XIX, con la transición hacia la sociedad urbana e industrial, surgen nuevas modalidades emancipadoras para la condición del trabajo fundado casi en la exclusiva lucha por la supervivencia³. Los avances transcurrieron por medio de la posibilidad de que grupos poblacionales (niños, adolescentes, deficientes físicos y mentales, enfermos y mayores de edad) vivan sin tener que estar sujetos a la imposición de trabajar para el estricto costeo de la supervivencia, como también por la reducción de la carga horaria de trabajo a los segmentos sociales activos (de 4 mil a 2 mil horas de trabajo al año) y una mayor protección social frente a los riesgos del trabajo esclavo.

Esos avances solamente ocurrieron con la consolidación de fondos públicos capaces de financiar el tiempo no productivo de niños, adolescentes y ancianos, por medio de una garantía generalizada de servicios (salud, transporte y educación pública), bienes (alimentación, saneamiento y vivienda) y rentas (becas y subsidios). Así, en conformidad con la expansión de la base material de la economía, se torna posible elevar el patrón de bienestar social asociado

² Ver Naldini y Saraceno, 2003; Burguière y otros, 1999; Roudinesco, 2003; Peixoto, 2004, y Therborn, 2006.

³ Ver Colbari, 1995; Pochmann, 2008; James y otros, 1997; Toledo y Neffa, 2001; Boissonnat, 1998; Méda, 1998; Antunes, 1999; Rosso, 1996, y Rifkin, 1995.

Formación para el trabajo en la sociedad postindustrial: desafíos y contradicciones

al imprescindible proceso de luchas sociales e instituciones políticas que protagonizaron el nuevo esquema de civilidad.

En función de eso, el proceso de formación para el trabajo se organizó en grandes estructuras institucionales que pasaron a actuar sobre el tiempo no productivo característico de la fase precoz del ciclo de vida, es decir, el ingreso en el mundo del trabajo quedó postergado hasta después de la finalización del proceso educacional y formativo de niños, adolescentes y jóvenes, generalmente financiado con recursos públicos y familiares.

Una vez concluido el circuito inicial de la formación, el ingreso al mundo del trabajo sería recorrido por trayectorias ocupacionales que duraban entre 25 y 35 años, para, nuevamente, ser sustituido por el retorno a la vida inactiva remunerada por jubilación o pensión. En general, después de finalizar el proceso de educación básica no era frecuente continuar con la formación, proceso que, por otra parte, se asociaba muchas veces al segmento interno de las grandes empresas que operaban por medio de plan de cargos, salarios y formación corporativa.

Desde el punto de vista de la formación profesional ofertada por instituciones públicas, generalmente asociadas al sistema público de empleo (seguro-desempleo, intermediación de la mano de obra y la cualificación), la oferta sistemática procuraba atender tanto problemas de corto plazo (desempleo conjunto) como de larga duración (desempleo estructural). Así, el proceso de formación tiende a enfocarse, sobre todo, en el ingreso en el mercado de trabajo, aun cuando no se hayan tenido en cuenta las posibles interrupciones en la trayectoria laboral impuesta por la condición del desempleo.

A fines del siglo xx se registra la emergencia de la sociedad postindustrial y, con ello, el surgimiento de nuevas formas de valorización del trabajo humano; pero, además, la obligación estricta de la supervivencia. La creciente postergación del ingreso de los jóvenes en el mercado de trabajo y la mayor reducción del tiempo laboral de los adultos, en combinación con el énfasis del ciclo educacional a lo largo de la vida, representan nuevas posibilidades para el trabajo en el mundo, especialmente cuando la expectativa de vida se aproxima cada vez más a los 100 años.

Todo esto se encuentra inmerso en el contexto más amplio de las transformaciones tecnológicas y económicas producidas por la profunda reorganización de la producción a lo largo de las tres últimas décadas. La comprensión de las metamorfosis de la sociedad postindustrial permite identificar los nuevos determinantes de la formación para el trabajo en estas primeras décadas del siglo xxi.

DETERMINANTES DE LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO POSTINDUSTRIAL

El proceso de trabajo vigente durante el auge de la economía urbano-industrial sufrió profundas transformaciones en el último período del siglo xx con la constitución de nuevos y diferenciados espacios mundiales de acumulación del capital. Asimismo, se verificó el advenimiento de una nueva división internacional del trabajo, que se fundamenta cada vez más en la separación entre la concepción y la ejecución laboral en el interior del conjunto de las actividades económicas.

En contraste con lo que prevaleció a lo largo del siglo xx, la actual división internacional del trabajo tiende a abandonar la tradicional separación sectorial entre el trabajo agrario y el industrial. La adopción de nuevas estrategias de competitividad y de productividad, representada por una nueva conducta empresarial, sería una de las principales razones explicativas para los intensos cambios en la organización del trabajo.

En la mayor parte de los casos, las alteraciones vienen produciendo señales que resultan de la combinación entre innovaciones y retrocesos en el ámbito de las relaciones de trabajo, sin perder de vista que el mayor movimiento de reestructuración de las empresas se fundamenta tanto en la economía del conocimiento como en la economía de la financiación de la riqueza⁴. Entre los segmentos que componen el curso de reestructuración capitalista, se encuentran, entre otros, los de información y comunicación y los de biotecnología, responsables de la aparición de nuevas relaciones entre el trabajo manual y el intelectual.

Pero, además de la tradicional división internacional del trabajo que caracterizó al siglo xx por la sectorización del trabajo urbano-industrial y agropecuario, se perciben crecimientos significativos en las actividades laborales centradas en la concepción o en la ejecución en marcha en la geoeconomía mundial del empleo de la mano de obra. Pero esto, al mismo tiempo, no viene manifestándose sin la plena incorporación del trabajo no material, con una evolución de intelectualidad en los procedimientos de trabajo de los sectores industriales y de servicios, así como en la generalización del consumo⁵.

De esta forma prevalece un conjunto de intensas disputas empresariales seguidas por la apropiación de conocimientos y de la tecnología, lo que contribuye a la constitución de un nuevo paradigma organizacional del trabajo, muy distinto de los que prevalecieron durante el auge de la economía industrial en el siglo pasado. Así es que aunque el patrón fordista-taylorista de organización del trabajo urbano-industrial es reprogramado, con las modificaciones introducidas por una serie de novedades en los procesos desarrollados en el ámbito de la producción

⁴ Ver Foray, 2000; Braga, 1993, y Chesnais, 1996.

⁵ Ver Pochmann, 2001, y Bolaño, 2002.

Formación para el trabajo en la sociedad postindustrial: desafíos y contradicciones

flexible (“toyotismo”, *just in time*), permanecen aún las señales de su incapacidad plena para atender a un conjunto de determinaciones impuestas por los diferenciados e innovadores espacios de acumulación del capital.

Tal vez por eso las renovadas configuraciones en el interior del antiguo patrón fordista-taylorista, como las redes de producción y redistribución en el espacio mundial, terminan por combinar en las relaciones de trabajo tanto lo nuevo como lo anterior. En otras palabras, situaciones de producción portadoras de nuevas condiciones y relaciones de trabajo coexisten con retrocesos en las actividades laborales próximas a las del siglo XIX.

Así, por medio de la expansión generalizada del patrón de trabajo asiático (flexible, con extensas jornadas, bajos salarios y alta rotación), se agrupan algunas referencias localizadas de crecimiento en las condiciones y relaciones de trabajo concordantes con las expectativas del siglo XXI (jornada reducida, alta remuneración y estabilidad ocupacional). Al no construirse en su totalidad, el nuevo patrón de trabajo tiende a reproducir algunas características del antiguo proceso laboral, como la organización de las actividades de oficina y de prestación de servicios vinculados a las actividades de producción (asalariados y autónomos), con la repetición racionalizada y en grandes escalas para el ejercicio de tareas fraccionadas y controladas por tiempo (taylorista), generalmente comprometidas con gran incremento de productividad (fordista)⁶.

En el interior del patrón de producción fordista se justificó la separación entre el “trabajo intelectual”, caracterizado por los cargos de dirección y supervisión dispersos en las actividades de administración y supervisión, y el “trabajo manual”, representado por el conjunto de empleados alojados en el piso de la fábrica para la ejecución de una serie de actividades simplificadas por repetición o rutina⁷. De esta forma, la incorporación del trabajo en el ámbito del proceso productivo urbano-industrial pasó a generalizarse, desde el siglo XIX, cuando los trabajadores artesanos y de oficio fueron perdiendo la capacidad de continuar monopolizando las técnicas de producción, antiguamente concentrada en las corporaciones de oficio que predominaron hasta la Edad Media⁸.

Hasta entonces, la principal finalidad del sistema corporativo era la preservación del control procesal del trabajo por maestros artesanos, la reproducción de cuyo saber productivo era casi un monopolio ejercido por las escuelas de artes y de oficios. Pero, combinado con la introducción de la mecanización en el interior de la producción, emergió un conjunto de nuevas técnicas de ordenamiento de las actividades laborales que permitieron la difusión de nuevos

⁶ Ver: Harvey, 1992; Soares, 1992.

⁷ Ver Pires, 1998, y Antunes, 2006.

⁸ Ver Burawoy, 1990, y Braverman, 1981.

procesos de trabajo en el capitalismo industrial del siglo XIX, muchas veces de menor calificación que las actividades de oficio.

Por un lado, el avance de la mecanización fue retirando simultáneamente la autonomía del trabajo humano, transformando al empleado en una especie de apéndice de la máquina, que establecía los propios ritmos y la organización laboral. Por el otro lado, las nuevas técnicas sistemáticas de gerenciamiento de mano de obra originalmente tomado de los antiguos secretos de oficio, pasaron a permitir la simplificación del trabajo por medio del fraccionamiento, la repetición y la rutina de las actividades laborales⁹.

Así, el establecimiento de los principios de la denominada organización científica del trabajo ganó mayor dimensión con la estructuración del patrón industrial de la gran empresa. Pero solamente con la Gran Depresión de 1929, el proceso taylorista de trabajo (simplificación, fragmentación, repetición y rutina) fue asociado al paradigma fordista de producción y consumo en gran escala de servicios y bienes manufacturados.

En síntesis, la transformación del trabajo fue determinada por condiciones técnicas que alteraron profundamente el proceso de trabajo. En la primera revolución industrial (1750-1820), con la introducción de la máquina-herramienta, el conocimiento del trabajo artesanal fue absorbido por la manufactura, permitiendo el crecimiento extraordinario de la productividad del trabajo.

El proceso de trabajo individual y autónomo del artesano cualificado devino en proceso del trabajo colectivo sin cualificación del empleado subordinado al ritmo de la producción establecido por la máquina. Con el desarrollo de la industria, ese nuevo proceso de trabajo fue generalizándose internacionalmente, incluso en algunas naciones periféricas, a lo largo del siglo XX¹⁰.

Pero con las señales de agotamiento del patrón fordista de producción y consumo en masa, a partir de la década de 1970, no solo el circuito de bienes y servicios sufrió profundas alteraciones, sino que también se modificaron los procesos tradicionales del trabajo. En el ámbito de las actividades de servicios, que ganan predominancia en la estructura productiva, el proceso de trabajo tiende a manifestarse de manera diferente de aquella vigente en la producción urbano-industrial.

En primer lugar, porque el segmento de servicios comprende un amplio conjunto heterogéneo de actividades, metodológicamente clasificado aún hoy como uno solo. Así, por ejemplo, el

⁹ Ver Taylor, 1970; Banham, 1979, y Coriat, 1982.

¹⁰ Ver Dunlop, 1985, y Bamber y Lansbury, 1998.

transporte, la logística, el hospedaje, la enseñanza, la comunicación, el comercio, las finanzas y la administración pública, entre otros, forman parte del amplio sector terciario de las actividades económicas, ya que eran justamente aquellas actividades que no encajaban en la tradicional división entre los sectores primario (agricultura, agropecuaria, minería) y secundario (industria, construcción civil)¹¹.

En segundo lugar, porque la categoría de trabajadores localizada en el sector de servicios abarca una enorme diversidad de formas de contratación laboral, que incluye desde las actividades remuneradas de gerencia y control en oficinas, hasta las de cuenta propia y autónoma, tanto de profesionales como aquellas estrategias simplificadas de supervivencia que encubren el subempleo y la informalidad. En general, algunas ocupaciones se diferenciaron por ser reconocidas como de “clase media”, justamente por no estar localizadas en el piso de la fábrica y no permitir la formación de stock consecuente con la simultaneidad de los procedimientos de producción, consumo y del uso ilimitado de máquinas que sustituyeran el trabajo humano¹².

El sector de servicios tiene por característica adicional la absorción de una porción de fuerza de trabajo excedente de los sectores primarios y secundarios de la economía, generalmente en ocupaciones precarias. Por medio del segmento informal, la organización del trabajo incorpora las diversas estrategias humanas orientadas a la supervivencia que se desarrollan en los servicios, pudiendo llegar a atender, inclusive, el consumo final de los segmentos de alta renta y los sectores empresariales en las formas de actividades serviciales o hasta en el interior de las cadenas productivas¹³.

Más recientemente, con la búsqueda de nuevos espacios de acumulación de capital frente a la crisis del padrón taylorista-fordista de producción y consumo, el proceso de trabajo viene sufriendo profundas e intensas modificaciones. Ocurre, por un lado, el enorme excedente de mano de obra y, por otro, el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación en redes organizacionales asociadas a los diversos espacios territoriales del planeta, con procesos de trabajo cada vez más caracterizados por la subcontratación de mano de obra¹⁴.

Con eso, aumentan las ganancias en productividad, a pesar de la dificultad de medición mediante los cálculos tradicionales que relacionan los avances en la producción física con las horas efectivamente trabajadas o con la cantidad de trabajadores. Por ser cada vez más directo, relacional e informacional, y aún demarcado por relaciones de tipo productor-consumidor, el

¹¹ Ver Kon, 2004, y Mills, 1979.

¹² Ver Offe, 1991, y Mello y otros, 1998.

¹³ Ver Cacciamali, 1987, y Souza, 1980.

¹⁴ Ver Offe, 1995; Castel, 1998; Castells, 1996, y Crompton y otros, 1996.

trabajo de naturaleza inmaterial va permitiendo avanzar en el autoservicio y fundamentalmente en la tercerización¹⁵.

FORMACIÓN PARA EL TRABAJO Y ACTORES SOCIALES

Desde el último cuarto del siglo xx se verifican ciertos requisitos para la formación de un nuevo trabajador, más ajustados con los cambios del contenido y las condiciones de producción y gestión en red por parte de empresas cada vez más internacionalizadas. Motivados por la preocupación entre la demanda de trabajo más exigente y la oferta de trabajadores con menos preparación, se incrementan los requisitos de calificación profesional y elevación de las habilidades para el ejercicio laboral, cada vez más distantes de los tradicionales sistemas de educación y formación profesionales heredados de la sociedad urbano-industrial.

El analfabetismo, tradicionalmente identificado en los siglos xix y xx con el desconocimiento del código de la escritura de la lengua de origen, adquiere una nueva dimensión, la del analfabetismo funcional, impuesto por los cambios técnicos e informacionales. En general, las perspectivas de los estudios disponibles tienden a poner el acento en las posibilidades de expansión de las ocupaciones profesionales que utilizan mayor información y en las actividades de carácter multifuncional, sobre todo en aquellas sustentadas por exigencias crecientes de mayor escolaridad y calificación profesional¹⁶.

En este sentido, los perfiles ocupacionales tienden a relacionarse con la creciente capacitación tecnológica. Pero el escenario en construcción para el mundo del trabajo parece reflejar más las mutaciones marcadas por una mayor inseguridad y competición, produciendo así una ampliación del analfabetismo funcional¹⁷. Nuevos conocimientos científicos y tecnológicos se encuentran asociados a las exigencias empresariales de la contratación de empleados con polivalencia multifuncional, mayor capacidad motivadora y amplias habilidades laborales en el ejercicio del trabajo. Esos requisitos profesionales, indispensables para el ingreso y para su permanencia en el interior del mercado de trabajo en transformación, solo serían cumplidos por medio de un mayor nivel educacional de calidad de los trabajadores.

Pero esto, por sí solo, no corresponde necesariamente a la garantía de elevación del nivel nacional de empleo, ni tampoco a la mejor calidad en el uso y la remuneración de la fuerza de trabajo.

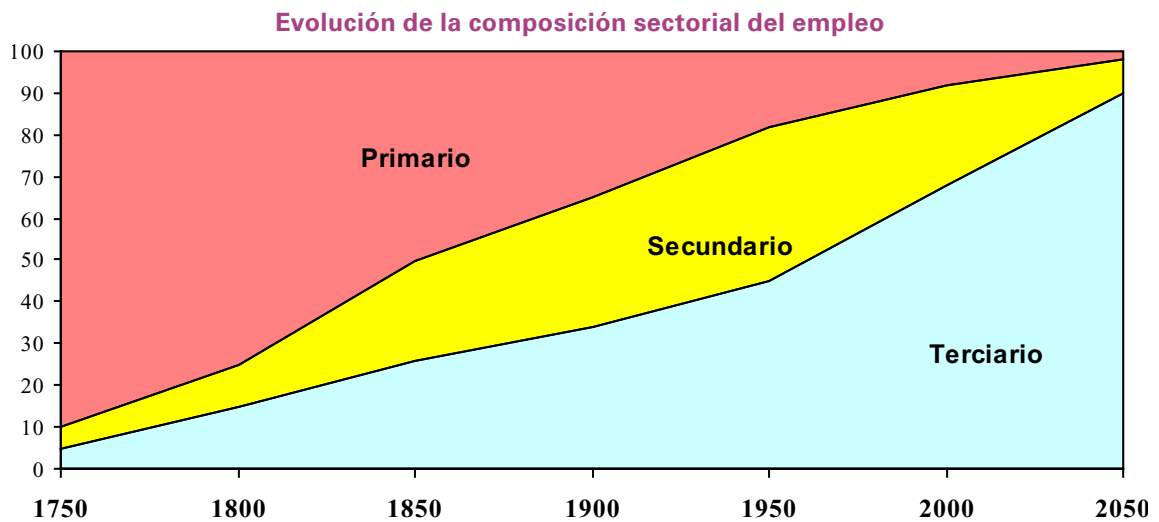
¹⁵ Ver Soares, 1999; Mello y otros, 1998, y Negri y Lazzarato, 2001.

¹⁶ Ver Santos, 2005; Reich, 1993, y Reilly y Lojeski, 2009.

¹⁷ Ver Viar, 2006; Franco y Druck, 2007; Sennet, 1999, y Braga, 1997.

La estructura ocupacional de las economías capitalistas viene siguiendo, en mayor o menor medida, las tendencias de larga duración de transición del trabajo primario (agropecuario) al trabajo manufacturado, hasta incluir el trabajo en el sector terciario. Desde la década de 1950, el sector industrial viene perdiendo participación relativa en el total de la ocupación.

Con el movimiento de reducción relativa del empleo en el sector industrial, el sector terciario ocupa cada vez una mayor proporción de trabajadores, al tiempo que el sector primario viene reduciendo su participación relativa en el total de la ocupación. La expansión del sector terciario ha sido intensa, aunque no ha podido compensar la caída de los sectores industriales y agropecuarios, dado el ritmo inferior al de la expansión de la fuerza de trabajo, lo que significa un alto índice de desempleo.



En este contexto, la actual reorganización del trabajo material e inmaterial presupone una profunda reflexión respecto de la formación profesional en el siglo XXI. Con el avance de la nueva economía tecnológica, los sistemas de formación educacional y formativa para el ejercicio del trabajo heterónimo heredados por la sociedad urbano-industrial fueron tornándose cada vez más anticuados¹⁸.

Además, la transición del trabajo de la sociedad urbano-industrial a la sociedad postindustrial abre la perspectiva de una reducción del tiempo de trabajo comprometido con el trabajo heterónimo. De cierta manera, el tiempo libre debe constituirse más como componente alternativo del ejercicio del trabajo heterónimo, contribuyendo a alimentar nuevas formas de riquezas inmateriales como el placer, el ocio, la creatividad y el entretenimiento, entre otras¹⁹.

¹⁸ Ver Amaral, 2008; Lojkine, 1995; Plihon, 2003, y Alonso, 1999.

¹⁹ Ver Santos y Gama, 2008; Grazia, 1966; Dumazedier, 1994; Lafargue, 2003, y Weneck, 2000.

De lo contrario, la intensificación y ampliación del tiempo de trabajo heterónimo tiende a incrementar el universo de las enfermedades profesionales frente al agravamiento de las condiciones de cohesión social. En forma general, el ciclo de nuevas enfermedades laborales difiere significativamente del anterior.

En nuestros días, las condiciones de trabajo suponen un cambio profundo respecto del ciclo de vida y de estudio. A lo largo de la vida moderna, las condiciones tradicionales de cohesión social se encuentran fracturadas, con el patrón familiar, fuertemente superado por la recomposición monoparental. La sociedad mecánica requiere ser ampliada, con nuevas bases mucho más humanas y fraternas.

En la sociedad postindustrial, el conocimiento se convierte en estratégico para la inserción y la configuración de las nuevas trayectorias ocupacionales, portadoras de una mayor articulación de la vida con el estudio y el trabajo²⁰. Al hablar de la formación profesional, no es necesario partir de la mera reproducción del pasado, pero sí de su reinención en los términos necesarios para la reorganización de la vida y del trabajo en un plano superior al que existe actualmente.

Así, la educación deja de ser algo centrado en las fases precoces de la vida (niños, adolescentes, jóvenes y algunos pocos adultos), como en el pasado, para ser una necesidad que permanece a lo largo de la existencia. La separación del tiempo en no productivo y de trabajo, presente en la sociedad urbano-industrial, va dejando paso a la concepción del tiempo no productivo con la actividad del trabajo inmanente del conocimiento.

Para que la educación sea continua durante toda la vida (infancia, adultez y vejez), los sistemas de formación profesional necesitan incorporar los presupuestos del diálogo desarrollados por el conjunto de los actores sociales²¹. Las nuevas formas de producción y de organización del trabajo no pueden sostenerse sin una base permanente de educación y formación profesional.

La reconceptualización de la educación y de la formación profesional debe comprender al saber como elemento central de la composición básica entre los actores sociales, como la postergación del ingreso al mercado de trabajo y de la recaptación de los segmentos populares envejecidos²². Sin esto, el proceso de metamorfosis del trabajo tiende a obstaculizar las

²⁰ Sobre la relación del padrón de cohesión social y organización de la vida con el trabajo, ver Mauss, 1999; Offe, 1989, y Masi, 1999.

²¹ Ver Jacinto, 2004; Oliveira, 2006; Green y Ashton, 1996; Leite, 1996; Jovier, 1991; Moro, 1998; Aranha, 1999, y Peirone, 1995.

²² Ver Camarano, 2006; Schirmacher, 2005; INSEE, 1996, y Laville, 1993.

posibilidades de universalización de las oportunidades de la sociedad fundadas en el conocimiento²³.

El diálogo social puede representar el camino más rápido e improrrogable del fortalecimiento de la educación y formación profesional contemporánea a los desafíos a comienzos del siglo XXI. La negociación colectiva de trabajo permite establecer las bases de la formación en el plano más local del proceso productivo, mientras en el plano más general caben a las instituciones democráticas de expresión del conjunto de los distintos intereses de la sociedad, la promoción de la trayectoria formativa, conforme algunas experiencias nacionales y locales que permiten ser observadas hasta el momento²⁴.

En la transición de los sistemas de formación para el trabajo de la sociedad urbano-industrial hacia la postindustrial, el entendimiento entre los actores sociales relevantes es una condición necesaria para asegurar una mayor eficiencia en la circunscripción de los medios de producción. De la misma forma, permite compartir las nuevas ganancias de productividad con un nivel de civilidad superior al del siglo XX.

CONSIDERACIONES FINALES

En la transición de la sociedad urbano-industrial a la postindustrial se percibe la acumulación de nuevas e importantes perspectivas de trabajo. Una línea de esas novedades se encuentra relacionada a la perspectiva de la ampliación de la expectativa media de vida. Hace más de 100 años, cuando predominaba la sociedad agraria, la esperanza de vida al nacer no superaba los 40 años de edad. A lo largo de siglo XX, con el apogeo de la sociedad industrial, la longevidad casi supera los 70 años de edad, en promedio. En la sociedad postindustrial, más de 100 años de esperanza de vida al nacer no parecen tan distantes.

A partir de eso, se agregan tres novedades significativas para la perspectiva del trabajo y de su proceso formativo. Una primera se relaciona con el comportamiento del trabajo con el ciclo de vida humana. En la sociedad agraria, el trabajo comenzaba a los 5 o 6 años y se prolongaba prácticamente hasta la muerte, con jornadas de trabajo extremadamente extensas (de 14 a 16 horas por día) y sin períodos de descanso, como vacaciones e inactividad remunerada (jubilaciones y pensiones). Para alguien que haya conseguido llegar a los 40 años de edad habiendo iniciado su trabajo a los 6 años, por ejemplo, el tiempo comprometido solamente con las actividades laborales absorbía alrededor del 70% de toda la vida. En aquella época, resumiendo,

²³ Ver Diniz, 2001, Requena, 1991; Harman y Hormann, 1990, y Kavács, 2002.

²⁴ Ver Uriarte y Rímol, 1998; Casanova, 2004; Fluitman, 1989, y Bindé, 2008.

vivir era fundamentalmente trabajar, ya que casi no había separación nítida entre el tiempo de trabajo y el de no trabajo.

En la sociedad industrial, el ingreso en el mercado laboral se postergó hasta los 16 años, garantizando a los ocupados el acceso al descanso semanal, vacaciones, pensiones y jubilaciones a partir de la regulación pública del trabajo. Es así que alguien que ingresara en el mercado de trabajo después de los 15 años de edad y permaneciera activo por más de 50 años, tendría, posiblemente, algunos años de inactividad remunerada (jubilación y pensión).

Consecuentemente, se sabe que menos del 50% del tiempo de vida estaría comprometido con el ejercicio del trabajo heterónimo. En este sentido, el ciclo de vida habría abandonado la condición de representar solamente al trabajo heterónimo, perdiendo el tiempo de trabajo la rigidez tradicional de la separación con el tiempo de no trabajo (inactividad laboral).

En el curso de la nueva sociedad postindustrial, la inserción en el mercado de trabajo está siendo poco a poco aun más postergada, posiblemente dejando el ingreso a la actividad laboral para después de la finalización de la enseñanza superior, a partir de los 24 años, y la salida del mercado de trabajo a partir de los 70 años de edad. Todo eso, acompañado por jornadas de trabajo reducidas, lo que permite observar que el trabajo heterónimo deba corresponder a no más del 25% del tiempo de vida.

La parte restante del ciclo de vida, no obstante, no tiende a constituir necesariamente tiempo libre, debido a los desplazamientos territoriales y los compromisos de socialización, estudio y formación cada vez más exigidos por la nueva organización de la producción y distribución internacionalizada. Esto se debe a las elevadas y constantes ganancias de productividad, que hacen posible la reducción del tiempo semanal de trabajo de 40 horas a no más de 20 horas. De cierta forma, la transición entre la sociedad urbano-industrial y la postindustrial tiende a no separar nítida y rígidamente el tiempo del trabajo y el del no trabajo. En este sentido, hay una posibilidad de mayor combinación entre los dos tiempos, de trabajo y de no trabajo, imponiendo mayor intensidad y el riesgo de longevidad ampliada de la jornada laboral más allá del tradicional ámbito de ejercicio efectivo del trabajo.

Se destacan las nuevas tecnologías (internet y telefonía celular), en contacto con las innovaciones en la gestión de la mano de obra y, además, la intensificación del trabajo desarrollado en el propio ámbito de trabajo. Se agrega, además, la extensión del trabajo fuera del ámbito laboral, sin la contrapartida en remuneración y protección, puesto que los sistemas de regulación pública del trabajo se encuentran fundamentalmente enfocados en la empresa.

Formación para el trabajo en la sociedad postindustrial: desafíos y contradicciones

Otra importante novedad que necesita ser considerada es la fuerte concentración del trabajo en el sector terciario de las economías (servicios en general), que puede llegar a representar a cerca del 90% del total de ocupados. Así, el sector terciario tiende no solo a asumir una posición predominante, tal como representó el sector agropecuario hasta el siglo XIX, con la industria respondiendo por no más del 10% del empleo total, como a exigir nuevas formas de organización y de representación de los intereses en un mundo de trabajo más heterogéneo. En los países desarrollados, por ejemplo, los sectores industriales y agropecuarios absorben actualmente no más del 10% del total de los trabajadores en activo.

Finalmente, cabe observar otra novedad importante que deriva de la profunda alteración que emerge entre la relación de la educación con el trabajo y la vida. Hasta el siglo XIX, por ejemplo, la enseñanza era casi una exclusividad de la élite económica y política en cada país.

En el siglo XX, no obstante, el acceso a la educación se fue generalizando gradualmente, alcanzando al conjunto de la sociedad urbano-industrial, con la universalización del acceso a los niveles educativos en etapas precoces, transformándose en uno de los requisitos de socialización y preparación para el ejercicio del trabajo. En la sociedad postindustrial, la educación tiende cada vez más a acompañar continuamente el largo del ciclo de vida humana, no solo con elementos de ingreso y continuidad en el ejercicio del trabajo heterónimo, sino también en cuanto a la condición necesaria para la ciudadanía ampliada para toda la vida.

Conectar la totalidad de transformaciones del mundo del trabajo con la reconceptualización de la educación y la formación profesional con nuevas bases, pasa por la división de la riqueza entre el fondo público –único que puede sustentar las novedades del trabajo en la sociedad postindustrial– y el capital virtual –trabajo inmaterial–, capaz de revolucionar la titularidad de riqueza en el futuro. De esta forma, las ganancias de productividad (material e inmaterial) podrán ser capturadas de forma significativa, al punto de superar más rápidamente la anacrónica separación entre el trabajo por la supervivencia (trabajo heterónimo) o el trabajo autónomo (creativo, comunitario).

En otras palabras, el trabajo heterónimo para grupos activos de la sociedad tiende a ser más contenido, lo que incrementa las posibilidades de trabajo autónomo. Para eso, las naciones portadoras de futuro y generadoras de los puestos de trabajo de concepción, con mayor calidad y remuneración, presuponen mayor capacidad de ampliación en las inversiones tecnológicas, en la producción de bienes y servicios, con el mayor valor agregado posible.

De lo contrario, existe el riesgo de retrocesos en la subdivisión del trabajo entre países, comprometidos fundamentalmente con la producción de menor costo de bienes y servicios, asociada, en general, al reducido contenido tecnológico y valor agregado, y dependiente del uso

de trabajos precarios y de la ejecución de largas jornadas poco remuneradas. Es decir, la reproducción del pasado, con elevadas jornadas de trabajo, remuneración reducida y fuerte inestabilidad contractual, sin la posibilidad de hacer valer la transición de los sistemas de educación y formación contemporánea de la sociedad postindustrial.

Esta situación ya es real en varios países. En el nuevo mundo del trabajo repleto de novedades, las elecciones nacionales están siendo realizadas. El retorno a la inversión en la formación profesional para la inserción y trayectoria profesional del nuevo tipo es parte de la superación más rápida de los atrasos contenidos en la transición social. Las decisiones de políticas públicas de hoy pueden allanar, inexorablemente, el camino técnico de mañana con bases superiores.

Identificación de las necesidades de educación técnica y de formación profesional a partir de la óptica del empleo

Luis Caruso

INTRODUCCIÓN

La identificación de las necesidades de educación técnica y de formación profesional a partir de la óptica del empleo es un tema históricamente debatido en varios países. Tales debates están inscriptos en una evolución de los sistemas de educación y de educación profesional que se desarrollaron a partir de modelos como el dual de libre mercado y académico.

De una forma general, en el pasado más reciente la discusión estuvo enfocada en la comprensión de los desequilibrios entre la demanda y la oferta de cualificaciones en los mercados de trabajo, y estaba orientada, entre otros objetivos, a identificar y anticipar esas demandas, mejorar los sistemas de información sobre el mercado de trabajo, focalizar destinatarios específicos, adecuar metodologías de enseñanza y certificación ocupacional y definir nuevas estrategias pedagógicas.

La interacción entre los factores relevantes explica el comportamiento de la demanda y de la oferta de cualificaciones. El análisis de esos factores debe enfatizar su dimensión estructural, pues se trata de decisiones a largo plazo en infraestructura, metodologías de enseñanza, recursos educacionales y formación de docentes. Cabe pues, preguntarse: ¿qué tipo de desequilibrio podría esperarse en un futuro entre oferta y demanda de cualificaciones, en función del comportamiento de los factores relevantes?

El presente artículo se centra en la presentación de un esquema de análisis del desequilibrio entre oferta y demanda de cualificaciones en el mercado de trabajo, y está dividido en tres partes: en la primera se presentan algunas experiencias europeas de identificación de demanda y oferta de cualificaciones; en la segunda, se analizan los desequilibrios por medio de un esquema que además permite discutir estrategias para minimizarlos o evitarlos, y, por último, a modo de síntesis, se sugieren algunas consideraciones para ampliar las discusiones sobre el abordaje de la demanda.

Identificación de las necesidades de educación técnica y de formación profesional...

EXPERIENCIA EUROPEA

El conjunto de cualificaciones en la economía y en la sociedad puede originarse por medio de sistemas escolares (educación general y profesional), de la experiencia profesional y de vida, o de aprendizajes, informales y no formales. Como afirman Rauner y Macklean,(2008):

Las estructuras del empleo y las cualificaciones de una empresa no existen independientemente del desarrollo social externo, como el mercado local de trabajo y el grado de desarrollo de los sistemas de educación profesional

La educación profesional tiene un papel particular en el proceso de construcción de cualificaciones en la economía, y está relacionada a la enseñanza de la técnica, que históricamente posee una posición particular en la jerarquía de saberes, donde le cabe un papel más importante al saber académico (teórico) que al saber técnico (instrumental / manual).

Sennett (2009), al realizar un análisis del trabajo de Arendt que distingue entre el *animal laborens* (trabajador manual condenado a la rutina) y el *homo faber* (el hombre de la labor y de la práctica), expone el siguiente comentario: “El *animal laborens* se pregunta ¿cómo?, mientras que el *homo faber* se pregunta ¿por qué?” Además, según el mismo autor:

El buen artífice utiliza soluciones para conquistar nuevos territorios, la solución de problemas y detección de problemas están íntimamente relacionados en su espíritu. Por este motivo, la curiosidad puede preguntar, al respecto de cualquier proyecto, tanto ¿por qué?, ¿cuánto?, ¿cómo? (Sennet, 2009).

En este artículo se usará esta perspectiva de integración de saberes apuntada por Sennett, para evitar una línea divisoria rígida y una jerarquía única. Por este motivo, nos aproximaremos a las relaciones entre demanda y formación profesional partiendo de la idea de que todo trabajo genera conocimientos (Freyssenet, 1978).

Comprender la dinámica de construcción de las cualificaciones significa comprender cómo los conocimientos son generados en los procesos de trabajo, y en qué medida algunos pueden ser validados y reconocidos fuera del ambiente en que fueron desarrollados, de modo que sean transmitidos de manera sistemática.

En este sentido, nuestra mirada busca entender el comportamiento del empleo y de las cualificaciones, buscando crear, a partir de esa perspectiva, referencias útiles para la formación profesional. Además, como actualmente los mercados de trabajo se transforman de manera muy intensa, vamos a examinar cómo algunos países están respondiendo a esos cambios con acciones de educación profesional.

En función de la dinámica de la demanda del sistema productivo y de los cambios característicos de los públicos en cuestión, en muchos documentos producidos por el CEDEFOP (*European Centre for the Development of Vocational Training*) identificamos una creciente preocupación por abarcar, en la solución de problemas existentes en el mercado de trabajo, a las instituciones de formación profesional de una forma muy amplia.

Además, para la identificación de estos problemas, las instituciones de formación profesional están introduciendo parámetros de largo plazo, con una visión de anticipación a los cambios del mercado de trabajo y de las poblaciones destinatarias. Esto es consecuencia del tiempo de aprendizaje de los alumnos y del tiempo necesario para la amortización de las inversiones realizadas por las instituciones de formación profesional en infraestructura, metodología de enseñanza, recursos educacionales y formación de docentes.

En este sentido, el CEDEFOP busca identificar eventuales desequilibrios (*skill mismatching*) entre demanda y oferta de cualificaciones, a partir de dos líneas principales de investigaciones. En la primera, el foco es el de “anticipar necesidades de nuevas cualificaciones o emergentes en los niveles nacional, regional y sectorial”. La segunda línea de investigación incluye “estimaciones sobre la cantidad futura de empleos disponibles en la economía, y en particular los requerimientos de cualificación” (CEDEFOP, 2008, 2009). Las estimaciones realizadas por el CEDEFOP son para el año 2020.

Esta misma preocupación está presente en el estudio realizado en Finlandia por el Ministerio de Industria y Comercio que, en asociación con el Ministerio de Educación, busca:

[Identificar] las más importantes tendencias relacionadas al desarrollo de tecnologías clave y analizar sus impactos en la sociedad y en las cualificaciones. La relación entre estas tecnologías, clases de profesiones y áreas de educación fue un primer resultado encontrado, y un segundo resultado fue un análisis de viabilidad y del plazo de creación de nuevas futuras profesiones (Ahlqvist, 2003).

El estudio se basó en la metodología Delphi y se focalizó en el año 2015. En 2007, el Gobierno británico presentó al Parlamento el documento *World Class Skills: implementing the leitch review of skills in England*, que contiene un conjunto de reformas que serán introducidas en Inglaterra para modificar sus cualificaciones, eliminando desequilibrios en todos los niveles y en toda la nación, hasta el año 2020.

De este modo, seguiremos en la dirección de identificar la futura demanda de empleo y cualificaciones, y generar parámetros para las instituciones de formación profesional, que consideraremos como la principal fuente de oferta de cualificaciones. Para una mejor comprensión de los factores que explican las relaciones entre oferta y demanda de cualificaciones, presentaremos a continuación el esquema de análisis seguido.

Identificación de las necesidades de educación técnica y de formación profesional...

ESQUEMA DE ANÁLISIS DE DESEQUILIBRIOS DE CUALIFICACIONES

El desequilibrio entre oferta y demanda de cualificaciones puede comprometer el desarrollo económico-social y afectar la tasa de desempleo y la tasa salarial. Las instituciones de formación profesional pueden actuar decisivamente para reducir y atenuar eventuales desequilibrios. Como la oferta y la demanda están influidas por un conjunto de factores relevantes, es preciso definir procedimientos para caracterizar el comportamiento futuro de tales factores.

Partiremos primero de la cuestión expuesta anteriormente: ¿qué tipo de desequilibrio entre oferta y demanda de cualificaciones podría esperarse en el futuro, en función del comportamiento de los factores relevantes?

Actualmente existe una gran cantidad de métodos consagrados de estudios prospectivos. La elección de un método y la combinación de varios de ellos dependerá de los recursos con que se cuenta, de la cantidad de especialistas que pueden ser movilizados y del tiempo disponible para la realización de los estudios (Miles y otros, 2007).

Un método bastante utilizado es el de escenarios, pues posibilita ver futuros posibles a partir de un conjunto de factores relevantes que presentan comportamientos inciertos. El tiempo adoptado varía en función de los objetivos de estudio y la metodología de escenarios utilizada, preferentemente asociada al planeamiento estratégico.

En cada escenario, cada factor relevante presenta un comportamiento futuro diferente, para cuya identificación es necesaria la utilización de distintos métodos. Para factores que presentan variaciones cuantitativas, dependiendo de la serie histórica disponible y del período de tiempo a ser estimado, se utilizan moldes estadísticos, de diversa complejidad. En cambio, para factores más cualitativos pueden usarse consultas a especialistas (paneles, entrevistas o Delphi, entre otros.).

El método Delphi es un proceso interactivo de consulta a especialistas, con garantía de anonimato, que es bastante utilizado en investigaciones sociológicas.

Algo que todas las investigaciones Delphi poseen en común es que la población destinataria es confrontada con los resultados de la primera ronda de consultas, para que los especialistas tengan la oportunidad de revisar su primera respuesta (Grollmann, 2008).

Para facilitar el análisis, consideraremos que los factores relevantes pueden ser agrupados en los siguientes bloques temáticos:

- Demanda de empleo y de cualificaciones.

- Públicos prioritarios.
- Marco regulatorio de la educación profesional.
- Oferta de educación profesional.

A continuación, dividiremos el esquema de análisis en las siguientes etapas:

- Primera etapa: definir el comportamiento de los principales factores relevantes y la relación entre ellos, en cada bloque temático.
- Segunda etapa: identificar el comportamiento futuro de cada factor relevante.
- Tercera etapa: identificar la naturaleza de los equilibrios entre oferta y demanda de cualificaciones (en función del comportamiento futuro de cada factor relevante).

A continuación, expondremos detalladamente cada una de esas etapas, en cada uno de los bloques temáticos.

Primera etapa: definición de los principales factores relevantes

Demanda de empleo y de cualificaciones. Por el lado de la demanda, el comportamiento del empleo y de las cualificaciones está asociado a un contexto de crecimiento de cadenas globales de producción, y a la rápida difusión de tecnologías y formas de organización del trabajo. En este contexto, los saberes técnicos específicos pueden volverse rápidamente obsoletos, al igual que algunas ocupaciones, a causa de la difusión tecnológica.

La relocalización de líneas de producción, originada en estrategias globales de producción, puede dejar sin empleo a los trabajadores (cuando una empresa cierra sus actividades) o generar un aumento rápido y localizado de la oferta de puestos laborales para determinadas ocupaciones, producido por la instalación de una empresa en una determinada localidad. Un caso típico es el de las inversiones en infraestructura, que impacta de forma muy intensa en los mercados locales de trabajo.

En el caso de la construcción de una hidroeléctrica, por ejemplo, son necesarios 25.000 trabajadores en el área de construcción civil, 2.000 trabajadores especializados para la instalación de equipamientos y 200 altamente cualificados para la operación de la usina. En esta situación, las estrategias de formación deben variar de acuerdo a las etapas de realización de las inversiones.

En función de estas características, el análisis de la demanda debe contemplar las siguientes dimensiones:

- Comportamiento del producto bruto interno (PBI) del país y la relación con el nivel de empleo.

Identificación de las necesidades de educación técnica y de formación profesional...

- Estructura del sector productivo.
- Identificación de la realización de nuevas inversiones productivas.
- Difusión de tecnologías emergentes y tecnologías transversales.
- Difusión de formas de organización del trabajo en la producción.
- Análisis de los impactos de la difusión de tecnologías y de formas de organización en los empleos y en las cualificaciones.
- Evolución histórica de la cantidad de empleo por nivel de cualificación.

Públicos prioritarios. Los públicos prioritarios deben ser identificados a partir de la situación de empleo, y definidos en función de la tasa de desempleo y del nivel de renta. Algunos ejemplos: jóvenes que no estudian ni trabajan; jóvenes con distintos niveles de escolaridad y de perfeccionamiento en la lengua materna, matemática y ciencias; trabajadores adultos empleados con escolaridad baja que cuentan con poca capacitación; trabajadores adultos empleados con escolaridad y capacitación adecuada, y trabajadores adultos desempleados de larga duración.

Marco regulatorio de educación profesional. Este bloque se refiere al análisis de la legislación vigente referida a educación profesional, no solo en su situación actual sino también en su evolución histórica.

Oferta de educación profesional. Las instituciones de formación profesional deberían definir sus ofertas de cualificaciones de acuerdo a la demanda del sistema productivo, y deberían atender a los públicos destinatarios a partir de un marco regulatorio determinado. En este bloque temático, se caracterizan las instituciones que ofrecen formación profesional, a través de sus objetivos, el público al que se dirige, sus principales estrategias de actuación, sus metodologías de enseñanza, y la cantidad de docentes y recursos educacionales con que cuenta.

Segunda etapa: identificación del comportamiento futuro de cada factor relevante

En la descripción de esta segunda etapa del esquema de análisis elegido, tomamos por base el caso brasileño. En particular asumimos, a efectos ilustrativos, que el comportamiento en los próximos 20 años de algunos factores seleccionados estará encuadrado en un escenario positivo en el marco de las acciones llevadas adelante por el Banco Nacional do Desenvolvimento, BNDES, durante 2008, a partir del estudio que el Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) está elaborando sobre el futuro de educación profesional (SENAI, 2009).

Demanda de empleo y de cualificaciones. Tomamos como ejemplo el escenario positivo construido con base en un modelo econométrico y en consultas a especialistas. El comportamiento de los principales factores fue el siguiente:

- Fuerte crecimiento económico (4%) y del empleo (dos millones por año).
- La proporción de trabajadores ocupados en el segmento informal ascenderá al 35% en el final del período.
- La industria presentará mayores tasas de crecimiento en las regiones norte, nordeste y centro-oeste del país.
- Acelerada difusión de tecnologías transversales (nanotecnología, biotecnología, tecnologías de información y de comunicación).
- Convergencia tecnológica acentuada.
- Formación de redes de subcontratación con alta densidad tecnológica.
- La proporción de trabajadores con media y alta cualificación pasará del 40% actual al 50%.
- Algunos perfiles profesionales se tornaron bastante complejos, y existe una tendencia a que se presenten en el futuro con un “formato en T” (*T shaped*), en el que el profesional es especialista en una determinada área tecnológica y posee capacidad de aplicación de sus conocimientos en más de un sector de actividad, además de tener capacidad de gerenciamiento (Jones y Miles, 2008).

Públicos prioritarios

- Crecerán los grupos con el secundario completo.
- Crecerá el nivel de ocupación entre jóvenes de 18 a 24 años de edad, por debajo de la media.
- Aumentará la proporción de jóvenes que no estudian ni trabajan.
- El desempleo entre los jóvenes superará al alcanzado por los demás grupos etarios.
- Aumentarán las diferencias en las tasas de desempleo entre las poblaciones con diferente nivel de escolaridad, tornándose más difícil conseguir trabajo para el grupo de trabajadores con secundario incompleto, independientemente de su ocupación.
- Aumentarán los niveles del perfeccionamiento en lengua y matemática, pero aún seguirán por debajo de la media europea identificada en PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Marco regulatorio

- La legislación reglamentará las directrices curriculares nacionales de los cursos de educación profesional.
- El Gobierno federal hará un gran esfuerzo en la implantación de un sistema de evaluación de la calidad en los cursos de educación profesional que se ofrecen.

Identificación de las necesidades de educación técnica y de formación profesional...

Oferta de educación profesional

- Los datos obtenidos a través de la Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar 2007 (PNAD, 2007)²⁵ indican que uno de cada cuatro brasileños realizó un curso de formación profesional, el 80% de cualificación profesional. Al comparar los salarios de aquellos que realizaron por lo menos un curso de cualificación profesional con los de quienes que no lo hicieron, y observando ambos grupos por sus respectivas edades, escolaridades, géneros y razas, se verifica que el salario medio es un 9% más alto en el caso de los que realizaron algún curso (Assunção y Gonzaga, 2009). En el futuro, esa diferencia no solo permanecerá sino que además se potenciará, a causa del aumento de la tasa de escolaridad de la población.
- Aumentará la cantidad de cursos de educación profesional ofrecidos por instituciones públicas y privadas.

Tercera etapa: identificación de la naturaleza de los desequilibrios entre oferta y demanda de cualificaciones, en función del comportamiento futuro de cada factor relevante

A partir de este caso hipotético, podemos identificar algunos desequilibrios potenciales entre oferta y demanda de cualificaciones:

Desequilibrio potencial 1: Por un lado, la demanda es compleja, y, por el otro, el público destinatario es extremadamente heterogéneo, con grandes diferencias en sus capacidades cognitivas. ¿Cómo reducir entonces los desequilibrios originados en las características cambiantes de la demanda y las de una población destinataria cada vez más heterogénea? ¿Qué diferentes metodologías de enseñanza necesitan ser desarrolladas para promover la adecuación entre la demanda y el público destinatario? ¿Cómo incorporar los avances de las teorías de cognición y de aprendizaje, entre otras, al desarrollo de esas metodologías?

Desequilibrio potencial 2: Se advierte un fuerte crecimiento de la demanda para las regiones del norte, nordeste y centro-oeste del país. ¿Cómo desarrollar nuevas estrategias de atención en función del desplazamiento de la demanda de cualificación en áreas donde la oferta de formación es incipiente?

Desequilibrio potencial 3: Una parte significativa del conocimiento es generada fuera de la escuela. ¿Cómo validar conocimientos provenientes de aprendizajes informales y no formales, e incorporarlos en trayectorias reconocidas por los sistemas académicos, las empresas y los trabajadores?

²⁵ Encuesta que realiza anualmente el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgano brasileño responsable de relevar los indicadores económicos y sociales.

Desequilibrio potencial 4: El aprendizaje a lo largo de la vida exigirá currículos más flexibles. ¿Cómo viabilizar el aprendizaje a lo largo de la vida para jóvenes y trabajadores que presentan características tan distintas?

Desequilibrio potencial 5: Los mercados de trabajo serán muy inestables. ¿Cómo diseñar currículos que favorezcan de manera simultánea al empleo y la movilidad de los trabajadores, por un lado, y a la competencia de las empresas, por el otro?

Desequilibrio potencial 6: Jóvenes y trabajadores necesitarán de información y orientación para posicionarse mejor en el mercado de trabajo. ¿Qué nuevas funciones deberían ser desempeñadas por las instituciones de formación profesional para dar soporte a la dinámica del mercado de trabajo y a las características de los públicos destinatarios?

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la detección de los desequilibrios potenciales, es posible elaborar algunas recomendaciones para las instituciones de formación profesional.

Uno de los desafíos que las instituciones de formación profesional deberán enfrentar en los próximos 20 años es el de desarrollar perfiles de cualificación lo suficientemente complejos como para atender las exigencias de la demanda, algunas veces teniendo que dirigirse a públicos de baja escolaridad y niveles insatisfactorios en lengua y matemática (desequilibrio potencial 1).

Una solución percibida en los países de la Unión Europea y en algunos países de América Latina, incluido Brasil, tiende a considerar la realización de cursos de educación formal y de educación profesional de manera integrada o subsecuente.

En Estados Unidos, el informe final del Congreso sobre el *Nacional Assessment of Vocational Education* (NAVE) también está orientado en esa dirección:

De hecho, los estudiantes que poseen un fuerte currículo académico y estudios en programas de educación profesional (solamente un 13% de los estudiantes de nivel secundario) presentan mejores resultados que aquellos que poseen solamente uno u otro (NAVE, 2007).

Dado que las demandas serán muchas y bastante diversas (perfiles de alta, media y baja cualificación, nuevos sectores y nuevas regiones geográficas), estas no podrán ser satisfechas por una única institución, sino que será necesario un papel complementario entre diferentes tipos de instituciones. Como los públicos son muy diversos, se deberá ampliar las inversiones de para el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza.

Identificación de las necesidades de educación técnica y de formación profesional...

Esto significa también que las instituciones de formación profesional deberán adoptar múltiples soluciones, pues el tiempo de formación podrá ser un factor clave para el desarrollo local. Asimismo, será necesario crear mecanismos institucionales claros que posibiliten a los estudiantes y trabajadores continuar con los estudios en educación general o profesional, reconociendo y validando sus saberes, independientemente de la forma como fueron adquiridos.

Además, como en 20 años los mercados de trabajo serán mucho más complejos y las soluciones en el campo educacional requieren de un largo plazo de maduración, será preciso anticipar las acciones de educación profesional para contribuir a la reducción o eliminación de los desequilibrios entre oferta y demanda de cualificaciones.

Para identificar futuros posibles, las instituciones de formación profesional tendrán que realizar estudios prospectivos. Los escenarios ayudan a pensar futuros posibles y definir estrategias para lidiar con ellos. “También contribuye para crear y mantener una organización calificante” (Rauner y Macklean, 2008).

Por lo tanto, es necesario que, junto a la construcción de escenarios, las instituciones de formación profesional desarrollen un sistema de monitoreo de los factores relevantes, del que surgirán las señales acerca de las mejores estrategias o los cambios de rumbo necesarios.

Formación profesional y empleo

Gloria Calvo

El presente capítulo discute el sentido que reviste actualmente la formación profesional de los jóvenes, en el marco de su inclusión social y económica. A tal efecto, analiza varios casos que ilustran algunas modalidades de formación profesional: desde la educación media, a través de propuestas de bachilleratos flexibles –caso Bachillerato comunitario de Puebla (México) o Bachilleratos flexibles de Colombia–; desde estrategias que ofrecen alternativas de formación profesional a quienes abandonan la educación media –caso el programa Chile joven– y finalmente, las opciones de formación profesional para los jóvenes de bajos ingresos que no pueden acceder a la educación superior y requieren una certificación laboral –caso programa Conéctate Colombia-. Para los análisis se tuvo en cuenta las evaluaciones de dichos programas.

El capítulo termina, con la exposición de algunas tensiones de estos programas en cuanto a la formación de competencias –tanto generales como específicas– y la propuesta de algunas consideraciones sobre la formación profesional y el empleo de los jóvenes, desde la perspectiva de la cultura del trabajo.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO ALTERNATIVA DE INCLUSIÓN SOCIAL DE LOS JÓVENES

Muchos niños y adolescentes dejan el sistema escolar muy temprano, sin los conocimientos ni las capacidades necesarias para la continuación de estudios, la vida cotidiana y el mercado de trabajo. La repetición de grados y la extra edad, junto con un bajo nivel de logros de aprendizajes básicos, son otros serios problemas de los sistemas educativos latinoamericanos que, pese a esfuerzos reiterados, todavía afectan a los sectores más pobres de la población.

En cuanto al mercado del trabajo, junto a las transformaciones en su organización y a la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sigue creciendo un sector informal que genera empleos con bajos ingresos, al mismo tiempo que se deterioran las condiciones de trabajo en el sector del empleo formal.

A esto se une el hecho de que, al ser América Latina una de las regiones con mayores desigualdades económicas y sociales, el nivel educativo de la familia y la calidad del circuito educativo al que se accede, son determinantes para el futuro destino laboral de los jóvenes.

La deserción durante la escolaridad secundaria constituye uno de los problemas mayores. Al analizar las causas de este problema, la CEPAL (2002) reporta, entre otras razones, la falta de interés de los jóvenes por lo que se enseña en la escuela y los bajos rendimientos en los logros de los aprendizajes escolares. (Citado por Jacinto y Terigi, 2007, p. 29).

En una perspectiva de equidad, los sistemas de formación para los jóvenes deberían diversificar las ofertas educativas, incorporando una gran variedad de estrategias pedagógicas, con el fin de que sea posible garantizar la calidad de la enseñanza secundaria y media, y retener a estos grupos poblacionales que, de otra suerte, van a abandonar el sistema educativo, sin contar con las competencias necesarias para incorporarse activamente en la sociedad del conocimiento.

Las propuestas que se analizan en este capítulo, muestran las tensiones que vive la formación profesional, en cuanto todavía no se encuentra cuál es la mejor forma de relacionar educación y trabajo. Su lectura, permite identificar elementos que pueden orientar acciones de política encaminadas a brindar a los jóvenes menos favorecidos, opciones para una mejor inserción en la sociedad, desde lo educativo, a partir de la formación para un aprendizaje a lo largo de la vida.

ALGUNOS CASOS

El interés de este apartado es mostrar la experiencia de algunos programas que incorporan la formación para el trabajo, bien desde propuestas de la educación media, bien desde propuestas específicas hacia el empleo. El análisis de las mismas, pondrá en evidencia las fortalezas en cuanto a competencias laborales generales; es decir, en cuanto a la formación para la vida en común y las dificultades en cuanto a la inserción laboral, ya que con frecuencia se accede a empleos básicos.

Competencias laborales, ¿generales o específicas? El caso de los bachilleratos flexibles

Como una alternativa para garantizar la escolaridad secundaria a jóvenes en situación de vulnerabilidad económica, social y cultural, existen en América Latina propuestas que buscan ofrecer alternativas de formación que brinden posibilidades de inserción laboral, a la par que conocimientos académicos. Puede reconocerse en estas propuestas un interés por el rescate de la secundaria como un puente que facilite, tanto la continuación de estudios superiores, como la posibilidad de generar ingresos, bien sea a través del empleo o de un proyecto productivo.

El reto de estas propuestas es la búsqueda de la equidad y que no sean alternativas de educación pobre para pobres. En este sentido, necesitan atender la diversidad cultural; articular educación formal y capacitación, además de contar con instituciones que permitan el aprendizaje institucional; desarrollar propuestas curriculares que logren buenos perfiles de salida y contactos con instituciones que faciliten enganches comerciales o productivos. Para ello hay que ofrecer programas que recojan las necesidades de formación que requiera el mercado.

Los tres casos que fundamentan estos análisis son: el Bachillerato de Desarrollo comunitario de Puebla, en México; los Grupos juveniles creativos y el Bachillerato pacicultor, en Colombia. Mientras que el primero data de 1998 (Salinas y Porras, 2001), los otros dos apenas están en proceso de generalización, después de experiencias piloto y posteriores evaluaciones en el último año. (Codesocial, 2009).

Los *Bachilleratos de Desarrollo comunitario* son una alternativa de educación media bivalente para poblaciones rurales e indígenas que carecen de oferta de Educación superior en México. Buscan el desarrollo del individuo por sí mismo, como integrante de un grupo social y sintonizado con su entorno. *Grupos juveniles creativos* buscan ofrecer opciones de vida a jóvenes de sectores urbano marginales, involucrando el arte, la lúdica y el cuidado de sí, a la par que la formación para un oficio o para el desarrollo de un emprendimiento. El *Bachillerato pacicultor* pretende además, la formación a través del desarrollo de competencias para la vida –personal, en familia, en la comunidad y para el trabajo–

Como principios didácticos, los *Bachilleratos flexibles* se basan en el aprender haciendo, el auto aprendizaje, la autogestión, el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades de investigación y participación, y la vinculación con la realidad comunitaria. Los espacios de aprendizaje trascienden el aula e incorporan el desarrollo de competencias laborales, generales y específicas.

El aprendizaje es concebido como un proceso interno de descubrimiento, que dura toda la vida, y que comprende distintos métodos de conocimiento. Se privilegian las relaciones humanas, los métodos participativos y no directivos; se busca que el estudiante responda por sus aprendizajes y desarrolle valores, conciencia crítica y autogestión. En cuanto al currículo, es globalizado; se estructura por problemas y proyectos, y se busca el diálogo de saberes. Se trabaja por módulos con el acompañamiento de tutores, y la evaluación de los aprendizajes privilegia los enfoques cualitativos.

En cuanto a su *relación con el empleo*, los *Bachilleratos flexibles* presentan algunas dificultades relacionadas, principalmente, con la poca viabilidad económica de los proyectos productivos que, generalmente, no pueden convertirse en microempresas. No obstante, a nivel formativo, permiten autoconfianza, iniciativa, trabajo en equipo y toma de decisiones. La formación

para el trabajo es incipiente: se limita a actividades de autoempleo, poco rentables, ya que no existe una vinculación real con el sector productivo y menos aún, con el sector moderno de la economía.

Como los Bachilleratos flexibles son opciones de formación dentro de la enseñanza secundaria, sus egresados son evaluados al término de su escolaridad, según los parámetros definidos por las pruebas de Estado, con pobres resultados. Los egresados de estos bachilleratos, por sus mismas características de flexibilidad en cuanto a contenidos, tiempos de aprendizaje, duración de los programas, desconocen muchos de los temas objeto de las evaluaciones; pero, sin lugar a dudas, pueden aprenderlos en el momento en que los necesiten. De allí surgen una serie de paradojas que las políticas educativas necesitan resolver frente a estas alternativas, que incluyen la formación para el trabajo desde la secundaria.

Los estándares de calidad versus la recomposición socio afectiva

Los modelos estudiados representan una clara apuesta por el rescate de la subjetividad. Privilegian la construcción de sujetos sociales, con una clara opción por el compromiso comunitario, con una visión de cambiar la sociedad desde las competencias para la vida y con una recomposición socio afectiva, desde el empoderamiento del sujeto. De allí el énfasis en la formación de un pensamiento crítico, en competencias laborales generales, en generar espacios de aprendizaje diferentes a las aulas de clase, y en crear la conciencia del aprendizaje a lo largo de la vida.

Es importante reconocer que en la recomposición socio afectiva, ya existe un *valor intrínseco* en los Bachilleratos flexibles. La formación en competencias sociales necesita ser reconocida como finalidad por los sistemas educativos en general, y proponer la formación en competencias sociales, con el mismo interés que en competencias académicas. En estos bachilleratos, dadas sus características de flexibilidad, es necesario optar y quizá asignar un mayor peso a aquello en que ya son fuertes: *las competencias sociales*.

Estándares versus currículos pertinentes

Para los bachilleratos flexibles, los estándares de calidad son una fuente de tensión. Para resolverla han propuesto y aplicado la distinción conceptual entre *currículo básico imprescindible* –qué debe ser enseñado y aprendido y que hace referencia a todo aquello que un joven *debe saber* para vivir en el mundo de hoy– y *currículo básico necesario* –que representa todo el acumulado de conocimiento que sería bueno y útil conocer–. Sin embargo, los sistemas nacionales de evaluación no han incorporado esta perspectiva en sus exámenes, y los egresados de los bachilleratos flexibles, en general, no logran buenos puntajes en tales pruebas.

El aprendizaje a lo largo de la vida merece la pena destacarse, ya que reconoce las posibilidades y limitaciones de lo que hacen, en términos académicos, los bachilleratos flexibles.

Competencias laborales generales frente a competencias laborales específicas

La formación para la inserción en el mercado del trabajo, también es una finalidad de los Bachilleratos flexibles estudiados. Sin embargo, las evaluaciones reportan la precariedad de los logros en este aspecto. Grupos juveniles creativos, buscó articulaciones con el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA– y con algunos programas para la formación en oficios, con el interés de que sus egresados pudieran tener una opción laboral que les permitiera contar con ingresos para un proyecto de vida viable y así, posteriormente, pudiera optarse por estudios superiores.

El Bachillerato pacicultor no quiere optar por una formación hacia los oficios. Privilegia, a través de las competencias pacicultoras, la formación de competencias laborales generales, tales, la comunicación, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Quiere que sus egresados tengan una postura diferente frente al mercado y frente al sistema económico que lo agencia. Sin embargo, la posibilidad de desarrollo personal y el compromiso con el cambio de la sociedad, brinda a los egresados del Bachillerato pacicultor, una posibilidad laboral en el trabajo comunitario y en los *emprendimientos*.

La orientación hacia el trabajo comunitario constituye el énfasis laboral del caso de Puebla. Sin embargo, las evaluaciones reportan que sus egresados no cuentan con las competencias específicas para realizarlo. No obstante, han desarrollado unas valiosas competencias laborales generales, que darían pie para nuevos procesos formativos en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida.

Gestores comunitarios versus maestros especializados

Quienes se desempeñan como tutores o docentes tutores en los Bachilleratos flexibles, son hombres y mujeres con alto compromiso social. Trabajan más horas de las asignadas en sus contratos, y representan modelos a emular por los jóvenes que asisten a los programas. En algunos casos la formación pedagógica y didáctica se las ha brindado el programa mismo, y la rotación de tutores ha sido una estrategia constante para poder ofrecer los conocimientos propios de las disciplinas específicas.

En una perspectiva de formación profesional, quienes orientan estos programas requerirían una vinculación con el trabajo y un conocimiento de las necesidades del mismo, en materia de competencias laborales, tanto generales como específicas. Aquí nuevamente aparece la tensión entre el compromiso y la experticia de quienes tienen a su cargo estos programas de Bachillerato flexible.

¿Formación profesional o reingreso a la escuela? El caso de Chile joven

Una de las dimensiones más importantes, en relación con las posibilidades de integración de los jóvenes en la sociedad, es la del empleo. A través del empleo, el joven no sólo adquiere experiencia y nuevas habilidades, sino que también accede a ciertas prácticas sociales distintas, que lo diferencian de su vida anterior al trabajo.

Valga la pena anotar que la desocupación juvenil no es un fenómeno que se distribuya homogéneamente en todos los estratos sociales: se presenta en los grupos más pobres de la población, donde es aproximadamente cinco veces superior a la que se encuentra en el estrato más rico, y se concentra entre los 15 y los 19 años, lo cual reflejaría, la incorporación más temprana de los jóvenes de menores ingresos al mercado laboral, con los consiguientes efectos de deserción escolar e inserción ocupacional precaria.

Chile Joven fue un programa encaminado a la formación de los jóvenes para el trabajo. Como lo reporta la evaluación ex post (Santiago Consultores asociados, 1999), benefició a 120.000 jóvenes a través de dos cohortes. El análisis de sus resultados permite algunas reflexiones sobre su pertinencia, específicamente en cuanto a la deserción y la calidad de los empleos, a la vez que llama la atención sobre la necesidad de afianzar los vínculos entra la educación media y la formación para el trabajo.

Como resultados generales del programa, se encuentra que los porcentajes de hombres y mujeres beneficiarios son bastante homogéneos en Capacitación y experiencia laboral –CEL– y Formación para el trabajo –FT–. Sin embargo, en la línea de Aprendizaje alternado –AA–, la proporción de hombres casi duplica la de mujeres, replicando el comportamiento típico del mercado de trabajo, en este aspecto.

En cuanto a la edad, el 80% de los beneficiarios se encuentra entre los 15 y los 24 años, y el grueso de la población, entre 20 y 24 años. Por estratos socioeconómicos, el 90% proviene de los estratos más bajos. Según los niveles de escolaridad alcanzados, es posible notar que más del 50% de los jóvenes que participaron en el programa son desertores de la educación formal (CEL: 58,7%; AA: 50,5% y FT: 63,6), lo cual indica, que *Chile Joven fue una alternativa educativa para quienes desertaron de la secundaria.*

En una perspectiva de equidad, llama la atención que un 36,1% de los beneficiarios, no pertenezca al 40% de las familias más pobres de Chile, dato que lleva a postular la hipótesis de la dificultad que tienen los más pobres para acceder a programas que pueden beneficiarlos. Se necesita “algo” para beneficiarse de un programa: saber leer, escribir, decodificar información, entre otros factores.

Como una constante en esta clase de programas, los beneficiarios expresaron alta satisfacción, tanto con la parte lectiva como con la laboral. También es positiva la relación con los compañeros de curso, el trato con los profesores, los administrativos y con los jefes, los supervisores y los compañeros de trabajo, durante la práctica laboral. Los egresados del programa Chile joven reportan como sus mayores adquisiciones “haber logrado mayor confianza en sus capacidades”, “capacidad de trabajar en equipo” y “hábitos adquiridos (puntualidad y responsabilidad)”; es decir, un conjunto de competencias que les facilitan el desempeño en ambientes laborales. De igual forma, se observaron altos niveles de pertinencia intra y entre programas, unida al hecho que los beneficiarios aplican los conocimientos técnicos adquiridos.

La evaluación de la segunda cohorte de Chile Joven, trae un interesante comentario a propósito de los procesos que harían los beneficiarios del programa en las fases lectivas y que permiten introducir los análisis sobre la deserción. En estos momentos los jóvenes se plantearían interrogantes que les ayudarían a identificarse: ¿qué quieren?, ¿estudiar o trabajar?

Al analizar los diversos tipos de deserción, se observó que en los subprogramas Capacitación y experiencia laboral –CEL– y Formación para el trabajo –FT– se distribuye homogéneamente en las fases, lectiva, interfase y práctica, evidenciándose una marginal deserción de tipo temprana. En cambio, el subprograma Aprendizaje alternado –AA–, exhibe porcentajes más importantes de desertores tempranos, aunque la deserción en el proceso se observa como la más relevante. En los más cercanos, por edad, a la educación secundaria (jóvenes entre 15 y 19 años), *el programa actúa como motivador para el reingreso a la escuela formal.*

En cuanto a la *deserción*, la primera anotación tiene que ver con los niveles de impacto logrados por los diversos grupos de desertores, *ya que demuestran una mayor disposición al estudio los desertores tempranos y lectivos*, a diferencia de los desertores de fases más avanzadas, los que presentan una disposición laboral más acentuada. Esto justifica la necesidad de una mayor vinculación entre educación y trabajo.

La deserción temprana puede explicarse a través de dos factores: en primer lugar, cuando se observa la situación ocupacional pre programa de los beneficiarios, según sus niveles de deserción, se aprecia que estos desertores presentan altos niveles de ocupación pre programa, lo cual conduce a que estos jóvenes perciban que tienen altas posibilidades de encontrar empleo por sí mismos y por lo tanto, se inscriben en los cursos con motivaciones no laborales, y en segundo lugar, *los niveles de estudiantes inactivos post programa, permiten concluir que estos jóvenes se acercan al programa con motivaciones estudiantiles, más que laborales.* (Santiago Consultores asociados, 1999, p. 36).

Formación profesional y empleo

Por otra parte, el análisis de los desertores de la fase lectiva, permite distinguir dos grupos con comportamientos claramente diferentes. Por un lado, existe uno con orientación laboral que, una vez que percibe un aumento sustantivo en su posibilidad de encontrar empleo, dado los conocimientos adquiridos durante el curso, deserta para ocupar un puesto de trabajo. Por otro lado, existe otro grupo con una orientación estudiantil, los cuales se transforman en inactivos estudiantes (Santiago Consultores asociados, 1999, p. 36). De igual forma, los mayores impactos se observan asociados a los desertores de proceso, quienes al percibir altas probabilidades de conseguir empleo por sí mismos, desertan del programa.

Con relación al grupo de egresados, se observa que éstos presentan condiciones más precarias de empleabilidad que el grupo desertor. En efecto, el grupo de egresados presenta una menor tasa de ocupación post programa que el grupo desertor, lo cual podría explicar la permanencia de estos jóvenes en los cursos, al percibir una menor probabilidad de conseguir empleos por sí mismos. Por último, este grupo evidencia impactos favorables, tanto laborales como estudiantiles, afirmación que llevaría a la búsqueda de una mayor relación entre la educación y el trabajo.

En cuanto a la *formalidad de los empleos*, se observó sistemáticamente un impacto positivo del programa sobre los porcentajes de beneficiarios con contrato laboral, independientemente de la línea analizada. Este impacto se explicó, en gran medida, a través de un efecto desacelerador del programa, de la tendencia hacia la informalización de los empleos juveniles, evidenciada a través del comportamiento del grupo de control.

Valga la pena señalar que los jóvenes participantes en Chile joven poseen una clara orientación hacia el empleo formal, entendida como la inclinación hacia empleos dependientes. En cuanto a las condiciones laborales, al menos el 57% de los beneficiarios no habían trabajado durante el año anterior o bien sólo lo habían hecho durante un máximo de cuatro meses. (Santiago Consultores asociados, 1999, p. 16).

La calidad de los empleos se evaluó a través de dos indicadores: *formalidad* y *salarios*. (Santiago Consultores asociados, 1999, pp. 62-65).

En cuanto a la *formalidad* de los empleos, se observó sistemáticamente un impacto positivo del programa sobre los porcentajes de beneficiarios con contrato laboral, independientemente de la línea analizada.

En cuanto a los *salarios*, se concluye que los subprogramas CEL y AA, generan efectos negativos en términos agregados. No obstante, se verifica que este impacto sólo se mantiene en el caso de los empleos formales, debido a que en los empleos informales, el impacto resultó

positivo. Una situación diferente se evidenció en el subprograma FT, donde se observó un impacto positivo sobre los salarios, independientemente de la situación contractual de sus beneficiarios.

El subprograma que mostró los mayores niveles de impacto fue AA, lo cual podría reflejar la mayor pertinencia del diseño de este subprograma con el sector productivo. Por otra parte, los subprogramas FT y CEL, presentaron niveles de impactos similares, los cuales se manifiestan heterogéneamente, según los indicadores de empleo analizados.

Al analizar los datos de impacto según sexo, se observaron diversos comportamientos en los subprogramas. No obstante lo anterior, los niveles de impacto evidenciados por las mujeres son homogéneos a lo largo de los subprogramas, siendo los hombres quienes demuestran mayores fluctuaciones entre los mismos. Esto último, podría indicar aspectos estructurales de la economía que norman la inserción ocupacional de las mujeres en la actualidad, siendo los hombres más sensibles a las características propias de calidad y diseño de los diversos subprogramas. También podría indicar una mayor acomodación de las mujeres con sus oportunidades laborales.

En términos agregados, al analizar los niveles de impacto sobre los inactivos, se constató que aparentemente el programa no presenta impactos significativos en los niveles de activación de sus beneficiarios. Sin embargo, al observar los datos según la situación ocupacional pre programa de los beneficiarios, se observa que, a nivel de porcentajes y tasas de ocupados, el grupo de inactivos pre programa presenta impactos positivos independientemente del subprograma estudiado.

Chile Joven también tuvo efectos relacionados con la *integración social*. El primero tendría que ver con la recomposición de la autoimagen. Las características del proceso que involucra el desarrollo del curso y la satisfacción del joven con el mismo, influirían en las probabilidades de deserción y en los niveles de inserción laboral post-programa. Es decir, a mayor satisfacción con el proceso, menor probabilidad de deserción y mayores niveles de impacto.

La relación directa entre la satisfacción de los beneficiarios con el trato recibido y las probabilidades de desertar, confirma la debilidad y los problemas de autoestima que presentan este tipo de jóvenes, donde el trato de los otros vulnera la auto percepción y especialmente, la dignidad personal.

La segunda se relaciona con la posibilidad de ser joven; esto es, con la posibilidad de aplazar las responsabilidades económicas. Específicamente, para los jóvenes pobres la *moratoria* constituye un fenómeno nuevo; es decir, son un grupo que recientemente está teniendo este espa-

cio de tiempo entre la niñez y la adultez. Sin embargo, este grupo carece de elementos que le permitan validar este espacio ante la sociedad, básicamente por la falta de acceso a estudios superiores y de referentes cercanos que hayan culminado este proceso de una manera “exitosa” ya que, con frecuencia, constituyen la primera generación que accede a estos niveles de escolaridad. Por lo tanto, el programa podría ser la única oferta que valida este espacio para los jóvenes pobres. Esta situación también la vivían los jóvenes en los Bachilleratos flexibles, analizados en el apartado anterior.

A manera de síntesis, el caso del programa Chile Joven permite algunas conclusiones. La primera está relacionada con la necesidad de *focalizar las edades de los jóvenes* que acceden al programa, ya que: i) en contravía con las políticas de retención y reincorporación del MECE Media en Chile, accedieron jóvenes entre los 15 y los 19, población que presenta los menores niveles de impacto (para el subprograma CEL, por ejemplo, el impacto ocupacional es de 17 puntos porcentuales, en comparación con los 34 puntos porcentuales que registra la población de entre 20 y 24 años); ii) en esta población se observa un impacto negativo en cuanto a la inserción estudiantil de los jóvenes; y, iii) en esta población, el programa genera deserción escolar (Santiago consultores asociados, 1999).

Este dato llama la atención sobre la necesidad de contar con opciones flexibles para que los jóvenes continúen sus estudios de nivel medio y no vean, en las opciones de formación para el trabajo, sólo la posibilidad de romper la monotonía de la escuela.

Una segunda conclusión estaría relacionada con el *estudio de los perfiles* de quienes acceden a los programas. No cualquier joven está interesado en el Aprendizaje alternado. Quienes se vinculen a estas opciones de formación, necesitan tener inclinación hacia el trabajo dependiente y no hacia los emprendimientos.

De igual forma se reafirma la pertinencia de los *observatorios laborales*. Es conveniente tener claridad sobre las opciones de cursos, según los requerimientos del mercado laboral y orientar hacia ellos a los jóvenes entre los 20 y los 24 años, que constituyen el rango con mayor impacto ocupacional, según los datos de Chile Joven.

También son necesarias campañas comunicacionales para que los jóvenes conozcan los programas relacionados con el empleo, la capacitación, la educación, las empresas y las ofertas del Estado. Sobre esta base se puede construir una estrategia que utilice mensajes comunicacionales, que apelen a las preocupaciones y expectativas de la población objetivo.

Chile Joven evidencia nuevamente la gran utilidad de las competencias sociales adquiridas: confianza en sus capacidades, trato con los demás, responsabilidad y cumplimiento, y permi-

te que los jóvenes lo sean por un poco más de tiempo (moratoria). Igualmente pone de presente los altos niveles de deserción asociados a las condiciones personales. También evidencia las dificultades con las prácticas. Finalmente, permite afirmar que la inserción laboral depende del programa cursado.

Acceder, ¿a cuáles empleos? El caso de las certificaciones laborales

En el momento de concluir la educación media, el joven de los sectores menos favorecidos de la población, se ve abocado a su ingreso al mundo laboral, sin estar preparado para ello. En efecto, para este segmento de población, el ingreso a la educación superior es prácticamente imposible por los costos que ésta representa, la escasa disponibilidad de cupos en las universidades públicas, las presiones y expectativas familiares para aumentar el ingreso del hogar. Por esta razón, en el mejor de los casos, este temprano ingreso al mercado laboral se ve tristemente premiado con empleos de naturaleza muy precaria, en emprendimientos de naturaleza informal, sin estabilidad, sin beneficios, con escasos salarios, y ninguna oportunidad de promoción o desarrollo.

En esta coyuntura de la vida de tantos jóvenes, el proyecto *Conéctate Colombia* –financiado por Nokia– intentó ofrecer a los jóvenes de estratos 1 y 2, una alternativa de formación para el trabajo que ampliara su empleabilidad, los formara en campos que presentan alta dinámica económica –tales como el uso de nuevas tecnologías–, al tiempo que les daba un título de técnico laboral en la especialidad elegida. A tal efecto, ofreció formación como asistentes administrativos, manejo de archivo y *call center*.

La evaluación del impacto de la tercera cohorte de este programa, sirve de base para las consideraciones que se presentan a continuación, a propósito de la formación para el trabajo y su relación con el empleo. (Hederich, Calvo y Lanziano, 2008).

Resultados del proceso de formación para el trabajo

Los jóvenes participantes en el programa piensan que el curso generó en ellos transformaciones que permiten abrigar seguridad y confianza: cuentan con conocimientos; ya no son sólo bachilleres; han realizado una pasantía; esto es, cuentan con experiencia laboral, así sea corta.

No se encontró entre los jóvenes participantes, personas que llevaran cinco meses buscando empleo sin conseguirlo. Incluso, hay quienes han cambiado voluntariamente de empleo. El grupo de desempleados, lo está, porque requieren empleos con horarios flexibles que les permitan, ante todo, trabajar y estudiar. Todos expresan la confianza para lograr esta meta, aunque reconocen que la experiencia es un factor que incide en sus aspiraciones.

Formación profesional y empleo

La confianza también se expresa en que cuentan con herramientas para presentar una buena entrevista y en que tienen una base aceptable de competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación –TIC– y perciben que este campo muestra una gran dinámica en la generación de empleo. Los jóvenes empleados están satisfechos con sus trabajos porque los consideran “interesantes” y hay oportunidades de promoción.

Los jóvenes piensan que la formación en TIC que ofreció el programa, les ha permitido contar con los conocimientos básicos para desempeñarse en sus trabajos; valoran que gracias al curso sólo han requerido unas pocas instrucciones para actualizarse y, que las han asimilado con rapidez. También, el aprendizaje de las conductas adecuadas al ámbito laboral. Las habilidades en las que más se aprecia la contribución del programa fueron la ética en el trabajo, la responsabilidad, la presentación personal y la autoconfianza.

En cuanto al momento de la vinculación laboral, los egresados del programa se vinculan con mayor rapidez, a través de recomendaciones, de los clasificados en Internet, y la presentación personal a la empresa. Entre el grupo de desempleados, los jóvenes del grupo experimental llevan menos tiempo buscando trabajo. La razón que, a su juicio, explica esa situación, es principalmente la falta de experiencia, la falta de contactos, y que han empezado a buscar hace poco tiempo.

Cuando se indaga por la falta de emprendimientos, mayoritariamente aducen la falta de dinero para iniciarlo. También argumentan deficiencias en la capacitación. Aquellos que no buscan trabajo, lo hacen porque están estudiando, y en el caso de las mujeres, por maternidad.

Características de los trabajos obtenidos luego de la formación

Empleados: Los egresados del programa cuentan con empleos de carácter más permanente, más formal, mejor pagados y en empresas de mayor tamaño. En promedio, el salario recibido, equivalente a US\$280, es levemente superior al salario mínimo mensual legal vigente, que equivale a US\$259.

El empleo preferentemente es de nivel de base y, en general, se trabaja demasiado (más de 45 horas por semana). No hay diferencias entre los grupos. Al respecto del número de horas que trabaja por semana, los resultados muestran que los jóvenes del grupo control parecen mostrar, en mayor porcentaje, una situación de extrema carga laboral, en tanto el 54,7% de los jóvenes, reportan trabajar más de 45 horas a la semana; en contraste, esto ocurre en el grupo experimental, sólo en el 38% de los casos.

Funciones en los puestos de trabajo: Recepción de llamadas en el grupo experimental y apoyo administrativo en los dos grupos. La mayor frecuencia de funciones se da en el grupo

experimental en la “recepción de llamadas para un *call center*” (39,4%), seguido, en este mismo grupo, por funciones de apoyo administrativo (21,1%). Para el grupo control, las funciones más frecuentes fueron las de apoyo administrativo (17%) y ventas (13,2%).

De los 31 muchachos desempleados del grupo experimental, 18 trabajaron en algún momento después de haber concluido el programa. Ellos sostienen mayoritariamente que su participación les ayudó a conseguir ese trabajo (promedio: 3,8 en una escala de 1 a 5). Estos trabajos eran principalmente en un programa de empleo (9 casos). Sólo 4 sujetos del experimental tuvieron trabajos permanentes. La función más frecuente fue el apoyo de labores administrativas (7 jóvenes). En general, trabajaban en empresas de gran tamaño (50% de ellos trabajaron en empresas de más de 100 personas). Estos empleos, generalmente, se perdieron por decisión de la empresa (77,8%).

Por su parte, de los 36 jóvenes desempleados del grupo control, 25 trabajaron en algún momento, en su modalidad más frecuente: trabajos temporales con acuerdo de palabra (9 casos). Sólo 7 jóvenes tuvieron trabajos permanentes. La función desempeñada con mayor frecuencia fueron las ventas (8 casos) en empresas pequeñas (48% de los casos fueron en empresas de menos de 10 personas). En el 56% de los casos el sujeto renunció, en el 44% restante, estos empleos fueron perdidos por razones involuntarias.

Inactivos. Características de los trabajos realizados: Al respecto de los trabajos desempeñados por los jóvenes del grupo de desempleados, las características no difieren mucho de lo observado para los otros grupos. Los jóvenes del grupo experimental tienden a atribuir la presencia de ese trabajo a su asistencia al programa de formación, y, aunque valoran las competencias laborales específicas desarrolladas en TIC, lo hacen mucho más con las competencias laborales generales. En todos los casos, de los dos grupos, se trató de empleos de nivel de base. En la mitad de los casos de cada grupo, eran empleos de carácter permanente. En la casi totalidad de los casos de los dos grupos, se retiró del trabajo por razones voluntarias; sólo un sujeto de grupo de control manifiesta haber perdido el trabajo por razones involuntarias.

Descripción y análisis de las percepciones de los empleadores sobre el desempeño

Los jóvenes fueron vinculados a las empresas una vez terminado su proceso de pasantía, y por esta circunstancia, fue posible ocupar la vacante en el momento en que la hubo.

Los empleadores encuestados, en su mayoría (70%), reconocen que los jóvenes fueron vinculados en momentos en los que la planta de personal de sus empresas se encontraba en periodo de expansión. Estos empleadores son unánimes en afirmar que vincularon a los jóvenes por su actitud: “actitud de servicio, su disposición para aprender, su responsabilidad, puntualidad, cumplimiento de las tareas asignadas (...) En una palabra porque *vienen a trabajar*”.

Formación profesional y empleo

Frente a los jóvenes que desempeñan labores similares, destacan sus deseos de progresar, el ánimo de salir adelante, la capacidad de trabajo y en general, una mayor proyección profesional. También perciben la necesidad de que continúen estudios profesionales.

Descripción y análisis de las percepciones sobre la inserción laboral de los jóvenes

Existe coincidencia en que la actitud de los jóvenes que laboran en las empresas en las que se realizó la encuesta a empleadores, es la garantía para lograr la inserción laboral. Ellos demuestran “ganas de salir adelante (...) de hacer algo en la vida (...) deseos de aprender (...) interés en continuar capacitándose”. Cuentan con habilidades para la vida necesarias en los empleos del futuro como “saber escuchar (...) ser susceptibles al cambio (...) interés por el trabajo (...) motivación”. En ellos pueden observarse capacidades para proyectarse socialmente, de tal suerte que el empleador percibe que vale la pena “darles una oportunidad de trabajar”.

Es de destacar también en este aspecto que los empleadores perciben que los jóvenes capacitados en el programa *Conéctate Colombia*, pueden ascender a mejores puestos de trabajo como, de hecho, unos ya lo han logrado.

Percepción sobre la calidad, pertinencia y utilidad de la formación recibida por los jóvenes

Pese a la satisfacción con la actitud de los jóvenes frente al trabajo, los empleadores opinan que podría mejorarse la capacitación en algunos aspectos.

El primero alude a la conveniencia de explorar los intereses y habilidades del joven, con el fin de orientar la capacitación hacia un área específica de formación. Por ejemplo, aquellos con mejor voz, con mayor capacidad comunicativa, orientarlos a *call center*.

Una segunda observación está relacionada con la formación en sistemas. Es conveniente profundizar los conocimientos de Excel; con frecuencia confunden los comandos de los programas, y esta observación lleva al replanteamiento de la relación entre teoría y práctica dentro de los procesos de capacitación. Según los empleadores, todo aquello sobre lo que se recibe información, necesita un tiempo de práctica.

Un tercer aspecto alude a la formación de habilidades comunicativas, tanto en el nivel del habla (educación de la voz - técnicas vocales), como de la escritura; la necesidad de formar para el manejo “cara a cara” con los clientes, en cuanto a la corrección en el uso del lenguaje, sin muletillas o términos coloquiales. De igual forma, se ve necesario que la capacitación para *call center*, incluya la destreza en el manejo de competencias argumentativas.

Los empleadores que tienen a su cargo jóvenes en el área de finanzas, reclaman mayores conocimientos en contabilidad. Diera la impresión, a partir de la información recolectada con los empresarios, que existiera una mayor satisfacción con la formación en *habilidades para la vida*, ya que es en aspectos relacionados con el desarrollo personal y social, donde se expresan mejores percepciones al referirse a los jóvenes a su cargo.

En general, los resultados obtenidos indican que el programa tiene un impacto significativo en las condiciones de empleabilidad de los jóvenes. Sin duda, el programa aporta, a los jóvenes que lo culminan con éxito, mayores posibilidades de obtener, rápidamente, empleos aceptables, en empresas de gran tamaño, con salarios adecuados al nivel de base, con estabilidad, y con arreglo a condiciones laborales legales vigentes.

Desde la perspectiva de las empresas, el programa les proporciona un gran beneficio en cuanto les permite afinar los mecanismos de selección de personal, a muy bajo costo. En efecto, en una pasantía que sólo implicó beneficios para los empleadores por los bajos costos invertidos, los empleadores tuvieron la oportunidad de observar, en detalle y por largo tiempo, el desempeño de los jóvenes del programa, y tomar la decisión de selección, de forma mucho más segura y fundamentada.

Desde otro punto de vista, los buenos resultados presentados hasta el momento, pueden tener una visión no tan positiva. En efecto, el grupo control, que en promedio no presenta los índices de trabajo, formalidad, estabilidad y salario del grupo experimental, si presenta mucha mayor heterogeneidad en cuanto a sus condiciones ocupacionales. Esto significa que, aunque pequeño, existe aquí un subgrupo que presenta mucho mejores niveles de ingreso, beneficios y estabilidad, que los obtenidos por cualquier joven del grupo experimental. Esto no impide que también esté presente en el grupo de control, una gran masa de más del 50% del grupo, con condiciones laborales muy precarias.

En ese sentido, se presenta una dicotomía conocida: entre los ingresos relativamente pequeños, pero estables y seguros para muchos, y la promesa de grandes beneficios, que sólo se hace realidad para unos pocos. Pareciera que el efecto del programa es nivelar las aspiraciones y los logros, hasta un promedio que resulta difícil de valorar con justicia.

La formación para el trabajo, a partir de programas que busquen certificaciones laborales para los jóvenes que no han ingresado a la educación superior, pero que buscan una cualificación para laborar, necesita, entre otros ajustes:

- *Implementación de estrategias para la orientación socio-ocupacional.* Existe una falta de discriminación entre las características particulares de los individuos y su orientación hacia determinado programa de formación. Propuestas de esta naturaleza maximizarían su

efectividad, si pudieran establecer estrategias para la ubicación y orientación socio-ocupacional de los jóvenes.

- *Mayores relaciones entre la teoría y la práctica.* Una de las quejas más frecuentes fue la ausencia de vínculos claros entre estas dos dimensiones del conocimiento. Teoría y práctica tendrían que unificarse durante todo el desarrollo del programa, no solo durante la pasantía.
- *Mayor relación entre el trabajo de la pasantía y la formación recibida.* Dados los beneficios recibidos por las empresas en el contexto del programa, valdría la pena solicitarles la asignación de mejores cargos para los pasantes. De igual forma, es conveniente evitar la sobresaturación de pasantes en las empresas, lo cual implica vínculos más estrechos entre las empresas y el programa, que permitan establecer alianzas encaminadas al planteamiento de nuevos programas.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CULTURA DEL TRABAJO

Una importante función de la educación media es contribuir a la exploración, identificación y desarrollo de los diversos intereses y aptitudes de los jóvenes, lo cual es crucial para su futura inserción productiva.

Esta exploración trasciende una asignatura y es más bien, un eje transversal en la cultura escolar. Implica una capacidad analítica e interpretativa sobre las interacciones entre el mundo de la educación y el del trabajo. Corresponde al reconocimiento del trabajo en sus valores instrumental, personal y social. En tal sentido, toda experiencia educativa forma para el trabajo.

La cultura del trabajo busca aproximar a los jóvenes al sistema de valores que construye la sociedad. Así, no sólo busca que tengan información sobre el mercado del trabajo, sino que desarrollen habilidades básicas para el ejercicio profesional (competencias laborales generales), más que para un empleo específico (competencias laborales específicas). En consecuencia, privilegia la formación de las competencias laborales generales (habilidades comunicativas, trabajo en equipo, solución de problemas, liderazgo).

Desde la vida cotidiana de la escuela, la formación en la cultura del trabajo requiere que el joven sea el protagonista de su propio aprendizaje: se forme en la metodología de proyectos, busque información, desarrolle habilidades para el manejo de diferentes lenguajes, sea autónomo, flexible, creativo; en fin, logre la capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Esto requiere la superación del asignaturismo y el desarrollo de un currículo orientado a la interdisciplinariedad; además, el cambio en los sistemas y en los criterios de evaluación, la flexibilización de la organización de la institución educativa, hacia el cambio y la innovación pedagógica.

Estos elementos son, los que de una u otra forma, se encuentran como positivos en los casos analizados en el apartado anterior. Son opciones que les permiten a los jóvenes participantes una relación diferente con el conocimiento, y una aplicación de las competencias adquiridas. De allí que promuevan un cambio en su auto percepción, que muchas veces la enseñanza tradicional no lo logra.

Lo que también demuestran los casos analizados es la necesidad de articular los diferentes niveles educativos y el trabajo, entendido como un espacio donde se ponen en juego diferentes competencias, y que muchas veces requiere de procesos específicos de formación. En todos los niveles educativos se requiere la formación en competencias laborales, de tal suerte que es necesario mantener actualizado un sistema de acreditación de las mismas, que supere el exclusivo reconocimiento basado en títulos, y permita las homologaciones entre niveles y modalidades tradicionalmente segmentados.

La formación para el trabajo es un proceso permanente que articula conocimientos, vivencias y experiencias, que necesitan ser sistematizadas alrededor de un proyecto de formación. La presencia de rutas escalonadas e interconectadas entre la escuela y el trabajo, podrán garantizar la movilidad necesaria para que los jóvenes puedan encontrar sentido a su existencia, a través de opciones que tengan en cuenta sus intereses y necesidades, a la vez que les permitan acceder indistintamente a circuitos educativos o laborales.

Para ello también se requiere una articulación con las políticas de desarrollo local, lo que pone nuevamente de presente el carácter intersectorial de las políticas educativas, más aún aquellas encaminadas a garantizar una mayor inclusión de los jóvenes, a través de la formación para el trabajo.

Relaciones entre la escuela y la empresa.

Las prácticas formativas-educativas: lecciones aprendidas

Guillermo Labarca

Este trabajo se sitúa en la perspectiva e intereses de las políticas educativas, concentrándose en las lecciones aprendidas en las últimas cuatro décadas en la región iberoamericana que puedan orientar políticas futuras y entregar elementos de análisis para explicar políticas ya realizadas. Dejaremos de lado entonces cuestiones de orden pedagógico, organizacional o curricular que no afectan políticas y estrategias.

A la pregunta de qué hemos aprendido sobre la relación escuela / empresa, se puede responder, escuetamente, “mucho y en muchos órdenes de cosas”. La relación escuela / empresa se ha puesto en cuestión en las últimas décadas por varias razones, entre las cuales hay que mencionar los intentos de implementar innovaciones y políticas, así como reformas educativas, que trataron de acercar la escuela al mundo del trabajo, y especialmente la escuela técnica a la producción. Al mismo tiempo, estas iniciativas, plasmadas en políticas o en experimentos, trataban de resolver los problemas que generaba una mayor cobertura de los sistemas de educación, es decir, una mayor demanda por educación en simultáneo con transformaciones importantes en las empresas, que se han visto sometidas al impacto de las nuevas tecnologías y a la demanda de nuevos productos.

El entorno de las escuelas es entonces en este período muy cambiante, lo que puede ser un incentivo para la innovación o una fuente de nuevas y difíciles circunstancias para intentar políticas efectivas de transformación. Un medio desafiante, que en la región no facilitó las soluciones. Los sistemas de formación, tradicionalmente, carecen de mecanismos de adaptación orgánica con el aparato productivo o el medio social, y las transformaciones del sistema de educación generalmente pasan por y están subordinadas a las políticas públicas.

Hubo estrategias para diseñar innovaciones, que generaron discusiones sobre diversos temas, como por ejemplo si la escuela debe poner el acento en la formación en competencias básicas o en especialidades; si se debe apuntar a integrar los distintos tipos de escuela en contraposición a las grandes diferencias entre la educación científico-humanista y la técnico-profesional, o si se debe automatizar aun más las diferentes modalidades educativas. También se planteó el establecimiento de sistemas de educación permanente, en los que la escuela es una parte del proceso educativo que debe ser complementada por la formación profesional, vinculándose así ambos subsistemas. Por otra parte, se intentó que los empresarios participaran

Relaciones entre la escuela y la empresa...

de alguna manera en la gestión de esta relación, ya sea en el nivel de las escuelas como en el del diseño y evaluación de políticas, y en contadas ocasiones se ha sugerido una participación similar de las organizaciones de trabajadores y sindicatos.

Para definir y diseñar sistemas de formación técnico-profesional de acuerdo a las demandas, se ha recurrido a las experiencias existentes, aun cuando a menudo no haya evaluaciones sistemáticas de ellas y se hayan usado como referencia experiencias realizadas en otras latitudes, tratando de adaptarlas a las circunstancias locales. En otras ocasiones hubo intentos directos de adaptación tecnológica a la innovación que sucedía en las empresas.

De todas estas experiencias, y de los diseños de estrategias y políticas que se han generado, trataremos de presentar un panorama de las principales enseñanzas.

PROCESO DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS: EL PAPEL DE LA ESCUELA

La experiencia muestra que el conocimiento se encuentra en diferentes lugares y que ninguna institución lo monopoliza. Existe conocimiento codificado en libros, pero también hay conocimiento en la práctica productiva y en la vida social. Los conocimientos se generan tanto fuera como dentro de las instituciones académicas. Lo importante es cómo se produce el conocimiento, cómo se sistematiza y se transmite, y cómo las diferentes instituciones que producen conocimiento se relacionan entre sí.

En las últimas décadas ha habido propuestas e intentos de acercar las diferentes instituciones envueltas en este proceso, en particular las escuelas con las unidades productivas. No todas las iniciativas se han puesto en práctica y no todas las que se han implementado han tenido el éxito esperado, pero sí es posible constatar que existe una interdependencia entre el sistema escolar, en cualquiera de sus modalidades, y el aparato productivo.

Algunas experiencias son especialmente significativas. Las plantas montadoras automotrices de Ford en Hermosillo, México, que ha sido bien documentada y analizada (Shaiken, 1994), iniciaron sus actividades seleccionando trabajadores jóvenes que no venían de escuelas técnicas, apostando a evitar la mala calidad de una formación obsoleta y los “malos hábitos de trabajo”, y desarrollando un proceso de formación en la planta misma. Después de un tiempo de funcionamiento, cambiaron de estrategia y prefirieron trabajadores que hubieran recibido formación técnica en la escuela media y, de preferencia, con experiencia laboral. La experiencia de plantas similares en Estados Unidos viene a completar este análisis (Shaiken, 1993).

Otro ejemplo significativo fue la reactivación industrial en Argentina en la década de 1990, que generó una demanda de trabajadores calificados y competencias específicas que no siempre fue posible satisfacer porque las escuelas técnicas habían dejado de formar en esas especialidades. Otro ejemplo es el hecho de que los empresarios, en los procesos de selección, prefieren personas con más formación, cualquiera que sea esta, algo que sucede en todo tipo de empresa. Los empleadores dan diferentes razones para explicar esta preferencia. La formación técnica y las competencias es una, pero no siempre es la más importante; la escuela también, y a veces en primer lugar, tiene un papel en la formación disciplinaria de los trabajadores. Para un empresario, mientras más larga haya sido la permanencia de una persona en el sistema escolar, mayores garantías ofrece de perseverancia, disciplina, aceptación de normas, etcétera.

El aprendizaje en las escuelas y en la producción sucede generalmente en tiempos distintos, y el segundo supone el primero. Integrar la escuela con el trabajo de modo que coincidan en el tiempo es algo deseable, pero se ha mostrado que es difícil en la región. Las experiencias de educación dual o de alternancia han permanecido como experiencias, sin llegar a generalizarse, por diversas razones, como son los costos de tal tipo de escuelas, la falta de tradiciones de aprendizaje en las empresas de la región, y la resistencia a la innovación y a la colaboración con agentes externos de los sistemas de educación. Pero esta realidad no elimina la necesidad de mantener sistemas de formación escolar de competencias laborales. Dos cuestiones hay que tener en cuenta: la demanda de las empresas es muy variada, tanto por sectores como por niveles de desarrollo tecnológico, y el currículo y la pedagogía de cada escuela no pueden tener en cuenta dicha diversidad.

Con esas referencias, se ha planteado que la mejor manera de establecer una relación de complementariedad entre escuela y producción es que los establecimientos escolares se orienten hacia las competencias generales y básicas, dejando la formación específica al sector empresarial. Incluso se han diseñado políticas para las escuelas técnico-profesionales que apuntan en esta dirección. Esta aparece como una solución lógica, aunque la realidad no siempre sigue la lógica. Paradójicamente, es más formativo el aprendizaje de oficios que el de competencias generales o solo básicas en abstracto. Ningún conocimiento es verdadero conocimiento sin la prueba de la realidad, y el trabajo es una manera de adquirir y probar conocimientos. Una formación general en conocimientos tecnológicos y científicos, que desarrolle la capacidad de aprendizaje permanente, la habilidad para adaptarse a nuevas circunstancias y la capacidad de transportar conocimientos a situaciones nuevas –que es lo que se quiere conseguir con la formación general– puede lograrse muy efectivamente con el aprendizaje de un oficio. Esto se comprueba al constatar que quienes han aprendido un oficio con docentes que poseen experiencia del mundo laboral se integran mejor en el trabajo. Esto sucede aun cuando el oficio o las competencias aprendidas no coincidan exactamente con el puesto laboral. La explicación

Relaciones entre la escuela y la empresa...

es que el aprendizaje de “saber hacer” es efectivo cuando se hace sobre actividades concretas. Por otra parte, aprender una actividad en forma completa conlleva una serie de aprendizajes no explícitos pero sí reales, los que posteriormente se usan en situaciones diversas. Es así como la escuela se localiza en el proceso total de aprendizaje.

INCORPORACIÓN DE INNOVACIONES TECNOLÓGICAS: DIFERENCIAS ENTRE LA ESCUELA Y EL SECTOR PRODUCTIVO

En el sistema educativo, especialmente en el escolar, la innovación es más lenta que en las actividades económicas. Esto es inherente a la naturaleza de ambos sistemas y a los plazos que se necesita en ambos para medir resultados. Las escuelas, por ello, se encuentran en serias dificultades para mantener los contenidos –y sobre todo la práctica de los talleres– en el mismo nivel tecnológico que tiene la actividad productiva. Esto ocurre tanto en escuelas industriales como en las de formación en gestión o comerciales, porque las tecnologías se renuevan constantemente en la producción y la gestión, y los costos de reemplazo de tecnologías son elevados en todos los casos. Las empresas pueden trasladar esta inversión a sus precios, y por otra parte la innovación tecnológica les permite compensar esos costos a través de una producción más barata. La escuela, en cambio, no tiene opciones similares, ya que no aumenta su producto al hacer inversión en tecnología, pues el producto de la escuela son los estudiantes que califica, y la cantidad de estudiantes calificados que produce es la misma con una y otra tecnología.

La otra dificultad a la que se ven enfrentadas las escuelas para implementar innovaciones reside en las diferencias tecnológicas que existen en el aparato productivo. Las grandes empresas utilizan tecnologías diferentes que las pequeñas, aun cuando operen en el mismo sector. Los procesos de aprendizaje y el papel que le corresponde al trabajador o técnico es muy diferente en ambas. Esto pone a la escuela frente a una disyuntiva, y genera opciones que escapan a su control.

Al problema de costos se añade que la estructura escolar es poco receptiva a los cambios. Los ritmos de trabajo con ciclos lectivos, generalmente anuales, que inciden sobre la forma del currículo; las características de los docentes, cuya formación se ha orientado a la obtención de un diploma profesional o universitario, sin actualizaciones permanentes posteriores y con condiciones de trabajo inapropiadas para la innovación; el control exterior sobre la escuela, que inhibe los intentos de cambios curriculares y metodológicos porque estos deben ir precedidos de procedimientos engorrosos, y la escasa o nula relación, con algunas excepciones dignas de estudio, que tienen las escuelas técnicas con el aparato productivo, son todas razones que alejan a la escuela de los cambios tecnológicos ocurridos en el ámbito de la producción.

En relación con los incentivos para innovar, se debe tener en cuenta que, en la actividad económica, el cambio técnico es una cuestión de supervivencia, pues si una unidad productiva no lo hace queda fuera de toda competencia y debe cerrar. Las empresas necesitan entonces ahorrar constantemente factores de producción y, en consecuencia, el aprendizaje tecnológico es una necesidad vital que satisfacen directamente en la producción o transfiriendo los costos al sector público. El crecimiento de las empresas y la concentración productiva en los países de la región facilita tanto la adopción de tecnologías como el aprendizaje al interior de las empresas (Katz, 1998). En cambio la escuela –o el sistema educativo en su conjunto–, y en especial la educación escolar técnico-profesional, no tiene este tipo de incentivos: si no introduce cambios en los contenidos curriculares o si mantiene tecnologías de enseñanza obsoletas puede seguir existiendo, aunque reciba las peores evaluaciones del entorno o de sus usuarios directos (estudiantes y sus familias) o indirectos (mercado del trabajo). Cuando esto ocurre, y ocurre a menudo, aparecen soluciones fuera del sistema escolar para paliar las deficiencias, como son la formación para el trabajo y la capacitación productiva.

Las políticas globales de innovación tecnológica en la región, cuando las ha habido, se han orientado hacia la empresa. En varios países se crearon programas de apoyo a las pymes que ponían el acento sobre la innovación tecnológica y apuntaban a inducir cambios tecnológicos (Peres y Stumpo, 2002), pero estos programas nunca van complementados con innovaciones efectivas en las escuelas técnico-profesionales. Tampoco existen programas independientes similares para las escuelas mismas.

RELACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA ACTIVIDAD PRODUCTIVA

Las escuelas deben mantener un contacto permanente y sólido con la actividad productiva real si pretenden formar para el trabajo por dos razones fundamentales. La primera es que el mundo escolar debe conocer las tecnologías usadas en la producción y, sobre todo, las innovaciones tecnológicas introducidas recientemente. La segunda razón es de orden pedagógico: para aprender a trabajar hay que mantener un contacto sólido con el trabajo real.

La vinculación ideal parece ser la formación de alternancia o dual, que combina aprendizaje en las actividades productivas con la formación escolar en un período de edad escolar. Sobre las ventajas de esta modalidad hay consenso, reforzado por experiencias en la región y, sobre todo, fuera de ella. Pero este esquema de formación se ha mostrado de muy difícil implementación en la región, por lo que hay que buscar otras maneras de asegurar la vinculación entre escuela y trabajo.

En otro apartado nos referimos a las tecnologías en la escuela. Aquí nos limitamos a la gestión escolar y a lo pedagógico. La cuestión es encontrar los puntos de contacto entre escuela y producción. Estos son variados, y existen experiencias en la región como para sacar algunas conclusiones. Los contactos se dan en el nivel de la gestión, por medio de la participación de las empresas en la toma de decisiones sobre políticas educativas, o directamente en la gestión de las escuelas. Otra manera de relacionar ambas actividades es por medio de pasantías de corta duración de los escolares en las actividades productivas, una vez que la formación de alternancia se muestra de difícil implementación. También se puede introducir a los estudiantes al mundo laboral por medio de los docentes, que conocen esta realidad cuando vienen de ella. Un buen complemento y apoyo para esto son las pasantías en empresas para los docentes. También, la organización de actividades más flexibles que una clase o una práctica de taller, escasamente incorporadas en los currículos escolares en la actualidad, donde los estudiantes puedan informarse por medio de discusiones con trabajadores, técnicos, empresarios, etc., sobre las características y significados del trabajo. Lo interesante de estas actividades es que no implican grandes cambios estructurales en el sistema de educación o en las escuelas, ni tienen costos excesivos. Además se complementan entre sí y su implementación puede ser gradual y diferente en cada escuela.

Todas ellas han sido experimentadas, y su análisis nos lleva a las siguientes conclusiones:

- *Contactos en el nivel de la gestión.* Es la modalidad más difícil de organizar, porque es la más vinculada con la política, lo que implica condiciones y consecuencias cuyo impacto trasciende el proceso de formación o la gestión escolar. Por otra parte, los sistemas de educación no son proclives a incorporar actores externos, aun cuando hay interesantes experiencias locales que incorporan empresas a la gestión de una o varias escuelas en una localidad o región determinada. Esto ha sido posible ya sea por incentivos para las empresas y/o para las escuelas, y cuando se logra desarmar un clima de desconfianza mutua, bastante habitual en las sociedades de la región.
- *Pasantías de escolares.* Son útiles, a menos que se limiten a un acontecimiento único por un período muy corto de tiempo, al final del estudio y solo en actividades de apoyo, sin que el estudiante se incorpore realmente a un trabajo productivo, aunque sea sin responsabilidades. Se trata de pasantías orientadas a la acción, pues muchas empresas han sufrido las consecuencias de una enseñanza pasiva que no desarrolla aptitudes de decisión, hoy tan necesarias. Las pasantías complementan la actividad escolar en esta dirección, pero está por determinarse cuál es el período mínimo necesario para que sean efectivas. Es condición para un buen resultado una planificación de las actividades, lo que implica un trabajo conjunto entre la escuela y las empresas. En este momento, muchas pasantías se efectúan sin planificación ni evaluación rigurosa, lo que genera dudas sobre su efectividad.
- *Los docentes y su propia relación con el mundo del trabajo.* Este es probablemente uno de los factores más decisivos para asegurar la formación para el trabajo del estudiante. Si los docentes de escuelas técnicas deben ser en primer lugar docentes y, en segundo lugar o complementariamente, técnicos, o viceversa, es una discusión que se viene dando hace un tiempo y que está entrampada, en muchos países, por una legislación

que privilegia el carácter de docente (titulación, carrera funcionaria, tipo de contrato, etc.) del profesor de las escuelas técnicas, desdibujándose su carácter de técnico. Esto ha llevado a que la formación escolar se oriente hacia las llamadas “competencias generales” o “habilidades básicas”, perdiéndose en estas modalidades el conocimiento técnico o el “saber hacer”. Por tanto, no ha sido un buen desarrollo. La formación técnica está caracterizada por el “saber hacer” y, a través de ella, el estudiante accede a habilidades o competencias más generales, es decir, en el “saber hacer” están incorporadas las competencias generales, y no al contrario. El “saber hacer” es saber algo concreto, real, tangible, con todas sus operaciones y la capacidad de resolver todos los problemas que genera emprender una tarea.

Quien mejor puede ayudar a adquirir la formación necesaria para aprender a hacer cosas reales es quien ya tiene esa experiencia, es decir, técnicos que hayan tenido o, mejor aun, que estén incorporados actualmente en un trabajo.

Las pasantías para docentes complementan y actualizan a los técnicos cuando han abandonado la práctica laboral, y pueden paliar algunas carencias de aquellos docentes que no han tenido experiencia práctica relevante ni en cantidad ni en calidad apropiada.

- *Actividades de discusión con trabajadores y empresarios.* Las conferencias, los círculos de estudiantes y docentes y las reuniones con trabajadores y empresarios multiplican el efecto de las pasantías y la formación técnica en general, al hacerlas más concientes. El trabajo intelectual que implica este ejercicio para el estudiante mejora su percepción de la experiencia y la hace una herramienta útil para otras situaciones. Los resultados fueron satisfactorios en donde se lo ha implementado.

INNOVACIÓN Y CAMBIO TECNOLÓGICO

La diversidad en el aparato productivo, intensificada en las últimas décadas, determina que la innovación y los cambios tecnológicos sigan patrones muy heterogéneos, y este fenómeno no solo se da entre sectores si no al interior de cada uno de ellos; incluso las distintas actividades de una empresa individual pueden experimentar grandes diferencias al introducir nuevas tecnologías. Para la relación actividad productiva / sistema de educación, o empresa / escuela, esta diversidad tiene efectos perceptibles.

El cambio tecnológico sigue algunos patrones comunes, como la incorporación de la digitalización masiva, la automatización de tareas, la externalización de algunas funciones, etc., que afectan el perfil de los trabajadores y el de la demanda de trabajadores calificados. La otra dimensión relevante es que los cambios tecnológicos en la producción siguen dos caminos diferentes: en un caso se producen evolutivamente y en otro a saltos.

La diferencia es relevante, porque de acuerdo a cómo suceda el cambio se establece una demanda característica de recursos humanos y, por ende, una relación con la escuela. El cambio evolutivo consiste en mejoras y adiciones de nuevas tecnologías a las existentes, mientras que la innovación con saltos tecnológicos es un cambio radical de los principios tecnológicos empleados hasta el momento.

Relaciones entre la escuela y la empresa...

Un ejemplo para comprender esta descripción lo provee la industria de la imprenta, donde encontramos los dos tipos de innovación. Hay un cambio evolutivo que consiste en mejoramientos de tintas y papeles y, sobre todo, la adición de comandos numéricos. Las antiguas competencias se mantienen, y a ellas se añaden las de las nuevas tecnologías. En tanto, en pre-prensa se produce una revolución tecnológica total, desapareciendo el patrón tecnológico anterior, y todas las profesiones asociadas –como linotipistas, maquetistas, etc.– fueron reemplazadas por una profesión nueva que trabaja todo en forma digital, más cercana a los diseñadores que a los antiguos trabajadores del sector. Ejemplos similares vemos en la industria automotriz, donde todavía hay soldadores y montadores que han añadido habilidades nuevas junto a robots que han reemplazado totalmente a mecánicos. Técnicos de nuevo cuño, con competencias completamente diferentes, pasan a controlar a los robots.

Las escuelas técnicas sectoriales se ven afectadas, y su capacidad para responder depende de su cercanía con la actividad productiva. Un esquema que ha funcionado bien es el de establecer relaciones entre escuelas especializadas y asociaciones empresariales fuertes en el sector de que se trate, que han tenido la estrategia de colocar personas de la industria asesorando al sistema de educación y, especialmente, a las escuelas individuales.

LA ETP ESCOLAR: MÁS CERCA DE LA PRODUCCIÓN Y MÁS LEJOS DE LA FORMACIÓN HUMANISTA CIENTÍFICA

Una lección aprendida sobre la relación entre la escuela y el trabajo es precisamente que las prácticas formativas-educativas están ausentes de la educación escolar o, para decirlo suavemente, no hay una integración de ambas experiencias. De parte de la escuela, esto es un problema estructural, y se debe a que en el sistema de educación secundaria las escuelas técnicas y profesionales son el “pariente pobre” por, entre otras, las siguientes razones:

Reciben a los alumnos con más dificultades de aprendizaje.

- En las sociedades en que no hay una escala única salarial, tienen los docentes peor remunerados.
- La asignación por alumno es, con suerte, igual en ambos subsistemas, aun cuando los costos de la educación técnica deberían ser superiores a los de la educación científico humanista.
- Las reformas a este sector, con notables excepciones, están subordinadas a las que se realizan en la científico-humanista.
- Los intentos de integración de ambas modalidades se efectuaron siempre en desmedro de la educación técnica, lo que se manifestó en la reducción de talleres, actividades manuales, contenidos curriculares y criterios de evaluación de los estudiantes, entre otros aspectos.
- No hubo una mayor valorización del trabajo en la formación general.

En la mayoría de los países de la región, la estructura escolar y la legislación y reglamentación para la escuela técnico-profesional es una adaptación de la estructura, legislación y reglamentación de la educación general. Ahora bien, esta estructura no solo desincentiva sino que además dificulta la participación de agentes externos en la gestión escolar. En esta situación, las escuelas científico-humanistas pueden cumplir, aunque no óptimamente, su función, pero en el caso de las técnicas es un impedimento grave. La formación general desemboca en la educación superior; la técnica, en el trabajo o en la formación técnica superior, que no es universitaria, aunque paradójicamente también sea impartida en algunos establecimientos universitarios. La referencia de la educación general es la ciencia y las humanidades, mientras que la referencia para la escuela técnica es el mundo del trabajo. Si a este no se le deja entrar a la escuela, se afecta la calidad de la enseñanza y la integración de los estudiantes a las actividades productivas.

Por ello, hay que considerar estrategias para mejorar la escuela técnico-profesional sin subordinarlas a transformaciones y cambios en la escuela general científico-humanista. Los intentos de transformar ambas simultáneamente y en un mismo proceso han tenido consecuencias en desmedro de la educación técnica.

Por otra parte, la enseñanza de tecnologías en el ámbito escolar implica pedagogías, contenidos, docentes, conocimientos y saberes diferentes a los de la formación general. También la formación y características de los docentes es, o debería ser, muy distinta a la de los docentes de la escuela secundaria general. Actualmente, la tendencia es asimilar la formación y el tratamiento de los docentes técnico-profesionales a los de la formación general, e incluso se pretende emplear pedagogías similares.

La solución de los problemas al interior de estas escuelas y las decisiones políticas que les conciernen son específicas, pero la razón decisiva es la relación con el entorno y la articulación con el mundo del trabajo.

Existen también razones prácticas: la educación técnica es, en casi todos los países de la región, un sector más pequeño que la educación general, lo que facilita modificaciones parciales que se restrinjan solo a ella. Es además un sistema muy diversificado, con especialidades que demandan atención específica y estrategias diferenciadas. Es decir, no todas las mejoras introducidas para un sector (por ejemplo la gráfica, la mecánica o la contabilidad) o para un tipo de escuela debe ser introducido obligatoriamente en todas las escuelas técnicas, lo que permite mejoras parciales en las que se puede asociar más fácilmente a los sectores productivos correspondientes.

Relaciones entre la escuela y la empresa...

Finalmente, las transformaciones de este sector pueden ser financiadas por medio de impuestos específicos a las empresas. Que las empresas financien la educación general es políticamente poco viable, pues las razones para ello serían difícilmente aceptadas; en cambio, las mejoras en la educación técnica benefician directamente a las empresas, por lo que habría menos posibilidades de rechazo de una propuesta de este tipo. El objetivo es reconstruir una escuela técnica de buena calidad y atractiva para los jóvenes.

No ignoramos que el esquema que proponemos ha sido empleado en la región y que la crítica de más peso que se le hace tiene relación con la desigualdad de oportunidades. Los estudiantes de la escuela técnica del tipo aquí propuesto tienen menos posibilidades de acceder a la educación universitaria, cuyas barreras de entrada son mejor superadas por quienes cumplieron con la formación científico-humanista.

Esto es verdad, pero también hay que despejar algunas imágenes que orientan este juicio. En primer lugar, considerar que la única o la mejor formación superior es la universitaria es un anacronismo que no tiene en cuenta los desarrollos recientes, y previsiblemente futuros, de la formación técnica post secundaria. Tampoco tiene en cuenta la desvalorización acelerada que han experimentado en las dos últimas décadas los títulos universitarios en el mercado del trabajo, así como la baja de las remuneraciones de los titulados en universidades.

Por otra parte, como se hace en casi todos los países europeos, se pueden establecer mecanismos de paso de un sistema al otro, tanto de la escuela técnico-profesional a la científico-humanista como en la dirección inversa, para paliar malas elecciones prematuras.

La educación dual o de alternancia es un ideal difícil de alcanzar

En las últimas décadas se ha hecho una gran cantidad de experimentos que apuntaron a estrechar lazos entre la escuela técnica y el aparato productivo. La nota dominante fue la educación dual o de alternancia, con un sustancial apoyo técnico y financiero de gobiernos europeos, especialmente el alemán y el español. Algunos de estos experimentos fueron respaldados o apoyados por asociaciones empresariales locales, y empresas de origen alemán organizaron sus propias escuelas y contaron con el apoyo de organismos internacionales.

Los resultados de estos experimentos e iniciativas en la educación dual son satisfactorios. Para hacer esta afirmación no nos basamos tanto en las evaluaciones formales como en la opinión de los responsables y directivos de empresas: los egresados de la formación dual con al menos dos años de duración se incorporan a la planta de la empresa donde hicieron la práctica o a empresas ligadas, generalmente subcontratadas por la empresa de referencia; las empresas evalúan que quienes han estudiado en el sistema de alternancia se incorporan

mejor y más rápidamente al trabajo dentro de la empresa, y se advierte, además, una mayor identificación de los egresados de educación dual con la empresa que en los casos de egresados de otras modalidades.

Como contraparte, es perceptible que el compromiso de las empresas que reciben aprendices crece con el tiempo, lo que indicaría satisfacción con este tipo de relación con el sistema escolar. Ahora bien, las empresas de la región que reciben estudiantes de esta modalidad son muy diferentes. Para empezar, el número de estudiantes incorporados varía mucho: las hay que acogen a tres o cuatro estudiantes y las que forman a 600, como es el caso de Siemens en México.

Los sectores donde se implementan este tipo de formación varían. Probablemente el factor más determinante para que estas iniciativas se desarrollen no sea el sector o el nivel tecnológico de la empresa, sino la manera en que la empresa se inserta en el medio. En este sentido, aparece como muy relevante el hecho de que empresas que pertenecen a asociaciones empresariales caracterizadas por tener una alta cohesión y liderazgo reciben una mayor cantidad de estudiantes y establecen relaciones más fluidas con las escuelas participantes. Lo mismo ocurre con empresas que mantienen una relación estrecha con su entorno social. Una gran parte de las empresas que participan en estos programas son multinacionales alemanas, pero no todas.

La idea de la educación de alternancia ha penetrado en el sector empresarial. Si no hay más empresas que participen es porque no cuentan con los medios para hacerlo. Esto es, medios didácticos; apoyo tutorial a los estudiantes que son trabajadores, generalmente jefes de taller con una cierta vocación pedagógica; una organización en la que no tienen cabida trabajadores-estudiantes a tiempo parcial, y falta de legislación en algunos países que clarifique y regule adecuadamente la figura del estudiante-aprendiz. La ausencia de relaciones con los otros organismos que operan en el mismo entorno es también un factor que no favorece el interés de las empresas en participar en actividades educativas de este tipo. Pero quizás el aspecto que opera en contra con más fuerza, aparte de la carencia de una cultura del aprendizaje en la región, es la falta de incentivos, expresada en que los empresarios no perciben los beneficios que obtendrían recibiendo aprendices con estas características.

A esto se suma que las escuelas técnicas tampoco tienen una tradición de aprendizaje en trabajos reales, lo que es reforzado por ciertas tendencias actuales, como son una mayor preocupación por equipar las escuelas técnicas con talleres, laboratorios y computadoras más modernas, y dotarlas de docentes salidos de escuelas de pedagogía, en desmedro de la inserción de los estudiantes y las escuelas mismas en situaciones de trabajo real, o del empleo de técnicos con experiencia laboral en la producción.

Relaciones entre la escuela y la empresa...

Las escuelas duales o de alternancia funcionan con lógicas diferentes a las de las escuelas técnicas cuya práctica laboral se realiza en talleres y laboratorios situados en el interior de las escuelas mismas, sin contacto con el mundo del trabajo. La cuestión aquí es saber por qué los experimentos realizados en la región no han estimulado al sistema de educación técnica a adoptar masivamente esquemas inspirados en la educación de alternancia. Las respuestas a esta pregunta se encuentran en factores ya conocidos, como son la cobertura que ha alcanzado el sistema de educación, que dificulta la colocación de todos los estudiantes en sistemas de aprendizaje; la falta de cultura de aprendizaje en el medio empresarial de la región; la falta de docentes capacitados para ello, y las normas y trabas burocráticas para introducir modificaciones en los sistemas de educación, entre las más importantes.

CONOCIMIENTOS TÁCITOS Y EDUCACIÓN ESCOLAR TÉCNICO-PROFESIONAL

Existen conocimientos y competencias demandadas por las actividades económicas que están codificados y son transmisibles. Otros están incorporados en las máquinas, instrumentos y métodos utilizados en la producción, aún no codificados y, por ende, no transmitidos por los procesos de educación.

Estos últimos conocimientos, llamados “conocimientos tácitos”, están incorporados en las relaciones de trabajo y, generalmente, son aprendidos por los trabajadores en la actividad laboral misma. Los más importantes son (Novick, 1999):

- Saberes no codificados de tecnologías de proceso aplicados en la producción.
- Saberes comportamentales.
- Capacidad de resolución de problemas no estándares.
- Capacidad para vincular relaciones.

Dadas las características actuales de los procesos productivos y las tendencias que dan señales sobre cómo será la organización del trabajo en el futuro, es esperable que este tipo de conocimientos cobren más importancia. Existe ya una preocupación sobre este tema (Yoguel, 1998; Dussel 1998), e incluso se ha planteado la necesidad de insertar algunos de estos temas en la formación secundaria científico-humanista (Jacinto, 2006).

En esta etapa de transformación de los procesos productivos y de las relaciones entre empresas, los conocimientos tácitos cobran mayor importancia, tanto para el desempeño laboral como para la incorporación misma al trabajo. La capacidad de los trabajadores para captar y aprender estos conocimientos es una necesidad de las empresas y de los trabajadores.

El aumento de las relaciones de subcontratación y la intensificación de las relaciones interempresas hace más importante este tipo de aprendizaje. Las relaciones interempresas son de diferente cuño –las hay horizontales, verticales, de subordinación, de cooperación–, pero todas ellas conllevan dinámicas de negociación que recurren a conocimientos y habilidades no codificadas. El éxito de muchas de estas negociaciones, cualquiera sea la situación de la empresa en la trama productiva, dependerá de la capacidad de los gestores. Por otra parte, la interacción misma genera conocimiento y aprendizaje, que van desde aprender a cumplir con los objetivos hasta conducir negociaciones e intercambios, los que en las mejores prácticas se difunden a través de las redes productivas.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que el aprendizaje en una organización o en la interacción con otras organizaciones puede ser bastante complejo y no se reduce a la capacitación en el trabajo, aun cuando a menudo se trate de suplir deficiencias de formación previa de los trabajadores a través de esta. La capacidad para aprender es también crear conocimiento, y esta no es una actividad de un grupo especializado sino que es una forma de comportamiento (Nonaka, 1994).

Los conocimientos tácitos no han sido codificados, en parte porque es difícil hacerlo y también porque no siempre son generalizables a todas las empresas. Es por eso que estas demandan un proceso de enseñanza más vinculado al ámbito laboral, diferente al habitual en el sistema de educación. Además estos conocimientos suponen en el individuo la posesión activa de conocimientos codificados, hábitos de trabajo y competencias de aprendizaje. Las observaciones sobre los procesos de trabajo muestran que hay una relación directa entre la posesión de conocimientos codificados (medidos por años de escolaridad) y la apropiación de los conocimientos no codificados o tácitos, presentes en las actividades laborales.

Como señalábamos anteriormente, la fórmula más adecuada sería organizar la actividad escolar en estrecho vínculo con el aprendizaje en el trabajo. Sin embargo esto no es siempre posible, y generalmente el divorcio entre ambos lugares de aprendizaje es total. De ahí que sea necesario buscar fórmulas de interrelación entre la escuela y el trabajo que tengan en cuenta las limitaciones sistémicas ya conocidas y, al mismo tiempo, permitan que los estudiantes puedan formarse y adquirir los conocimientos y competencias para aprender conocimientos tácitos eficientemente. No parece ser la manera más eficiente el buscar subsanar las carencias de la formación escolar por medio de la capacitación, sino que es más efectivo poner el sistema de educación técnico-profesional en concordancia con el mundo del trabajo, aunque eso signifique modificar las normas burocráticas que los gobiernan e, incluso, separarlo de los organismos de gestión de los ministerios de Educación donde ahora están alojados.

TRAYECTORIAS OCUPACIONALES

Que las trayectorias ocupacionales en los sectores más modernos no coinciden con las profesiones y oficios enseñados en la escuela técnico-profesional es una constatación que han hecho muchos autores en la región²⁶.

Las tendencias de los perfiles ocupacionales en estos sectores productivos se caracterizan por demandar conocimientos tecnológicos no recogidos en la enseñanza de las escuelas técnicas. El trabajo, por otra parte, sigue pautas y ritmos diferentes a las rutinas de los oficios tradicionales. Los nuevos perfiles se alejan paulatinamente de los oficios tradicionales para acercarse a competencias transversales y familias de ocupaciones, asociadas más a funciones y objetivos que a la asignación individual de puestos de trabajo. Lo que define un trabajo como calificado en la actualidad no es solo el contenido técnico del puesto sino en gran medida la organización productiva en que este se realiza.

Además, las trayectorias ocupacionales son en este modelo de organización del trabajo mucho más heterogéneas, reforzadas por la inestabilidad, que obliga a los trabajadores a reciclarse constantemente al cambiar de empleo.

Otro factor a tener en cuenta lo constituyen las diferencias existentes entre los trabajadores en la administración, en la producción o en tareas de mantenimiento, cualquiera que sea el sector de la economía, siendo los puestos de mantenimiento los de mayor demanda y que ofrecen trabajos más permanentes y acotados.

Otro aspecto diferenciador es la modalidad de contrato. Obviamente, a quienes se les ofrecen contratos más seguros se les demanda formaciones más completas. También lo es el sexo de los trabajadores, en tanto que las demandas de formación están, entre los empresarios, muy asociadas a representaciones sobre lo que es un trabajo “de hombre” o “de mujer” (Abramo, 1999). Todos ellos inciden de manera diferente en las carreras ocupacionales, en las características de la demanda de recursos humanos y, en consecuencia, en los procesos formativos.

Los experimentos realizados en diversos países (Labarca, 1999) que buscaban acercar la oferta de la escuela media técnica a las demandas específicas del mercado, si bien son exitosos –en tanto los contenidos de las escuelas responden a las nuevas demandas– han generado un nuevo problema: el de una sobre-oferta de personas calificadas. En otras palabras, las empresas crean empleo a un ritmo menor que la capacidad de las escuelas, una vez adaptadas a la demanda, de formar personas capacitadas. El problema está en que las modificaciones

²⁶ En la región, ver Castro 1998; Valle, 1998; Araujo y Comin, 1998; Silveira, 1997; Dussel, 1998; Labarca, 1999 y 2002), y fuera de ella, Zarifian, 1996, y Nonaka, 1994.

introducidas en las escuelas analizadas se han dado en dependencia de una sola gran empresa –como es el caso de Siemens en Guadalajara– o de un grupo restringido de empresas localizadas en una región pequeña, como es la maquila en República Dominicana. La principal limitación, entonces, es el lento crecimiento de la oferta de trabajo de este tipo de tecnologías. Otro problema es que la incorporación de más empresas a estos experimentos no siempre es posible, porque las demandas de los procesos productivos no pueden estandarizarse, aun cuando pertenezcan al mismo sector.

Pero ¿adecuar la oferta a la demanda de empresas específicas es el camino más eficiente? Caben dudas, y la más importante es la de definir dónde se coloca la línea divisoria entre la formación especializada que responde a una demanda específica nacida de innovaciones tecnológicas en la empresa, por un lado, y la formación en habilidades y competencias más generales transversales a varias empresas del sector, por el otro. A esto se suma una demanda social por oficios, que sigue existiendo. Definir esto es una decisión política tomada en algunos casos en el nivel local, en otros en el regional o en el nacional. Es importante considerar que hay aquí un trabajo técnico a realizar, el de definir la línea de demarcación, que tiene consecuencias políticas importantes.

Al tomar tales decisiones –o al diseñar estrategias de formación de recursos humanos– también hay que considerar lo que ocurre al interior de las pymes. Especialmente en las pequeñas empresas, las tendencias van en ambas direcciones: por una parte, mantienen una demanda de competencias propias de los oficios y, por otra, precisan de un añadido de nuevas competencias que generalmente no están incluidas en los currículos de las escuelas técnico-profesionales; capacidades sobre todo asociadas a la gestión empresarial, de la cual hoy día las habilidades de negociación e inserción en redes productivas más amplias son un componente esencial.

Las políticas de innovación tecnológica en la región para las pymes, cuando las ha habido, se han orientado hacia las empresas. En varios países se crearon programas de apoyo a las pymes que ponían el acento sobre la innovación tecnológica, incluso incorporando técnicas de gestión e ingreso a redes productivas. Estas iniciativas nunca han sido complementadas con innovaciones efectivas en las escuelas técnico-profesionales. Tampoco existen programas de innovación tecnológica propios para las escuelas mismas.

Reformar la educación técnico-profesional organizando los currículos y la enseñanza en torno a habilidades y competencias generales o en torno a familias tecnológicas, las adecua a las formas más modernas de organización del trabajo, siempre que cuenten con el complemento de una buena capacitación o formación responsable en el trabajo, y a trayectorias ocupacionales propias de estos sectores productivos, pero deja desprovista de formación a las pymes.

INCORPORACIÓN DE NUEVOS TEMAS A LA EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL ESCOLAR Y A LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Es un lugar común decir que las TIC deben incorporarse a los currículos escolares porque forman parte de la vida contemporánea. Los argumentos son conocidos, hay consenso sobre lo bien fundado de estas afirmaciones y se ensayan diferentes estrategias, todas centradas en el uso de la computadora. Además de este tema existen otros, sobre los cuales ya se percibe una demanda desde el aparato productivo, y la necesidad de conocerlos empieza a hacerse presente: el medio ambiente, interno y externo al mundo del trabajo, y el control de calidad.

Ambos temas aparecen en las empresas como resultado de la profundización de los mercados internacionales. Para poder exportar a países de Europa o Estados Unidos, las empresas de la región deben cumplir con ciertas normas medioambientales y de control de calidad. La legislación estadounidense hace un fuerte énfasis en el cumplimiento de normas medioambientales, tanto en el interior de las empresas (seguridad en el trabajo) como externas, mientras que las empresas europeas enfatizan especialmente los controles de calidad, aunque sin olvidar el medio ambiente.

Esta preocupación empezó en Europa y Estados Unidos en la década de 1990, cuando se conformó un sector de consumidores que pone exigencias cada vez mayores a las empresas productoras y distribuidoras de bienes de consumo. Además, sectores estudiantiles y activistas expresan su rechazo a las malas prácticas de las transnacionales y sus efectos sobre los sectores más vulnerables, especialmente en el tercer mundo. Esto llevó a la elaboración de códigos que deben ser respetados por empresas localizadas en Estados Unidos o la Unión Europea, o que comercien con ellas. Ningún producto puede ser comercializado en estos países si no cumple con las normas establecidas. Así se ha ejercido presión sobre las empresas de la América Latina para que cumplan estas normas.

A diferencia de los otros temas aquí reseñados, no conocemos experiencias de colaboración de empresas con escuelas para abordar estos; luego, no ha habido aprendizaje en esta materia. Aun así, nos parece importante llamar la atención hacia ellos, porque ocupan crecientemente a empresarios y autoridades responsables, por fomento de las exportaciones, y sobre los cuales la escuela puede hacer una contribución.

Ambos temas son transversales e implican actitudes y comportamientos de los individuos y las instituciones, además de conocimientos. Los conocimientos son específicos a cada actividad productiva y están determinados por los mercados a los que se exporta, además de la naturaleza del producto exportado. Las actitudes y comportamientos, en cambio, tienen que ver con una disposición de los trabajadores y un desarrollo de la conciencia de la importancia

de estas dimensiones. Es a la construcción de esta conciencia que la escuela técnica puede contribuir.

Los temas medioambientales y la conciencia sobre ellos están presentes ya en el sistema escolar y en las sociedades en general. Sin embargo, se ha enfocado este tema desde un punto de vista global, del uso de los recursos, de la contaminación, y se ha ignorado su conexión con las actividades laborales. El tema del control de calidad está aun más ausente de la vida escolar, e incluso es poco reconocido en muchas actividades sociales e incluso laborales, siendo más un trámite que hay que cumplimentar que una actitud frente al trabajo.

La escuela técnico-profesional podría introducir estos temas, en primer lugar, en relación con la vida escolar misma, como una adquisición de conciencia práctica, y en segundo lugar, en relación con el trabajo, que puede ser examinado teóricamente e introducido también en la práctica de toda la actividad escolar. Esto supone una revisión de contenidos curriculares, la introducción de temas nuevos y ejercicios prácticos con el objeto de desarrollar conciencia de su importancia, además de conocimientos.

OBSERVACIONES FINALES

Probablemente no están en este trabajo todas las lecciones aprendidas de la relación entre las escuelas técnico-profesionales con las empresas o con el mundo del trabajo. Vale la pena seguir explorando este tema. Pero de lo que aquí se ha analizado se pueden extraer algunas conclusiones útiles.

Hay observaciones que pueden traducirse en políticas educativas y en estrategias empresariales para conseguir una relación más fluida entre la escuela y el aparato productivo. Políticas y estrategias que suponen la participación de los sectores público y privado sobre la base de acuerdos básicos.

Esta colaboración implica responsabilidades específicas para cada uno de los agentes sociales involucrados. Por un lado, el sector público debe asegurar estructuras organizativas que garanticen una formación de calidad en las escuelas técnico-profesionales, con políticas permanentes de actualización de los docentes, y debe establecer formas de relación permanente con la producción, todo esto apoyado por un marco normativo que responda a las características de la economía y sociedad actuales. Por su lado, el sector empresarial –empresarios y trabajadores, a través de sus respectivas asociaciones o sindicatos– debe asumir una actitud activa en los procesos formativos, participar en el diseño de políticas y ejercer una presencia

Relaciones entre la escuela y la empresa...

permanente en organismos de gestión escolar; en suma, establecer la formación como un factor esencial de la nueva economía.

Finalmente son necesarias acciones conjuntas, de las cuales la primera es el financiamiento de la formación técnico-profesional, que debe ser compartido por el sector público y el privado, buscándose los mecanismos más apropiados para ello. Además, es preciso establecer sistemas de información sobre la oferta y demanda de recursos humanos, y sensibilizar y generar conciencia en la sociedad sobre la importancia de una escuela técnico-profesional de calidad.

Elementos para una definición comprensiva de calidad de las instituciones de educación técnico-profesional. Indicadores de referencia

Tomás Valdés

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos veinte años, he tenido la oportunidad de compartir tiempos de aprendizaje y trabajo, de escuchar y ser escuchado por responsables políticos, gestores y docentes de los sistemas de educación técnico-profesional de casi toda América Latina, en lo que ha sido probablemente uno de los períodos de trabajo más apasionantes y atractivos de mi vida profesional. He podido estar presente en algunos momentos y lugares en los que, por un breve tiempo, la recuperación de la democracia hizo que todo pareciera posible y que nada sería capaz de parar un proceso inevitable de modernización del Estado y multiplicación de las fuerzas sociales de cambio a través de la educación y el trabajo.

He visto evolucionar las posiciones y propuestas institucionales de los ministerios de Educación, desde el inicio de las transiciones a la democracia hasta la actualidad. En una primera etapa, cargada de ilusiones, aprendí mucho sobre el arte de preguntar bien sobre las causas y efectos políticos de los problemas técnicos de la educación, y sobre la ciencia de optimizar los recursos disponibles humanos y materiales –“hacer más con menos”– a través de profesionales amigos, que me han acompañado en mi propio camino de búsqueda de respuestas.

Luego vino una etapa de espejismos e ilusiones insatisfechas, en la que el sentido común y el conocimiento empírico de la realidad fueron sustituidos por especialistas internacionales, y la legítima aspiración de transformación de las estructuras políticas, sociales y económicas de las repúblicas latinoamericanas fue paulatinamente postergada por proyectos de cooperación internacional, cargados de certezas y nuevos paradigmas. Y luego vinieron los silencios... la ausencia de políticas, el declive sistemático de los sistemas públicos de educación, la sustitución de las ideas por el mito de la “gestión”, la falta de recursos e inversiones, la proliferación de tecnocracias locales y la huida de las clases medias hacia los sectores privados de la educación, implantándose, definitivamente una percepción social de la educación pública, en todos sus niveles, como una educación pobre y para pobres. Lo cual no es muy diferente de lo que ocurre en España.

Elementos para una definición comprensiva de calidad de las instituciones...

Buena parte de ese tiempo compartido con amigos y colegas latinoamericanos lo ha ocupado la preocupación técnica por una definición comprensiva de calidad de la educación técnico-profesional, a la medida de los intereses y necesidades de las sociedades latinoamericanas. La síntesis más brillante que he podido encontrar fue el resultado de un proceso de capacitación de rectores de colegios de bachillerato técnico (todos ellos licenciados en Ciencias de la Educación), en el marco del proyecto RETEC de reforzamiento de la educación media técnica de Ecuador. En síntesis, el sistema de calidad de instituciones de ETP constaría de dos indicadores: tasa de docentes y gestores del sistema de educación técnico-profesional que matriculan a sus hijos en el sistema de educación técnico-profesional, y tasa de docentes y gestores del sistema de educación técnico-profesional que prestarían 100 dólares a una institución de educación técnico-profesional para la producción de un bien o un servicio, con la esperanza de recuperar su préstamo. Este cuadro básico de indicadores expresaría de forma simple un corolario esencial: para enseñar a trabajar, hay que saber trabajar. Parece obvio, pero es un problema sin resolver.

FUNDAMENTOS²⁷

Vinculación del sistema de indicadores con la misión institucional del sistema de educación técnico-profesional

El reconocimiento y la aceptación explícita de la misión institucional por parte de los miembros de una organización implican un compromiso igualmente explícito con los objetivos y los resultados esperables del trabajo colectivo de dicha organización. No existe ninguna empresa que sobreviva en su entorno de competencia, ignorante de sus debilidades y desviaciones sobre los resultados esperables. Esa adecuación permanente de la organización a las exigencias de su entorno, esa revisión crítica de su actividad, condiciona una cultura de mejora permanente y de orientación a resultados. La inexistencia de un proceso sistemático de evaluación organizativa solo puede significar dos cosas: o bien la organización es absolutamente inmune a sus malos resultados (sobrevive haga lo que haga y con el grado de eficiencia que lo haga), lo cual solo es explicable en mercados cautivos (mercados en los que el cliente no puede elegir otra opción), o bien se considera que la organización debe hacer que su cliente pague por el producto/servicio que ofrece dos veces: la primera, el coste directo del producto/servicio, y la segunda, una mala calidad del producto/servicio distribuido, que lo hace ineficiente.

Si tuviéramos que elegir una sola evidencia para determinar el grado de calidad de una institución educativa, sin lugar a dudas sería el nivel de profundidad y eficacia con la que evalúa el cumplimiento de su misión institucional, el grado de exigencia con el que se autocritica, el nivel de curiosidad científica con el que se acerca al autoanálisis, para mejorar. La evaluación,

²⁷ Valdés, T. (1999-2003).

el grado de idoneidad y pertinencia de sus métodos e instrumentos (sistema de indicadores, registro de información, estructura de informes) y la veracidad de sus conclusiones representan la mejor expresión del nivel de compromiso de la institución con el fiel cumplimiento de la misión institucional asignada al sistema de educación técnico-profesional.

Fundamentos sociales de los sistemas de indicadores de evaluación de servicios públicos

Diversos organismos internacionales apuntan a la necesidad de romper la lógica tradicional de las administraciones públicas (organizaciones centradas en normas) para convertirlas en organizaciones flexibles, orientadas a objetivos y resultados que mejoren las condiciones de vida de los ciudadanos. Tal como afirma la Comisión Económica para América Latina (CEPAL):

Administrar es construir futuro, convirtiendo la información en conocimiento; el conocimiento en acción y cada acto de gobierno en un objetivo de bienestar colectivo”. En este sentido, resulta imperativo conseguir que las instituciones del Estado funcionen con criterios de transparencia y que se refuerce la exigencia de información y transparencia a las instituciones del Estado: “la única manera de hacer que las cosas sean distintas es que los poderes públicos instauren un nuevo estilo de gestión que rinda cuentas de manera efectiva y transparente”. (Albavera, F en ILPES-CEPAL (2003) .

Por un lado, se hace necesaria una reflexión acerca de tres principios cruciales para el buen funcionamiento de las instituciones de servicio público: el principio de eficiencia, el de equidad y el de participación democrática, asociado a los derechos de ciudadanía. Su integración en los procesos y resultados de gestión de los servicios públicos requerirá considerar su interrelación sinérgica en la construcción de un modelo de administración que apueste por la transparencia y se constituya en escuela de valores democráticos.

- El principio de eficiencia expresa la capacidad del Estado para multiplicar la cobertura y el alcance de la distribución de bienes y servicios, minimizando los costos de estructura y operaciones y maximizando la calidad del bien/servicio distribuido. Esta noción resulta particularmente interesante para repensar la educación necesaria en la América Latina de nuestros días.
- El principio de equidad, como aspiración de las políticas de Estado, compromete dos objetivos de singular relevancia. Por un lado, la igualdad de oportunidades, que implica la necesaria igualación de las condiciones desde las que cada grupo social y cada sujeto particular parte, en su proyecto de vida y trabajo, a fin de garantizar una competencia social saludable, promotora de esfuerzos en busca de logros personales y sociales, y por el otro la igualdad de resultados e impacto social de las políticas públicas, en términos de rentas materiales e inmateriales transferidas por los servicios del Estado, que implica la aplicación del principio de discriminación positiva y la garantía de calidad y eficiencia de los servicios públicos para obtener los resultados esperados.
- Ambos principios se vinculan a otro, esencial en la construcción de la sociedad democrática: la participación ciudadana, concebida como un “... proceso gradual mediante el cual se integra al ciudadano en forma individual o colectiva, en la toma de decisiones, la fiscalización, control y ejecución de las acciones en los asuntos públicos y privados

Elementos para una definición comprensiva de calidad de las instituciones...

que afectan en lo político, económico, social y ambiental para permitirle su pleno desarrollo como ser humano y el de la comunidad en que se desenvuelve”. (Universidad Andina Simón Bolívar, 2005)

Por otro lado, está la obligatoriedad de incorporar los conceptos de rendición de cuentas y control social, profundamente imbricados, como parte de la filosofía inherente, que debe ser incorporada en la razón de ser de cualquier institución pública. La rendición de cuentas²⁸ debe darse mediante información sistemática, actualizada y relevante que permita justificar los resultados de las inversiones (económicas, humanas, organizativas) realizadas. Por otra parte, el control social de los servicios públicos debe aparecer como derecho y exigencia, favoreciendo el ejercicio de la ciudadanía responsable y vinculando los resultados de la gestión con el seguimiento de las acciones que se llevan a cabo. Para ello debe quedar claro quién, qué, cómo y cuándo se controlan los diversos componentes o dimensiones.

Fundamentos organizativos y de gestión de la evaluación de instituciones educativas

La educación, como servicio público esencial, no puede, ni debe, escapar a la lógica descrita. En general se insiste en que para conseguir una gestión eficaz las organizaciones deberían involucrarse en procesos sistemáticos de diagnóstico, planificación, seguimiento de procesos y control de los resultados de sus actividades. Estos pasos básicos deberían interpretarse no como fases lineales sino encadenadas, ciclos que culminan y vuelven a iniciarse mediante retroalimentaciones sucesivas. En cualquier caso, desde esta perspectiva, se considera que la evaluación es un proceso de vital importancia que involucra todo el ciclo de gestión y permite realizar a tiempo los ajustes necesarios.

La evaluación organizacional o institucional considera la capacidad de una institución pública, o privada, para cumplir con las funciones asumidas o con nuevos planes de acción, y apunta a definir las cualidades estructurales y de funcionamiento de la organización por comparación con un modelo deseable previamente definido.²⁹

Fundamentos pedagógicos de la evaluación de instituciones educativas

Los sistemas de evaluación de instituciones de educación técnico-profesional apuntan a la orientación a resultados de las instituciones educativas. En definitiva, se trata de favorecer el aprendizaje institucional y desarrollar aquellas capacidades que permitan a la institución escuchar e interpretar las necesidades y requerimientos de la sociedad a la que sirve (clientes internos y externos) a fin de orientar sus esfuerzos y conocimientos a mejorar las expectativas de vida y trabajo de la población escolar.

²⁸ “El concepto de *accountability* hace referencia a la capacidad del Estado para exigir que las autoridades políticas y los funcionarios públicos rindan cuentas de sus conductas, lo que implica que deben fundamentar la base jurídica que justifica sus actos de gobierno” (CEPAL).

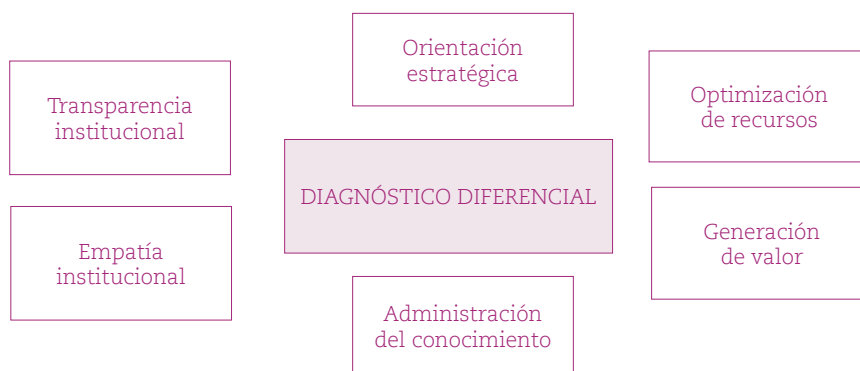
²⁹ Ministerio de Administraciones Públicas. Instituto Nacional de las Administraciones Públicas (INAP) España. *Evaluación de la gestión pública*.

La aplicación sistemática de evaluación según las pautas definidas por el sistema de indicadores, permitirá:

- Identificar de manera fundamentada los ajustes y cambios para adecuarse a las necesidades cambiantes del entorno social, económico y productivo.
- Mantener e incrementar la cohesión de los miembros de la institución y entre las distintas instituciones.
- Poseer un bagaje de información relevante sobre los aspectos centrales de la gestión y resultados de cada institución educativa y del conjunto del sistema.
- Transferir herramientas de sistematización de la práctica profesional de las instituciones educativas que permitan reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace y qué resultados se obtienen.
- Facilitar la coordinación vertical y horizontal.
- Impulsar el diálogo y la participación.
- Favorecer la toma de decisiones a tiempo.
- Corregir desviaciones y errores que permitan mejorar los resultados institucionales.
- Intensificar el esfuerzo colectivo aquellas variables esenciales.
- Potenciar el aprendizaje y la actualización profesional de los profesionales del sistema.

ÁMBITOS DE EVALUACIÓN, PROCESOS CRÍTICOS E INDICADORES VINCULADOS³⁰

Para desarrollar el sistema de indicadores de instituciones de ETP se ha decidido utilizar dimensiones que permitan una visión integral, superadora de la tradicional compartimentación en estructuras clásicas (áreas, asignaturas, departamentos, niveles o ciclos), que se corresponden con lo que denominamos “ámbitos de evaluación”, es decir, los focos de análisis y diagnóstico.



³⁰ Valdés, T., *op. cit.*

Elementos para una definición comprensiva de calidad de las instituciones...

Cada ámbito, a su vez, será desagregado en “procesos críticos”, configurando de esta forma el corte analítico que se utilizará para la obtención de la información que se considera fundamental a efectos de una mejor comprensión de los resultados obtenidos y de los factores condicionantes. Su control, en el sentido de conocer realmente qué se está haciendo, es básico para la mejora permanente de la institución. En todo caso, se debe tener en cuenta que dicho corte analítico es intencional y plantea una estructura de observación que permita la verificación permanente de la capacidad instalada de la institución para:

- Promover la participación activa del conjunto de la comunidad educativa.
- Interpretar la necesidad y demanda de los otros.
- Responder a las demandas sociales y productivas.
- Mejorar de forma sistemática los procesos de gestión orientando la institución hacia la situación de excelencia descrita en el estándar de gestión.
- Multiplicar el compromiso de los equipos profesionales de la institución educativa.
- Administrar el conocimiento de la institución educativa como recurso fundamental para la mejora de los resultados.
- Contribuir al desarrollo local y a la mejora de las formas de vida y trabajo del entorno comunitario.

Transparencia institucional

- Influencia sobre objetivos de gestión:
 - Implantación de dispositivos de información claros, accesibles al público y actualizados de forma permanente sobre la metodología, ejecución y control de todos los procesos críticos para la gestión de la institución educativa.
 - Definición de estructuras colegiadas y objetivos de participación de los distintos miembros de la comunidad educativa en ámbitos relevantes de la vida institucional que permitan una toma de decisiones participativa.
 - Establecimiento de criterios sobre dispositivos de control y seguimiento de las decisiones de gestión, inversiones y disposiciones que realice la institución educativa, de fácil acceso para toda la comunidad educativa, a fin de incrementar la eficiencia económica, didáctica y social de los recursos disponibles (tangibles e intangibles).
- Ideas clave: La transparencia institucional supone claridad y control social en la gestión y administración de los procedimientos de gestión y actividades institucionales. Se espera que la multiplicación de la transparencia genere un ambiente de confianza en el interior de la institución y mejore la confianza entre los diferentes actores de la comunidad educativa, al hacerse transparentes las decisiones de la institución y los resultados obtenidos, evitando la discrecionalidad en la gestión y posibles desviaciones en sus fines.
Vinculado a este principio de ordenación del modelo de gestión, la rendición de cuentas hace referencia a la necesidad de argumentar y contrastar las decisiones, y proporcionar informaciones elaboradas sobre los procesos de gestión y actividades institucionales (al

menos los que se definan prioritarios) que permitan entender y compartir o cuestionar el significado y contenido de dichas actividades.

La búsqueda de transparencia en los procedimientos de gestión de la institución educativa, se plantea como finalidad esencial:

- Incrementar la eficiencia de la actividad institucional. El grado de eficiencia de una determinada actuación viene dado por la relación existente entre los bienes y servicios consumidos y los producidos, o sea, por los servicios prestados con relación a los recursos empleados, lo cual vincula los procesos administrativos, de docencia y de gestión con la inserción laboral de los alumnos generada.
- Optimizar los recursos disponibles.
- Democratizar la gestión de la institución, haciendo efectivos canales y medios de participación de la comunidad educativa en la actividad de la institución.
- Procesos críticos:
 - *Difusión de la información.* Conjunto de procedimientos que permiten elaborar y divulgar información, interna y externa, significativa y relevante sobre la vida institucional a la comunidad educativa, desde los resultados de las investigaciones (rendimiento académico, inserción laboral, investigación educativa...) hasta información relevante sobre la gestión de la institución educativa.
 - *Participación social.* La participación social expresa el derecho, el deber y la responsabilidad de la comunidad educativa de intervenir en la gestión de la institución, a la búsqueda de la mejora permanente de los resultados educativos, sociales y laborales.
 - *Control social.* El control social debe ser entendido como el ejercicio del derecho colectivo de la comunidad educativa de condicionar la orientación de las decisiones de gestión y contribuir a la satisfacción de las necesidades e intereses de los alumnos, así como participar en la aprobación, de forma colegiada, de los informes económicos, académicos y de gestión de las instituciones educativas.

Cuadro resumen de los indicadores de evaluación asociados a la transparencia de la institución educativa

ÁMBITO	PROCESOS CRÍTICOS	N.º	INDICADORES
Transparencia institucional	Difusión de la información	1	Cantidad de informes anuales sobre actividad y resultados de la institución divulgados al conjunto de la comunidad educativa (resultados de gestión institucional, rendimiento docente y directivo, gestión financiera, resultados académicos, inserción laboral de alumnos, etc.).
	Participación social	2	Tasa de madres y padres que se relacionan con el tutor de su hijo al menos una vez cada dos meses.
		3	Tasa de madres y padres que participan en actividades de apoyo al colegio.
		4	Tasa de madres y padres que participan activamente en el comité de padres de familia.
		5	Cantidad de nuevas empresas que se vinculan por año a la actividad del colegio.
	6	Porcentaje de alumnos que participan en actividades de mejora de la institución.	
	Control social	7	Cantidad de estructuras colegiadas para la toma de decisiones, con participación de todos los actores de la comunidad educativa.
		8	Cantidad de procesos críticos gestionados de forma comunitaria.

Elementos para una definición comprensiva de calidad de las instituciones...

- Resultados esperados:
 - Se rompe la lógica de la administración discrecional al establecer procesos claros, eficientes y conocidos por toda la comunidad de comunicación y distribución de la información institucional. La comunidad educativa tiene acceso a información sistemática, actualizada y relevante sobre:
 - Rendimiento académico anual.
 - Capacidad y desempeño técnico y didáctico del equipo profesional.
 - Gestión presupuestaria.
 - Aspectos organizativos y administrativos.
 - Informes de investigaciones realizadas por la institución educativa.
 - La institución educativa establece espacios de participación social abiertos a la comunidad que involucra a distintos miembros y grupos sociales en la toma de decisiones significativas relativas a:
 - Establecimiento de valores, objetivos y misión/visión institucional, donde se recojan las posturas de todos los grupos sociales representados.
 - Planificación de las actividades y programas, académicos y extra académicos.
 - Controles de gestión económica.
 - Procedimientos y estructuras de funcionamiento organizativo.
 - Realización de inversiones en equipos e infraestructuras.
 - Realización de eventos y convenios o alianzas con otras instituciones (empresas, cámaras profesionales, etc.)
 - La institución establece diversos mecanismos de documentación y archivo, actualizables de manera periódica, y elabora formatos estándar para la presentación de informes, proyectos institucionales y documentos de comunicación formal.

Orientación estratégica

- Influencia sobre objetivos de gestión:
 - Promover una cultura interna de orientación a resultados y mejora permanente.
 - Co-responsabilizar a los equipos profesionales con los objetivos y metas de la institución, mediante la colaboración entre departamentos y el trabajo en equipo.
 - Incrementar el prestigio social de la institución educativa en su entorno social y productivo.
 - Establecer procesos de mejora continua como respuesta a las necesidades de adaptación permanente a los cambios en las expectativas, necesidades y demandas del cliente interno (equipos docentes) y del cliente externo (alumnos, familias y empresas).
 - Establecer como objetivo estratégico prioritario el cumplimiento de la misión institucional de la institución educativa.
- Ideas clave: la incorporación del pensamiento estratégico a la gestión de instituciones educativas supone una herramienta gerencial de vital importancia para cualquier tipo de organización, que supone un proceso sistemático de anticipación a los cambios en el entorno, a través de la definición expresa de objetivos y estrategias de posicionamiento de las organizaciones, en un plazo temporal definido. Dicho esquema de pensamiento deberá aplicarse, teniendo en cuenta:

- Los valores, convicciones y creencias de la institución sobre el rol y funciones que debe desempeñar.
- La visión de sí misma y de las formas de vida y el trabajo de sus alumnos.
- La misión institucional, propósito o meta a la que quiere llegar.
- Las estrategias, dirección en que debe avanzar la institución educativa.
- Acciones y procedimientos que llevará a cabo para conseguir lo que se propone.

Los elementos esenciales de este enfoque se pueden sintetizar en:

- La adaptabilidad a las condiciones de contexto y la flexibilidad para introducir cambios ante nuevas necesidades.
- La actitud de mejora permanente.
- El carácter proactivo de la gestión, lo cual implica una actitud anticipadora de los problemas que eviten las inercias y la falta de respuestas.
- Procesos críticos:
 - *Comunicación institucional.* La comunicación constituye un elemento estratégico para la institución, y se halla asociada a sus planes y prioridades. La política de comunicación de la institución educativa debe apuntar a:
 - La creación y mantenimiento de la identidad de la institución educativa como institución especializada en procesos de educación para el trabajo.
 - El fortalecimiento de los vínculos con el sistema productivo.
 - La proyección a la sociedad de su trabajo y potencial a través de imágenes y mensajes unificados.
 - *Alianzas.* Se trata de la conformación de acuerdos entre la institución educativa y otras organizaciones con objetivos e intereses comunes, para la realización de actividades cooperativas (pasantías, prácticas, estimulación a la continuación de estudios superiores, inserción laboral de alumnos, utilización compartida de tecnologías de producción, etc.).
 - *Coordinación/dirección de equipos.* El trabajo en equipo es una condición imprescindible para la eficiencia de cualquier organización. El éxito de la gestión de instituciones educativas se vincula, cada vez más, con la habilidad para identificar y poner a disposición de la institución, a tiempo, los recursos necesarios, y, por otro lado, de la capacidad para motivar a los equipos, favoreciendo la autonomía y el desarrollo de las responsabilidades colectivas.
 - *Planificación.* Conjunto de procedimientos que establecen líneas estratégicas de intervención sobre los problemas detectados, priorizando opciones que optimicen los resultados y el impacto social, según los recursos disponibles y las potencialidades de la institución educativa y del entorno.
 - *Monitoreo y evaluación.* Desarrollo del control operativo de la gestión y resultados de la institución, que permita manejar contingencias e imprevistos, revisar desviaciones y orientarse a resultados de forma permanente.

**Cuadro resumen de los indicadores vinculados
a la orientación estratégica de la institución educativa**

ÁMBITO	PROCESOS CRÍTICOS	N.º	INDICADORES
ORIENTACIÓN ESTRATÉGICA	Comunicación institucional	9	Cantidad de soportes de información general.
		10	Cantidad de comunicaciones escritas a actores de la comunidad educativa.
		11	Cantidad de horas mensuales de información y atención a las familias.
		12	Cantidad de reuniones anuales de carácter informativo con actores de la comunidad educativa.
	Alianzas	13	Cantidad de convenios que realiza la institución educativa con empresas locales.
		14	Cantidad de acuerdos anuales con instituciones de patrocinio y mecenazgo.
		15	Cantidad de acuerdos de cooperación con otras instituciones académicas y/o sociales.
	Coordinación/dirección de equipos	16	Cantidad de horas mensuales que utilizan los equipos profesionales para desarrollar tareas no docentes.
		17	Cantidad de equipos docentes que se reúnen al menos una vez por mes, y que producen resultados tangibles.
		18	Cantidad de reuniones anuales de coordinación del equipo de dirección con actores de la comunidad educativa.
	Planificación	19	Cantidad de horas mensuales dedicadas por los equipos profesionales a tareas de planificación y formulación de proyectos.
		20	Cantidad de proyectos anuales de mejora institucional de nueva formulación.
	Monitoreo y evaluación	21	Cantidad de reuniones anuales de monitoreo, seguimiento y evaluación general de la institución educativa, realizadas por los equipos profesionales.
		22	Cantidad de informes anuales de seguimiento de las acciones y programas.

- Resultados esperados:
 - La institución educativa define un marco estratégico de referencia para la gestión de procesos de mejora permanente, que orienta sus acciones al mejor cumplimiento de la misión institucional y a la obtención de los resultados previstos.
 - La institución educativa establece cauces de cooperación y participación comunitaria en sus actividades con todos los actores de la comunidad educativa, reforzando el sentimiento de pertenencia y el compromiso con los objetivos de la institución.
 - La existencia de iniciativas de cooperación y ayuda mutua incrementa el grado de conocimiento, relación y compromiso entre la institución educativa y el entorno productivo, estableciendo sinergias que generan valor añadido a ambos y ayudan al mantenimiento y/o reforzamiento del vínculo.
 - El entorno productivo reconoce la función específica de la institución educativa como institución pública especializada en procesos de educación para el trabajo.
 - Se incorpora una cultura de evaluación organizacional que refuerza el espíritu científico de la institución y multiplica su actitud de mejora permanente.

Optimización de recursos

- Influencia sobre objetivos de gestión:
 - Implementación de procedimientos de planificación y gestión de los recursos materiales, tanto para su aprovisionamiento como para el uso/disponibilidad, que permitan su utilización más eficiente.
 - Desarrollo de sistemas de previsión, mantenimiento y reparación de los equipos disponibles.
 - Realización de análisis periódicos de rentabilidad de nuevas inversiones ajustados a su realidad, de manera participativa y consensuada con los miembros de la comunidad, que le permiten decidir sobre los aspectos prioritarios en los que invertir y le ayuden a mejorar su gestión integral.
- Ideas clave: en contextos institucionales, progresivamente descapitalizados, en los que las inversiones se producen en períodos de tiempo cada vez más dilatados, resulta imprescindible incorporar una visión preventiva que ayude a optimizar los recursos disponibles y darles la mayor utilidad didáctica y social. Partiendo del inventariado exhaustivo de recursos materiales, técnicos y económicos disponibles, es posible estructurar un sistema eficiente que permita simplificar, mecanizar y organizar procedimientos y tareas de gestión de los recursos. Globalmente, el proceso de gestión integral de recursos debería permitir:
 - Planificar las necesidades y uso de los recursos, de todo tipo.
 - Gestionar la búsqueda de recursos imprescindibles.
 - Mejorar la equidad en la distribución de recursos.
 - Mantener actualizada la contabilidad y realizar un adecuado control de ingresos y gastos.
 - Analizar el contenido del gasto.
 - Prever las necesidades y costos de mantenimiento y reparación.
- Procesos críticos:
 - *Inventario de recursos*. Implica el conocimiento exhaustivo de los recursos disponibles en términos de stock, disponibilidad y situación operativa de las infraestructuras, mobiliario, equipamiento técnico y didáctico, con expresión exhaustiva de su estado de uso, mediante un sistema de registro formal permanentemente actualizado que permita optimizar los usos y disposiciones y evitar la infrautilización y derroche.
 - *Análisis de rentabilidad de inversiones*. Desarrollo de estudios y análisis pormenorizados sobre las posibilidades, oportunidades, ventajas/desventajas y prioridad de eventuales inversiones en recursos didácticos y técnicos. Permitiría también la valoración de mecanismos alternativos para aprovisionar las necesidades instrumentales de la institución educativa, como convenios o alianzas con otras instituciones educativas o productivas.
 - *Mantenimiento preventivo y correctivo*. Desarrollo de planes de mantenimiento preventivo y correctivo de los recursos disponibles que multipliquen la vida útil del equipamiento y garanticen su utilización por parte de los alumnos, en perfecto estado de uso, minimizando los riesgos de accidentes.

Cuadro resumen de los indicadores vinculados a la optimización de recursos

ÁMBITO	PROCESOS CRÍTICOS	N.º	INDICADORES
OPTIMIZACIÓN DE RECURSOS TÉCNICOS	Inventario de recursos	23	Tiempo medio de reposición de materiales físicos y maquinarias (años de vida activa de los equipos).
		24	Tiempo medio de actualización y valoración del inventario de recursos físicos y materiales (en meses y/o años).
	Análisis de rentabilidad	25	Tiempo mensual medio de uso de la maquinaria y el equipo (en horas por equipo).
		26	Cantidad de reuniones anuales del equipo del área técnica dedicadas a analizar la relación coste/beneficio (rentabilidad) de las inversiones en equipos.
	Mantenimiento preventivo y correctivo	27	Tiempo medio de respuesta a necesidades de reparación y mantenimiento correctivo de maquinarias (desde que se produce la avería hasta que vuelve a estar operativa).
		28	Porcentaje de docentes que participan en los procesos de mantenimiento de la institución educativa.
		29	Cantidad de padres que participan en los procesos de mantenimiento de la institución educativa.
		30	Tiempo mensual medio (en horas) de dedicación de docentes a tareas de mantenimiento preventivo.

- Resultados esperados: la optimización y el buen uso de los recursos disponible permitirá fundamentar la necesidad y exigir mayores recursos, para seguir haciendo más y mejor, con menos.
 - La institución educativa posee un inventario actualizado de recursos disponibles (infraestructura, mobiliario, equipamiento técnico y didáctico), con expresión de su estado de uso, que permita realizar seguimientos y controles de permanencia de los recursos en la institución y uso optimizado de los mismos.
 - La institución educativa desarrolla un estudio de rentabilidad y opciones de aprovisionamiento, ante cualquier eventual necesidad.
 - La institución educativa elabora un plan de mantenimiento preventivo y correctivo del equipamiento y recursos disponibles, con expresión de responsabilidades y tiempos.
 - La institución educativa idea estrategias creativas de uso de equipamiento y maquinaria, a través del acuerdo y estrechamiento de vínculos con el sector productivo local.

Empatía institucional

- Impacto sobre los objetivos de gestión:
 - La institución educativa se plantea como objetivo esencial responder a las necesidades objetivas de los alumnos, las familias, las empresas del entorno y el país, para convertirse en un instrumento de desarrollo comunitario, a través del control permanente de idoneidad y cobertura de la oferta de servicios y el grado de satisfacción de las necesidades de los usuarios.
 - La institución educativa garantiza las necesidades sociales básicas y el tratamiento académico compensatorio de aquellos alumnos con necesidades básicas insatisfechas.

- La institución educativa desarrolla sistemas de observación permanente del mercado de trabajo y valora el impacto de las cualificaciones profesionales transferidas en la inserción laboral de sus egresados.
- Ideas clave: la “empatía institucional” hace referencia a un deseo propositivo, intenso, de identificación y satisfacción de necesidades y expectativas, verbalizadas o latentes, del entorno en el que se ubica la institución educativa. La empatía tiene que ver con la capacidad de ponerse en el lugar de los otros (empresarios, alumnos, familias) acercándose a sus inquietudes y problemas para entender sus necesidades y generar respuestas pertinentes. Desde el punto de vista organizacional, requiere comprender el lugar del otro y el propio, en el marco de un sistema complejo de relaciones de interdependencia, entre la institución educativa, la sociedad y el mercado de trabajo. Por ello, es necesario apostar por la creación de nuevos modos de articulación del sistema educativo con el entorno; crear espacios en los que escuchar las demandas, necesidades y propuestas de los alumnos, las familias, las universidades o las empresas, o anticiparse a la resolución de algunas evidentes, como:
 - Bienestar social y satisfacción de necesidades básicas de los alumnos.
 - Rendimiento académico de los alumnos.
 - Integración sociolaboral de los egresados.
 - Alternativas al trabajo por cuenta ajena (emprendimientos productivos).
 - Titulaciones profesionales acordes a las demandas del sistema productivo.
- Procesos críticos:
 - *Docencia*. Conjunto de procedimientos de motivación, comunicación y organización y transferencia de los conocimientos profesionales, destinados a garantizar la inserción laboral competente de los alumnos en un espacio profesional determinado.
 - *Garantía social*. Generación y aplicación de recursos institucionales a la satisfacción de necesidades básicas de los alumnos, condicionantes de su rendimiento académico (alimentación, transporte, espacio de estudio, apoyo para la mejora del rendimiento académico, apoyo psicológico).
 - *Interacción con el mercado de trabajo*. Mecanismos institucionales encaminados a favorecer la inserción laboral de sus egresados, razón de ser de la institución de educación técnico profesional, a través de procedimientos de observación, intercambio, cooperación e intermediación en el mercado de trabajo, para el desarrollo de pasantías, prácticas laborales, bolsa de empleo y contratación, orientación y asesoramiento para la inserción, promoción de emprendimientos productivos y seguimiento de egresados.
 - *Prestación de servicios a empresas*. Los servicios a empresas resultan ser elementos esenciales para el reconocimiento técnico de la institución educativa: cualificación profesional de trabajadores, asesoramientos a la producción e información tecnológica y de mercados a las empresas.
 - *Contribuciones al desarrollo de la comunidad*. Las instituciones educativas contienen buena parte de las posibilidades viables de desarrollo de las sociedades latinoamericanas: información, conocimientos, competencias y capacidad de análisis del mundo exterior y las reglas que lo conforman. Dicho bagaje, en medio de páramos de aislamiento y pobreza, no puede ser exclusivamente monopolizado por los objetivos de la educación formal, sino que pueden (y deben) ser optimizados por el conjunto de la comunidad para multiplicar las opciones de vida y trabajo, a través de programas de promoción del empleo comunitario y sistemas de compensación *ad hoc*.

Elementos para una definición comprensiva de calidad de las instituciones...

**Cuadro resumen de los indicadores vinculados
a la empatía institucional de la institución educativa**

ÁMBITO	PROCESOS CRÍTICOS	N.º	INDICADORES
EMPATÍA INSTITUCIONAL	Docencia	31	Tasa de éxito académico por curso escolar (porcentaje de alumnos que progresan adecuadamente).
		32	Ratio alumnos/docente.
		33	Cantidad de investigaciones educativas realizadas anualmente por equipos internos.
		34	Tasa de cobertura de tutorías individualizadas a alumnos.
		35	Tiempo medio mensual de dedicación de los docentes a la preparación de programaciones y actividades de aula.
	Garantía social	36	Tasa de cobertura del Plan de Bienestar (alimentación, salud, atención psicológica y apoyo al rendimiento educativo), sobre población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).
		37	Porcentaje de recursos autogestionados dedicados al programa de Bienestar Social del Colegio.
	Interacción con el mercado de trabajo	38	Tasa de cobertura del programa de pasantías de alumnos.
		39	Cantidad de acciones anuales en las que participa la institución educativa con el sector productivo local (ferias, exposiciones, muestras, etc.).
	Prestación de servicios a empresas	40	Cantidad de empresas a las que el colegio presta algún servicio por año (información, asistencia técnica, asesoría tecnológica, mantenimiento de equipos, servicios).
		41	Cantidad anual de proyectos del colegio en el que participan empresas.
	Contribuciones al desarrollo de la comunidad	42	Cantidad de actividades/servicios ofrecidos anualmente por la institución educativa, basado en demandas o necesidades explícitas, que la relacionan con objetivos de desarrollo comunitario.
43		Cantidad de proyectos de producción comunitaria en los que participa la institución educativa.	

- Resultados esperados:
 - Las titulaciones de la institución educativa se configuran sobre la base de competencias laborales que integran las actitudes, conocimientos y dominios procedimentales propios de cada profesión.
 - Se establece un Plan de Acción Tutorial que regula tiempos, actividades y espacios de encuentro personalizado entre docentes y alumnos para la solución de problemas de aprendizaje y relación de los alumnos.
 - Se establece un Plan de Bienestar Social para la generación y aplicación de recursos institucionales a la satisfacción de las necesidades básicas de los alumnos, condicionantes de su rendimiento académico. El compromiso integral de la institución educativa con todos los planos de la realidad vital de los estudiantes mejora su rendimiento, previene conflictos a medio y largo plazo y refuerza el ejercicio real de igualdad de oportunidades, comprometiendo al resto de los actores sociales en dicho objetivo.
 - La institución educativa se consolida como ofertante de profesionales, con un perfil profesional especializado y acorde con las demandas del mercado de trabajo.
 - La institución educativa contribuye a la promoción de dinámicas sociales transformadoras del modelo productivo, pasando de procesos productivos intensivos en mano de obra a procesos intensivos en conocimiento.

Administración del conocimiento

- Impacto sobre objetivos de gestión:
 - Generación de conocimientos técnico-profesionales significativos, transferibles a los alumnos, mediante la creación de equipos y objetivos *ad hoc* y el fomento de una cultura científica de investigación y aprendizaje permanente entre los profesionales de la institución.
 - Adecuación de los contenidos curriculares a las competencias de la profesión y las necesidades sociales y productivas del entorno.
 - Actualizaciones permanentes de los equipos profesionales, a través de distintos mecanismos de capacitación, en las competencias técnicas, didácticas y de gestión, propias de cada función.
- Ideas clave: resulta imprescindible romper la tradicional lógica subjetiva que considera que el fin último de las instituciones educativas de formación profesional es la producción masiva de egresados, y sustituirla por una lógica de procesos de generación, distribución y transferencia de conocimientos profesionales con valor y significado en el mercado de trabajo, capaz de promover la inserción laboral de sus egresados. Para conseguirlo, será cuestión capital la capacidad que tenga la institución para gestionar sus propios recursos humanos y establecer planes para multiplicar su capacidad y su desempeño.

Asimismo, resulta de vital importancia la creación y puesta en marcha de un sistema de evaluación de desempeño que permita la valoración objetiva de competencias, la evaluación de idoneidad y pertinencia de las conductas profesionales y el análisis de resultados obtenidos por los equipos de gestores, técnicos y docentes, y, a través suyo:

 - Permitir a los profesionales valorar su propia práctica, conocer sus fortalezas y debilidades y establecer los procedimientos oportunos de cambio y mejora.
 - Permitir a la institución establecer planes de actualización profesional permanente.
- Procesos críticos:
 - *Investigación sociolaboral*. El funcionamiento de las instituciones de ETP depende de distintas influencias, tanto internas como externas, que condicionan su grado de adecuación al entorno. La manera en que la institución educativa es capaz de conocer y profundizar en el estudio de la realidad social, económica y productiva que la rodea, influye en la toma de decisiones sobre el contenido de la oferta de titulaciones y su adecuación a la economía productiva real.
 - *Innovación y desarrollo de productos*. Propiciar espacios para investigar, inventar y experimentar con los recursos técnicos disponibles en las especialidades técnicas de referencia, permitirá integrar los conocimientos disponibles, tanto a los técnicos y docentes como a los alumnos, y orientar su aplicación a la agregación de valor económico y social.
 - *Gestión de la información*. La gestión de la información representa un primer nivel en la administración del conocimiento. Si la misma es sistemática, se pone en evidencia la aspiración de los docentes y alumnos de actualizar permanentemente las referencias disponibles de carácter técnico y didáctico a través de procesos permanentes de comunicación con el exterior.
 - *Gestión del talento organizativo*. El proceso pretende sistematizar aquellas formas de hacer y operar que involucran las mejores prácticas de la institución educativa, es decir, estilos y formas de enfrentarse a las tareas, de organizar y trabajar en equi-

Elementos para una definición comprensiva de calidad de las instituciones...

pos, de plantear y solucionar problemas de diversa índole, transferibles al conjunto de gestores, docentes y técnicos. En este sentido, se aspira a convertir las instituciones educativas en organizaciones cualificantes.

- *Actualización técnica y didáctica.* La formación y el desarrollo profesional de los recursos humanos son variables esenciales para la búsqueda permanente de la excelencia, en cualquier organización moderna. Con más razón en el ámbito de la educación para el trabajo, puesto que la profesionalización de los alumnos requiere un proceso permanente de adecuación a las necesidades y demandas de las empresas.
- *Gestión del desempeño.* Hace referencia al conjunto de procedimientos que permiten planificar, evaluar y orientar a resultados, las conductas profesionales de los miembros de una organización, para maximizar sus resultados.

Cuadro resumen de los indicadores vinculados a la administración del conocimiento en la institución educativa

ÁMBITO	PROCESOS CRÍTICOS	N.º	INDICADORES
ADMINISTRACIÓN DEL CONOCIMIENTO	Investigación sociolaboral	44	Cantidad de investigaciones realizadas por año sobre el entorno sociolaboral y el mercado de trabajo.
	I+D de productos	45	Cantidad de proyectos vivos de investigación y desarrollo de productos vinculados a la especialidad técnica de referencia del colegio.
	Gestión de la información	46	Cantidad de horas promedio dedicadas trimestralmente por los equipos profesionales a acceder a información técnica y didáctica, procesarla y asimilarla.
		47	Cantidad de fuentes de información que la institución educativa pone a disposición de los equipos profesionales.
	Gestión del talento organizativo	48	Cantidad de horas trimestrales dedicadas por los profesionales del colegio a la participación en equipos específicos de mejora.
		49	Cantidad de actividades trimestrales dedicadas al intercambio de conocimientos y experiencias por los equipos docentes.
	Actualización técnica y didáctica	50	Porcentaje de docentes y directivos que participan anualmente en acciones de formación vinculadas a su especialidad.
		51	Cantidad de horas promedio dedicadas anualmente a la capacitación y perfeccionamiento por el personal docente y directivo.
	Gestión del desempeño	52	Porcentaje de profesionales evaluados anualmente en su desempeño.
		53	Porcentaje de profesionales evaluados que obtienen una calificación de satisfactorio.

- Resultados esperados:
 - La institución educativa promueve una cultura de valoración de la información, el conocimiento y las ideas como fuente de riqueza económica y social.
 - La institución educativa refuerza la necesidad de trabajo en equipo y mantiene una actitud de aprendizaje permanente y de interacción sistemática con el sistema productivo, en sus equipos profesionales.
 - La institución educativa planifica el desarrollo del talento organizativo y gestiona los recursos necesarios para actualizar el conocimiento organizacional, pedagógico y técnico-profesional de la organización, como estrategia de mejora permanente de la calidad de las enseñanzas impartidas.

Generación de valor

- Impacto sobre objetivos de gestión:
 - Planificación de una oferta de servicios formativos diferenciada a alumnos, desempleados y trabajadores.
 - Fabricación de productos y/o prestación de servicios de valor añadido. Diseña, produce, implementa y comercializa productos y servicios, acorde a sus especialidades de referencia, que le permite la obtención de recursos propios.
 - Implementación de servicios de apoyo a la inserción laboral por cuenta ajena o al emprendimiento productivo de egresados.
- Ideas clave: La aspiración en este ámbito se basa en la idea de convertir a las instituciones educativas en centros de generación de valor y beneficio, frente a la racionalidad administrativa de considerarlas centros de costo. El objetivo será la conformación de equipos institucionales capaces de diseñar proyectos de agregación de valor, gestionarlos exitosamente y transferir dichas capacidades a los alumnos.
- Procesos críticos:
 - *Ideas y patentes.* Establecimiento de protocolos técnicos y educativos para la generación de ideas con valor económico y solvencia técnica, potencialmente rentables para la institución educativa.
 - *Producción y distribución comercial.* La capacidad institucional de producir y distribuir comercialmente productos y servicios constituye una fuente de generación de valor adicional, un espacio de cualificación en situaciones de desempeño real y una escuela de capacidades para el emprendimiento productivo.
 - *Promoción de emprendimientos escolares.* El trabajo por cuenta propia representa una oportunidad alternativa para la inserción laboral de los alumnos en entornos económicos con serias dificultades para la creación de empleo. Se espera que la institución educativa provoque un efecto de emulación en los alumnos y promueva en ellos el espíritu emprendedor.
 - *Inserción laboral de egresados.* La inserción laboral de los egresados en empleos relacionados con las titulaciones ofertadas por la institución educativa representa el mejor aval para la actividad educativa de la institución. El seguimiento de la inserción laboral de los egresados y el análisis pormenorizado de la misma (actividades económicas, puestos de trabajo, tipos de empleo, características de los contratos y condiciones de trabajo de los egresados), deberá ofrecer información relevante para mejorar la idoneidad y pertinencia de los servicios educativos de la institución.

Elementos para una definición comprensiva de calidad de las instituciones...

**Cuadro resumen de los indicadores vinculados
a la generación de valor por las instituciones educativas**

ÁMBITO	PROCESOS CRÍTICOS	N.º	INDICADORES
GENERACIÓN DE VALOR	Ideas y patentes	54	Cantidad de ideas registradas anualmente, contributivas a la mejora de la institución educativa para la solución de problemas docentes o de gestión.
		55	Cantidad de patentes efectivas que consigue concretar anualmente la institución educativa.
	Producción y distribución comercial	56	Porcentaje del presupuesto generado con recursos de autogestión a través de la puesta en marcha de un proyecto productivo.
	Promoción de emprendimientos escolares	57	Cantidad de emprendimientos escolares promovidos al año.
		58	Cantidad de emprendimientos escolares vivos después del tercer año de su puesta en marcha.
	Inserción laboral de egresados	59	Tasa de inserción laboral de los egresados durante el primer año de egreso, en actividades laborales no vinculadas a su especialidad.
60		Tasa de inserción laboral de egresados durante el primer año de egreso, en actividades profesionales vinculadas a su especialidad técnica.	

- Resultados esperados:
 - La institución educativa se convierte en una organización orientada a resultados, con capacidad para agregar valor en todos los procesos y actividades que desarrolla.
 - La inserción laboral de los alumnos se convierte en la primera evidencia objetiva de calidad y buen funcionamiento de la institución de ETP.

En busca de un lugar para mirar las innovaciones de formación para el trabajo

Graciela Messina

INTRODUCCIÓN

Este texto da cuenta de las innovaciones en el campo de la formación para el trabajo, mediante un análisis comparado de experiencias que se reconocen a sí mismas o son reconocidas por otros como innovadoras. Para lograr este propósito se han realizado dos operaciones previas:

- Contextualizar la reflexión caracterizando el ámbito social del trabajo.
- Cuestionar la categoría “innovación” y proponer otra que refleje mejor las propuestas alternativas.

En este marco resulta necesario reafirmar que la formación para el trabajo sigue siendo un campo prioritario de prácticas, reflexión y estudio, porque el trabajo es aún un organizador central de la vida de los sujetos. A pesar de esto, el trabajo se ha convertido en un lugar escurridizo e inestable, que refleja y produce desigualdades de todo tipo. De alguna manera es como si estuviéramos en tiempos de posguerra, cuando todo estaba trastocado y el futuro se veía como una simple continuidad de un presente desafortunado. Pero la incertidumbre y el desencanto se siguen acompañando con el interés por investigar, tanto los procesos de cambio e innovación como los programas resultantes. Es más, existe mayor conciencia acerca de que la capacidad de los sujetos, instituciones y organizaciones de reinventarse y moverse con lo que sucede, transformándose y transformando el espacio circundante, hace la diferencia en términos no solo de supervivencia sino de encontrar sentido a la propia vida.

Los tiempos actuales, parafraseando a Sennett (2006), llevan a preguntarse por la posibilidad de crear proyectos de vida de largo plazo en sociedades gobernadas por la búsqueda de lo inmediato. Un texto de CONFINTEA V resulta particularmente claro en relación con las posibilidades que abre la educación a lo largo de la vida, que es sin duda el referente de la formación para el trabajo:

La educación de adultos pasa por lo tanto a ser más que un derecho; es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad. Es un concepto poderoso [...]. El aprendizaje adulto puede configurar la identidad y dar significado a la vida (CONFINTEA V, 1997).

Dos preguntas se ponen sobre la mesa para estructurar el texto que sigue: ¿da cuenta la categoría “innovación” de propuestas que implican una diferencia significativa respecto de los

En busca de un lugar para mirar...

programas definidos como tradicionales? y ¿son la inserción laboral o el mantenimiento y mejora del empleo los criterios más pertinentes para realizar este ejercicio reflexivo en torno a propuestas alternativas, concebidas en términos de innovación o según otras categorías?

A partir de estos interrogantes, el presente artículo se inicia con una descripción del mundo del trabajo y sus transformaciones estructurales y continúa con la presentación y cuestionamiento de la categoría misma de innovación educativa, para luego presentar y comparar diferentes programas educativos formales y no formales de educación para el trabajo, así como sus efectos en términos de fortalecimiento de los sujetos participantes y de la construcción de comunidades de vida y trabajo. Este último punto es el núcleo del artículo.

EL MUNDO DEL TRABAJO: FRAGMENTACIÓN, EXCLUSIÓN Y NUEVAS OPORTUNIDADES

El trabajo es inherente a la condición humana, así como ha sido constitutivo de la identidad de los sujetos durante toda la modernidad. Sin embargo, desde los últimos veinte años el trabajo ha estado afectado por cambios tan estructurales de descentramiento, informalidad y precarización, que las ideas de pleno empleo y trabajo para toda la vida se alejan como posibilidades para las grandes mayorías. Prácticas tan corrientes para la generación anterior, como el trabajo fijo, acogerse a la jubilación o acceder a la casa propia, se presentan ya como parte del pasado o como el privilegio de unos pocos. Incluso la idea misma de “llegar a fin de mes” parece ociosa, ya que el tiempo del salario ha cambiado junto con el tiempo del trabajo: cada vez más la gente trabaja en más trabajos, más horas, y bajo un régimen de productividad e incentivos o por cuenta propia.

El trabajo en la calle, en el sector informal, cambiante e inestable, donde las personas se costean sus períodos de desocupación y subocupación, involucran no solo a más personas sino a más ocupaciones y a diferentes clases sociales. La precariedad afecta tanto al vendedor ambulante como al profesional independiente, aun cuando las condiciones son siempre más desfavorables para los grupos sociales más marginados. En este sentido la informalidad del trabajo ha dejado de ser privativa de un nicho o espacio específico, categorizado como el sector informal de la economía. Antes bien, se asiste desde la década de 1990 a una expansión creciente del sector informal, que lleva a pensar en un proceso generalizado y transversal de informalización del trabajo (Messina, 1995). Reafirmando esta idea, Sennett (2006) hace referencia a que los trabajadores se encuentran “a la deriva”, presentando un caso ejemplar, el del hijo de un inmigrante italiano en Estados Unidos: mientras su padre fue toda la vida portero de un edificio para que el hijo fuera a la universidad, este se transformó en un universitario exitoso que sin embargo trabaja por su cuenta arriesgando la salud y la vida personal, dán-

dose en una generación el tránsito del empleo fijo al empleo desregulado y, al mismo tiempo, de la baja a la alta escolaridad, mostrando que la movilidad social ascendente no es suficiente para alcanzar calidad de vida.

En congruencia con lo anterior, el ingreso fijo ha sido reemplazado para muchos por una entrada de dinero fluctuante, sujeto a la espera y a periodicidades erráticas. No solo el trabajo se ha desregulado o flexibilizado al límite de lo soportable para los sujetos, sino que empieza incluso a desarrollarse en condiciones de encierro o secuestro. Estas nuevas formas del trabajo fluctúan desde la esclavitud, para algunos grupos de inmigrantes ilegales o niños con los cuales se trafica, hasta dispositivos más sutiles y relativamente legalizados de encierro, como los trabajos prolongados en las minas, la agroindustria, la maquila o los centros comerciales de las grandes ciudades. De acuerdo con Sennett (2006), el capitalismo “flexible” que impera en la actualidad no es una variante del capitalismo sino una nueva forma económica y social, que lleva la explotación al límite de lo posible, apelando a la racionalidad.

Desde diferentes disciplinas –la economía política, la sociología y psicología del trabajo, la filosofía–, el campo del trabajo ha sido objeto de reflexión creciente, mientras se ha desdibujado o descentrado en la sociedad global. El descentramiento del trabajo (Hopenhayn, 2004) altera la construcción de la identidad. Sin embargo, este proceso no significa que el trabajo ha perdido importancia, sino que su ausencia o su transformación en algo que es necesario perseguir –“la falta de trabajo”, en términos coloquiales– lo ha convertido en algo cada vez más inalcanzable, que lleva a los sujetos a intentar procesos de escolarización, capacitaciones breves, ocupaciones múltiples y divergentes, y migraciones de todo tipo. La delegación de gran parte de las funciones de las grandes empresas en empresas de servicios (*outsourcing*) y la automatización creciente de las tareas, han implicado la reducción de los puestos de trabajo y la próxima extinción de algunas ocupaciones, como cajeros de supermercados y estacionamientos, y expendedores de gasolina, entre otros.

Por su parte, los productos del trabajo dependen menos de la capacidad de producir y crear del trabajador que de la racionalidad eficientista orientada a lograr metas y maximizar ganancias. Esta racionalidad no es privativa del sector empresarial en las áreas de producción y servicios, sino que se hace presente también en el campo de la educación, tanto en los organismos públicos como en las organizaciones no gubernamentales (ONG). En este sentido, el cumplimiento de los propósitos institucionales, en particular la legitimación y la supervivencia, se antepone a la contribución hacia el fortalecimiento de los sujetos, de los colectivos y de los procesos de participación y transformación.

El capitalismo flexible en que vivimos oculta con su cara desregulada el retiro del Estado nacional de sus obligaciones y la pérdida de los derechos de los ciudadanos al trabajo y la

En busca de un lugar para mirar...

vida digna. No es casual que en estos años la Organización Internacional del Trabajo (OIT) reivindique la categoría de “trabajo decente”. Este nuevo capitalismo exige a los trabajadores la capacidad tanto de adaptarse al cambio constante como de tomar riesgos, dejando atrás la tradición y las normas vigentes. Aun más, la gente queda reducida a “hacer fragmentos de trabajo” (Sennett, 2006). En mayor o menor grado, todos estamos viviendo la experiencia de hacer fragmentos de trabajo, corriendo de aquí para allá y buscando nuevos nichos laborales, perdiendo el sentido y la unidad de nuestra existencia.

Sin duda el trabajo está en crisis, la cual se inscribe en una crisis global e indefinida (Dubet y Martuccelli, 1998), vivida por los sujetos como si estuvieran inmersos en un proceso sin principio ni fin. La crisis del trabajo tiene múltiples manifestaciones o correlatos: crisis económica, crisis de la escuela, crisis energética, crisis ambiental, crisis de la democracia, crisis de la salud y pandemias, crisis de la familia, de la pareja... Esta situación puede ser leída como si la existencia misma de la sociedad estuviera diluyéndose. Sin duda la crisis es, antes que nada, una crisis del sentido de la vida y de la posibilidad de vivir en sociedad. Al mismo tiempo, es también la oportunidad de generar nuevas relaciones sociales y nuevas formas de trabajo; se abre la posibilidad de una inédita reorganización de la estructura social. Ante la crisis, los trabajadores se reinventan una y otra vez, buscando oportunidades y generando asociaciones de diferente tipo. Al acercarnos a la situación de crisis con este enfoque, dejamos de lado una visión catastrófica que permite incluso justificar acciones que producen rupturas en el tejido social, como los despidos masivos o el cierre de empresas en los países desarrollados para abrir plantas en los países dependientes.

En este marco, los trabajadores, especialmente los jóvenes, se han vuelto cada vez más “polivalentes”, mediante la práctica forzada de transitar de una tarea a otra. Asimismo, los jóvenes de todos los niveles sociales de América Latina tienen mayor acceso y permanencia en la escuela que en el pasado, mientras el trabajo se ha constituido como el principal factor de diferenciación social y de obstrucción de la movilidad social (Miranda, 2007). En este contexto, los jóvenes no solo están más afectados por el desempleo y el subempleo que los adultos, sino que son más frecuentes las trayectorias laborales precarias, laberínticas –en oposición a las lineales– y los tránsitos de un trabajo poco calificado a otro, con bajas o nulas remuneraciones en dinero, donde están ausentes todos los derechos laborales y las formas asociativas entre pares.

Finalmente, considerando que la ciudadanía está en estrecha relación con la participación, la manera de transitar por la educación y por el trabajo influye en la condición de ciudadanos de los jóvenes. En el mismo sentido, la investigación disponible deja claro que para comprender las historias laborales de los jóvenes es necesario mirar tres espacios –la escuela, el trabajo y

la dimensión personal– y sus puntos de convergencia y ruptura (Guerra, 2008; Machado País, 2007; Messina, 2009).

A partir de esta caracterización del mundo del trabajo, resulta evidente que los programas innovadores en este campo necesitan ser evaluados por su capacidad para lograr que tanto los adultos como los jóvenes, y especialmente estos últimos, aprendan a moverse según el sentido y el ritmo del cambio social, laboral y tecnológico, y a construir una polivalencia laboral diferente a las trayectorias de vida laberínticas y discontinuas, que incluyen migraciones al interior y fuera de los países de origen. En el mismo sentido, las tensiones observadas en el mundo del trabajo dan cuenta de que la pertinencia de las propuestas de formación para el trabajo se asocia a la adopción de un enfoque múltiple e integral, que enfrente las numerosas desigualdades que se entrecruzan en la sociedad actual en base a factores como la clase social, el género, la edad, la escolaridad, la localización, la etnia, etcétera.

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA: TRANSITANDO HACIA LA CATEGORÍA DE “EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA”

La idea de innovación se instaló en el campo educativo asociada a la promesa de salirse del esquema de la escuela, pensando y haciendo algo diferente. Para algunos autores, la innovación educativa es justamente una alteración del sentido de la educación tradicional (Martinic, citado por Blanco y Messina, 2000). Asimismo, varios autores enfatizan que la innovación no es un cambio cualquiera sino una transformación cualitativa de las concepciones acerca del sujeto, del saber y de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Assel, 1996). En el mismo sentido, la innovación es una ruptura de la rutina (Aguerrondo, 1992) y, más aun, una creación cultural que genera un nuevo estado de condiciones, creencias, normas, formas de pensar y hacer. Una mirada histórica acerca de la innovación permite observar que nació asociada con las nociones de generalización y replicabilidad (Havelock, 1980; Huberman, 1973).

Posteriormente, la innovación fue reivindicada como la gran estrategia por las reformas educativas de la década de 1990 en América Latina, concentrándose en el sistema educativo formal, en particular en la educación básica y en la dimensión curricular, adoptando como horizonte la promoción de la calidad y la equidad educativas. Por su parte, los Estados nacionales y los organismos internacionales fueron grandes paraguas para promover las innovaciones (Blanco y Messina, 2000). Las recomendaciones emanadas desde diferentes espacios coinciden acerca de que las innovaciones deben ser integrales, en vez de concentrarse en algunas dimensiones de la práctica educativa, en particular en el currículo, descuidando aspectos de organización, gestión y relaciones laborales (Blanco y Messina, 2000; Ezpeleta, 2004).

En busca de un lugar para mirar...

Desde los noventa la innovación educativa adquirió el carácter de mandato; en nombre de esta se seleccionaron experiencias, se les asignó la condición de “ejemplares” y se homogeneizaron las prácticas en toda América Latina (Messina y Pieck, 2007).

Gran parte de las innovaciones se diseñaron desde centros de saber y poder y, desde allí, “bajaron” a lo local; otras se generaron en las escuelas o en los espacios educativos no formales, pero “respondiendo” a mandatos externos o a políticas educativas globales. Aun con estas diferencias, el diseño y puesta en marcha de las innovaciones siguió mayoritariamente el esquema de “arriba-abajo”, al igual que las reformas que las cobijaron; en suma, una propuesta única que se podía generalizar. La innovación devino en una propuesta que se asumía como “la verdad” y que se podía “bajar” o “llevar” a diferentes contextos.

La innovación así concebida tuvo como referencia central a las instituciones y los programas. En este sentido, relegó a los sujetos y a los procesos de poder, tanto en la escuela como a nivel del sistema educativo en su conjunto. La idea de innovación estuvo marcada por una lógica instrumental, centrada en el cumplimiento de resultados. En nombre de la innovación se seleccionaron algunas experiencias ejemplares que reunían requisitos predeterminados por “expertos” en educación.

Las innovaciones, incluso las de carácter más local, dan cuenta de un movimiento transnacional en el que los países dependientes adoptaron propuestas de los centrales, con la mediación de los organismos internacionales. De este modo se generaron prácticas que, lejos de transformar la desigualdad educativa, dieron lugar a programas homogeneizadores de la diversidad, proyectos normalizados por una convocatoria marco que buscaba crear una manera común de operar y legitimar el llamado “pensamiento único” en educación. Desde el campo de la investigación educativa (Ezpeleta, 2004) se da cuenta de que justamente las reformas que se autodenominaron “centradas en la escuela” no lograron transformarla porque se centraron en aplicar la innovación como algo en sí, sin considerar todas sus dimensiones y consecuencias, en particular las laborales y organizacionales. Esta manera de pensar la innovación como un objeto a instalar, como algo técnico, es una de sus dimensiones más naturalizadas, y que es necesario desmontar.

En síntesis, la categoría “innovación” se introdujo en el campo educativo como parte de una lógica eficientista que concebía el cambio como un proceso racional con “arreglo a fines”, como un movimiento gradual de sustitución de prácticas. El proceso de cambio global se consideraba desde innovaciones específicas, locales, acotadas en tiempo y espacio, pero generadas o enmarcadas desde un centro de poder. En este sentido, las innovaciones fueron pensadas como el dispositivo, las semillas o las herramientas específicas para la mejora de las prácticas educativas del sistema educativo en su conjunto. De allí que desde la propia teoría de la innovación se establecieran ciertos criterios para identificar a las innovaciones: la sustentabilidad,

para que las nuevas prácticas se hicieran regulares y se institucionalizaran; la generalización, para lograr la transferencia y la expansión a otras realidades, y el éxito, medido en términos de productos observables (Messina y Pieck, 2007).

Sin embargo, es necesario reconocer que la teoría de la innovación –a nivel mundial y en América Latina– se ha transformado desde la década de 1990 para dar lugar a conceptualizaciones que encuentran el valor de la innovación en la singularidad de cada experiencia. Asimismo, estos aportes vinculan la innovación con procesos de investigación, reconocen el papel determinante del contexto y definen como claves la pertinencia social y política, la promoción de procesos de participación social, la apropiación desde lo local y la capacidad para cambiar la práctica (Ezpeleta, 2004; Blanco y Messina, 2000, y otros). Incluso con estos cambios, la teoría de la innovación fue débil en América Latina, mientras las prácticas de la innovación consagraron en alto grado la concepción educativa neoliberal.

La categoría de innovación no solo ha sido cuestionada en los términos reseñados, sino que se propusieron otras categorías para nombrar “lo nuevo” o “lo opuesto a lo ya establecido” en educación. Así tuvo lugar el tránsito desde “innovación” a “buenas prácticas. Esta categoría no solo fue definida de una manera difusa, casuística y empírica, sino que estableció una oposición entre bueno-malo, éxito-fracaso³¹ y práctica-teoría, consagrando el polo de la práctica y relegando el otro. Se asiste así al regreso de una concepción positivista y empírica de la educación, como si fuera una “cosa”, que además se puede reducir a manifestaciones observables –la práctica– y, más aun, una “cosa buena” (Messina y Pieck, 2007).

De allí la necesidad de construir una categoría nueva, recurriendo a la experiencia, la cual es caracterizada en términos de significado o sentido. Se propone la categoría “experiencia significativa”, que resulta más promisoría y abierta, y se elaboran algunas reflexiones teóricas en torno de ella (Pieck, Athie y Messina, 2007; Messina y Pieck, 2007). Aproximarse a la educación desde la experiencia es una “tercera” posibilidad, diferente a los acercamientos desde los binomios ciencia-tecnología o teoría-práctica (Larrosa y otros, 2008). Para este autor, esta opción deja de lado el saber experto y recupera la experiencia y el protagonismo del sujeto. Instituciones e investigadores asociados con la educación popular y la sistematización educativa empezaron a legitimar esta categoría³² como un tipo de experiencia que resulta pertinente conservar y promover. Para Messina y Pieck (2007) lo “significativo” tiene que ver con asociar y anclar la propuesta educativa en la experiencia del sujeto, interesándose tanto en los procesos como en los resultados, centrándose en el sujeto antes que en el cumplimiento de las metas institucionales. Lo “significativo” no es algo dado desde el principio en base a criterios

³¹ Ver Ornelas, 2004, y Zorrilla, 2005.

³² El Ministerio de Educación Nacional de Colombia emplea la categoría “experiencia significativa” como equivalente a “innovación”, y cuenta con un banco de experiencias significativas. Ver también Messina y Pieck, 2007; Pieck, Athie y Messina, 2007, quienes incursionan en la categoría de “experiencia significativa”.

En busca de un lugar para mirar...

establecidos, sino que se construye en la medida que la propuesta va siendo apropiada por los sujetos. La experiencia no nace significativa, sino que “se va haciendo” significativa.

Asimismo, una experiencia significativa implica asumir lo real en toda su complejidad y sus múltiples determinaciones (clase social, género y pertenencia cultural, entre otras), buscando tanto la participación como el compromiso de todos los actores (Messina y Pieck, 2007). Las experiencias significativas se permiten cuestionar sus propias maneras de pensar y hacer, aceptan la crítica, dejan huellas escritas, cuentan con mecanismos para mirarse, investigar, aprender y cambiar, y promueven la formación de sus educadores, que son también quienes miran y “vigilan” la experiencia. O sea, las experiencias significativas son capaces de desmontar su propio relato. Finalmente, al estar dispuestas a compartir sus aprendizajes, abren la posibilidad de que otros intenten el mismo camino (Messina y Pieck, 2007). La sistematización ocupa un papel central en las experiencias significativas.

Al transitar desde la categoría de innovación a la de experiencia significativa, se han movido las referencias y las prácticas: mientras en el primer caso importaban la generalización, la sustentabilidad y los productos exitosos, en el segundo cuentan los sujetos, los procesos, la pertinencia y la capacidad de sistematizarse y cambiar. La categoría de experiencia significativa se diferencia claramente de las de innovación y buenas prácticas, ya que se sustenta en la pedagogía crítica y cuenta con una metodología de observación-sistematización. En suma, ha tenido lugar el desplazamiento desde los intereses institucionales hacia los de los sujetos. Sin embargo, permanece el riesgo de encerrar la experiencia en un registro disociado del movimiento de lo real, en un sistema o banco de información.

INNOVACIONES O EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Pensando el tema

En este apartado se presenta un conjunto de innovaciones en el campo de la formación para el trabajo en América Latina, con particular referencia a México; experiencias en diálogo, con la aspiración de contribuir a la producción de conocimiento en el campo. Se ha realizado un ejercicio comparado de sistematización empleando fuentes documentales y resultados de investigaciones³³. La metodología empleada es de carácter cualitativo, ya que se identifican

³³Investigaciones: Messina y Pieck, 2008; Messina (2009), Sistematización de innovaciones: Messina y Pieck (2008). Fichas de innovaciones de la red latinoamericana Innovemos, UNESCO. Fichas del SIEFT (Sistema de Información en Formación para el Trabajo, Universidad Iberoamericana), referido a México. Metaevaluación del programa ENTRA 2, Lasida y Rodríguez (2006).

algunos rasgos de las innovaciones, en base a los casos seleccionados³⁴, antes que arribar a conclusiones acerca de tendencias generales válidas para toda la región de América Latina, a partir de un estado del arte de carácter exhaustivo.

El ejercicio que se realiza es pensar el tema de la innovación en la formación para el trabajo a partir de ciertas experiencias que han sido definidas como innovadoras, para observar en qué medida se acercan o se alejan del concepto de experiencia significativa, considerando el debate teórico presentado en el punto anterior. O sea, ¿en qué grado las innovaciones analizadas valoran al sujeto, buscan tanto la formación para el trabajo como la articulación con otros enfoques (género, interculturalidad, medio ambiente, ciudadanía) y otros aprendizajes para la vida, en particular la participación y la conciencia crítica, y cuentan con una disposición a cuestionar su práctica y su discurso?

El primer punto a explicitar es que la formación para el trabajo es, en América Latina, un campo en permanente transformación, nombrado como tal a partir de la década de 1960. Desde los años ochenta, la formación para el trabajo se asocia crecientemente en el continente con las políticas de reducción de la exclusión social y la pobreza. A partir de los noventa, aparece la orientación de asociar la formación para el trabajo con políticas de empleo, concebidas en términos de inserción laboral, con un interés particular en torno a los jóvenes, recurriendo a estrategias y programas “focalizados”.

El segundo punto a aclarar es que desde el siglo XIX la formación para el trabajo incluye dos modalidades diferenciadas: la formación al interior del sistema educativo formal o “en la escuela”, por un lado, y la formación fuera de la escuela o no formal, por el otro. La escuela técnica de nivel medio y la capacitación profesional predominantemente técnica son sin duda los dos modelos tradicionales de formación para el trabajo que constituyen el punto de partida para diferenciar las innovaciones. Ambas expresiones –la escuela técnica y la capacitación técnica– han sido fuertemente cuestionadas tanto desde el campo de la investigación como por los propios participantes. En relación con este punto, lo primero a preguntarse es dónde se ubican actualmente las innovaciones, en o fuera de la escuela, qué elementos comunes y distintivos presentan y en qué medida son experiencias significativas.

El segundo aspecto a considerar es que la formación para el trabajo se caracteriza por incluir una gran diversidad de experiencias, las cuales han sido clasificadas con un cierto consenso en términos de su orientación o del propósito para el cual se realizan, dando lugar a dos grandes grupos: “en el trabajo” o “para el trabajo”. Sin embargo, cada vez existe más consenso acerca de que ambas se interrelacionan e incluso los límites se diluyen en algunos casos. Un

³⁴Se seleccionaron las 24 experiencias de la red Innovemos, un estudio de caso de Colombia, analizado en el artículo de Castañeda (2008) y 11 experiencias registradas en el Observatorio del SIEFT, además de las investigaciones citadas.

En busca de un lugar para mirar...

ejemplo sería un programa no gubernamental para jóvenes en situación de calle que forma para el trabajo, empleando una metodología de talleres protegidos en los que los participantes se forman en el trabajo. En relación con este aspecto, es necesario preguntarse en qué grado las innovaciones han tenido lugar en la formación en el trabajo o para el trabajo, así como qué atributos las unen y cuáles las diferencian, y en qué grado son experiencias significativas.

El tercer aspecto a reflexionar es que la formación para el trabajo nació desde el Estado o las iglesias, hasta ir ganando progresivamente un lugar en las ONG de todo tipo, en particular en aquellas que se inscriben en el campo de la educación popular. En relación con este aspecto, nuevamente es necesario preguntarse ¿desde dónde surgen las innovaciones?, ¿desde dónde se logra un mayor grado de institucionalización y sustentabilidad?, y ¿en qué medida son experiencias significativas?

El cuarto punto a considerar es que la formación para el trabajo ha buscado cada vez más la articulación con otros enfoques, asociados con problemas estructurales de las sociedades latinoamericanas, tales como la perspectiva de género, el enfoque intercultural, la perspectiva juvenil, la orientación hacia el medio ambiente, la educación ciudadana y el desarrollo local (Messina y Pieck, 2008).

Asimismo, en el presente se aspira a que la formación para el trabajo aparezca no como un componente educativo aparte, de carácter técnico, sino como un horizonte y un proceso transversal e integrado con otras dimensiones. La educación para el trabajo es pensada como una “experiencia vinculante”, en el sentido que permite

[...] reparar la herida en los vínculos que genera la pobreza, con la institución educativa, con el conocimiento, con la familia, vínculo con un adulto que respeta y cree en el joven, vínculo con su entorno social (Castañeda, 2008).

Aun más, la formación para el trabajo permite recrear vínculos con la experiencia del trabajo y con la propia identidad. En este sentido, la formación para el trabajo deja de ser un tipo de educación compensatoria o remedial de las faltas o ausencias dejadas por el sistema educativo formal, para transformarse en un espacio educativo que permite proyectarse. En este caso, interesa preguntarse por el grado de integralidad de las innovaciones, y por su cercanía con la idea experiencias significativas.

Mirando las innovaciones

Las innovaciones en formación para el trabajo, especialmente las que han sido desarrolladas desde las ONG, han ido conformando un tercer lugar, un espacio alternativo respecto de la escuela técnica de nivel medio y la capacitación técnica tradicional. Este lugar está consti-

tuido por experiencias destinadas hacia las poblaciones más excluidas, que buscan tanto la formación para el trabajo como la promoción de la participación y la constitución de grupos y sujetos conscientes de sí.

Mientras en la década de 1990 la formación profesional para los grupos marginados era una “tierra de nadie” o de pocos (Pieck, 2000), en la última década se han multiplicado los programas pensados para esas poblaciones, en los sectores rural y urbano. Este tercer lugar está pleno de posibilidades; mientras el sector formal de la economía define demandas específicas a la educación, en términos de las competencias necesarias para las empresas, el sector informal tiene otra dinámica, asociada con actividades para la supervivencia, estrechamente vinculadas con el conjunto de la vida cotidiana. Allí están los trabajos aparentemente frágiles y que sin embargo desafían el tiempo; allí están los sujetos que se animan a reinventarse en el día a día y que transitan de una actividad a otra: las mujeres que venden comida por la calle, a veces en las propias puertas de sus casas o en las entradas de las escuelas de sus hijos, los y las jóvenes que trabajan como vendedores ambulantes, repartidores, “volanteras”, changadores, costureras en sus domicilios... Los programas para estas poblaciones buscan acompañar los procesos informales de trabajo y, al mismo tiempo, contribuir a la búsqueda del sentido de la vida, en términos de dignidad y reconocimiento del valor de los sujetos.

Al afirmar la educación como un lugar de esperanza, como un movimiento hacia la igualdad, este tercer lugar, aparece como vital para abordar la educación para el trabajo (Messina y Pieck, 2008).

En estos tiempos difíciles, la educación para el trabajo tiene la posibilidad de ser parte de un movimiento educativo emancipador.

A partir de identificar la posibilidad que conllevan las experiencias alternativas, se presenta una visión general de las innovaciones de formación para el trabajo, diferenciando las que se realizan “desde la escuela”, pero alterando su condición, y las que se encuentran “fuera de la escuela”, ya sea en el tercer lugar promisorio señalado, donde coexisten una mayoría de experiencias de ONG con otras desarrolladas desde los gobiernos, o bien fuera de la escuela y fuera del tercer lugar, como innovaciones que siguen y reflejan la lógica neoliberal de la competitividad y la productividad laboral.

Las innovaciones de formación para el trabajo que tienen lugar “en la escuela”, de acuerdo con la sistematización realizada por Messina y Pieck (2008), presentan un conjunto de características que las diferencian de la escuela secundaria técnica tradicional. Un estudio de caso reciente en una escuela secundaria técnica de la ciudad de México (Messina, 2009) confirma las tendencias observadas desde la investigación educativa en las últimas dos décadas (Ibarrola y Gallart, 1994). En efecto, en la escuela secundaria técnica investigada por Messina, el taller de

En busca de un lugar para mirar...

formación para el trabajo está diferenciado del resto del currículo, los recursos para el taller son escasos, la tecnología del taller está atrasada respecto de la que se emplea en el sector productivo, y los estudiantes sienten que aprenden poco en la especialidad. Reina además un clima de amenaza permanente hacia los estudiantes.

Las innovaciones de formación para el trabajo en la escuela, si bien tienen lugar en un centro educativo fijo, con fronteras nítidas, estas se mueven y se diversifican de acuerdo con las necesidades locales y la capacidad de crear alternativas de los equipos docentes y los miembros de la comunidad. En este grupo de innovaciones se incluyen escuelas o colegios técnicos innovadores de nivel medio; escuelas telesecundarias vinculadas con la comunidad (TVC), donde se desarrollan talleres productivos; una licenciatura en planeación del desarrollo rural; un bachillerato rural en desarrollo comunitario; proyectos educativos en escuelas; una cooperativa docente en la escuela media técnica, y una escuela de mujeres indígenas, en diferentes países de América Latina.

La mayoría de las innovaciones se concentran en el último ciclo de la educación básica o en la educación media. Estas experiencias innovadoras están destinadas no solo a jóvenes, sino que incluyen tanto a niños como a adultos (a modo de ejemplo, una de las innovaciones cuenta con servicios de educación de adultos). Las innovaciones en la escuela tienen un alcance variable, desde un único establecimiento hasta un estado o provincia, sin alcanzar el nivel nacional. Además, si bien las innovaciones han surgido predominantemente desde el Estado, se observan nuevas relaciones entre lo público y lo privado, como por ejemplo una cooperativa docente que se genera a partir de los propios profesores de una escuela pública, escuelas técnicas públicas patrocinadas por empresas o que buscan el autofinanciamiento, y maestros que se comprometen “como si” fueran educadores populares.

Gran parte de las innovaciones en la escuela son rurales y/o se inscriben en proyectos educativos institucionales o comunitarios, y cuentan con equipos docentes comprometidos con su tarea y con la dimensión político-pedagógica. No solo los proyectos institucionales resignifican algunas de estas innovaciones, sino que los propios docentes reconocen la influencia de otras innovaciones, como la Escuela Nueva.

Las innovaciones en la escuela han superado el aislamiento, contando con redes de apoyo, consejos consultivos externos, vínculos con el sector productivo y organizaciones emergentes de mujeres o jóvenes. Las innovaciones dan cuenta de una gran diversidad de formas de articulación entre educación y trabajo: escuelas con talleres productivos y formación integral; microempresas; programas contextualizados; escuelas con régimen de alternancia educación-producción; formación en educación popular; promoción del arraigo rural; educación bilingüe intercultural; talleres de investigación para los estudiantes y la comunidad educativa;

democratización institucional; diálogo entre los saberes de la comunidad y el currículo oficial; enfoque de género, y empoderamiento de las mujeres.

En todas las innovaciones sistematizadas se observan esfuerzos de integración y diversificación curricular, como así también vínculos fuertes con la comunidad. Las innovaciones se desarrollan en forma gradual, promoviendo la formación de los educadores y su organización en colectivos de aprendizaje. Los educadores que coordinan los talleres productivos de estas innovaciones son docentes con un cierto grado de especialización, desde graduados de carreras técnicas a profesionales de diferentes disciplinas o maestros de la educación básica o media.

Las principales limitaciones que se detectan en estas innovaciones son, en primer lugar, la resistencia de padres y maestros a la incorporación del trabajo como componente educativo; además, en algunos casos se hace presente la improvisación de los maestros, por falta de acciones sistemáticas de formación, y también emerge como una limitación el hecho de que la experiencia se aleja del imaginario social dominante, que ha separado el trabajo de la educación.

Está en el aire la pregunta acerca de si estas innovaciones “en la escuela” son al mismo tiempo experiencias significativas. Para contestarla se presentan dos casos particulares de innovaciones ubicadas en zona rural. Por un lado, las escuelas telesecundarias vinculadas a la comunidad (TVC de Puebla, México) y, por otro, una experiencia colombiana de un instituto agroindustrial.

Las TVC constituyen una innovación al interior de otra innovación, ya que las telesecundarias fueron creadas para satisfacer la demanda de educación secundaria en zonas rurales aisladas. Las TVC radicalizan la propuesta de la telesecundaria a secas, generando un currículo con un componente de formación para el trabajo y talleres productivos que recuperan los saberes y las producciones locales (hortalizas, pan, hongos, herrería y artesanías, entre otras). Este componente se presenta junto con otros elementos innovadores promovidos desde las TVC, tales como la construcción de una comunidad educativa, la producción colectiva de conocimiento mediante talleres de investigación para los estudiantes, la recuperación de saberes de la vida cotidiana para integrarlos al currículo y el enfoque de lenguaje total.

En este marco, las TVC se proponen arraigar a los estudiantes, en vistas de la fuerte migración hacia las ciudades y hacia los Estados Unidos, así como fortalecer a los colectivos docentes.

Los talleres fueron un desafío para gran parte de los maestros, que aun habiendo nacido en zona rural no contaban con una formación sistemática sobre las producciones locales. Los procesos de aprendizaje de los maestros, en diálogo con miembros de la comunidad (panaderos,

En busca de un lugar para mirar...

productores rurales, artesanos, etc.), fueron reflexionados por ellos mismos, dando lugar a un texto del colectivo docente que se ha difundido “entre maestros”³⁵. Estos maestros además incursionaron en la sistematización educativa y otros procesos de formación, tanto en relación con los talleres productivos como con temas pedagógicos generales. Los mismos maestros transitaron de colectivos de aprendizaje a colectivos de movilización político-sindical, cuestionando las políticas educativas oficiales. Las TVC han sido acompañadas además por equipos de investigadores de varias universidades y organizaciones no gubernamentales.

El Instituto Agroindustrial San Clemente (Guática, Colombia) (Castañeda, 2008), se organizó a partir del supuesto de que existe una nueva ruralidad, en particular por el crecimiento de los asalariados en el campo, que requiere una educación media diferente, que incorpore la ciencia y la tecnología, así como competencias relativas a la comercialización y organización. El instituto busca promover el desarrollo rural sostenible y prácticas de trabajo asociativo y economía solidaria. Su proyecto educativo institucional fue organizado con un enfoque interdisciplinario, y sobre tres ejes (científico-tecnológico, empresarial y agroecológico), aprendiendo sobre las producciones locales e integrando saberes disciplinares. Asimismo, desde el instituto se crean empresas cooperativas y redes de apoyo interinstitucional. La innovación está centrada en la dimensión curricular, aun cuando promueve la participación social.

Si bien las dos propuestas descritas satisfacen los requisitos que definen una innovación, las TVC están más cerca de ser una experiencia significativa, ya que, como experiencia, han ido ganando significatividad a medida que el colectivo docente la fue construyendo, mientras estuvo dispuesto a aprender y a cuestionar su práctica. Además, los talleres productivos de las TVC son parte de un proyecto educativo emancipador. El programa innovador de Colombia, por su parte, está más lejos de ser una experiencia significativa, por tres razones fundamentales: porque no se da cuenta de cómo la experiencia se fue haciendo significativa, mediante procesos de apropiación y crítica por parte de los propios coordinadores del programa; porque el enfoque es ambiguo desde el punto de vista de la orientación político-pedagógica, ya que combina las prácticas asociativas con las competencias empresariales, y, finalmente, porque el programa se presenta con un ropaje técnico que omite el papel del docente y de la comunidad.

Las innovaciones “fuera de la escuela” destinadas a sectores marginados, de acuerdo con la sistematización de Messina y Pieck (2008), se caracterizan por tener lugar en espacios educativos antes que en centros fijos, asociándose de forma predominante con ONG que operan en el nivel local. Este grupo de innovaciones fuera de la escuela se caracteriza por incluir un conjunto de experiencias muy diversas entre sí, en mayor grado que en el grupo de innovaciones en la escuela. En estas innovaciones también tiene lugar un desdibujamiento entre lo público y lo privado. Un punto a destacar es que en estas experiencias el trabajo es para la

³⁵Ver Pieck, Messina y Colectivo Docente (2008).

participación en el trabajo y no solo para la inserción laboral; además, algunas innovaciones se proponen además promover la vinculación laboral. En estas experiencias los participantes son diversos: niños y jóvenes en situación de calle, mujeres, trabajadores urbanos e indígenas, entre otros. Las innovaciones tienden a la integralidad, ya que la formación para el trabajo se acompaña con el aprendizaje en torno a la condición de género, el liderazgo, proyectos productivos, mayor organización, arte, juegos y deportes (circo), educación secundaria abierta y comunitaria, capacitación técnica y alfabetización, talleres productivos protegidos, autogestión, salud y derechos humanos. En estas innovaciones se promueve la conformación de colectivos de trabajadores y de espacios grupales.

Por otra parte, el currículo se define desde diagnósticos participativos, y existe interés por la formación de monitores. La formación de destrezas básicas en torno a una ocupación o campo de trabajo se acompaña en algunos casos de cierto tipo de especialización; igualmente, algunas de las experiencias adoptaron la metodología de aprendizaje independiente. Estas experiencias están asociadas en algunos casos con organismos gubernamentales –como el Instituto de Educación para los Adultos de México (INEA), en vistas de completar la educación básica– y con organismos internacionales y organizaciones de mujeres. Predomina el enfoque de hacer del sujeto el centro del proceso de aprendizaje, así como el principio de aprender haciendo.

Las limitaciones de estas experiencias son principalmente la discontinuidad y la poca visibilidad. Algunos casos particulares permiten observar la diversidad reinante en este grupo de innovaciones, así como el hecho de que son experiencias significativas, pues buscan una formación no limitada al trabajo, promueven el fortalecimiento de los sujetos y los colectivos y cuentan con propuestas educativas integrales.

La experiencia de El Caracol (México, DF), desarrollada desde una ONG, da cuenta de la construcción de un nuevo modelo educativo que no se limita a lograr el regreso a sus hogares o la “reinserción” laboral y social de los niños y jóvenes en situación de calle. El modelo combina la formación integral “para el trabajo” con la posibilidad de continuar estudios en la educación de adultos y con orientación laboral. La permanencia de los jóvenes en la casa transitoria de la institución y el taller de cocina permite la formación en competencias transversales, como los vínculos solidarios y el trabajo en equipo. Además, El Caracol incorpora a los jóvenes a un taller de panadería y los prepara para regresar a la vida corriente.

El programa Jóvenes Constructores (México, DF, expandiéndose a otros estados, como Chiapas), desarrollado también desde una asociación civil, tiene como propósito formar “en el trabajo” a jóvenes desempleados iniciándolos en un oficio, orientándolos en el ámbito laboral y, al mismo tiempo, generando servicios para la comunidad (como la construcción de viviendas después de situaciones de emergencia, entre otros beneficios); asimismo, el programa busca

En busca de un lugar para mirar...

promover el arraigo, ante la fuerte migración, y presenta una disposición a revisar y transformar su práctica en forma permanente.

El programa La Comuna (México, D. F., gubernamental), pensado como una experiencia para el trabajo y diseñado tomando como antecedente el programa francés del mismo nombre, tiene por propósito la orientación laboral de los jóvenes con problemas de empleo. La idea central es resolver todo lo que surge en torno a la búsqueda y el encuentro de trabajo (ámbitos tales como salud, educación, vivienda y relaciones con la familia).

La asociación civil “Enlace, capacitación y comunicación” (no gubernamental, México, varios estados) se define como una organización acompañante o facilitadora del desarrollo, concentrándose en el desarrollo comunitario; su propósito es fortalecer el tejido social y a los sujetos mediante proyectos y procesos de autogestión. Cuenta con programas de formación tanto técnica (huerta, panadería, costura y otras actividades) como organizativa y administrativa. Antes que formar a individuos, forma a grupos en el marco de proyectos comunitarios, adoptando un enfoque integral. Trabaja especialmente con mujeres, en base a las necesidades identificadas en los diagnósticos participativos, pues el programa no cuenta con una propuesta previa para desarrollar un proyecto sino que la elabora a partir de las necesidades manifestadas por la gente. Las mujeres capacitadas se comprometen a su vez a formar a otros grupos de mujeres. Trabaja mediante redes de organizaciones y busca conectar entre sí a las comunidades en las cuales desarrolla proyectos.

La asociación civil “Alternativas y procesos de participación social” (México, estado de Puebla) desarrolla proyectos en torno al agua y al cultivo del amaranto, creando cadenas de cooperativas. En este contexto, realiza formación en y para el trabajo, orientada tanto a la gente de las cooperativas como a personas externas. Esta formación se organiza según un modelo de acción participativa que combina los talleres con el Museo del Agua. Los talleres se organizan en base a la experiencia de trabajo en las cooperativas y otros proyectos sociales. Esta asociación civil no solo crea empleos asociados con la siembra y comercialización del amaranto sino que además ofrece programas de formación en nutrición y medio ambiente a los sembradores.

En todas estas innovaciones “fuera de la escuela”, la formación técnica para o en el trabajo se combina con otras formaciones, desde hábitos laborales, valores de responsabilidad y equidad de género, así como también se promueven proyectos comunitarios o cooperativas de producción, colectivos de aprendizaje y organización. Estas innovaciones buscan la participación de los sujetos, privilegian el surgimiento de colectivos, recuperan la experiencia de los involucrados y crean o adaptan la formación a las necesidades locales. En este sentido, son propuestas flexibles de formación que se construyeron sobre la marcha, donde los educadores

y los participantes se fueron apropiando de la experiencia. Este proceso acerca a estas innovaciones a la conceptualización de experiencia significativa.

Además de estas innovaciones cercanas a la idea de experiencia significativa se identifican otras que tienen lugar fuera de la escuela y buscan la productividad laboral y/o la inserción laboral. En este grupo se encuentran programas desarrollados desde el Estado con apoyo, en algunos casos, de organismos internacionales, como por ejemplo:

- Programas de las secretarías del área de trabajo y previsión social que ofrecen cursos para trabajadores sobre “el valor del trabajo” o para empresas sobre “gestión para la productividad laboral”, o bien talleres para “buscadores de empleo”, donde se capacita en este aspecto.
- Programas para la inserción laboral de jóvenes desempleados desarrollados desde los servicios nacionales de empleo u organismos similares. El programa Chile Joven se constituyó como el modelo a seguir a principios de la década de 1990, orientado a jóvenes desempleados para lograr su inserción laboral (en la empresa formal o como autoempleo). En la práctica, el programa solo logró inserción laboral precaria, creando un “mercado privado de la capacitación” y garantizando mano de obra casi gratuita a las empresas (Messina, 1995).
- Programas de capacitación técnica dependientes de los ministerios o secretarías de Educación, a través de centros de formación técnica que están fuera del sistema educativo regular. Estos programas altamente escolarizados no posibilitan la continuación de estudios sino que son un nicho tecnológico terminal. Algunos de ellos están siendo innovados mediante currículos más integrales donde se articula la formación técnica específica (mecánica, belleza, secretariado) con inglés y computación (cursos polifuncionales).

Asimismo, durante la década de 1990 organizaciones no gubernamentales promovieron proyectos microempresariales para jóvenes marginados con una estrategia de asignación de fondos mediante concursos altamente selectivos (Messina, 2001). En la siguiente década, el programa Entra 21, que se desarrolló en varios países, auspiciado por un organismo internacional pero ejecutado por organismos nacionales, buscó la inserción laboral de los jóvenes con un enfoque más integral³⁶.

A estas innovaciones se unen otros programas nacionales de educación básica de adultos que incluyen como algo nuevo la formación para el trabajo, ya sea como una orientación curricular al interior de la propuesta educativa (Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo,

³⁶Programa Entra 21, Entrando al mundo del trabajo, es una iniciativa de la Internacional Youth Foundation (IYF), que se inició en el año 2001 para mejorar la empleabilidad de los jóvenes en situación de desventaja en América Latina y el Caribe, e insertarlos en trabajos decentes. El programa se orientó hacia los egresados de la educación secundaria, un grupo no atendido en forma explícita por otros programas. Apoyó 35 proyectos en 18 países, ofreciendo capacitación a unos 19 mil jóvenes en tecnologías de la información y la comunicación, formación en habilidades para la vida y la empleabilidad, además de apoyarlos con servicios de intermediación laboral. Cada proyecto estuvo sujeto a evaluación externa. La metaevaluación de seis proyectos ya evaluados tuvo lugar en el año 2006. Ver Lasida y Rodríguez, 2006.

En busca de un lugar para mirar...

MEVyT, INEA, México) o como una articulación con programas específicos de formación para el trabajo en espacios educativos comunitarios e intersectoriales (Plazas Comunitarias del INEA, México).

Todo este último grupo de programas se inscribe en la categoría de innovación, ya que se diferencian de la capacitación tradicional, centrada en lo técnico. Sin embargo, estas innovaciones no se fueron haciendo experiencias significativas, justamente porque empezaron con un modelo predeterminado y se orientaron a lograr metas antes que promover a los sujetos. Las metas han sido variables (la empleabilidad, la productividad laboral, las habilidades para la vida y el trabajo), pero fueron ellas las que orientaron la acción antes que la historia y los tiempos de los sujetos.

CONCLUSIONES

Las innovaciones de formación para el trabajo surgen tanto de parte del Estado como de ONG. Las gubernamentales se originan desde los ministerios o secretarías de las áreas de trabajo y previsión social, desarrollo social o educación, y no desde los institutos nacionales de capacitación. Las innovaciones no gubernamentales son desarrolladas por una gran diversidad de organizaciones, que se orientan por propósitos que varían desde una formación predominantemente técnica hasta la orientación laboral o la formación como acompañante de la constitución y desarrollo de empresas sociales. A pesar de las diferencias entre sí, lo propio de estas innovaciones no gubernamentales es la integralidad y la capacidad para permitir la apropiación por parte de los sujetos. Las gubernamentales, por el contrario, han adoptado en su mayoría un enfoque eficientista neoliberal.

Por otra parte, las innovaciones de formación para el trabajo son principalmente para el trabajo, y no en el trabajo, en congruencia con el descentramiento del trabajo en la vida social. Sin embargo, se identifican algunas en el trabajo, o que combinan las dos modalidades.

En el mismo sentido, las innovaciones están destinadas principalmente a los desempleados, en particular a los jóvenes. Por su parte, los trabajadores de las medianas y grandes empresas siguen participando mayoritariamente en procesos de formación donde los cambios se relacionan sobre todo a la incorporación de nuevas tecnologías (tales como los cursos virtuales) o de temas (como los cursos de fomento a la productividad). Sin embargo, los trabajadores de las empresas sociales o cooperativas cuentan con procesos innovados de formación en el trabajo, que adoptan metodologías participativas y que se van construyendo sobre la marcha.

Las innovaciones de formación para el trabajo, ¿logran la inserción laboral o la mejora del empleo? Los primeros programas de formación para el trabajo orientados explícitamente hacia la inserción laboral la lograban en muy bajo grado y en trabajos precarios e inestables, como es el caso de Chile Joven (Messina, 1995). Los programas de inserción laboral de “segunda generación”, tales como los del proyecto Entra 21, han logrado en cierto grado la inserción laboral. En efecto, la metaevaluación de los proyectos de Entra 21 (Lasida y Rodríguez, 2006) afirma:

- Se logra incrementar la inserción laboral en el orden del 40% respecto del nivel inicial (antes del proyecto trabajaba el 15% de los jóvenes y después, el 54%).
- Los hombres lograron la inserción laboral en mucho mayor grado que las mujeres.
- Si bien muchos de los empleos fueron en el sector formal, hubo casos exitosos de jóvenes que organizaron microempresas.
- Los egresados de los programas lograron además incrementar su participación en la educación formal y mejorar su autoestima y su capacidad para definirse y conseguir metas personales y profesionales.

Ante estas conclusiones, es necesario preguntarse por qué aun cuando crece la inserción laboral, todavía casi la mitad de los jóvenes capacitados sigue sin trabajo, o sea, la inserción laboral sigue siendo parcial. Y también, cuál es la calidad y estabilidad de la inserción laboral de aquellos que la lograron; hasta dónde la mejora de la autoestima y la capacidad para enfrentar desafíos guarda relación con la especificidad de los programas o con el hecho de haber sido parte de un colectivo que aprende, y si el regreso a la educación formal es un indicador de “éxito” o de que los jóvenes están haciendo una nueva ronda para conseguir trabajo, justamente porque la capacitación recibida y el trabajo alcanzado no satisface sus expectativas.

A partir de estas reflexiones es posible preguntarse si la inserción laboral de los jóvenes o la mejora del empleo de los adultos es un criterio válido para analizar las innovaciones del campo de la formación para el trabajo. Por una parte, varios autores consideran que no es posible hablar de inserción laboral de los jóvenes como de un proceso de una vez y para siempre, como si a los jóvenes los estuvieran esperando puestos de trabajo estables, sino que, por el contrario, proponen considerar la inserción laboral como un proceso largo, complejo y contradictorio, que se vuelve a hacer una y otra vez (Pieck, 2006; Guerra, 2008, y Pérez Islas, 2008). Esta afirmación también es válida para los adultos, ya que cada vez más el trabajo fijo tiende a desaparecer.

Un punto a destacar es que los jóvenes y los adultos entrevistados en varias investigaciones³⁷ reconocen que lo aprendido les ha servido para el trabajo, presentando trayectorias laborales

³⁷ Pieck. Estudio de caso sobre los ICATMI, México, INIDE/ IBERO, informe final en proceso, 2009.
Messina. Estudio de caso sobre los jóvenes egresados de la educación secundaria técnica, informe inicial trabajo de campo, tesis de doctorado DIE/CINVESTAV, 2009.

En busca de un lugar para mirar...

laberínticas similares, tanto si han participado en programas educativos formales como no formales de educación para el trabajo, tanto en programas “innovadores” como en programas tradicionales. Estos testimonios llevan a pensar en los límites entre la innovación y lo otro, así como en la recuperación peculiar que hacen los sujetos de los programas educativos desde sus condiciones singulares de vida. Todo lo anterior nos aproxima al campo de la innovación en formación para el trabajo, desplegando toda su complejidad, sin reducirlo a categorías binarias y simplificadoras. En estas trayectorias se mezclan búsquedas laborales y búsquedas educativas, mientras la educación sigue al trabajo; es decir, los y las jóvenes dejan de estudiar porque necesitan trabajar o bien vuelven a estudiar para conseguir mejores trabajos y/o como alternativa ante el desempleo o el subempleo crecientes.

Finalmente, a la luz de la categoría “experiencia significativa” se presentan otros factores que son más pertinentes que la inserción laboral para mirar a los programas definidos como innovadores, como por ejemplo ¿en qué grado los jóvenes o los adultos egresados están en mejores condiciones para ser polivalentes y transitar de un trabajo y de un estudio a otro, siempre adoptando como horizonte un trabajo digno?, o bien, ¿en qué medida los jóvenes y adultos egresados han adquirido la capacidad para sentirse parte, compartir y aprender en grupo, para ser más autónomos y críticos, para crecer en resiliencia y para constituirse como sujetos singulares que se apropian de las condiciones en que viven, diferenciándose del yo único y homogeneizador que propone la sociedad neoliberal?

Innovaciones en la formación profesional desde la óptica de sus repercusiones y efectos en la inserción profesional de los jóvenes

Ernesto Abdala

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en los aportes que desde la capacitación laboral se pueden realizar para la construcción de una política de empleo juvenil. A la luz de la experiencia en América Latina, se examinan las innovaciones planteadas a través de diversos programas.

Si bien no es posible profundizar aquí en los diferentes elementos, se describirá la interconexión existente entre las distintas áreas involucradas en la educación profesional (como por ejemplo formación profesional, inclusión social y ciudadanía) y los diversos instrumentos con que la sociedad puede enfrentar la problemática de exclusión de uno de los grupos más vulnerables: los jóvenes.

Lo abordado en este artículo se debe complementar con una mirada desde la educación formal y el accionar de los ministerios de Educación, un campo que sin duda tiene un nivel de importancia sustantivo a la hora de dar respuestas a la inclusión laboral y social de los jóvenes.

De hecho, reconocemos que resulta muy complejo para los programas de formación profesional lograr impactos trascendentes en sus beneficiarios con un bajo nivel de educación formal, ya que es muy difícil para un programa de formación profesional transferir las competencias (pensamiento lógico-matemático, aprender a aprender, etc.) que no pudo dar el sistema de educación formal. Por otra parte, no es posible alcanzar el nivel de análisis que requiere este tema en lo acotado del presente documento, razón por la cual se optó por profundizar en una de las dimensiones de la política de inclusión laboral de jóvenes: la capacitación para el empleo.

En las conclusiones se ofrecen propuestas para diferentes colectivos juveniles, contemplando las particularidades de cada grupo y las condiciones necesarias para propiciar intervenciones con líneas de capacitación laboral en forma integral y con resultados que propicien cambios estructurales en la situación de los beneficiarios.

SITUACIÓN DEL EMPLEO JUVENIL EN AMÉRICA LATINA

El desempleo juvenil afecta en mayor medida a las mujeres y a los grupos con menor calificación. La baja calificación se une a la inserción precaria en empleos de baja productividad, que forman el grueso de los nuevos empleos generados en casi toda la región.

El problema que afecta a los jóvenes no es despreciable, si se considera que períodos largos de desempleo erosionan el capital humano con el que cuenta el individuo, bloquean las posibilidades de lograr una inserción adecuada en una carrera profesional o técnica, y menoscaban la capacidad productiva inhibiendo la independencia económica, la formación de una familia y la integración cabal a la sociedad civil junto a la asunción de los roles de ciudadano. El desempleo también es un factor negativo en la búsqueda de empleo, pues los empleadores usan el antecedente laboral como factor de elección de su personal.

La Organización de Naciones Unidas (ONU) define como “juventud” a la población de entre 15 y 24 años de edad. El límite inferior de 15 años obviamente no traduce la realidad de muchos de los países de la región, donde la entrada al mercado de empleo se produce mucho antes. Sin embargo, el convenio sobre edad mínima de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1973 establece los 15 años como límite mínimo de admisión al empleo, por debajo del cual se considera trabajo infantil. En este contingente se pueden discriminar dos subgrupos: los “jóvenes adolescentes” (de 15 a 19 años) y los “adultos jóvenes” (de 20 a 24 años).

Esta distinción es importante, puesto que los jóvenes muestran comportamientos disímiles según el ciclo vital en que se encuentran. La heterogeneidad del concepto es esencial para encarar el desafío.

En América Latina y el Caribe esa heterogeneidad se refleja tanto en la comparación entre países como entre los distintos segmentos al interior de cada nación. Aparecen nuevas vulnerabilidades que, en el panorama macro, identifican la diferente precariedad de los países de la región y al interior de cada país, una fragilidad distinta en cada sector social; y junto a los pobres estructurales, aparecen los nuevos pobres.

De este modo, crece y se impone la vulnerabilidad de una parte importante de los habitantes de la región –vulnerabilidad entendida como la probabilidad incrementada de perder la inserción social alcanzada, en el grado que se tuviera, o de no conocerla para los que nunca la tuvieron–. Entre estos grupos de creciente vulnerabilidad, se encuentran los de los estratos medio-bajos que se acercan a la línea de pobreza y los pobres estructurales, que ven alejarse las expectativas de recuperación. Estos niveles de pobreza conspiran contra la idea de los jóvenes como recurso estratégico del desarrollo.

La exclusión es característica en las sociedades de América Latina, considerada la zona de mayor iniquidad en el mundo. Estas sociedades resultan complejas, competitivas, con decaimiento de la seguridad y la estabilidad, con extensos grupos de pobreza “dura” y marcada segregación ecológica y aislamiento en la vida ciudadana. América Latina está atravesando cambios globales y ello agudiza la heterogeneidad y la falta de equidad prevaleciente desde sus orígenes mismos.

Los desempleados, la mano de obra que emigra del medio rural, la población indígena y los pobres urbanos, sobre los que, en muchos casos, se sustenta el crecimiento poblacional, tienen poco margen de acción ante las nuevas reglas. Se reproducen así nuevos círculos viciosos de largos períodos de desempleo, desactualización de las pocas habilidades, bajos ingresos y baja calificación.

La desregulación del mercado en general incluyó la desregulación del mercado laboral en particular, sustituyéndose el modelo taylorista: el trabajo se flexibilizó, a través de sucesivas transformaciones, y desapareció el paradigma del pleno empleo.

Si se analiza al interior del ámbito del empleo, se comprueba la transformación del mercado de trabajo, cristalizada en una segmentación por aumento de la informalidad, la microempresa y el cuentrapropismo.

El desempleo, el subempleo y la informalidad, cuyo incremento alcanza a todo el entramado social, se refuerzan en el crítico sector de los jóvenes, quienes terminan siendo los que participan con mayor intensidad de las reglas del nuevo juego laboral. El tipo de inserción de los jóvenes se constriñe, en general, al sector de alta informalidad. Cuando consiguen un empleo, se trata de uno de menor salario y menor protección social, de mayor precariedad e inestabilidad. Si bien es poca la información con que se cuenta en relación con los contratos de trabajo juvenil, se puede afirmar que en la mayoría de los casos los jóvenes trabajan sin contrato y sin seguridad social.

La precarización resultante cambia la naturaleza del trabajo al debilitar los nexos y compromisos entre trabajadores y empresas, factores clave para incrementar la productividad y mejorar la calidad del empleo.

Para los jóvenes, al igual que para otros segmentos de la población, el empleo es fuente de ingresos y representa una oportunidad de inserción social y de realización, siempre que se trate de trabajos de buena calidad y que favorezcan la socialización. Si el trabajo no llega o es de mala calidad, la vida se impregna de fuertes sentimientos de postergación y frustración.

Innovaciones en la formación profesional...

En suma, la falta de equidad imperante en varios países de la región se visualiza también y mayoritariamente en los jóvenes desempleados de baja escolaridad, los jóvenes inactivos (que no trabajan ni estudian), las mujeres pobres (fundamentalmente adolescentes), los habitantes pobres del campo y los grupos étnicos.

De esta forma, la segmentación social vinculada a las dimensiones de educación y trabajo transforman la inequidad en exclusión social, especialmente si a la variable de la edad se agregan las de género (más aun si las mujeres tienen hijos a su cargo) y las de pertenencia al medio rural o a grupos étnicos, consolidando de este modo la reproducción transgeneracional de la pobreza.

[...] El índice mundial de desempleo juvenil aumentó, pasando de alrededor del 12% en 1993 a más del 14% en 2003. Los índices de desempleo juvenil más altos se registran en Oriente Medio y norte de África (26%) y en África subsahariana (21%). Muchos observadores concentran asimismo la atención en la relación entre el índice de desempleo de los jóvenes y de los adultos, relación que va de apenas algo más de 2 a 1 en los países industrializados hasta casi 6 a 1 en el sur de Asia. En el caso de la mayoría de las regiones en desarrollo –África, América Latina y este de Asia–, la relación es alrededor de 3 a 1. Está claro que el nivel de desempleo juvenil es excesivo y debe ser motivo de preocupación.

No obstante, dentro del contexto de los países en desarrollo puede haber problemas incluso más graves que merezcan atención prioritaria. Recientemente, diversos autores sostuvieron que deberíamos volver a centrar la atención internacional “en los jóvenes más desfavorecidos de los países en desarrollo y en transición”. La juventud sin recursos puede no tener empleo, pero, por otra parte, puede también estar haciendo jornadas demasiado largas y estar percibiendo por ellas, salarios demasiado bajos, puede estar haciendo trabajo no remunerado en una empresa familiar o luchando por sobrevivir en las calles de una ciudad [...]. Es de lamentar que si nos limitamos a concentrarnos en el desempleo juvenil esos problemas pasarán desapercibidos (Kylloh, 2004).

La problemática de los jóvenes en el mercado laboral puede ser abordada como el producto que surge de la interrelación de la diversidad de ambos conceptos. Por un lado, la juventud es marcadamente heterogénea; por el otro, no es posible percibir un único mercado de trabajo, sino más bien muchos mercados de trabajo³⁸, y por lo tanto diferentes mercados laborales juveniles.

Por otra parte, tal como afirma Espinosa (2005), los jóvenes perciben al mercado laboral como altamente competitivo, que exige a los postulantes una combinación de formación, experiencia y juventud, lo que trae como consecuencia que solo se consigan empleos precarios, con extensas jornadas laborales y mala remuneración, entre otras características.

³⁸Formal e informal, rural y urbano. Pero también se pueden definir otros, por ejemplo si se consideran variables como el sexo, la edad, la pertenencia a grupos étnicos, el nivel socioeconómico, etc. Por esto, en este documento hablamos de “mercados laborales” más que de “mercado laboral”.

En general, los jóvenes alcanzan más escolaridad que sus padres, y sus expectativas son más altas; sin embargo, viven largos períodos de desempleo y trabajan en empleos de baja calidad. A pesar de todo, están favorablemente dispuestos a construir un proyecto exitoso de vida con su propio esfuerzo, ya que consideran a su condición de jóvenes como un período de transición en el que deben definir una identidad con la cual vivirán como adultos (CEPAL/AECID/SEGIB/OIJ, 2008)

Por su parte, las jóvenes mujeres enfrentan, como mínimo, una doble vulnerabilidad:

Siguen registrando condiciones de inserción más desfavorables que sus coetarios masculinos, como lo indican, en especial, la mayor tasa de desempleo, la mayor proporción de empleo en sectores de baja productividad y los ingresos más bajos, aun con los mismos niveles de educación (CEPAL/AECID/SEGIB/OIJ, 2008)

POLÍTICAS EN AMÉRICA LATINA: INSTRUMENTOS DESARROLLADOS EN LA CAPACITACIÓN LABORAL EN EL COMBATE AL DESEMPLEO JUVENIL

Dentro de las políticas sociales en América Latina existe un copioso bagaje de experiencias en las que la capacitación laboral ha sido aplicada como instrumento en estrategias de lucha contra el desempleo juvenil, cuyo desarrollo puede ser ilustrado por medio de tres modelos diferenciados: el modelo institucional, a partir de las instituciones de formación profesional, denominado modelo de instituciones de formación profesional (MIFP); el centrado exclusivamente en jóvenes desempleados y en situación de desventaja, que en parte surgió con el objetivo de dar solución a los cambios experimentados por el mercado laboral, y se denomina modelo focalizado (MF), y un posible tercer modelo que conjuga la evolución histórica priorizando aspectos específicos como inclusión social y ciudadanía.

Con relación a la institucionalidad en el campo de la formación y la capacitación profesionales en la región, desde la década de 1940 se desarrollaron en el ámbito de la educación no formal las instituciones de formación profesional (IFP) con representación tripartita, orientadas a la recalificación de trabajadores, y en el sistema educativo formal las escuelas medias técnicas (EMT), dirigidas a la formación de técnicos de nivel intermedio.

Las acciones para los jóvenes desde las IFP

A partir de la década de 1940 hicieron su aparición en el panorama de la región las IFP, destinadas especialmente a atender las necesidades específicas de capacitación para el empleo, con el objetivo explícito de cubrir el vacío dejado por el sistema educativo formal ante el proceso de industrialización.

Innovaciones en la formación profesional...

Durante las dos décadas siguientes, la problemática de la educación y el trabajo en América Latina fue abordada fundamentalmente desde la formación profesional. Las IFP se consolidaron técnicamente, definiendo un campo de acción propio, y ganaron un lugar reconocido y destacado en sus países.

A partir de la década de 1960 se produjo también una importante expansión del nivel medio y de la universidad, sin una expansión similar de los mercados de trabajo. Este desfase entre la oferta del sistema educativo y la demanda de puestos de trabajo no permitía cubrir la necesidad de mano de obra de nivel intermedio, con características específicas de capacitación tecnológica.

En la década de 1980 se empezó a desarrollar un movimiento hacia la transformación del nivel medio de enseñanza, para coordinarlo con las necesidades del despegue económico que se preveía, con lo que se implantó en varios países el nivel medio profesionalizante.

Las primeras instituciones de formación profesional en América Latina

PAÍS	INSTITUCIÓN	AÑO DE CREACIÓN
Argentina	INET	1995
Brasil	SENAI	1942
	SENAC	1946
	SENAR	1976
	SENAT	1993
Colombia	SENA	1957
Costa Rica	INA	1965
Chile	SENCE	1976
El Salvador	INSAFORP	1993
Guatemala	INTECAP	1972
Haití	INFP	1985
Honduras	INFOP	1972
Jamaica	Herat/NTA	1982
Nicaragua	INATEC	1991
Panamá	INAFORP	1993
Perú	SENATI	1961
	SENCICO	1977
República Dominicana	INFOTEP	1980
Trinidad y Tobago	NTA	1972
Venezuela	INCE	1959

Financiamiento, estructura tripartita³⁹

El Estado, entonces, creó estas instituciones de formación profesional como servicio al sector productivo (empresas privadas y grandes empresas estatales) y les aseguró el financiamiento por medio de impuestos a la nómina salarial. Esta medida parte de un supuesto: que la limitación de los recursos financieros, atados a los ingresos laborales sectoriales, implica una adecuación del volumen de la oferta de formación al tamaño de la fuerza de trabajo de ese sector. En la casi totalidad de las instituciones de formación profesional, los empresarios, junto con el Estado y los sindicatos, participan en su gestión a través de organismos tripartitos.

El conocimiento es hoy valorado como un recurso, el más valioso quizá en el ámbito de las IFP. Las IFP son organizaciones dedicadas a generar conocimientos aplicados a la formación. Su más valioso activo deriva de la capacidad de traducir las demandas del trabajo en programas de formación, conocimientos codificados que tienen la capacidad de inducir el desarrollo de competencias laborales.

Después de los años ochenta, cuando se hicieron toda clase de señalamientos críticos sobre el agotamiento del modelo institucional en la formación, los modelos alternativos demostraron sus deficiencias justo en su dudosa habilidad para generar conocimiento sobre formación. La capacidad de acumular conocimientos, capacidades educativas, metodologías de diseño y formación, docentes calificados y procesos de enseñanza/aprendizaje es un producto *del know-how* propio de la organización institucional de la formación. Las IFP han mostrado, desde la última parte de los noventa, esa capacidad, y han aplicado sus conocimientos para desarrollar otros nuevos; para innovar en los programas y aplicar nuevos métodos” (Vargas Zúñiga, 2003).

La oferta formativa para los jóvenes desde las IFP

Respecto de la oferta formativa de las IFP pueden diferenciarse dos tipos de estrategias relacionadas a los jóvenes:

- Programas de desarrollos más amplios, no dirigidos especialmente a los jóvenes sin calificación profesional, pero que los incluyen entre sus beneficiarios o participantes. Entre estos programas, por mencionar solamente algunos, están las experiencias desarrolladas por el SENATI de Perú, por medio de sus programas de Aprendizaje Dual, de Capacitación con Unidades Móviles y de Capacitación Multimedial; por el INSAFORP de El Salvador, con sus programas de Habilidad para el Trabajo-HABIL 2005, y por el SENAI de Brasil, con su Programa de Acciones Móviles.

³⁹ Elaboración propia en base a Vargas Zuñiga, 2003.

Innovaciones en la formación profesional...

- Programas dirigidos especialmente a jóvenes desfavorecidos. Desarrollaremos aquí el programa Jóvenes en Acción del SENA de Colombia y las acciones de democratización del acceso a los programas de Aprendizaje Industrial del SENAI/PR. Otro programa del SENAI es referenciado.

Balance de las estrategias y programas para jóvenes y poblaciones desfavorecidas en las IFP

En la actualidad, ante un mundo del trabajo signado por el cambio acelerado, multifacético e imprevisible, la revisión se torna prioritaria para la formación y adopción de políticas de formación profesional acordes con las nuevas necesidades.

Las transformaciones operadas en el propio campo de la formación profesional desdibujan e invalidan los parámetros y juicios clásicos que anteriormente se habían aplicado a su desempeño.

El concepto de formación profesional ha sufrido una notoria evolución y ya no es todo lo claro, delimitado, explícito y relativamente consensual que llegó a ser hasta hace algunas décadas, y más intrincado aun es el universo de actores y vías que aparecen en el escenario de la formación profesional.

Con la crisis del modelo económico que vio nacer la modalidad aprendizaje (principal metodología de formación utilizada por las IFP desde sus comienzos), y la ampliación de la cobertura de la educación media en los países latinoamericanos, ya a fines de la década de 1970 se comenzó a hablar de la crisis de esta modalidad. De hecho, se fue registrando una tendencia decreciente en la cantidad de matriculados, hasta que a mediados de los años ochenta la proporción de matrícula en esta modalidad no alcanzaba al 4% de las IFP (OIT , 2007).

En los comienzos de las IFP, la población objetivo no pertenecía a los sectores más desfavorecidos, sino a aquellos que contaban con la ventaja de poder insertarse en los ámbitos formales de la economía. Sin embargo, a principios de la década de 1970 se empezó a producir el llamado “viraje hacia lo social”, que se dio a partir de un reconocimiento de la magnitud de los sectores informales en la economía de la región, y de advertirlos como componentes estructurales de la configuración económica regional; aparecieron así programas específicos dirigidos a la población en desventaja, como por ejemplo el sector informal, urbano o en zonas rurales.

Según estimaciones, las IFP en América Latina atienden a cerca del 10% de la población económicamente activa (PEA) en (OIT, 2007). Tomando en cuenta que los jóvenes de 15 a 24 años representan el 25% (54.230.851) del total de la PEA (217.241.305), se puede afirmar entonces que las IFP cuentan con unos 5.431.000 jóvenes matriculados por año.

Como se ha visto en los ejemplos anteriores, las IFP han realizado importantes esfuerzos en términos de innovación de sus tecnologías educativas y de acercamiento a las necesidades de los jóvenes más desfavorecidos. El nudo problemático siguen siendo los altos niveles de desempleo que caracterizan a las sociedades latinoamericanas, fenómeno que las IFP no pueden controlar en forma directa y que, en cierta manera, opaca las innovaciones mencionadas.

Segunda generación: el modelo focalizado de formación y empleo de jóvenes

Durante el período de vigencia del modelo de sustitución de importaciones, de aumento de la producción industrial nacional, el empleo crecía simultáneamente con la producción.

La instalación del problema del desempleo juvenil como un fenómeno estructural y permanente, reclamó la aparición de otro tipo de medidas en términos de formación. Adicionalmente, y debido a que se contó con el apoyo financiero de organismos multilaterales, se empezó a ejecutar una nueva generación de políticas de formación para el empleo de jóvenes, intentando dar mayor flexibilidad y llegada a las poblaciones más vulnerables. En la mayoría de los casos, los ministerios de Trabajo han tenido una participación activa en el diseño y/o ejecución del modelo focalizado (MF).

A continuación se describen estos programas a través de sus características principales.

En primer lugar, y en su dimensión más filosófica, las políticas de empleo y capacitación dirigidas a los jóvenes comparten la idea central del nuevo modelo económico y sus bases doctrinarias: debe prepararse a las personas para su inserción en el mercado de trabajo, antes que protegerlas de las fluctuaciones del mismo.

Se trata de instrumentos de política diseñados específicamente para la población juvenil o sectores de esta, dentro de lo que se conoce como políticas sociales “focalizadas”.

En sus versiones más innovadoras, buscan una combinación de recursos públicos y privados que permitan trabajar simultáneamente sobre la oferta laboral y sobre la demanda de empleo.

Las nuevas políticas representan un cambio en el papel del Estado, que asume un rol subsidiario, abandonando la ejecución directa de las acciones y delegándola en oferentes privados, aunque eventualmente públicos, sometidos a competencia a través de licitaciones. El Estado asume así el diseño y financiamiento de los programas, definiendo la población objetivo y los mecanismos de evaluación y control.

También delega la cuestión acerca de la pertinencia de las diversas acciones, orientada por las denominadas “señales de mercado”.

Innovaciones en la formación profesional...

El MF parte de una visión crítica de los sistemas públicos de formación profesional⁴⁰ y proponen un sistema alternativo caracterizado por:

- Sostener que la capacitación laboral sea flexible y esté orientada por la demanda de trabajo.
- Considerar que el financiamiento público deba pasar a programas focalizados en grupos sociales desfavorecidos.
- Separar el diseño, la coordinación, la supervisión y la evaluación, de la ejecución, considerando que mientras las tres primeras tareas corresponden al Estado, la última debe quedar en manos de instituciones públicas y privadas.

Un aspecto innovador del MF es la introducción de un componente dirigido a garantizar la equidad de género. Las metas incluyen que cerca del 50% de los beneficiarios sean mujeres, se prevén mecanismos de apoyos especiales para las madres y se promueve la participación de las mujeres en cursos que rompen con el estereotipo de género.

El surgimiento del modelo

Desde principios de la década de 1990 se ha extendido rápidamente por diversos países de América Latina un tipo de programas de capacitación laboral dirigida a jóvenes que se encuentran en situación de desempleo estructural y alto riesgo social, cuyo modelo se experimentó y sistematizó inicialmente en Chile bajo la denominación de Chile Joven.

El MF fue diseñado e inicialmente operado en el contexto institucional de los programas que, bajo la forma de fondos de inversión social (FIS), surgieron como mecanismos de compensación a los duros efectos sociales de las políticas de ajuste estructural y de apertura al comercio de las economías de la región, con sus correspondientes procesos de reorganización de los servicios sociales estatales, que se han adelantado en los años setenta (para el caso de Chile) y posteriormente durante los ochenta y principios de los noventa en la gran mayoría de países de la región.

El MF se implementó en distintos países de América Latina. Si bien el modelo inicial comenzó aplicándose en Chile, se extendió con cierta rapidez y con algunas adaptaciones a las realidades nacionales a varios países de la región.

⁴⁰ Las críticas se centraron en su inadecuación a las demandas de competencias del mercado de trabajo, debido a su tendencia a ofertar capacitación más allá del análisis de la demanda de trabajadores. Otra crítica es la de no haber reformulado la capacitación a partir del cambio que se produjo en su público con el aumento de las tasas de escolarización.

**Algunos programas del MF por país,
año de inicio y si se encuentra o no en ejecución**

PAÍS	PROGRAMA	AÑO DE INICIO	EN EJECUCIÓN
Argentina	Proyecto Joven	1997	No
Chile	Chile Joven	1993	No
Colombia	Programa de Capacitación Laboral para Jóvenes	1996	No
Perú	Projoven	1995	Si
R. Dominicana	Quisqueya Joven	1996	No
Uruguay	Projoven	1994	Sí
Venezuela	Plan de Empleo Joven	1995	No

El rol de los ministerios de Trabajo

Podemos afirmar que en la administración y ejecución de estos programas es limitada la participación que tienen los ministerios de Educación y/o las instituciones de formación profesional (IFP), ya que al avanzar en su institucionalización quedan vinculados a los ministerios de Trabajo.

El MF plantea innovaciones en la organización operativa y en la fundamentación de políticas públicas, y encarna una radical propuesta de cambio en la base institucional de los sistemas de oferta hasta ahora vigentes, en cuanto tiene como supuesto un mercado de competencias laborales en el que concurren oferentes privados y públicos.

El modelo supone un cambio importante, que es la pluralidad de actores, y la necesidad de procesos integrales, estimulados y apoyados por instituciones fuertes y con gran acumulación histórica en la formación profesional: las IFP renovadas juegan aquí un papel fundamental.

Cuando las IFP y los ministerios de Educación o Trabajo participan como actores principales de estos programas, se tiende a:

- Garantizar la equidad en el acceso a la formación.
- Regular y vigilar la calidad de la oferta.
- Crear un sistema de información al público que genere el ambiente de transparencia necesario.

Innovaciones en la formación profesional...

Es cierto que todos estos puntos se han cumplido parcialmente cuando son exigidos por el organismo financiador, participe o no un organismo oficial en un rol primordial, pero también se reconoce que el papel del actor oficial permite a los programas profundizar superando y profundizando muchas veces las exigencias pactadas⁴¹.

Una tercera generación de programas: componentes formativos y sociales

Si bien no se trata estrictamente de una secuencia temporal, la comparación con la propuesta del Modelo Focalizado permite caracterizar una tercera generación de programas que erigen sus componentes principales como respuesta a algunos aspectos que aquel modelo parece haber sub-atendido. En este sentido, varios programas ampliaron el área de atención de los jóvenes de bajos recursos procurando abarcar no solo la esfera del empleo sin también el entorno psicosocial del joven. El supuesto que esta por detrás de las propuestas de esta tercera generación de programas es que no basta la capacitación y la práctica laboral para que el joven pueda lograr una efectiva integración social y asegurarle un nivel de empleabilidad que rompa los círculos de pobreza, sino que es necesario un mayor nivel de “contención”, en términos de las dimensiones que determinan la vulnerabilidad de estos jóvenes.

Algunos programas de la tercera generación, por país y año de inicio⁴²

PAÍS	PROGRAMA	AÑO DE INICIO
Argentina	Navegar Sur	2003
Brasil	Alternativas de Inclusión Social	2001
	Consortio Jóvenes	2003
Chile	Desarrollo de la Educación de Chile (CIDE)	1997
	Programa de Capacitación Laboral para Mujeres Jefas de Hogar de Chile	1992
Colombia	Jóvenes Desmovilizados	2002
	Jóvenes en Acción	2003
	Jóvenes Rurales	2004
Ecuador	Capacitación Profesional de Jóvenes Campesinos, Indígenas y Afroecuatorianos del Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio (FEPP)	1999
El Salvador	Polígono Industrial de Don Bosco	1991
	Modalidad Empresa-Centro	1998
México	La Comuna	1998
Perú	Centro de Servicios para la Capacitación Laboral y el Desarrollo (CAPLAB)	1996
Uruguay	Movimiento Tacurú	1981

⁴¹ Ejemplo de esto es el sistema de evaluación permanente que desarrolla Projoven-Perú, ejecutado desde el Ministerio de Trabajo.

⁴² En este documento se mencionan solo algunos. Para información detallada de cada uno de los programas, ver www.cinterfor.org.uy/jovenes/exp/observa/index.htm (consulta diciembre de 2010).

Algunas instituciones fueron pioneras en América Latina en el intento por desarrollar un modelo de capacitación especialmente adecuado a los jóvenes desempleados de sectores de pobreza estructural.

Entre los aportes de este tipo de experiencias, destacan:

- Una conceptualización amplia de la formación profesional, incluyendo formación personal y social.
- La incorporación de otras actividades formativas generales como deportes, artes, etc., que promueven la organización social de los jóvenes.
- El desarrollo de programas de formación de formadores.

La puesta en práctica de estrategias de retención centradas en el vínculo personalizado que se establece con los jóvenes.

En comparación con el modelo focalizado, estas experiencias presentan un diseño más integral, que:

- Toma en cuenta que la capacitación técnica y la alternancia, si bien necesarias, no son suficientes para habilitar a los jóvenes pobres.
- Estos jóvenes son desertores del sistema de enseñanza formal (con pocos años de educación media, en el mejor de los casos) y tampoco cuentan con las redes sociales para obtener un trabajo.
- Incorpora un componente de orientación personal y laboral sustantivo, y otro de acompañamiento, lo que parece resultar especialmente adecuado para el tipo de población atendida, aunque sea difícil y costoso de replicar en programas de mayor escala.
- Brinda formación social y orientación socio-laboral, junto a estrategias de desarrollo de competencias sociales e interactivas que resultan necesarias, tanto para la vida ciudadana como para la laboral.

CONCLUSIONES

En la búsqueda de una formación integral se pretende innovar en los programas de educación, formación y capacitación, para evitar que los sectores pobres vayan transitando los diferentes puntos neurálgicos que condicionan la reproducción de la pobreza, en un proceso de identificaciones y socializaciones propias del ingreso acelerado y precoz al mercado precario e informal.

Estas innovaciones de la educación y la formación profesionales enmarcan en la trascendencia de la interrelación educación-trabajo para las políticas públicas y para el desarrollo económico, con énfasis en la equidad y la productividad, contando con un apoyo destacado del ámbito internacional.

Innovaciones en la formación profesional...

De este modo, la separación entre educación formal y no formal, entre educación regular y formación profesional, se diluye. La formación profesional y la educación generan espacios de intercambio de intereses diversos, objeto de negociación.

De lo que se trata, en definitiva, es de lograr una discriminación positiva, pero no dependiendo del pleno empleo sino de la empleabilidad. Las IFP y los programas de tercera generación han incorporado este último eje como pilar de sus iniciativas formativas, que no se basan en una capacitación corta con la inserción laboral inmediata como única finalidad, sino que se busca una formación más integral que permita al joven adaptarse a nuevos contextos y situaciones.

No obstante, dado el panorama socioeconómico actual, algunas áreas sobre las que se investiga para el diseño de políticas de formación dirigidas a los jóvenes tienen que ver con:

- El fortalecimiento institucional.
- La flexibilidad a lograr por los programas y por las instituciones ejecutoras, intentando convertir los talleres y laboratorios en similes de organizaciones productivas.
- La articulación entre la educación formal y la capacitación con interacción entre los ámbitos responsables de la educación y aquellos encargados de la formación.
- La evaluación de las acciones como base de la retroalimentación, seleccionando “las mejores acciones” en la adquisición de competencias imprescindibles para el empleo.
- El seguimiento y acompañamiento del joven hasta la inserción laboral.
- El intercambio de experiencias de las organizaciones de base en torno a lo que cada una “hace mejor”, evitando la duplicidad y la confusión en las trayectorias metodológicas educativas y de formación.

El desafío principal de los programas fue su ajuste a la demanda para evitar caer en la crónica enfermedad de la sobreoferta. Como la demanda del mercado es muy escasa en épocas de recesión y absorbe solo a los más calificados, la formación juvenil se tensiona entre la demanda del mercado y la demanda social de los jóvenes que buscan que el programa les provea de una ocupación.

El contexto socioeconómico define la trayectoria; si la crisis es larga, brindar capacitación para que los jóvenes no estén inactivos no es una buena solución, porque la capacitación es más cara que la educación académica, no ofrece inserción laboral y se desprestigia. En recesión, es más sensato persistir en la buena calidad y la buena focalización de los programas orientados por la demanda, en tanto la mayoría de los jóvenes continúa en la educación formal.

Las conclusiones de las evaluaciones institucionales a los programas focalizados

Frente a la díada de los modelos MIFP y MF, otra de las lecciones aprendidas es que los programas del segundo tipo tienen buena focalización, pero admiten críticas sobre su calidad, mientras los programas de las IFP tienden a tener una mejor calidad, pero más débil focalización. El intercambio de experiencias sería de enriquecimiento mutuo.

En este sentido, se constata la necesidad de respuestas específicas, tales como:

- Programas para mejorar la asistencia y los logros escolares de los jóvenes, retirando del mercado de trabajo a los que requieran mejorar su preparación.
- Sistemas de formación profesional más eficientes y eficaces.
- Programas especiales de capacitación laboral para jóvenes de escasos recursos, ampliando y fortaleciendo las respuestas que se han ido brindando al respecto.
- Servicios eficaces y modernos de empleo, que acerquen la oferta y la demanda.
- Apoyo a iniciativas locales de empleo, potenciando el mejor conocimiento de los problemas particulares y las mayores facilidades para concertar acciones a ese nivel.

La importancia de la institucionalidad en las intervenciones

Las transformaciones institucionales en el campo de la formación profesional en América Latina y el Caribe han estado marcadas por el doble carácter de estar simultáneamente vinculadas a objetivos de tipo económico y de tipo social.

Desde su origen, la formación profesional fue un instrumento que contribuyó tanto al desarrollo productivo como a promover la integración y cohesión de las sociedades.

En el pasado, las políticas sociales de formación profesional se apoyaron fundamentalmente en las IFP. La experiencia acumulada por estas en la atención de los sectores en desventaja, más el mandato recibido desde los gobiernos, hicieron posible que se constituyesen en los primeros organismos públicos sectoriales a ser convocados para la promoción de las políticas sociales formuladas para lograr la equidad y superar la pobreza a través de un esfuerzo educativo.

El surgimiento del MF se corresponde con cambios en las concepciones acerca del papel del Estado, al que le queda reservado un papel coordinador de instrumentos focalizados en poblaciones o sectores específicos.

Otro factor que auspició el advenimiento del MF fue el crecimiento del problema, como consecuencia del bajo aumento de la demanda agregada del empleo y la incorporación de grandes

Innovaciones en la formación profesional...

grupos de individuos a la población económicamente activa, dando como resultado el requerimiento de recursos adicionales en el intento de discriminación positiva.

A lo anterior contribuyeron también fenómenos tales como el crecimiento del sector informal, las secuelas sociales de las políticas de ajuste económico y la aparición del desempleo abierto de larga duración. Son cambios muy vertiginosos que resultan en una problemática más compleja; la institucionalidad terminó revelando carencias, tanto en términos de cobertura, como de flexibilidad y pertinencia de su oferta formativa.

En contraposición a las políticas clásicas, el MF se caracterizó por la preferencia por proyectos y programas focalizados en lugar de las pretensiones universalistas. La función ejecutora fue confiada fundamentalmente a la oferta privada, no gubernamental, que se desarrolla en buena medida en base a este mismo estímulo.

Además, se adoptaron criterios de orientación por la demanda y se instaló una cultura de la evaluación de las acciones formativas.

Los ministerios de Trabajo asumieron un papel preponderante en el diseño, implementación y gestión de las políticas. En algunos países, la mutación institucional fue prácticamente total, mientras que en otros se asiste a una convivencia de la antigua y la nueva institucionalidad. Las IFP que lograron adaptarse lo hicieron gracias a profundos procesos de transformación institucional guiados por imperativos económicos, productivos y tecnológicos, pero también sociales.

La aplicación del MF como política social en la formación profesional permite hoy realizar un balance que contiene aspectos positivos pero también carencias de importancia.

Se describen a continuación algunos de los elementos que hacen a este balance:

- De una parte, las políticas sociales basadas en el MF han permitido expandir la oferta; han instalado una cultura de la evaluación que se ocupa más de los logros en materia de salidas ocupacionales que de las estadísticas de acciones realizadas.
- De otra parte, la institucionalidad creada en torno a los ministerios de Trabajo se ha revelado frágil. Existe poca capacidad para invertir a mediano y largo plazo en investigación y desarrollo curricular, materiales y recursos didácticos, articulación entre formación y tecnología, formación de formadores, etc. La ejecución de acciones formativas se apoya en un universo de agentes que tiende a la fragmentación y la dispersión, sin capacidad de actuar estratégicamente y con dificultades para la acumulación de conocimientos. Ante el desafío de construir sistemas que posibiliten a todas las personas una formación permanente, no ha sido posible conciliar el carácter inmediato de muchas acciones con itinerarios formativos de más larga duración.

- Los programas de capacitación y empleo de jóvenes del MF que han sido desarrollados a partir de los ministerios de Trabajo muchas veces han tenido poca participación de las IFP y de las organizaciones de jóvenes.
- Las mayores oportunidades surgen necesariamente de la búsqueda de complementación de esfuerzos, recursos y conocimientos, entre espacios institucionales y actores diversos. La experiencia en este sentido no es abundante.
- Sin embargo, lo que ha sido difícil de concretar en el plano de las políticas generales encuentra espacio para manifestarse en el ámbito de experiencias concretas: las IFP que adoptan nuevos criterios metodológicos y una propuesta curricular más flexible para atender a los sectores de pobreza; espacios de gestión tripartita de la formación, administrando programas dirigidos a jóvenes, mujeres, microempresas y trabajadores rurales, e institucionalidades emergentes y aún débiles pero que constituyen un espacio de aprendizaje en común para actores con tradiciones, puntos de vista e intereses diversos.
- El vínculo manifiesto de la formación con los sistemas de relaciones laborales revela que ella se ha transformado en objeto de negociación y concertación, tanto por el peso que adquiere el factor conocimiento dentro de los procesos productivos como por su relación con temas tales como empleo, salario, productividad, legislación del trabajo, calidad, seguridad e higiene, etc. Que esta situación motive interés y participación por parte de empresarios y trabajadores más activos que en el pasado no puede resultar extraño, pero dicho involucramiento está posibilitado en gran medida por la capacidad de organización y representación de los intereses que estos actores tienen.
- La atención a los grupos en situación de pobreza pasa, entonces, por estrategias que contemplen algo más que la simple oferta de cursos, por bien diseñados y promocionados que ellos estén. Para que estas estrategias puedan aspirar a un éxito y sustentabilidad razonables, deben posibilitar también la transformación de estos grupos en actores con capacidad de organización, de representación y defensa de sus intereses; en definitiva, transformarse en protagonistas y responsables de su propio desarrollo.
- Un desafío de gran envergadura en América Latina es que las políticas de formación no se constituyan en factores adicionales de segmentación, mediante mecanismos diferenciales o inequitativos de acceso al conocimiento. Superar este reto pasa necesariamente por una articulación institucional y un acercamiento a la complementación entre los diversos enfoques de políticas de formación.
- Al margen de que existan acciones inmediatas para situaciones urgentes, los sectores en condición de pobreza merecen tener caminos que les permitan acceder a una formación moderna.
- Se comprueba que en muchos casos existe una falta de perdurabilidad, continuidad y sustentabilidad de los programas y proyectos de formación y empleo de jóvenes.

A medida que analizamos el MF de capacitación para el empleo se fortalece la necesidad de la existencia de una institucionalidad pública que asegure el cumplimiento de la cobertura para las juventudes más desfavorecidas y vulnerables, guiada por principios de equidad social.

Innovaciones en la formación profesional...

Si bien las IFP fueron objeto de críticas en un principio, los programas que se han implementado y analizado en este documento permiten observar la importancia de contar con una estructurada y potente institucionalidad cuando se debe asegurar una formación de calidad a una gran cantidad de jóvenes.

Debe anotarse que esto se logra gracias a la gran acumulación de experiencias que puede ser volcada en estos casos y a la continuidad en la acción de las IFP en el tiempo, elementos que no pueden ser visualizados con claridad en el MF debido a la poca duración de los programas.

A partir de la diversidad implementada, es que los programas “focalizados” tienen buena focalización, pero calidad insuficiente.

Tal como señalan Ñopo y Saavedra (2003), el desafío se profundiza ante la gran heterogeneidad y dispersión de calidades en la formación, que lleva a que muchas inversiones en capacitación no sean rentables, sin que se garanticen estándares mínimos de calidad. Más adelante, y refiriéndose a Perú, estos autores señalan el hecho preocupante del crecimiento de la oferta, que ha estado influenciado por el incremento de la cohorte de jóvenes que egresan del sistema educativo primario y secundario, que no pueden costearse niveles terciarios y que, por tanto, demandan servicios de formación para el trabajo. Se preguntan si PROJoven/Perú podría mantener los impactos positivos si el programa se masificara y, más aun, cuando de modo conjunto se instala una época de recesión. Como el programa se mantuvo en una escala pequeña, el involucramiento de los encargados de supervisión y monitoreo fue muy alto; pero este punto fuerte, el cumplimiento de las normas de calidad, podría perderse con un PROJoven grande y masificado.

Durante la vida del Proyecto Joven de Argentina se registró una alta creación y destrucción de las entidades de capacitación (ECA). La gran cantidad de nuevos emprendedores, sin mayor experiencia en la atención a la población objetivo, que se apoderaron de una porción muy significativa del mercado (superior a las tres cuartas partes), muestra claramente la iniciativa y el éxito del sector privado para desarrollar cualquier tipo de actividad redituable y ponerla en funcionamiento de un día para el otro, en este caso, vendiendo cursos a las empresas, contratando a quienes pudieran dictarlos y alquilando los espacios requeridos en empresas o escuelas. Sin embargo, el aprendizaje organizativo no puede desarrollarse en este tipo de unidades efímeras, o demasiado pequeñas, ni aun en las instituciones de tamaño reducido. Tampoco se transmiten estímulos para aprender cuando la organización que debe hacerlo no tiene perspectivas de largo plazo. Gallart (1999) sostiene que es importante la continuidad de las ECAS para que puedan aprender en el proceso de incorporar innovaciones institucionales, y señala el ejemplo de Chile, donde para un número aproximado de jóvenes capacitados ad-

judicó cursos a alrededor de 300 ECAS, mientras que en Argentina casi se quintuplicaron los adjudicatarios.

La formación de buena calidad es un disparador y facilitador de las bases de la educación: en el taller se pueden adquirir destrezas y habilidades de lectoescritura y matemáticas. La formación puede constituirse en transferencia de tecnología. Y aquí aparece nuevamente el tema de los costos, de la relación costo-beneficio y costo-eficiencia, en períodos de recesión y sin demanda de trabajo.

Algunas apreciaciones sobre los modelos de intervención

La exclusión y vulnerabilidad laboral de los jóvenes (altos niveles de desempleo, deserción escolar, grupos con baja calificación, etc.) junto a las exigencias de competitividad y productividad, así como la rapidez de los cambios tecnológicos, plantean un serio esfuerzo en la formación para este colectivo.

La sustentabilidad política de inclusión social se basa necesariamente en jóvenes capaces de vincularse eficaz y eficientemente al sistema productivo.

De los distintos diagnósticos surge un relativo consenso en las siguientes premisas: el mejoramiento de la cobertura y la calidad de la educación básica, la promoción de la capacitación en la empresa, la diversificación de la oferta de capacitación laboral con énfasis en nuevos actores de naturaleza privada (empresas, ONG), y la revisión profunda de los aparatos de capacitación laboral (la educación media técnica y las instituciones de formación profesional), orientación desde la demanda en una estrecha vinculación con los sectores productivos (empresarios y trabajadores) en todas las fases de su proceso de desarrollo.

Igualmente, se insiste en que la capacitación laboral encuentra su mejor potencialidad cuando está estrechamente ligada a procesos de movilización comunitaria para el desarrollo económico local.

El modelo focalizado (MF) puso en evidencia el dilema de la calidad versus la cantidad en los programas de formación. Los cursos de corta duración permiten el acceso a una capacitación elemental que apenas permiten inserciones laborales frágiles sin proporcionar las herramientas necesarias para verdaderas trayectorias de empleabilidad.

Hacer de la calidad de la formación un elemento constitutivo de los programas se vuelve imperativo en el contexto actual.

Innovaciones en la formación profesional...

En este sentido, desde finales de la década de 1990 las IFP han venido incorporando y certificando la gestión de la calidad en la formación profesional, lo que se justifica plenamente ya que la capacidad de acumular conocimientos, capacidades educativas, metodologías de diseño y formación, y los procesos de enseñanza-aprendizaje es un producto del *know-how* propio con que cuentan las IFP (Vargas, 2003), y cuya amplísima acumulación resulta un aspecto diferenciador respecto de otros actores vinculados a la formación. La calidad es un elemento de interés para quienes desean capacitarse, para los empresarios que desean invertir en capacitación y para quienes aportan fondos.

El énfasis en la calidad puesto por las IPF en los últimos años se fundamenta en el objetivo de acompañar la gestión de calidad conforme a la dinámica de las empresas, así como para garantizar que se atiendan las necesidades de sus usuarios. Esto ha repercutido en una mayor evaluación de resultados como garantía de una correcta aplicación de recursos y de una actualización constante de los servicios de formación (Vargas, 2003). En esta línea se vienen adoptando en la región (por ejemplo en Argentina y Chile) versiones de la norma ISO 9000 para la educación que se aplicarán a organismos ejecutores de capacitación

¿Es posible un nuevo modelo? MF y MIFP, dos modelos que se complementan e interactúan

Todo lo anterior supone necesariamente la interacción de dos modelos: el focalizado (MF) y el de las instituciones de formación profesional (MIFP). Ninguno de los dos logró desarrollar eficientemente todas las premisas ya mencionadas. Si bien es cierto que el MF cuestionó el anterior, también es verdad que presenta debilidades que deben ser revisadas, como el hecho de que sea de corta vida y que parece actuar como una moda de programas que se desarrolla en distintos países sin lograr sustituir el formato institucional anterior de formación profesional, máxime si se considera que en algunos países se planteó como uno de los resultados esperados del programa un nuevo sistema de formación profesional, objetivo que estuvo muy lejos de alcanzarse.

Llegados a este punto, da la sensación de que los dos modelos se complementan, cooperan y tienen mucho que aprender uno del otro, conformando la base en la búsqueda de nuevos sistemas nacionales de formación para el trabajo.

La descentralización en este contexto facilita cambios en el perfil de la sociedad civil.

Uno de los puntos de mayor discusión es el papel y las funciones de las IFP. Existe un debate sobre cómo se deben adaptar a las nuevas circunstancias: desde modelos mixtos en los que cumplen funciones de creación de políticas y/o ejecución de la formación misma, hasta la creación de una nueva institucionalidad. Subyace aquí también la idea de una visión inte-

gradadora con todos los actores: IFP, ONG, organizaciones comunitarias, capacitación en la empresa, oferentes privados de capacitación, centros de investigación y desarrollo tecnológico, educación media técnica, educación superior, etcétera.

El MF en programas de capacitación para jóvenes ha contribuido al debate de la necesidad de reformar o no los sistemas de formación para el trabajo, que se ha centrado en cómo mantener el acceso de todos a oportunidades de formación y ha incluido como temas centrales los siguientes:

- El dilema entre priorizar la formación general o la específica.
- Formación desde la oferta o desde la demanda.
- La adecuación de un mercado de instituciones de formación compitiendo libremente.

De la interacción, apoyo y complemento de ambos modelos, surgen las siguientes conclusiones:

- Lo público no se debe entender solamente como lo estatal ni lo privado.
- El Estado debe garantizar la financiación de aquellas funciones de la formación de carácter de bien público que no pueden ser asumidas por el sector privado.
- La regulación de una oferta descentralizada y diversificada requiere de sólidas y legítimas estructuras institucionales, cuya base se encuentra en las instituciones de formación profesional, reformuladas y actualizadas.

Competencias o competencia “a secas”

La exigencia del mercado de trabajo se orienta hacia un adulto polivalente y funcional a las nuevas estructuras del mercado.

La mirada abarcadora del mercado en relación con las “competencias laborales” identifica la necesidad de formar para un empleo asalariado, para uno no asalariado (por cuenta propia, independiente), tercerizado, para el desempleo (aprender a buscar empleo o a generar el propio salario) y para cambios entre empresas o de un trabajo a otro. Se busca, pues, formar un trabajador dueño de competencias para el trabajo y la ciudadanía.

Los cambios orientados a exigir mayores esfuerzos individuales para lograr la inserción laboral modifican las competencias personales, incluyendo autoestima, identificación y resolución de problemas, responsabilidad ante el trabajo, alto nivel de abstracción y de anticipación, eficiencia, aprendizaje permanente, proyectos a largo plazo, disposición al cambio, trabajo en equipo y creatividad interactiva para manejar las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Innovaciones en la formación profesional...

Adquirir estas competencias estaría favorecido por las llamadas competencias básicas: comprensión de la lectoescritura, aplicación de las matemáticas a problemas concretos, formulación de modelos lógico-analíticos.

La sola enunciación de las competencias resulta removedora por el reto que le imponen a las políticas y a las instituciones educativo/formativas.

La situación se torna más compleja por la incorporación de nuevas competencias: el manejo fluido de las TIC, requerido para el empleo de calidad, consolida la inequidad por su acceso discriminado. El cambio y el perfeccionamiento constantes de las TIC sumerge a los jóvenes en un mundo de autoexigencia y competitividad con una puesta al día permanente y recambio constante de los recursos tecnológicos, en el paradigma de la “educación de por vida”.

Quizás una buena forma de enfrentar este desafío sea a través de la combinación entre la base tecnológica desarrollada por las IFP con el nuevo enfoque integral de la nueva generación de programas.

Formación para el empleo o la ciudadanía

El objetivo de los programas del MF de formación para jóvenes implementados en la región fue la inserción laboral, a pesar de que la noción más actualizada de formación incluye un aporte “educativo” en conocimientos y valores que trascienden la aplicabilidad al trabajo y facilitan el ejercicio pleno de la ciudadanía.

El debate actual en torno a los programas de formación de jóvenes busca clarificar si son necesarios para el empleo o para la ciudadanía. El interrogante queda planteado: ¿inserción laboral o inserción social?

Es necesario optar por incrementar el rol ciudadano, pues la inserción laboral no lleva necesaria y directamente a la inserción social, sobre todo en colectivos de pobreza estructural fuertemente excluidos.

Los programas debieran estimular la participación en espacios de socialización que propicien el rol ciudadano, el diálogo social y la concertación entre todos los actores de la sociedad.

Las evaluaciones como aporte para el rediseño y aprendizaje de los programas dejan un panorama de las áreas que debieran ser priorizadas en las nuevas experiencias de capacitación laboral para jóvenes:

- Cambios de actitudes y capacidades que denoten la adquisición de una cultura de trabajo.

- El retorno a los estudios formales.
- Componentes psicosociales (características actitudinales y de comportamiento). Entre otras se podrían medir: autoestima; creatividad; elaboración de proyectos; inserción social; ámbitos de los procesos de socialización (la familia, la calle, los pares y las instituciones, entre otros); participación activa en grupos sociales, artísticos, religiosos, deportivos, barriales o culturales; incremento de los espacios sociales, y creación de nuevas redes sociales (con otros jóvenes, con instituciones, servicios, lugares de trabajo, etcétera).
- La variable “bienestar”, (empleo, inserción laboral, satisfacción laboral, tipo de trabajo, ingresos y rol ciudadano, todos integrados), que aporta una visión más abarcadora del fenómeno apoyando un entendimiento y una retroalimentación de mejor calidad.

Los procesos de formación para el trabajo de jóvenes vulnerables deben responder a desafíos múltiples, que no se agotan en la obtención de un puesto de trabajo o un empleo. Comprometen, asimismo, aspectos de formación general que les aseguren una inserción social más amplia de la cual dependen sus posibilidades de ejercer sus derechos ciudadanos y de contribuir al desarrollo cultural de la sociedad a la que pertenecen.

Bibliografía

- ABDALA, E. (2004a). *Formación de jóvenes en alternancia: una propuesta pedagógica innovadora*. Serie Trazos de la Formación, 29. Montevideo: CINTERFOR / CECAP / EL ABROJO.
- (2004b). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Montevideo: CINTERFOR.
- (2002a). “Evaluación de impacto: un reto ineludible para los programas de capacitación juvenil.” *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional: Capacitación laboral de jóvenes*, n.º 150. Montevideo: CINTERFOR / OIT.
- (2002b). “Jóvenes, educación y empleo en América Latina.” *Papeles de Población*, n.º 33. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). disponible en <http://papeles-depoblacion.uaemex.mx/rev33/pdf/Abdala33.pdf>.
- ABDALA, E., JACINTO, C. y SOLLA, C. (coord) (2005). *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Serie Trazos de la formación, 21. Montevideo: CINTERFOR / OIT.
- ABRAMO, L. (1999). “Difusión de las calificaciones, equidad de género y políticas de entrenamiento en un segmento de la cadena automotriz en el ABC paulista”, en LABARCA, G. (coord.) 1999, *Formación y empresa*. Montevideo: CEPAL / CINTERFOR.
- AGUERRONDO, I. (1992). “La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas”, en *Perspectivas*, vol. XXI, n.º 3, pp. 381-394.
- AHLQVIST, T. (2003). *Keys to futures*. Ministry of Trade and Industry, Finland, Studies and Reports.
- ALBAVERA, F. (2003). *Planificación estratégica y gestión pública por objetivos*. ILPES-CEPAL. Serie Gestión pública. N° 32. Chile.
- ALONSO, L. (1999). *Trabajo y ciudadanía*. Madrid: Editorial Trotta.
- AMARAL, L. (2008). *Economía tech*. Lisboa: Booknomics.
- ANTUNES, R. (2001). *Os sentidos do trabalho*, 4.ª ed. San Pablo: Boitempo.
- ARAUJO, N. y COMIN, A. (1998). *Reestructuración productiva y calificaciones. Desafíos y respuestas en el complejo petroquímico brasileño*. Santiago: CEPAL.
- ARENDT, H. (1993) *La condición humana*. Editorial Paidós. Barcelona, España
- ASSEL, J. (1996). “Innovación, investigación y perfeccionamiento docente.” *Lecciones de innovadores e investigadores en educación*, Convenio Andrés Bello, pp. 44-56.
- ASSUNÇÃO, J. y GONZAGA, G. (2009). *Impactos da educação profissional no desempenho profissional*. SENAI, Brasil. (en edición).
- BINDÉ, J. (2007). *Rumo às sociedades do conhecimento*. Lisboa: I. Piaget.
- BLANCO, R. y MESSINA, G. (2000). *Innovación educativa. Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Santiago: Convenio Andrés Bello.
- BOISSONNAT, J. (1995). *Horizontes do trabalho e do emprego*. São Paulo: LTr.
- BOURGUIÈRE, A. y otros (orgs.) (1999). *História da família*. Lisboa: Terramar.

Bibliografía

- BRAGA, R. (1997). *A restauração do capital*. San Pablo: Xamã.
- BRIASCO, I. (2009) *¿Hacia dónde va la educación técnico profesional en América Latina?* Argentina: Fundación UOCRA.
- CAMARANO, A. (org.) (2006). *Transição para a vida adulta ou a vida adulta em transição*. Brasilia: IPEA.
- CASANOVA, F. (2004). *Desarrollo local, tejidos productivos y formación*. Montevideo: CINTERFOR / OIT.
- CASTAÑEDA, E. (2008). “Educación para el trabajo: avances, conclusiones y estudios de caso de Colombia.” *Educación y trabajo; lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. UNESCO (texto digital).
- CASTEL, R. (1998). *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes.
- CASTRO, C. de M., SCHAACK, K. y TIPPLET, R. (eds.) (2002). “Poniendo las cosas en claro: una síntesis”, en CASTRO, C. de M., SCHAACK, K. y TIPPLET, R. (eds.). *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo: CINTERFOR / OIT.
- CASTRO, C. DE M. y VERDISCO, A. (2002). “Formación de jóvenes desempleados en América Latina”, en CASTRO, C. de M., SCHAACK, K. y TIPPLET, R. (eds.). *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo: CINTERFOR / OIT.
- CEDEFOP (2009). *Future skill supply in Europe. Medium-Term Forecast up to 2020. Synthesis Report*. Luxemburgo. Disponible en http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/546/4086_en.pdf
- (2008). *Skill needs in Europe*. Panorama Series; 160. Luxemburgo. Disponible en http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/498/5191_en.pdf
- CEPAL/AECID/SEGIB/OIJ (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Modelo para armar*. Santiago de Chile.
- CEPAL / GTZ (2005). *Expectativas y estrategias laborales de jóvenes y adultos jóvenes en Chile*. Proyecto Regional Integración de jóvenes al Mercado Laboral. Santiago de Chile. Chile. Disponible em <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/de/noticias/paginas/2/14692/P14692.xml&xsl=/de/tpl/p18f.xsl&base=/prensa/tpl/top-bottom.xslt>
- CODO, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- COLBARI, A. (1995). *Ética do trabalho*. San Pablo:UFES.
- CORPORACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA GESTIÓN SOCIAL (CoDeSocial) (2009). “Evaluación de modelos educativos flexibles para la atención de jóvenes desescolarizados en situación de desplazamiento y/o vulnerabilidad.” Informe final. Bogotá: Codesocial.
- DEJOURS, J. (2003a). *A banalização da injustiça sócia*, 5.ª ed. Río de Janeiro: Editora FGV.
- (2003b). *A loucura do trabalho*, 5.ª ed. San Pablo: Cortez Editora.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE ESTADOS UNIDOS (2007). *National Assessment of Vocational Education (NAVE)*.
- DEPARTMENT FOR INNOVATION, UNIVERSITIES & SKILLS (2007). *World Class Skills: implementing the leitch review of skills in England*. ENGLAND.

- DEVIA, S. (2002). “¿Éxito o fracaso de las políticas públicas de capacitación laboral a jóvenes?” Evaluación del programa testigo Proyecto Joven (Argentina, 1993-2000). Aporte de continuidad a los seminarios virtuales Juventud y Formación para la Empleabilidad y Evaluación de Impacto de los Programas para Jóvenes. Montevideo: CINTERFOR / OIT; INJUVE / MTAS.
- DINIZ, M. Os donos do saber. Rio de Janeiro: Revan, 2001. São Cristóvão: UFS, 1999. Cheltenham: E. Elgar, 1996. DRUCK, G. & FRANCO, T. (Orgs.) DUMAZEDIER, J A revolução cultural do tempo livre. São Paulo: SESC, 1994.
- DUMAZEDIER, J. (1994). A revolução cultural do tempo livre. São Paulo: SESC. A perda da razão social do trabalho. FLUITMAN, F. Training for Work in the Informal Sector.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- DUSSEL, E. (1998). *La subcontratación como proceso de aprendizaje: el caso de la electrónica en Jalisco*. Santiago: CEPAL.
- ESPINOSA, B. ESTEVES, A. (2005). *Expectativas y estrategias laborales de jóvenes y adultos en Quito*. FLACSO Ecuador.
- EZPELETA, J. (2004). “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, *Revista del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (RMIE)*. vol. 9, n.º 21, pp 403-424.
- FREYSSENET, M. (1978). *Peut-on parvenir à une définition unique de la qualification?* La Documentation Française.
- GALLART, M. A. (1999). “El Proyecto Joven argentino. Reflexiones a partir de una investigación comparativa regional sobre programas de capacitación para jóvenes en situación de pobreza”. Buenos Aires, CENEP (mimeo).
- GÓMEZ, V., DÍAZ, C. y CELIS, J. (2009). *El puente está quebrado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- GORZ, A. (2003). *Metamorfoses do trabalho*. San Pablo: Anna Blume.
- GRAZIA, S. (1966). *Tiempo, trabajo y ocio*. Madrid: Tecnos.
- GUERRA, M. I. (2008). “Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico.” Tesis de doctorado, no publicada. DIE / CINVESTAV.
- HAVELOCK, R. G. y HUBERMAN, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*. París: UNESCO.
- HEDERICH, C., CALVO, G. y LANZIANO, C. (2008). *Evaluación externa del proyecto Conéctate Colombia-Entra 21*. Bogotá: Empresarios por la Educación.
- HOBBSAWM, E. J. (1981). *Os trabalhadores*. Río de Janeiro: Zahar.
- HOPENHAYN, M. (2004). “El nuevo mundo del trabajo y los jóvenes”, *Revista Jóvenes*, n.º 20, pp. 54-73. Centro de Investigación y Estudios sobre la Juventud, SEP, IMJ, México.
- HORMANN, W. y HARMAN, J. (1990). *O trabalho criativo*. San Pablo: Cultrix.
- HUBERMAN, A. M. (1973). “Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación.” *Experiencias e innovaciones en educación*, n.º 4. París: UNESCO.

Bibliografía

- IBARROLA, M. y GALLART, M. (comp.) (1994). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Santiago, Chile: UNESCO.
- INA (2004). Información General Oferta Curricular INA 2005. San José, Costa Rica.
- INSEE (1996). *Entre l'emploi et la retraite*. París.
- JACINTO, C. (2006). "Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo", *Revista de Educación*, n.º 341, septiembre-diciembre. Madrid.
- (org.) (2004). *¿Educar para qué trabajo?* Buenos Aires: La Crujía.
- JACINTO, C. y TERIGI, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, Editorial Santillana.
- JACQUES, M. y CODO, W. (orgs.) (2003). *Saúde mental & trabalho*. 2.ª ed. Petrópolis: Vozes. Geneve: ILO, 1989. JAMES, P. et al. *Work of the future*.
- JONES, B. y MILES, I. (2008). *Service, innovation and skills: scoping and definitions report*.
- JOVER, D. (1991). *La formación ocupacional*. Madrid: Editorial Popular.
- KATZ, (1998). "Aprendizaje tecnológico, desarrollo institucional y la microeconomía de la sustitución de importaciones", *Desarrollo Económico* n.º 37.
- KON, A. (2004). *Economia de serviços*. Río de Janeiro: Campus.
- KOVÁCS, I. (2002). *As metamorfoses do emprego*. Oeiras: Celta.
- KYLOH, R. (2004). "El dilema de la juventud necesitada: prioridades y políticas para la acción internacional", en *Afrontar el desempleo juvenil: estrategias para empleos decentes*. OIT. Educación Obrera 2004/3, n.º 136.
- LABARCA, G. (2002). *Formación para el control de la calidad y el medio ambiente interno y externo*. Montevideo: CEPAL / CINTERFOR.
- (1999). *Formación y Empresa*. Montevideo: CEPAL / CINTERFOR.
- LAFARGUE, P. (2003). *O direito à preguiça*. San Pablo: Editora Claridade.
- LARROSA, J. PAGÉS, A. ESTEBAN, J. GONZALES FARAZO, J.C. (2008). *La lectura como experiencia humana*. Universidad Autónoma de Barcelona, España
- LASIDA, J. y RODRÍGUEZ, E. (2006). *Entrando al mundo del trabajo. Resultado de seis proyectos Entra 21*. Internacional Youth Foundation / Entra 21.
- LAVILLE, A. (org.) (1993). *Envejecimiento y trabajo*. Buenos Aires: CEIL / CONICET.
- LAZZARATO, M. y NEGRI, A. (2001). *Trabalho imaterial*. Río de Janeiro: Dp&A.
- LEITE, E. (1996). *El rescate de la calificación*. Montevideo: CINTERFOR / OIT.
- LOJESKI, K. y REILLY, R. (2009). *Novas relações de laborais*. Lisboa: Smartbook.
- LOJKINE, J. (1995). *A revolução informacional*. 3.ª ed. San Pablo: Cortez.

- MACHADO PAÍS, J. (2007). *Chollos, chapuzas, changas*. Barcelona: Anthropos / Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- MASI, D. (1999a). *A sociedade pós-industrial*. San Pablo: SENAC.
- (1999b). *O futuro do trabalho*. Río de Janeiro: José Olympio.
- MAUSS, M. C. (2005). *Ensaio de sociologia*. 2.ª reimpresión. San Pablo: Perspectiva.
- MÉDA, D. (1998). *El trabajo*. Barcelona: Gedisa.
- MENDES, A. y otros (orgs.) (2002). *Trabalho em transição, saúde em risco*. Brasilia: Editora Unb.
- MESSINA, G. (2009). “Una mirada a la educación secundaria técnica desde sus egresados.” Informe de avance. DIE / CINVESTAV.
- (2001). “Modelos de formación en las microempresas: en busca de una tipología”, en PIECK, E. (ed.). *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México: Universidad Iberoamericana, UNICEF, CINTERFOR y otros.
- (1995). “Education and training for the informal sector: the case of Chile”, en *Education and training for the informal sector*. Education Research, Occasional Papers on Education, volúmenes I y II. Londres: Kenneth King Ed.
- MESSINA, G. y PIECK, E. (2008). “Educación y trabajo: una mirada a la práctica en sectores marginados de América Latina”, en *Educación y trabajo; lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, UNESCO / Santiago (texto digital).
- (2007). *Meaningful experiences: reconceptualizing best practices*, Paper 12. NORRAG. Paris, France.
- MÉSZÁROS, I. (2007). *Desafío e o fardo do tempo histórico*. San Pablo: Boitempo.
- MILES, I with others (2007). *The handbook of technology foresight*. Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal. FLACSO, Mexico.
- MIRANDA, A. (2007). *La nueva condición joven: educación, desigualdad, empleo*. Buenos Aires: Fundación Octubre.
- MORO, G. (1998). *La formazione nelle società post-industriali*. Roma: Carocci.
- NEFFA, J. (2003). *El trabajo humano*. Buenos Aires: Lumen.
- NEFFA, J. y TOLEDO, E. (orgs.) (2001). *El trabajo del futuro, el futuro del trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- NONAKA, I. (1994). “A dynamic theory of Organisational Knowledge Creation”, en *Organization Science*, vol 5, n.º 1.
- NOVICK, M. (1999). “Experiencias exitosas de capacitación de empresas innovadoras en América Latina y el Caribe”, en LABARCA, G. (coord.) (1999). *Formación y empresa*. Montevideo: CEPAL / CINTERFOR.
- ÑOPO, H. y SAAVEDRA, J. (2003). *Evaluación del impacto de mediano plazo de PROJoven. Resultados de las mediciones realizadas a los seis, doce y dieciocho meses de culminado el programa*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- OEI (2006). “Organizaciones Empresariales Iberoamericanas. Empleo de los Jóvenes. Un Compromiso Iberoamericano.” Documentos de trabajo. XVII Reunión de Presidentes de

Bibliografía

- Organizaciones Empresariales Iberoamericanas. Punta del Este, Uruguay, 1 y 2 de noviembre.
- OFFE, C. (1989a). *Capitalismo desorganizado: transformação do trabalho e da política*. San Pablo: Brasiliense.
- OFFE, C. (1989b). *Trabalho e sociedade*. Río de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- OLIVEIRA, R. (org.) (2006). *Qualificar para quê?* Campina Grande: EDUFCG.
- OIT (2007). *Trabajo decente y juventud. Agenda hemisférica 2006-2015*. Lima, Perú
- (2006). *Chile: Superando la crisis. Mejorando el empleo; Políticas de Mercado de Trabajo 2000-2005*. Santiago.
- (2004). *Un buen comienzo: Trabajo decente para los jóvenes*. Documento informativo, reunión tripartita sobre el empleo de los jóvenes: el camino a seguir. Ginebra.
- (2003/4). “Centro Internacional de Formación.” Material bibliográfico del Curso de especialización en desarrollo local DELNET. Turín, Italia.
- OIT-CINTERFOR (2005). *Experiencias en materia de formación para empleo de jóvenes en América latina*. Montevideo. Uruguay.
- ORNELAS, C. (2004). *Buenas prácticas en educación en América Latina. La primera generación*. México: CEAL / ILCE.
- PEIRONE, M. (1995). *Educare nelle diversità*. Torino: EIRAS.
- PEIXOTO, C. (org.) (2004). *Família e envelhecimento*. Río de Janeiro: FGV.
- PERES W. y STUMPO G. (2002). *Las pequeñas y medianas empresas en América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL.
- PÉREZ ISLAS, J. A. (2008). “Entre la incertidumbre y el riesgo: ser o no ser, esa es la cuestión... juvenil”, en BENDIT, HAHN y MIRANDA (comp.). *Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo.
- PIECK, E. (2006) *Evaluation of non formal education programmes. Notes for reflecting on the social and political dimension*, Advisory Meeting on Methods for evaluating and monitoring non-formal education programmes for disadvantaged groups. Discussion paper. IIEP / UNESCO. Paris, France
- (2000). “Educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo”, en *La educación de personas jóvenes y adultos en América Latina y El Caribe. Prioridades de acción en el siglo 21*. Santiago, Chile: UNESCO / CEAAL / CREFAL / INEA.
- PIECK, E., ATHIE, M. J. y MESSINA, G. (2007). “Experiencias significativas en educación: mirando dentro.” México. Mimeo.
- PIECK, E., MESSINA, G. y Colectivo Docente (2008). *Nuestras historias: el lugar del trabajo en las telesecundarias vinculadas con la comunidad*. México: Ed. Universidad Iberoamericana.
- PLIHON, D. (2003). *O novo capitalismo*. Coimbra: CC.
- POCHMANN, M. (2009). *Qual desenvolvimento?* San Pablo: Publisher.

- (2007). “Novos e velhos tempos do trabalho”, en OLIVEIRA, R. (org.). *Novo momento para as comissões de emprego no Brasil?* San Pablo: a + comunicação.
- (2001). *O emprego na globalização*. San Pablo: Boitempo.
- (1994). “Transformações contemporâneas no emprego”, en DEDECCA, C. y PRONI, M. (orgs.) citado em REICH, R., *O trabalho das nações*. San Pablo: Educator.
- RAMÍREZ, J. (1998) Los programas de capacitación laboral del modelo Chile Joven en América Latina: una agenda para el seguimiento. Montevideo: Cinterfor / OIT.
- RAUNER, F. y MACKLEAN, R. (2008). *Handbook of technical and vocational education and training research*. Springer.
- REICH, R. (1995). *O trabalho das nações*. San Pablo: Educator.
- REQUENA, J. (1997). Propiedad intelectual y desarrollo tecnológico. São Paulo: Monte Avila Editores, 1991. Sidney: Allen & Unwin, 1997. In Economía e proteção social RIFKIN, J. The end of work.
- Rosso, S. (2008). *Mais trabalho!* San Pablo: Boitempo.
- (1996). *A jornada de trabalho na sociedade*. San Pablo: LTr.
- ROUDINESCO, E. (2003). *A família em desordem*. Río de Janeiro: Zahar.
- SALINAS, B. y PORRAS, L. (2001). “Bachilleratos de desarrollo comunitario y productivo: aprendizaje, habilidades cognitivas y percepción de los actores.” *Perfiles Educativos*, 91 (XXIII). pp. 55-76.
- SANTIAGO CONSULTORES ASOCIADOS (1999). “Evaluación ex-post Chile Joven Fase II.” Informe final preliminar, disponible en www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/eval/index.htm.
- SANTOS, B. (org.) (2005). *Trabalhar o mundo*. Río de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SARACENO, C. y NALDINI, M. (2003). *Sociologia da família*. Lisboa: Estampa.
- SCHIRRMACHER, F. (2005). *A revolução dos idosos*. Río de Janeiro: Campus. Nueva York: Putnam, 1995.
- SENAI (2009). *Cenários do emprego e da educação profissional: 2010-2024* (en edición).
- SENAI / DN, SENAI (2005). *Relatorio anual 2004*. Brasilia, Brasil.
- SENNETT, R. (2009). *O artífice*. Río de Janeiro: Editora Record.
- (2006). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- SILVEIRA, S. (1997). “Innovación tecnológica y estrategias de formación de recursos humanos en las industrias dinámicas uruguayas”, en LABARCA, G. (coord.) (1999). *Formación y empresa*. Montevideo: CEPAL / CINTERFOR.
- SHAIKEN, H. (1994). “Advanced Manufacturing and Mexico: A New International Division of Labor”, *Latin America Research Review*.
- (1993). “Beyond Lean Production: A comparison of skill formation and work organization at Saturn, Mazda, Nissan, and Toyota in the United States”, *Stanford Law and Policy Review*.

Bibliografía

- THERBORN, G. (2006). *Sexo e poder*. San Pablo: Contexto Editora .
- THIRY-CHERQUES, H. (2004). *Sobreviver ao trabalho*. Río de Janeiro: FGV.
- UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLIVAR DE ECUADOR (2005). *¿Qué es la participación ciudadana?* Programa Andino de Derechos Humanos. Revista Aportes Andinos N° 14. Ecuador. Disponible en <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista14/documentos/que%20es.htm>
- URIARTE, O. y RÍMOLO, J. (1998). *Formación profesional en la negociación colectiva*. Montevideo: CINTERFOR / OIT.
- VALDÉS, T. (1999-2003). Proyecto de Reforzamiento de la Educación Media Técnica de la República del Ecuador. Componente de Fortalecimiento Institucional. Marco conceptual. Labour Asociados SLL. Ecuador. (Mimeo)
- VARGAS ZUÑIGA, F. (2003). *La gestión de la calidad en la formación profesional*. OIT-CINTERFOR. Montevideo, Uruguay
- VIARD, J. (2006). *Éloge de la mobilité*. Gémenos: Láube.
- WERNECK, C. (2000). *Lazer, trabalho e educação*. Belo Horizonte: Editora UFMG. Río de Janeiro: Record, Campinas: IE / UNICAMP, San Pablo: Boitempo.
- YOGUEL, G. (1998). *Desarrollo del proceso de aprendizaje de las firmas: los espacios locales y las tramas productivas.* Buenos Aires: Instituto de Industria, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- ZARIFIAN, P. (1996). "A gestao da e pela competencia". Seminario internacional Edicaçao profissional, trabalho e competencia. CIET, Río de Janeiro.
- ZORRILLA, M. (2005). *Hacer visibles buenas prácticas. Mientras el debate pedagógico nos alcanza*. México: COMIE.

Siglas

BID. Banco Interamericano del Desarrollo

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CID. Colectivo Integral de Desarrollo

CIDE. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de Chile

CINTERFOR. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional

ECA. Entidad de Capacitación (en algunos países se les denomina ECAP)

EMT. Escuela Media Técnica

ETP. Educación técnico-profesional

FIS. Fondos de Inversión Social

FOSIS. Fondos de Inversión Social

GTZ. Cooperación Técnica Alemana (*Deutsche Gesellschaft Fur Technische Zusammenarbeit*)

IFP. Instituciones de formación profesional

INA. Instituto Nacional de Aprendizaje. (Costa Rica)

INET. Instituto Nacional de Educación Técnica. (Argentina)

INJU. Instituto Nacional de la Juventud.

INSAFORP. Instituto Salvadoreño de Formación Profesional

INTI. Instituto Nacional Tecnología Industrial. (Argentina)

IPACE. Instituto de Producción Audiovisual para la Capacitación de la Micro y Mediana Empresa.

IPAE. Instituto Peruano de Administración de Empresas

ITCR. Instituto Tecnológico de Costa Rica

MDS. Ministerio de Desarrollo Social

MF. Modelo Focalizado

MIFP. Modelo Instituciones de Formación Profesional

OIT. Organización Internacional del Trabajo

ONG. Organización no gubernamental

PHO. Programa de Habilitación Ocupacional

PIB. Producto Interno Bruto

PIDB. Polígono Industrial Don Bosco

Siglas

PIPMO. Programa de Iniciación Profesional del Menor Ocupado.

PNDT. Programa Nacional de Desarrollo Turístico

PMJH. Programa de Capacitación Laboral para Mujeres Jefas de Hogar (Chile)

PREALC. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe

PROCAMM. Programa de Capacitación Multimedial

SECAP. Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional

SENA. Servicio Nacional de Aprendizaje. (Colombia)

SENAI. Servicio Nacional de Aprendizaje para la Industria (Brasil)

SENATI. Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (Perú)

SENCE. Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (Brasil)

SERNAM. Servicio Nacional de la Mujer (Chile)

UCC. Unidad Coordinadora Central

UCP. Unidad Coordinadora del Programa

Autores

CLEUNICE REHEM (Brasil)

Coordinadora Nacional en Educación Superior en el Ministerio de Educación del Brasil, integrante de la CAE/ETP de la OEI, Consultora en ETP, Maestría en Educación.

IRMA BRIASCO (Argentina)

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales por la citada institución. Ha sido Directora Nacional en el Instituto Nacional de Educación Tecnológica de Argentina. Consultora para BID, BM, PNUD, OEA, GTZ, OIT-CINTERFOR y UNESCO. Actualmente es investigadora y docente universitaria en temas de educación y trabajo. Experta en ETP de la OEI.

ERNESTO ABDALA (Uruguay)

Sociólogo, con estudios de postgrado en Desarrollo local y políticas públicas. Desde hace más de 15 años trabaja en la OIT en temas de empleo juvenil y formación profesional. Ha realizado consultorías para diferentes organismos, entre ellos UNICEF, PNUD, GTZ, UNESCO y OEI. Es autor de diversas publicaciones y de diseños de planes nacionales de empleo juvenil en algunos países de América Latina.

GLORIA CALVO (Colombia)

Licenciada en Filosofía y Magíster en Psicología por la Universidad Católica de Lovaina-Bélgica. Profesional con amplia experiencia en investigación cualitativa en temas relacionados con política educativa y pedagogía. Ha sido consultora para BID, OEI, UNESCO y PREAL. Es profesora honoraria de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Consejera del Programa Nacional de Estudios Científicos de la Educación de COLCIENCIAS, con actual desempeño como consultora independiente.

LUIS CARUSO (Brasil)

Gerente Ejecutivo de la Unidad de Prospectiva del Trabajo de SENAI, Departamento Nacional. Economista, Maestría en Economía Industrial y Tecnológica, por la Universidad Federal de Río de Janeiro.

Autores

MARÍA DE IBARROLA (México)

Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

GUILLERMO LABARCA (Chile)

Doctor en Educación (Universidad de París). Autor de varios libros y artículos sobre economía de la educación, políticas educativas y formación para el trabajo. Ha sido profesor de las universidades de Chile y Amsterdam. Experto de la CEPAL. Complementa su labor académica con la fotografía. Actualmente es editor de *1:1 foto magazine*, una revista de fotografía creativa.

GRACIELA MESSINA (Argentina-México)

Socióloga (Universidad de Buenos Aires), con varios estudios de posgrado (Universidad ARCIS, FLACSO, UNAM-México). Estudiante del doctorado en investigación educativa por el DIE/CINVESTAV, México (tesis sobre la educación secundaria técnica, mirada desde los egresados). Investigadora y docente. Nació en Buenos Aires y reside y trabaja en la Ciudad de México. Es consultora en organismos internacionales y nacionales en las áreas de educación de adultos, educación y trabajo, formación docente, sistematización educativa, educación y género, educación ciudadana. Conferencista y ponente, con publicaciones en las áreas nombradas.

MARCIO POCHMANN (Brasil)

Presidente del Instituto de Investigación Económica Aplicada (Brasilia, Brasil). Docente del Instituto de Economía e investigador del Centro de Estudios Sindicales y de Economía del Trabajo de la Universidad Estadual de Campiñas. Exsecretario de Desarrollo, Trabajo y Solidaridad del Municipio de San Pablo (2001-2004). Autor de más de 30 libros sobre desarrollo, economía, trabajo y sociedad.

TOMÁS VALDÉS (España)

Experto en educación para el trabajo. Director adjunto de Labour Asociados Sociedad Limitada Laboral (www.labour-asociados.com). Consultor de empresas en organización y gestión de recursos humanos. Director de programas de la Fundación Educación y Trabajo (FUNDET). Investigador asociado con diferentes universidades españolas. Consultor de organismos internacionales en materia de formación y empleo. Colaborador habitual de la Unión General de Trabajadores (España). Autor de informes, artículos y publicaciones sobre educación y trabajo.