

5

Tercer siglo • año 2  
número 5 • diciembre 2006  
ISSN 1669-4627

Diálogos

Gagliano | Rojas

Entrevista a Daniel Hernández

Escriben

Álvarez | Arata | Ayuso | Cálvez | Dacuña | Dillon |

Fritzche | Gagliano | Gallart | Giorgi | Jacinto |

Jafella | Liwski | Lucero | Macri | Martínez |

Michniuk | Parietti | Pisani | Riquelme | Rodríguez |

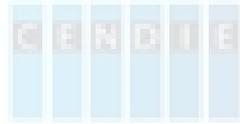
Rodríguez | Salonia | Sanguinetti | Schiuma |

Spinosa | Telias | Tomino | Vargas Zúniga | Zysman |

Anales de la  
**educación**  
común

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación  
de la Provincia de Buenos Aires

Educación y trabajo



Fundada en 1858 por Domingo Faustino Sarmiento



# ANALES

DE LA

## EDUCACION COMUN

---

VOLUMEN I. BUENOS AYRES, NOVIEMBRE 1º DE 1858. NUM. 1º

---

EL EDITOR — *D. F. Samiento*

El objeto especial de esta publicacion es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educacion.

Reforma tan radical y de consecuencias tan benéficas no se inicia en las escuelas, sino en la opinion pública. No es el maestro sino el legislador el que ha de producirla; y la ley escrita será letra muerta, si el padre de familia no presta para su egecucion, el calor de sus simpatias.

Los gobiernos han sido impotentes para difundir la educacion autoritativamente, testigo el de Prusia que con un sistema que está en obra hace mas de un siglo, y leyes que constituyen delito en los padres privar á sus hijos de educacion, no ha conseguido tener mas de un habitante educandose en cada ocho, mientras el Canadá, Massachusetts y el Estado del Maine cuentan uno en cuatro, alguno de ellos en menos de veinte años de fundado un sistema análogo al que vamos á ensayar nosotros.

Solo la opinion puede impulsar la educacion con la eficacia y celeridad que exige nuestro atraso mismo. Esa opinion existe ya por fortuna entre nosotros, pero al estado de instinto simpatico solamente. Es preciso que al deseo se una el saber, para que los medios conduzcan al fin, y esta ciencia de difundir la educacion, no esta todavia al alcance de todos. No la tuvieron nuestros padres, no la ha poseido, puede decirse que no la posee aun, la Europa misma, salvo una parte de la Alemania. En el resto se hacen ensayos, se desea tambien como entre nosotros, sin poder crear el hecho. Las masas de emigrantes que desembarcan en nuestras playas, son pedazos de

*S. May 186*



*D. J. Samiense,*

## Autoridades provinciales

Gobernador  
Ing. Felipe Solá

Vicegobernadora  
Dra. Graciela Giannettasio

Directora General de Cultura  
y Educación  
Dra. Adriana Puiggrós

Vicepresidente 1°  
del Consejo General  
de Cultura y Educación  
Lic. Rafael Gagliano

Jefe de Gabinete  
Lic. Luciano Sanguinetti

Subsecretario de Educación  
Ing. Agr. Eduardo Dillon

Subsecretaria Administrativa  
Lic. Sofía Villarreal

Director Provincial de  
Información y Planeamiento  
Educativo  
Lic. Carlos Giordano

Director de Producción de  
Contenidos  
Lic. Santiago Albarracín



**Dirección General de  
Cultura y Educación**  
Gobierno de la Provincia  
de Buenos Aires

## Anales de la educación común

Tercer siglo • año 2  
número 5 • diciembre 2006  
ISSN 1669-4627

**Directora**  
Adriana Puiggrós



**Director Honorario**  
Mario Oporto

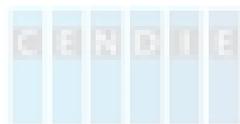
**Presidenta del Consejo editorial a cargo de la edición**  
Elvira Romera

**Coordinadora general**  
Cintia Rogovsky

**Consejo editorial**  
Marcelo Caruso, Universidad de Berlín, Alemania  
Berta Braslavsky, Academia Nacional de Educación, Argentina  
Rafael Gagliano, Appeal y Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Norberto Liwski, Comité de Derechos del Niño de la ONU, Argentina  
Jorge Rivera, Unicef, Argentina  
Rodolfo Ugalde, Universidad Nacional de San Martín, Argentina  
Alfredo Van Gelderen, Academia Nacional de Educación, Argentina  
María Ciavatta Franco, Universidad Federal Fluminense, Brasil  
Paulo Carrano, Universidad Federal Fluminense, Brasil  
Violeta Núñez, Universidad de Barcelona, España  
Peter Mc Laren, University of California, Estados Unidos  
Alicia De Alba, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Marcela Gómez Sollano, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación,  
Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo  
Calle 13 y 56 (1900) La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina  
Tel. (54 221) 4297624 / e-mail: [revistadeeducacion@ed.gba.gov.ar](mailto:revistadeeducacion@ed.gba.gov.ar)  
Portal ABC, [abc.gov.ar](http://abc.gov.ar)

**Secretaría técnica:** Claudia Bracchi/ Cendie | **Edición:** Darío Martínez, Cecilia Rovarino y Mariano Vázquez |  
**Corrección de estilo:** Nora Minuchin. Colabora: Martha Vela | **Diseño:** Bibiana Maresca y María Correa |  
**Publicación digital:** Departamento Publicación Web, DCCYE. Coordina: Alejandro Mc Coubrey |  
**Colaboraron en este número:** Subsecretaría de Educación / Dirección Provincial de enseñanza / Dirección  
Provincial de Educación y Trabajo / Dirección de Comunicación y Prensa / Subsecretaría de Asuntos Municipales  
del Ministerio de Gobierno / Habitantes de la Isla Martín García |  
**Fe de erratas:** en la pág. 131 del número anterior donde decía “documento de la Formación Docente de la pro-  
vincia de Neuquén”, debió decir “CBC nacionales”. En la pág. 132 donde decía “Normas, creencias y valores”,  
debió decir “Currículum oculto”.



# Anales de la educación común

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación  
de la Provincia de Buenos Aires

## Sumario



- editorial** 8 La escuela no puede alfabetizar en el vacío, por Adriana Puiggrós
- contextos** 14 El niño en su condición de participante activo en la sociedad, por Norberto Liwski  
20 Trabajo y ciudadanía, por Jean Yves Cálvez  
26 El trabajo en un país en desarrollo, por Enrique Martínez
- diálogos** 32 “Nadie sabe lo que el saber puede”, diálogo entre Rafael Gagliano y Eduardo Rojas. Coordinadora: Elvira Romera Paulo Freire, saberes socialmente productivos y saberes del trabajo, por Lidia Rodríguez  
50 Volver a soldar derechos sociales, aprendizaje y trabajo, entrevista a Daniel Hernández
- artículos** 68 La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos, por Graciela Riquelme  
76 Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo, por Ariel Zysman y Nicolás Arata  
86 Los saberes del trabajo como fuente de sentido, por R. Dacuña, L. Parietti, A. Rodríguez, C. Pisani, G. Tomino, V. Álvarez, N. Michniuk, A. Telias y L. Ayuso  
92 Educación-trabajo. ¿Hacia dónde vamos?, por Pedro Schiuma  
98 Remontando arco iris, por Rafael Gagliano  
102 Reflexiones sobre la enseñanza y el trabajo, por Horacio Sanguinetti  
106 Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria, por Claudia Jacinto  
122 Los desafíos de la formación profesional, por María Antonia Gallart  
128 Producción y educación: una problemática conjunta, por Débora Giorgi  
133 La transformación del trabajo y el empleo, por Rubén Lucero  
147 Competencias en la formación y en la gestión del talento humano, por Fernando Vargas Zúñiga



|                         |     |   |
|-------------------------|-----|---|
|                         | 164 | Los saberes y el trabajo, por Martín Spinosa  |
|                         | 174 | Educación inicial: juego, trabajo e inteligencia, por Cristina Fritzsche                          |
|                         | 179 | La metáfora del embudo: trabajo y escuela media, por Mariela Macri                                |
|                         | 185 | La educación rural en la Argentina de hoy, por Eduardo Dillon                                     |
|                         | 193 | Universidad Nacional de La Plata: dos concepciones en su período fundacional, por Sara Jafella    |
|                         | 202 | Educación, contexto social y nuevas tecnologías, por Antonio Salonia                              |
| <b>institucional</b>    | 210 | Educación y trabajo. Un eje transversal de la política educativa de la Provincia                  |
|                         | 224 | “Comprensión, educación y trabajo para todos”   |
|                         | 228 | La agencia de acreditación de Saberes del Trabajo   |
|                         | 232 | Referencias históricas sobre la relación educación-trabajo en <i>Anales de la Educación Común</i> |
| <b>guía de recursos</b> | 238 | Bibliografía comentada/ Reseñas/ Selección temática de obras y documentos ingresados al Cendie    |

# LA ESCUELA NO PUEDE ALFABETIZAR EN EL VACÍO



POR ADRIANA PUIGGRÓS, DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN  
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Destinar este número de la *Revista Anales de la Educación Común* al tema de la vinculación de la educación con el mundo de la producción y del trabajo es un desafío casi tan difícil como necesario. Pero desde hace años hemos señalado que entre ambos términos se han producido dislocamientos, conexiones bizarras y antagonismos, durante casi toda la historia de la educación argentina. Hemos abordado el problema en diversas investigaciones y en la actualidad hay varios equipos en nuestro país que lo estudian profundamente.<sup>1</sup> Pero desde el gobierno de la provincia de Buenos Aires hemos encarado una política educativa que incluye el abordaje decidido del tema en cuestión. Al hacerlo, se han puesto en movimiento actores, costumbres, normativas, intereses sectoriales y muchas demandas y esperanzas de la gente: es lo que ocurre cuando se pasa de la investigación y las experiencias a las políticas de Estado. Unas y otras son indispensables, pero tienen lenguajes distintos y estatus discursivos diferentes. Combinarlas requiere establecer puentes teóricos y estratégicos. En este número de *Anales* uno de los primeros esfuerzos al respecto consiste en ponernos de acuerdo con el uso de una terminología y de categorías de análisis que muchas veces exceden el campo de lo pedagógico, con el que están más familiarizados nuestros lectores y, quizás aún más que en los números anteriores, nos propusimos reflejar en éste la riqueza de un debate largamente postergado en la sociedad argentina.



El campo de las articulaciones entre el mundo del capital y los saberes de los trabajadores solo puede ser abordado discutiendo desde diversas, y en muchos casos antagónicas, perspectivas acerca de estas complejas relaciones. Los autores que participan de este número nos ofrecen así algunos recorridos históricos, análisis centrados en las distintas corrientes pedagógicas que han intentado articular trabajo y educación y diversas posiciones ideológicas respecto a las alternativas de formación en los distintos niveles del sistema educativo así como de la relación entre ciudadanía, trabajo y educación.

Indudablemente, es imposible dar cuenta de todas las posiciones que existen acerca de este complejo tema. Hemos seleccionado aquellas que dan cuenta del estado del arte actual, esperando que los artículos que conforman la revista constituyan un camino de apertura y no de cierre. Las vinculaciones entre las políticas educativas y las políticas económicas no pueden desligarse en ningún caso, y mucho menos en un país que ha sufrido durante décadas la destrucción de sus sistemas productivos. Pensar un sistema educativo vinculado con un modelo de desarrollo es quizás el principal desafío que tenemos hoy como Provincia en la Nación.

La escuela pública ha sido tradicionalmente la institución alfabetizadora por excelencia (estructurada sobre la base de las trayectorias cognitivas), pero siempre ha estado inmersa, sabiéndolo o no, en otros entornos en los que circulaban saberes socialmente productivos (estructurados sobre la base del desarrollo de proyectos), es decir, vinculados con las praxis laborales, organizativas, recreativas, etcétera, en las que se ponían en juego las relaciones económicas, sociales, barriales y regionales. Estos saberes fueron potenciando sinérgicamente la tarea alfabetizadora de la escuela, no sin tensiones, pero cooperativamente. Lamentablemente la sociedad argentina ha ido perdiendo estos saberes expresados en proyectos de vida, laborales y sociales. A la vez que la escuela no ha sido capaz de pensar prospectivamente el actual escenario de desarticulación entre ambos mundos. Es imperativo, entonces, volver a articular estos espacios alfabetizadores mediante puentes entre la cultura letrada y los saberes de la sociedad civil. El eje vertebrador de los proyectos está dado por la potencia del trabajo

productivo, que supone saberes y aprendizajes compartidos, diversidad de experiencias y de saber hacer.

Esta desarticulación no ha sido en absoluto casual y se fue construyendo a lo largo de décadas. De este modo, se han dislocando las relaciones entre la producción, la transmisión de saberes (entre padres e hijos, fundamentalmente) y el desarrollo social y económico. Durante años, en la representación de gran parte de la sociedad argentina y de la cultura escolar dominante, hubo una separación entre aquellos que debían formarse para el trabajo intelectual o las profesiones liberales, por un lado –gozando éstos, además, de mayor prestigio social– y aquellos que debían recibir una formación para el trabajo técnico y manual. Nada ilustra mejor esta dicotomía que la tradicional pregunta formulada a los adolescentes que finalizaban la educación primaria: “¿Querés estudiar o trabajar?”.

A la vez, el modelo económico implementado por la última dictadura militar y reforzado en los 90, empujó a miles de trabajadores y a sus hijos fuera del mundo de la producción y del sistema educativo, a la vez que se realizaron espectaculares innovaciones tecnológicas imposibles de incorporar para quienes no han tenido acceso a una educación básica sólida.

La provincia de Buenos Aires ha sido pionera en la implementación de las reformas que tuvieron lugar a lo largo de la historia nacional. En el marco del actual debate de la Ley de Educación Nacional hemos construido fuertes consensos con los distintos actores consultados – docentes, alumnos, familias, sindicatos, empresarios, iglesias, etcétera– acerca de la necesidad de modificar el actual estado de situación. En este sentido, el eje del trabajo no

puede configurarse como un simple anexo de la formación escolar, sino que debe incluirse como significante fundamental de la matriz educativa en todos los niveles, como un organizador de las prácticas educativas. Al mismo tiempo, tenemos que recuperar el concepto de evaluación académica de los resultados de los aprendizajes, porque la escuela necesita una estructura normativa que la torne exigente y desafiante para la incorporación de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza secundaria, cuya obligatoriedad y universalidad quisiéramos ver consagradas legal y prácticamente, debe capacitar al mismo tiempo para el ingreso a la educación superior y al mundo productivo. Se trata de un esfuerzo de enseñanza y de aprendizaje que responde a las complejas interpelaciones de la sociedad en la que vivimos. En los primeros años (1º, 2º y 3º) la Educación Secundaria debe atender especialmente a la problemática del pasaje de la infancia a la adolescencia, dando lugar a las culturas juveniles contemporáneas, a los nuevos lenguajes, a las estéticas de la época, a los procesos actuales de la comunicación. Durante los tres años siguientes (4º, 5º, y 6º) la Educación Secundaria, sin abandonar la orientación anteriormente mencionada, recibe adolescentes y debe *entregar* a la sociedad ciudadanos portadores de saberes socialmente productivos y educados para el ejercicio pleno de sus derechos y deberes ciudadanos. Tal vez el mayor peligro al que debemos estar atentos en este punto es el de no volver a la secundaria clásica, que, como decía Manuel Gálvez, solo formaba “tinterillos”. En ese ciclo, el aprendizaje de capacidades complejas, requiere de nuevas soluciones pedagógicas.

En esta línea de políticas, en 2004 el Gobernador Felipe Solá implementó en la DGCE

una Agencia de Acreditación de Saberes cuya finalidad es, mediante acciones conjuntas y convenios con sindicatos, empresas e instituciones de educación superior, avanzar en el reconocimiento de los saberes adquiridos a lo largo de la trayectoria laboral de las personas, de manera de poder certificarlos. Junto con la Dirección de Educación y Trabajo, que hemos creado en 2006, se está avanzando en una concepción de la relación entre ambos términos que rechace la reducción de la “capacitación” a la estimulación de ciertas “competencias” y, por el contrario, respete la integridad de los sujetos. En esta etapa hemos puesto el acento en la certificación de saberes de los trabajadores informales y de los trabajadores formales que han tenido menos oportunidades de acceso a una trayectoria regular del sistema escolar. Ya hemos certificado a torneros, a tractoristas y a trabajadores de la construcción que acreditan conocimientos por vías formales y no formales. La Agencia cuenta con un equipo técnico que analiza y coordina la tarea, a lo que puede sumarse algún curso más en un polimodal o en instituciones de educación superior, para completar un perfil profesional. Pero la Agencia no solo tiene la finalidad de acreditar oficios sino que está en estudio el reconocimiento de toda clase de formaciones. Es necesario avanzar en ese terreno porque en nuestra época los agentes educativos se han multiplicado y los aportes culturales se han tornado mucho más diversos. La acelerada urbanización, la presencia permanente de la información mediática, la digitalización de los procesos de gestión en las instituciones públicas y privadas, el surgimiento informal de nuevos oficios y profesiones o de transformaciones en los tradicionales, son algunos

de los factores que contribuyen a que las personas adquieran saberes del trabajo fuera del sistema escolar. Se trata de saberes que contienen alta productividad social, pero cuyo ordenamiento y valorización se potencia con la acreditación que debe proporcionar el sistema de educación pública.

Somos el primer Ministerio de América Latina que cuenta con una Dirección Provincial de Educación y Trabajo. Esta área y la recientemente creada Dirección de Alternativas Educativas, están diseñadas como puentes para hacer posible la incorporación a los circuitos educativos formales de los niños, jóvenes y adultos que fueron excluidos, aquellos que sufren porque no ha habido en el país suficiente presupuesto educativo, suficientes escuelas, suficiente fuerza social y estatal y voluntad política para hacerles lugar, desde hace medio siglo. La Dirección de Educación y Trabajo, la Agencia y la Dirección de Formación Profesional y Educación de Adultos y los diversos programas de inclusión educativa,<sup>2</sup> constituyen un conjunto de instrumentos institucionales destinados a inscribir la producción y el trabajo en el corazón del sistema escolar, y a orientar el funcionamiento de este último definitivamente hacia la inclusión de todos los bonaerenses.

El mandato de reconstruir la cultura del trabajo no es una abstracción, ya que se trata de una cultura que, aunque golpeada, está viva. Es la cultura que permite que cada día un trabajador ponga a funcionar un tractor o un motor, la que posibilita abrir las puertas a los visitantes, convirtiendo al turismo en una de las principales bocas de ingreso de divisas a nuestro país. Es la cultura del trabajo del conjunto de la población argentina la que fundamenta la formación de los científicos y profesionales

que son requeridos por los centros de investigación y de producción más importantes del mundo. No podemos olvidar que la cultura de la clase trabajadora argentina es la que se ha ido acumulando en años de lucha de mujeres y hombres, poseedores, a su vez, de culturas regionales diferentes y articulados en la identidad común de trabajadores y ciudadanos. La cultura argentina está constituida por la masa crítica que se forma con los saberes, formales e informales, de los treinta y siete millones de habitantes del país.

Estamos en un momento de expansión donde tenemos la posibilidad de formar jóvenes que puedan ingresar tanto a la universidad

como al mundo del trabajo. Claro está que todo es posible en la medida en que siga creciendo el empleo, pero debemos decir que no consideramos al empleo una variable independiente de la cultura política. Necesitamos que en la casa de cada uno de los chicos haya al menos un adulto con un salario digno y la posibilidad de recuperar y compartir la mesa familiar, para que la escuela pueda dejar de hacerse cargo del vacío que queda cuando esto no ocurre. Pero creemos que la defensa del empleo digno es parte de una cultura política a la cual debe contribuir una política educativa que extienda la valorización de la cultura del trabajo y de la integridad de educación del trabajador. 

**Dra. Adriana Puiggrós**

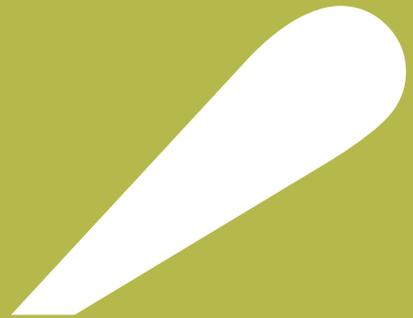
#### Notas

<sup>1</sup> Entre los equipos que están investigando este tema, podemos mencionar los del Ceil-Piette (Centro de Estudios e Investigaciones Laborales-Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo del Conicet); Appeal (Alternativas Pedagógicas para América Latina) con los programas UBACYT de Urgencia social; del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; del Instituto “Gino Germani” de la UBA, de Cinterfor; del Programa Interdisciplinario de Transferencia Científico Tecnológica con Empresas Recuperadas por sus Trabajadores de la UBA, del Proyecto de Educación, Trabajo e inserción Social del IIPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación) y el IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social de Argentina) entre otros, muchos de cuyos integrantes escriben en este número.

<sup>2</sup> Para obtener información completa sobre los diversos programas de inclusión para niños, jóvenes y adultos, puede consultarse el portal [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar).



# contextos



Discurso inaugural, Día de Debate General, Naciones Unidas, Ginebra

# EL NIÑO EN SU CODICIÓN DE PARTICIPANTE ACTIVO EN LA SOCIEDAD



Norberto Liwski \*

\* Médico y pediatra social. Vicepresidente del Comité de Derechos del Niño, Naciones Unidas; integrante del Consejo de Presidencia, Asamblea Permanente por los Derechos Humanos; asesor de la Directora General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, entre otros cargos. Realiza actividad académica en la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad de Buenos Aires.

Señoras, señores, niños, niñas, adolescentes de los más diversos países del mundo; representantes de los Estados Miembros de las Naciones Unidas; de organizaciones no gubernamentales de carácter nacional e internacional, particularmente las asociaciones y redes regionales de niños; expertos, académicos, miembros de las Iglesias. Sean estas palabras introductorias para agradecerles su presencia en esta sala de la Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos de Naciones Unidas en la ciudad de Ginebra, y en el contexto de este singular y trascendente Día de Debate General.

La convocatoria del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas ha provocado un interés superlativo en todo el mundo, particularmente en aquellos ámbitos donde se construyen a diario las condiciones para hacer efectiva la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño y especialmente el principio general del Derecho a la Participación. El Comité ha acogido con sumo interés las centenares de comunicaciones que son parte constitutiva de este Día de Debate.



## El reconocimiento de la interculturalidad, la elaboración del concepto de ciudadanía, la exigibilidad de los derechos y la participación constituyeron los ejes que orientaron el debate de esta Jornada.

Asimismo, saludo con beneplácito las iniciativas nacionales y regionales que animaron procesos no sólo de adhesión formal a este Día, sino que lo incluyeron con carácter prioritario en sus respectivas agendas. A modo de ejemplo, deseo mencionar el Encuentro Internacional sobre Participación de Niños/as y Adolescentes de América Latina reunidos en Pachacamac, Perú, en el mes de julio del corriente año, organizado por Save the Children,\* y cuyas conclusiones y recomendaciones son seguramente un importante aporte a

este debate. A todos los organizadores y participantes de esta amplia expresión de compromiso con el tema que nos reúne, nuestro profundo reconocimiento.

Se me ha encomendado la responsabilidad de presentar una breve exposición introductoria para las deliberaciones del tema que se desarrollará en esta sala: “El niño en su condición de participante activo en la sociedad”, entendiendo por ello los diversos ámbitos como la familia, la escuela, las asociaciones, la comunidad y la construcción política.

\* La Alianza Internacional Save the Children es el movimiento independiente para la infancia más grande del mundo. Cuenta con 27 oficinas nacionales, en más de 100 países.

Combina recursos, establece políticas comunes y lleva a cabo proyectos conjuntos. Todas las organizaciones trabajan con los niños en sus propios países y también por medio de programas internacionales. Cuenta con un Secretariado en Londres (Reino Unido), que apoya y coordina todas las acciones [N. de C.].

Para comenzar, debemos tener presente que, cuando hablamos de la Convención sobre los Derechos del Niño, nos estamos refiriendo a un Tratado de Derechos Humanos, que por ser tal posee los principios de Universalidad, Indivisibilidad y Exigibilidad.

Universalidad, por cuanto no existe circunstancia alguna que pueda excluir a un ser humano de la titularidad de los derechos consagrados. La Indivisibilidad nos reafirma que el ejercicio de un derecho no puede constituirse en el desplazamiento o ignorancia del conjunto de derechos humanos; en tanto que la Exigibilidad nos señala el carácter imperante y vinculante en la estructura jurídica de sus Estados parte.

Nos permitiremos marcar cuatro ejes de reflexión orientados a contribuir al debate que ustedes protagonizarán en unos minutos, que representan el aspecto esencial de esta jornada. La misma viene precedida por valiosos antecedentes de múltiples actividades en distintas partes del mundo, y que en los dos últimos días se plasmara en el Foro de Niños/as reunidos aquí en Ginebra.

El primer punto de reflexión a tratar, sin un orden de jerarquía o importancia entre ellos, está relacionado con un componente fundamental de esta reunión, que se refiere al *reconocimiento de la interculturalidad*: “[...] que es diferente de multiculturalidad, pues la intercul-

turalidad no es una exterioridad a cada cultura, ya que todas las culturas tienen sus propios y particulares límites, y requieren de encontrarse para incluso poder consolidar su propia identidad, valorar sus creencias, tradiciones y saberes, para enriquecer y enriquecerse”, en palabras de Alejandro Cusianovich\*.

En segundo lugar quisiera referirme a la posibilidad de elaborar el *concepto de ciudadanía*, desde la experiencia y la reflexión de los niños/as y adolescentes. Esto implica reelaborar una práctica en un proceso donde existen complejidades, tensiones y conflictos, pues ciudadanía es una manera de entender las relaciones sociales en *igualdad, no-discriminación ni sometimiento*, que obturan el ejercicio de derechos y, consecuentemente, inhiben la construcción progresiva de las responsabilidades individuales y colectivas. En este punto me permitiré citar la definición de ciudadanía del sociólogo Gabriel Kessler\*\*: “[...] ciudadanía entendida como conjunto de prácticas jurídicas, económicas, y culturales que definen a una persona como miembro competente de una sociedad, y que tiene su fuente de legalidad y legitimidad en la titularidad de derechos”.

El tercer eje de reflexión gira en torno a la *exigibilidad de los derechos*: debemos recordar que la conquista del reconocimiento de un derecho suele estar precedido de largas luchas, presiones, sueños y frustraciones, y muchas

\* Alejandro Cusianovich es miembro del equipo directivo del Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe “Mons. German Schmitz”, institución con sede en Lima, Perú, que da respuesta a la necesidad de asegurar que los educadores/colaboradores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores (JANTs) reciban una formación integral y sistemática [N. de C.].

\*\*Kessler, Gabriel y Espinoza, Vicente, *Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina : rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires*. Chile, NU, Cepal, 2003.

veces se requiere volver a empezar. Lo mismo ocurre para que se respeten y se cumplan los derechos una vez reconocidos.

La exigibilidad se refiere a quién se le debe exigir y asegurar la garantía de su cumplimiento. Para la Convención sobre los Derechos del Niño, es el Estado Parte, interactuando con la familia, con las organizaciones de la sociedad civil, con las Iglesias y con otros actores sociales.

En cuarto lugar reflexionamos sobre la *participación*. La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce la participación explícitamente en su Art. 31: “Los Estados Parte reconocen el derecho del niño [...] a participar en la vida cultural y las artes [...]”. Aunque este Comité definió la participación como uno de los cuatro principios básicos, a su vez encuentra su trama en un conjunto de disposiciones que ofrecen una amplia y extendida capacidad de incidir y definir las políticas públicas de respeto y promoción de la participación de los niños.

De este modo podemos señalar algunos aspectos que definen la mencionada trama. Así cabe citar el Art. 12: “[...] se garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones [...] en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño [...]”; Art. 13: “Libertad de expresión [...] ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo [...]”; Art. 14: “[...] respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, conciencia y religión [...]”; Art. 15: “[...] reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas [...] no se impondrá restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley, y que sean necesarias en una sociedad democrática [...]”; Art.16: “[...] ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada [...] el niño tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o ataques”; Art. 17: “[...] los medios de comunicación velarán porque el niño tenga acceso a información [...] que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental”.

El bloque de disposiciones recién mencionado debe, a su vez, ser interpretado en una visión holística e integral de la Convención.



Debemos recordar  
que la conquista del  
reconocimiento de un  
derecho suele estar  
precedido de largas  
luchas, presiones,  
sueños y frustraciones.

En consecuencia, es más que necesario traducir este principio de participación con sentido protagonista en la vida cotidiana, en la diversidad cultural, en el esfuerzo permanente de la lucha contra la pobreza, en la desigualdad y la exclusión social, y en cada espacio y aspecto de la vida de los niños.

A continuación me ocuparé de los modos y ámbitos de participación que trabajaremos en este espacio. Llamamos *modos de participación* a los cursos de acción de los niños, niñas y adolescentes en interacción con otros, sean niños/as adolescentes o adultos, los cuales son configurados a partir de las significaciones que movilizan estas acciones y de la participación en la toma de decisiones que expresan y concretan esas significaciones. Por *ámbitos de participación* entendemos los espacios en los que se producen estas interacciones, delimitadas por intereses, proyectos, necesidades o significaciones relevantes para los sujetos.

Los principales ámbitos donde participan los niños en la sociedad, son: la familia; la escuela; la organización; la comunidad y la construcción política.

La familia, en la que la participación de los niños estará condicionada por el estilo de organización, funcionamiento y crianza con la que los miembros adultos establecen las características de los roles y vínculos que conforman dicho espacio. Encontramos un amplio arco de situaciones que pueden transcurrir, desde el comportamiento rígido y aun despótico por parte de los adultos hasta construcciones democráticas en las que la opinión del niño es promovida, asumida e integrada a

las decisiones que se adoptan, en los diferentes momentos de su evolución.

La escuela, en la que los asuntos que movilizan la participación infantil-adolescente están vinculados a los fines del proyecto escolar. La realidad actual predominante es que el proyecto escolar es pensado y dirigido por los adultos, pero la escuela es un ámbito de generación de ciudadanía y ejercicio democrático que debería estar guiado por tres propósitos fundamentales:

- desarrollar aprendizajes que permitan a los estudiantes asumir su condición de ciudadanos plenos, solidarios y responsables con su entorno social;
- promover el sentido de pertenencia hacia un estilo de vida basado en la confianza y la participación;
- crear una cultura democrática que elimine la exclusión y la discriminación en todas sus formas.

La organización, que debe permitir la socialización positiva del derecho de cada niño y como parte de un colectivo. En este sentido, la organización debe entenderse como un espacio estructurado dirigido por los niños, que está impulsada por sus propios intereses, generalmente vinculados a la defensa y promoción de sus propios derechos, y por la búsqueda de la participación en la toma de decisiones políticas. Respecto de estas organizaciones –aunque es extensivo a niños y niñas que no tienen organizaciones propias– es pertinente señalar los riesgos a los que están expuestos en su relación con los adultos. Algunos de ellos fueron puntualizados por Hart\* en la célebre escalera de participación: la ma-

\* Roger Hart, a partir de una propuesta de Arnstein relativa a la participación adulta, propone para niños y adolescentes una tipología en forma de escala (o escalera) que consta de ocho [continúa en página siguiente]

nipulación, la idealización o la ideologización de los niños.

La comunidad y la construcción política, ámbito que está en directa relación con el derecho de los niños a participar en la definición de las condiciones sociales en las que viven, lo que significa decir, opinar y ser tomados en cuenta cuando se definen políticas públicas, particularmente aquellas que afectarán o influirán de manera directa o indirecta en el ejercicio de sus derechos. Como es fácil colegir, las trampas señaladas para el caso de la organización también están presentes en la participación en la comunidad. Las experiencias concretas en este ámbito muestran un aporte enriquecedor en la construcción de políticas democráticas, reafirmando el concepto de reciprocidad: “[...] los niños necesitan de la democracia participativa como ésta necesita de los niños”.

Por último, podemos afirmar que la Convención sobre los Derechos del Niño ha

abierto un nuevo ciclo histórico en la relación del Estado y la sociedad con los niños y adolescentes, que predominantemente se refleja en nuestros días en los cambios legislativos y jurídicos existentes. Está llegando el momento de inaugurar un nuevo ciclo, es decir un *nuevo pacto social* con la niñez y la adolescencia. La participación de la niñez y la adolescencia debe ser la herramienta que movilice nuevas estructuras políticas, sociales, institucionales y culturales.

De este modo, debemos complacernos de darle la bienvenida a esta *nueva era que tiñe de trascendencia y significado la vigencia efectiva de los derechos de la niñez y la adolescencia*. Por esta razón debemos plantearnos: ni un sólo paso atrás de la Convención sobre los Derechos del Niño, pero ¿por qué no algunos pasos adelante?

Muchas gracias por su atención y los invito a protagonizar el debate al que han sido convocados. 

[viene de página anterior] niveles o peldaños, modelo conceptual que denomina “Escalera de Participación”. Cfr. Hart, R., *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá, Unicef, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 1993 [N. de C.].

#### Nota

- <sup>1</sup> Discurso pronunciado el 15 de septiembre del 2006, en el marco del Día de Debate General por el derecho del niño a ser escuchado, organizado por el Comité por los Derechos del Niño de la Organización de Naciones Unidas, Ginebra.

# TRABAJO Y CIUDADANÍA



Jean Yves Calvez \*

\* Sacerdote jesuita, teólogo y politólogo. Miembro de la Academia Pontificia de Ciencias y consultor del Consejo Pontificio de Justicia y Paz. Catedrático del Centro Sèvres de París (Francia) y la Universidad de Georgetown (EE.UU.). Preside el Foro Ecuménico Social de la Argentina. Publicó *Necesidad del trabajo y Una ética para nuestra sociedad en transformación*, entre otros.

Trabajo y ciudadanía están estrechamente ligados, sobre todo desde la Revolución Industrial. La economía contemporánea tiene, ciertamente, una tendencia a separarlos, pero nosotros ¿debemos admitir esta separación? Este será el principal punto que trataré a continuación.

En primer lugar me pregunto: el trabajo ¿hacia al ciudadano en la Edad Media? Bastante poco, pienso; podemos tomar como ejemplo al campesino, siervo atado a su señor y a la tierra. O bien su relación política –y no verdaderamente una relación de ciudadanía– que consistía precisamente en el vínculo feudal, lo más importante para el hombre de esa época. El artesano era a menudo más independiente. Su *status* social contribuía a su ciudadanía. Las corporaciones tenían un rol y gozaban, en principio, de reconocimiento en las ciudades e incluso en las aldeas: ahí entonces, los hombres estaban presentes por su trabajo, por su profesión, no como ciudadanos abstractos o en sí. (El campesino no era nadie fuera del vínculo con el señor).



La economía contemporánea tiende a separar las nociones de trabajo y ciudadanía; pero nosotros ¿debemos admitir esta separación? Cómo se pensaba esta relación en la Edad Media y la Revolución Industrial hasta nuestros días.

**El trabajo asumido y protegido por la ciudadanía**

Con la Revolución Industrial el trabajador se convirtió, en gran medida, en asalariado, contratado en la fábrica por un sueldo pero no era miembro de la realidad social determinante: la sociedad de capitales. De esta forma se instituyó la gran división entre capital y trabajo que han analizado y denunciado los socialistas, especialmente Marx. Al mismo tiempo había nacido la sociedad política democrática excediendo a los “antiguos regímenes” feudales o monárquicos: la sociedad de ciudadanos, todos miembros; iguales al menos en un principio. De esta forma el trabajo, frágil y precario, va encontrando poco a poco –demasiado poco al principio– pero pronto, mayor protección en la ciudadanía. El amplio derecho del trabajo derivó de esta. Principalmente a principios

del siglo xx, el trabajo dejó de ser un asunto meramente privado o contractual.

**El trabajo constitutivo de la ciudadanía**

Correlativamente el trabajo se convirtió en un factor decisivo de ciudadanía. En más de un régimen socialista, evidentemente y hasta no hace mucho tiempo, un ciudadano no podía no ser un trabajador: era ciudadano en tanto que trabajador. Incluso fuera de regímenes socialistas, pienso, en Francia por ejemplo y en las disposiciones constitucionales adquiridas en ese mismo país desde 1945: el trabajo se convirtió en una obligación ciudadana, como regla correlativa el Estado tiene el deber de buscar y ofrecer a todos un trabajo mientras pueda hacerlo. El texto constitucional declara: “Chacun a le devoir de travailler et le droit d’obtenir un emploi”.<sup>1</sup>

Por otro lado, se ha hablado mucho de “civilización del trabajo”, para significar que el trabajo es un factor central de la civilización y que también, si tenemos en cuenta el lazo existente entre civilización y ciudadanía (pensando en el *civis* del latín), es un factor decisivo de ciudadanía. Según la visión de un famoso teólogo, el Padre Marie-Dominique Cheng (1955), la civilización humana no puede, al menos actualmente, ser más que una civilización del trabajo centrada en la participación de cada uno en su trabajo.

Por supuesto, se discutió esta visión y se la denunció por tener un carácter excesivo, demostrando que hay otras dimensiones esenciales para la existencia humana: “la obra” y “la acción”, dijo Hannah Arendt por ejemplo (principalmente en la *Condición Humana*). Además existe el peligro de no ver en el hombre más que un trabajador, un *faber*, productor material de bienes que desaparecen con su consumo, casi un simple instrumento entre los instrumentos. Esto no impide que se defiendan un cierto carácter central del trabajo en la ciudad, reconociéndole un significado más profundo que la sola significación “metabólica” que le reconocía Hannah Arendt. Para Marx, en *El Capital*, y para muchos otros también, el trabajo es una extraordinaria impresión del *espíritu* humano en su materia natural.<sup>2</sup> El Papa Juan Pablo II escribió toda una carta encíclica sobre el trabajo –más que nada sobre el trabajador (*Laborem exercens*, son las palabras latinas que abren el texto)–, donde consideró al trabajo como una dimensión esencial de la existencia humana. Además remarcó que actualmente se juzga a la sociedad –incluida la ciudad política– por la manera en que allí se trata, e incluso se remunera el trabajo.

## La reciente oposición

No hace mucho tiempo se discutió, incluso con más vigor que como lo hiciera Hannah Arendt, la idea de un carácter central del trabajo: a partir de la gran crisis que sufrió el empleo a mediados de los años 70 luego de la repentina suba del precio del petróleo. Jim Rifkin anunció en ese momento “el fin del trabajo”. Otros llegaron más lejos y dijeron haberse equivocado largamente al reconocer tanto significado al trabajo, más que nada una significación mayor de ciudadanía. Es perfectamente posible, dijeron, ser un ciudadano sin hacer ningún aporte laboral remunerado a la sociedad. Y se podría asegurar a todos los ciudadanos un sueldo básico –“allocation universelle” [un subsidio universal]– incluso si nadie asume un trabajo remunerado. Jean-Marc Ferry (1995), partidario de este “subsidio universal” escribió palabras muy duras sobre el carácter “represivo” del *trabajismo*, entendamos por esto la sociedad que impone a todos, en la medida de lo posible, el deber de trabajar y busca garantizar la ocasión [para hacerlo]. Este sistema tendría como efecto y objetivo “someter” a los hombres, impedir que surjan sus iniciativas, convertirlos casi en una dócil manada.

Al mismo tiempo y oponiéndose, Juan Pablo II decía:

Yo me rehúso a creer que la humanidad contemporánea, realizadora de tan prodigiosas proezas científicas y técnicas, no sea capaz, con esfuerzo de creatividad inspirado por la naturaleza misma del trabajo humano y por la solidaridad que une a todos los seres, de encontrar soluciones justas y eficaces al problema esencialmente humano del trabajo –agregando– [...] La convicción de la existencia de un lazo esencial entre el trabajo de cada

hombre y el sentido global de la existencia humana se encuentra en la base de la doctrina cristiana sobre el trabajo. <sup>3</sup>

### El desinterés del liberalismo por el trabajo

Incluso en desacuerdo con el recurso de un subsidio universal, el liberalismo económico y, mas aún, el financiero de los últimos años, fue progresivamente desinteresándose de las consecuencias del subempleo y de su puesta en práctica, propició el dismantelamiento de las legislaciones sociales y de numerosas protecciones. En un principio, el liberalismo proclamó fuertemente su convicción de una cercana erosión de la pobreza gracias al desarrollo económico de forma liberal: la prosperidad se expandiría como por napas a partir de centros más dinámicos guiados por su propio dinamismo. Desde un punto de vista más general, sin embargo, los años 90 han significado un notable retroceso para el empleo en numerosos países, y una consecuente degradación de la pertenencia ciudadana de la mayoría. A pesar de haber sido indemnizados y/o asistidos, incluso *muy bien* indemnizados en algunos casos, los desocupados se revelaron como personas en precariedad psicológica y material, dependientes, privadas de su autonomía, además corrieron el riesgo de ser la presa fácil de clientelismos políticos de todo tipo, todo lo contrario de ciudadanos firmes sobre sus bases. Al haber perdido su apoyo en el trabajo reconocido, socialmente significativo, la ciudadanía tiende a perder fuerza. Esta situación se observa cada vez más en los suburbios y en otras zonas de vida precaria donde reinan la ausencia de empleo y la perspectiva de emplearse o bien sólo hay *changas [petits boulots]*, incluido el comercio de drogas. El mínimo cuidado de los lazos sociales esperables de los ciudadanos se borra. Consecuentemente, la urbanidad, incluso la cortesía elemental, declina.

### La necesidad de trabajo se mantiene

Teniendo en cuenta la experiencia de los últimos años es posible afirmar que el perjuicio de la desvinculación de la ciudadanía en relación con el trabajo socialmente reconocido es un perjuicio inmenso: un perjuicio político después de haber sido un perjuicio social. Y la conclusión es clara: podemos decir, y



Para Marx, en  
*El Capital*, y para  
muchos otros también,  
el trabajo es una  
extraordinaria impresión  
del espíritu humano en  
su materia natural.

aun con mayor firmeza que en los años 80 o 90 del siglo pasado, que no se puede justificar por ninguna razón de teoría económica o sociológica el desinterés por el empleo efectivo de las personas. Esto fue lo que quise expresar en mi libro *Nécessité du travail. Disparition d'une valeur ou redéfinition?*:

A raíz del crecimiento demográfico excesivo a escala mundial, la humanidad permanece, aún hoy, en general, bajo una fuerte necesidad que obliga –apuntando progresivamente a soltar el resorte– a buscar la participación del mayor número posible en el trabajo [...] Para la personalización misma, por otra parte, en nuestra actual situación y sin prejuzgar a largo plazo, el acceso al trabajo dentro del ‘sistema’ mismo del trabajo, que es el nuestro dentro de la sociedad industrial resulta en la mayoría de los casos una necesidad. En esta sociedad, en efecto, el aspecto antropológico de formación, de disciplina y cultura del hombre, que el pensamiento moderno asoció al trabajo, solo puede ser honrado por el trabajo en su sentido común, en el seno de la gran organización del trabajo, ya que no existen muchas otras ocasiones para el desarrollo creativo personal (Calvez, 1997).

Actualmente no puedo dejar de persistir en este sentimiento.

### **No se trata de una simple resistencia a la cultura del placer**

No se trataba de eso, y no siempre se trata de una conclusión moralista o represiva ni de una resistencia a la cultura del placer. Se trataba, y se trata aún hoy más que nada, de reconocer que la ciudadanía no puede ser sólo una pertenencia formal, [sino] que debe incluir una

verdadera sustancia. Y es, entre otras cosas, aportando realmente los unos a los otros, con sus trabajos sobre todo –también por toda la obra de cultura–, que los hombres son conciudadanos (¡no por la sola declaración de sus derechos ciudadanos!). En la reciente evolución de las cosas hay una suerte de confirmación negativa de lo que Marx había observado, sin profundizar, acerca de la ciudadanía que no podría ser simple abstracción, sin modificar en nada la situación concreta de los hombres miembros de la ciudad, sino que debe penetrar su situación de seres de la sociedad civil.

No se dice con eso que es conveniente que un Estado dé trabajo de manera artificial, no importa qué trabajo, por ejemplo el trabajo de funcionario, para que el ciudadano no permanezca sin trabajo (es decir *asistido*). Hace falta más bien que se ocupe de crear el nuevo trabajo del futuro, trabajo de relación interpersonal muy a menudo, que aún hoy pena por encontrar su sitio a causa de varios prejuicios y actitudes heredadas y que puede –y debe– ser promovido mucho más vigorosamente. El trabajo poco automatizable es y será muy necesario o útil, por otra parte. Un trabajo exigente, aunque de manera diferente de lo que fue el trabajo industrial de gran esfuerzo físico. Hoy algunos le temen justamente al trabajo de relación interpersonal, suponiendo sensibilidad hacia el prójimo, incluso respeto por los otros, grandes virtudes sociales por consiguiente. Sin embargo, es nuestro futuro y un verdadero progreso humano está puesto en tela de juicio allí.

### **La ciudadanía por su parte recurrirá a un trabajo más social**

Y creo poder agregar que, *por su lado*, todo progreso de la ciudadanía de otro origen y por

otras razones, no hace más que favorecer el progreso del trabajo de relación interpersonal, que sea más cultural, artístico y educativo, o más sanitario o más social. En efecto, se pensó mucho en el trabajo como factor de ciudadanía, y para concluir quiero llamar la atención sobre la ciudadanía, siempre implacable en un mundo de fuerte densidad interhumana, como factor de desarrollo del trabajo mismo: un trabajo social y ciudadano a la vez, ambos calificativos fusionados o casi.

Nuestro futuro tiene mucho de humanidad social y poco de aislamiento individualista. Por más fortalecidos que estemos por las posibilidades que nos ofrecen las increíbles técnicas disponibles en la actualidad: ineluctablemente, pienso que se percibirá que se es verdaderamente hombre y persona, autocentrado y “rico” como decía Marx, sólo cuando encontramos a otro. Aunque nos encontremos en un momento de individualismo extremo, trabajo y ciudadanía se fundirán más bien, se unirán aún más, mañana. 

#### Notas

- <sup>1</sup> [Cada uno tiene el deber de trabajar y el derecho de obtener un empleo] Estas líneas pertenecen al Preámbulo de la Constitución del 27 de octubre de 1946, constitución de la Cuarta República. La Constitución de la Quinta República, 4 de octubre de 1958, mantienen en vigencia las disposiciones del mencionado Preámbulo.
- <sup>2</sup> Hannah Arendt se equivocó al utilizar solo una cita de Marx sobre el trabajo comprendido en el gran metabolismo de la naturaleza.
- <sup>3</sup> Juan Pablo II, mensaje en la Conférence Internationale du Travail, 1982.

#### Bibliografía

- Calvez, Jean-Yves, *Nécessité du travail. Disparition d'une valeur ou redéfinition?* París, De L'Atelier, 1997. [En español, *Necesidad del trabajo. ¿Desaparición o redefinición de un valor?* Buenos Aires, Losada, 1999].
- Chenu, Marie-Dominique, *Pour une théologie du travail.* París, Du Seuil, 1955.
- Ferry, Jean-Marc, *L'allocation universelle.* París, Éditions du Cerf, 1995.

# EL TRABAJO EN UN PAÍS EN DESARROLLO



Enrique Martínez \*

\* Ingeniero químico, (UBA) con formación económica posterior. Ha ocupado el cargo de secretario de la Pequeña y Mediana Empresa de la Nación y de diputado nacional. Actualmente es el presidente del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (Inti).

El país cerrado sobre sí mismo que le tocó gobernar al General Perón hace 50 años tenía necesidades muy evidentes. Era imprescindible producir en el país todo aquello que el consumo pudiera reclamar y había que hacerlo con celeridad. Los emprendedores florecieron como hongos después de una lluvia y tuvieron que ser abastecidos con técnicos y profesionales de todas las ramas, con capacidad de hacer en forma inmediata. La expansión de la enseñanza técnica y la creación de la universidad tecnológica –era requisito trabajar para poder estudiar– fueron concepciones vinculadas directamente a una estructura productiva que debía mezclar el ingenio para crear con la capacidad de copiar un producto importado y a la que se estimulaba con la enorme zanañoria del mercado interno cautivo.

Hoy el país ha cambiado en muchos aspectos decisivos pero, como problema adicional, muchos de esos cambios han sido negativos cuando se los evalúa desde la perspectiva de una sociedad más justa. Por lo tanto, caben dos posibilidades de vincular educación con trabajo:



La educación articulada con el trabajo debiera formar jóvenes capaces de emprender transformaciones de la realidad y construir nuevos modelos productivos, más participativos y creativos, vinculados con el desarrollo nacional.

1. diseñar y operar un sistema educativo que –entre otros atributos– facilite la inserción laboral en la estructura productiva actual, pensando a ésta como inmutable o irremediable;
2. diseñar un sistema que tenga resultados en paralelo, y reforzándose mutuamente, con una definición nueva de Estado y de estructura productiva, apuntando así a la construcción de una sociedad mejor.

En este documento elijo el segundo camino, lo cual me lleva a la necesidad de caracterizar el problema con algún detalle mayor.

### **Argentina productiva 2006**

Ha habido algunos elementos de distorsión de la calificación de la demanda laboral en

el país que podríamos calificar de históricos. La descollante riqueza natural que representa la pampa húmeda fue apropiada por una pequeña fracción de la población, hace más de un siglo y medio. La industria de mercado internista, a su vez, evolucionó sobre patrones de competencia muy limitados, siendo la disponibilidad de un mercado cautivo una de sus principales características. Tanto en uno como en otro caso, la propiedad del recurso fue mucho más determinante de la rentabilidad obtenida que la aplicación de tecnología a la producción.

No es de extrañar entonces que los ingenieros agrónomos, los ingenieros industriales, los diseñadores, o ni qué decir, los físicos y los matemáticos, tuvieran una inserción productiva mucho menor que la teórica. Los dueños

de la tierra y los primeros dueños de las PYME de la década del 50 no tenían formación profesional ni sólida jerarquía técnica. Sus hijos siguieron su historia o en casos mayoritarios se orientaron a las ciencias económicas o a las leyes, que parecían importantes para operar una empresa en tiempos de crisis permanente.

La universidad reformada en los 60, a su vez, definió patrones profesionales como combinación de una Argentina deseada y de los esquemas internacionales exitosos. Se consiguió un logro paradójico: aumentar de manera muy relevante la calidad de sus egresados y en la misma proporción el éxodo hacia ámbitos sociales en los que su experticia se encuadraba exitosamente.

A esta historia deben agregarse los cambios de los últimos 15 años en materia productiva, cuya característica central ha sido la concentración –tanto en lo comercial como en lo productivo– y la transnacionalización.

La concentración produce el efecto exactamente inverso al del país cerrado de hace 50 años: establece barreras reales y psicológicas muy fuertes para el ingreso de nuevos actores a la producción. La aparición de los hipermercados actúa como refuerzo de la concentración productiva, mediante la elección de un pequeño número de proveedores por rubro, con lo que agrega un elemento cultural de desaliento a la iniciativa emprendedora. La opción valorada por los jóvenes, entonces, es crecientemente la de ser empleados, desechando las opciones independientes. Estas últimas, paradójicamente, quedan reservadas solo para quienes no son admitidos como empleados, cumpliendo funciones de supervivencia elemental. Se genera así una brecha de empleabilidad creciente y un lamentable incentivo a las actividades marginales e incluso ilegales.

Como agregado, la transnacionalización provoca la desintegración de las cadenas productivas, ya que hay una serie de provisiones que la filial local recibe del exterior sin siquiera considerar la posible oferta local. En especial, todo lo que tenga que ver con los componentes más creativos, como la investigación y el desarrollo, pasa a ser automáticamente un bien importado. Como elemento si se quiere favorable del proceso de globalización, surge la posibilidad de brindar desde aquí servicios no personales hacia todo el mundo, basándose en las comunicaciones internacionales cada vez más rápidas y confiables.

El descrito es el contexto del trabajo productivo y de servicios en la actualidad. Reitero que podría pensarse una propuesta de vincular la educación con el trabajo, para asistir a este modelo. No es mi visión.

### **Argentina productiva mañana**

La fundamentación detallada de nuestro punto de vista sobre el deber ser y su factibilidad excede los límites de este documento. Sin embargo, podríamos resumir la idea de la siguiente manera.

En los próximos años se dará una transformación estructural en el país, como fruto de la reintegración al tejido productivo de las empresas de servicios públicos y la tecnificación de las actividades productivas desde lo local hacia lo nacional e internacional. La conjunción de estos dos grandes cambios, cuya característica se ampliará en las siguientes líneas, aumentará la densidad de las redes y tramas productivas, requiriendo más técnicos y profesionales con algunos perfiles que hasta ahora no fueron demandados o que se perdieron durante la dominancia liberal.

Con respecto a los servicios públicos, sean de gestión estatal (como la provisión del agua) o de gestión privada pero de capital nacional (como varias de las empresas eléctricas), han de reaparecer tanto la necesidad de fortalecer la gestión y las tecnologías propias, como la vocación por el desarrollo de proveedores.

A su vez, en los ámbitos provinciales o menores, creo que los decisores políticos irán alejándose progresivamente de la idea de promover su espacio por medio de la búsqueda de inversores externos, para descubrir y consolidar la posibilidad de apoyar con tecnología dura y blanda –de producción y de gestión– a los actores locales, aquellos que tienen sus raíces en el lugar.

Ambas acciones contribuirán a diseñar un escenario laboral nuevo, que con una contribución adicional de apoyo estatal podría ser de naturaleza cualitativa superior a todo lo conocido hasta aquí en nuestra historia productiva. Le damos esta importancia, porque en caso de ser exitoso el camino, las pequeñas industrias primero y el resto de la producción después, podrían finalmente asumir el trabajo de calidad como un componente imprescindible de su funcionamiento.

### Un posible futuro

El marco para una relación entre educación y trabajo, sobre la base de lo expuesto, puede ser pensado a partir de formular objetivos de máxima que, en caso de ser delineados, permitirían también alcanzar objetivos menos ambiciosos, de encuadrar a los egresados en el ámbito laboral actual, el cual suponemos se irá modificando progresivamente. Las ideas fuerza que proponemos se tomen como referencia son las siguientes:

- la vinculación entre educación y trabajo no puede ni debe tener como único objetivo que los educandos tengan empleo en el marco de la estructura productiva actual, sino que se debe perseguir que, a partir del trabajo, se facilite la viabilidad de una comunidad de mujeres y hombres libres, que sea sustentable;
- para poder siquiera imaginar este objetivo superior, el componente tecnológico de la educación –el desarrollo de habilidades y sobre todo de capacidades– es esencial. Es muy distinto pensar a nuestros jóvenes como futuros engranajes



La vinculación entre educación y trabajo no puede ni debe tener como único objetivo que los educandos tengan empleo en la estructura productiva actual.

de sistemas productivos definidos por otros, a pensarlos como motores que construyen o pueden construir nuevas realidades;

- no hay ámbito vinculado al trabajo que se pueda considerar demasiado reducido para utilizar la creatividad y el conocimiento. En cualquier región del país y con cualquier dimensión comunitaria deberían poder aplicarse los atributos conceptuales a adquirir;
- en una geografía tan dispersa como la nuestra y con realidades sociales tan complejas como las de las periferias de las grandes ciudades, la relación entre educación y trabajo debe nutrirse de los desafíos de transformar el hábitat propio. No veo manera de ser exitosos sino siendo muy precisos en los objetivos conceptuales a alcanzar y muy flexibles en la forma de anclar esos conceptos a cada realidad.

### La articulación adicional

Si la educación ha de dotar a los jóvenes de facetas de aptitud laboral que ayuden a crear un mundo mejor y no simplemente adaptarse al existente, es necesario considerar desde el vamos una articulación básica adicional: aquella que se dé con los espacios de la política pública donde se diseñen acciones para el desarrollo productivo.

Recordemos que la diferencia entre extremos de Producto Bruto *per cápita* de jurisdicciones (Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Santiago del Estero) es más de 12 veces. Quienes piensen los componentes de la educación en los dos ámbitos no pueden ignorar este fortísimo dato.

Si se limitan a ajustar la *oferta* a la demanda, no harán más que agravar la brecha, ya que en la estructura más atrasada se solicitan hoy trabajos de menor calificación.

Si en el extremo opuesto, se busca homogeneizar los perfiles laborales en todos los distri-

tos, se construirá con seguridad una situación equivalente a la de la universidad reformista a partir de los 60: generar técnicos y profesionales que emigran de las regiones más pobres.

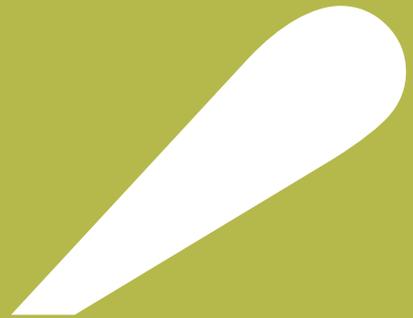
En este escenario –el duro y real escenario del presente argentino– es donde aparece el desafío sustancial: educar para el trabajo a generaciones de jóvenes que sean protagonistas de una realidad que se transforma. Esos jóvenes deberán ser contenidos –seguramente por mucho tiempo– por ámbitos públicos con lucidez política y a la vez con capacidad práctica para inducir el cambio. Su inserción laboral deberá darse en parte en espacios públicos participativos, de reducida o nula inercia burocrática. En el ámbito privado, a su vez, los futuros adalides deberán ser estimulados y protegidos para participar en la reaparición de la actitud emprendedora, siendo protagonistas directos o mediante acciones públicas que induzcan a los empresarios a valorar y respetar a los egresados del sistema educativo.

Seguramente es más fácil plantearlo que hacerlo. Sin embargo, lo creo enteramente posible. La condición necesaria elemental parece ser: ignorar los cantos de sirena que invitan a formar a nuestros jóvenes para los servicios de la ciudad global en que se convirtió Buenos Aires; para la mansa utilización de tecnología enlatada por las compañías trasnacionales; para la prestación de servicios que se pueden diseminar por el mundo, a partir de la revolución en las comunicaciones, pero sobre la base del bajo costo salarial.

Crear en que toda provincia argentina puede tener ciudades prósperas, que produzcan sus bienes básicos para la vida, de manera eficiente y con tecnologías creadas o adaptadas por argentinos. Esto es. Ni más, ni menos. 



# diálogos



# diálogos



## “NADIE SABE LO QUE EL SABER PUEDE”

*Anales de la Educación Común* convocó a dos destacados especialistas con el propósito de dialogar sobre qué y cómo se enseña para vincular los saberes, el conocimiento y el mundo del trabajo.

### Participantes

Eduardo Rojas

Rafael Gagliano

Elvira Romera (moderadora)

## Presentación

**Romera:** Dentro del sistema educativo argentino, y de todas estas acciones que lo complementan, tenemos una concepción que todavía no ha superado la idea de que la educación es para los que no trabajan, entendiendo al trabajo sólo como trabajo manual. La vieja distinción en la noción griega entre trabajo manual y trabajo intelectual no ha desaparecido del imaginario de la cultura latina, por lo menos de la cultura occidental.

En el esfuerzo que se viene haciendo, desde hace un siglo o algo más, para incorporar los aspectos que tienen que ver con el trabajo técnico-industrial y el trabajo agropecuario en el mismo nivel de importancia que la educación *intelectual*, –o para aquellos que, se supone, en la sociedad van a *pensar* o van a hacer trabajos en los cuales no está comprometido el físico– han aparecido en los últimos años distintas concepciones con respecto a qué es lo que se enseña. Algunos especialistas plantean que son competencias para el puesto de trabajo –competencias generales, competencias combinables– y hay otros que hablan de saberes del trabajo.

En esta oportunidad estamos con dos especialistas en el tema. Eduardo Rojas formuló, hace algunos años, la idea de la incorporación del concepto de competencias, sobre todo respecto a la educación técnica y la formación profesional. Mientras que Rafael Gagliano está trabajando el concepto de saberes del trabajo o saberes socialmente productivos.

## **Empresa: el saber obrero y el saber científico**

**Rojas:** Me interesé en el tema a partir de la práctica. Había sido dirigente obrero y me

había formado en la universidad de Chile. En ese tiempo queríamos cambiar la historia de modo tajante, de un día para otro, estábamos comprometidos en la construcción de un nuevo Estado. Con el tiempo, la historia cambió, pero no como queríamos, y estamos viviendo en un mundo en el cual dijimos que no íbamos a vivir. Por la tradición de haber sido formado en una “universidad obrera”, y ya viviendo en la Argentina, empecé a investigar qué era cambiar el mundo. Decidí invertir la tesis de Marx: en vez de dedicarme a cambiar el mundo me dediqué a explicarlo. Por ahí llegué a la investigación.

Propongo una idea para empezar: es muy difícil pensar los saberes del trabajo como educación. Quizá se podría si uno hiciera una distinción entre saber y conocimiento. Es una distinción válida, aunque es difícil hacerla en inglés, porque en inglés se usa la misma palabra. En los idiomas latinos es distinto, en inglés hay que agregarle adjetivos. Si uno hiciera esta distinción entre saber y conocimiento, podría pensar las complementariedades. En mi desarrollo, opté por estudiar lo que llamábamos el saber, el saber obrero. Se trata de un conocimiento en la acción, más que en la educación, si es que se puede hacer esta distinción; las distinciones uno las hace o no las hace mientras le sean útiles para el argumento, digamos, no estoy haciendo una distinción ontológica. En ese sentido, la educación también es acción, me podrías decir tú, con plena autoridad.

Desde mi especialización –y esto quedó plasmado en una investigación que se llamó *El saber obrero y la innovación en la empresa* (Rojas, 1999)– me refería al “saber en la acción”. La frase no es mía, es de una

investigadora yanqui. Los norteamericanos desarrollaron una escuela que se llamó de “Ciencia-acción” o de “Investigación-acción” [action-research], muy interesante en toda la historia pragmatista. Ustedes, los investigadores de educación, cuando leían filósofos, leían a Dewey, ¿no? Nosotros, los científicos sociales, lo empezamos a leer *muchos* años después. Entonces, en esa escuela pragmatista –los norteamericanos la desarrollaron– cuyos postulados nos ayudaron mucho en nuestra investigación para captar esta distinción entre saber y conocimiento. Nuestro objetivo de investigación era el saber. Entre el sistema y el mundo de la vida, nosotros elegimos el mundo de la vida, si es que queremos hacer esta distinción *habermasiana*.

**Romera:** ¿Te referís al saber como *knowledge*? [saber o conocimiento]. Porque en inglés no hay otra palabra.

**Rojas:** Claro, pero también al conocimiento. Como no hay otra palabra, le agregan [en inglés] “tácito”, o “experiencial”, distintos adjetivos. Hay un húngaro maravilloso, que fue filósofo e ingeniero químico, Michael Polanyi, que escribió, en los años 50, un libro llamado *Personal knowledge* [1964]. Fue el primero en estudiar cómo se generaba el saber de innovación en los laboratorios. Polanyi concluyó que más que debido al conocimiento técnico, era por la experiencia. Era por el saber, pero por el saber de la experiencia en el laboratorio y en la vida productiva que había tenido un investigador o un *genio*. En esa trayectoria me inscribo.

En relación con el trabajo, quizá también la educación tiene que cuestionar este orden de

saberes que está implícito siempre en la formación, sobre todo en la formación universitaria. Esta jerarquía de saberes, en que habría un saber técnico, un saber científico y un saber fáctico, y en la que parecería que uno fuera dominante respecto de otro. Lo que está implícito en la idea de universidad es que la ciencia, el saber de la ciencia, lleva al saber de la tecnología. La historia demuestra que no es así, que el saber técnico puede originarse en otro saber técnico, en una práctica técnica y tecnocrática, y no en una científica. Como también la historia y *todas* las empresas demuestran, por ejemplo, que del saber técnico no se deduce un saber práctico necesariamente.

¿Qué quiero decir con esto? Por ejemplo, los médicos tienen que hacer prácticas de dos años para poder ejercer. Es decir, que al saber técnico que ellos hayan adquirido, por buena que sea su facultad de medicina, tienen que complementarlo con un saber que sólo se adquiere en la práctica médica. Los médicos aprendieron eso hace *muchos* años y las empresas lo saben desde hace bastante tiempo, por eso, cuando contratan un ingeniero lo ponen a trabajar al lado del capataz obrero, por ejemplo. Esto ocurre en la empresa industrial, que a veces cuesta encontrarla.

Los que hemos andado en empresas –y yo he andado en empresas argentinas– vemos que cuando le preguntamos a la gente cómo sabe esto y por qué lo sabe, nos hemos encontrado siempre con la misma respuesta, que voy a ilustrar con el siguiente ejemplo, que es muy *decidor* del tipo de cosas que estamos hablando. Una empresa –hablo de finales de los 80, una fábrica de partes de automóviles– contrata una maquinaria alemana muy sofisticada, pero no la podían hacer fun-

cionar con el manual porque había sido traducido del alemán al castellano por un español radicado en Alemania, quien había hecho una traducción literal, porque no podían poner a un ingeniero a traducir. Como resultado, el manual resultaba ilegible a pesar de que estaba en castellano. Y la máquina donde se “invertía”, que había sido comprada en tiempos de la *plata dulce*,\* queda sin funcionar. Al final, a costo perdido, la empresa le encarga al obrero que usaba la máquina vieja, a la que la nueva iba a reemplazar, que hiciera las pruebas que quisiera con tal de hacerla funcionar. Le salía más barato arriesgarse a perder plata un año con este obrero que traerse el servicio técnico del fabricante y, después de tres meses, la hace funcionar trabajando con ingenieros. Y tú le preguntas cómo lo hizo, y él responde: “yo no sé cómo lo hice”. “¿Tú sabes hacer funcionar esa máquina?”. “Yo no sé hacer funcionar esa máquina”. En la investigación, todo lo que logramos que nos explicara acerca de cómo lo había hecho, fue que nos dijo que él había “traducido la máquina”. Usó la palabra “traducir”. Traducir la máquina que había comprado la empresa a la máquina que iba a usar y que se relacionaba con la máquina antigua que él conocía. Había hecho una traducción de tecnologías.

**Romera:** Es decir que los saberes de él los adaptó a la máquina nueva.

**Rojas:** Primero que eran saberes tácitos, como dice Polanyi o los norteamericanos. Son saberes que primero él los niega, porque si acepta que sabe el ingeniero lo *embroma*. En segundo lugar, la empresa le niega los saberes, porque si los reconoce tiene que pagarle. Es decir, el obrero los niega por no meterse en problemas, así vive tranquilo, no sabe nada. Y



**Eduardo Rojas**

Licenciado en Construcción Civil, Universidad Técnica Federico Santa María, Valparaíso, Chile. Magister en Ciencias Sociales, Flacso. Participó en Chile como dirigente sindical, y como investigador en relación con temas de trabajo en ese país y en Argentina. Consultor de organismos internacionales. Autor de *El saber obrero y la innovación en la empresa*, entre otras publicaciones.

\* Se denominó de esta manera a la ilusoria prosperidad que caracterizó al período iniciado en 1976 con el programa económico de la dictadura militar concebido por el entonces ministro de Economía José Martínez de Hoz, que generó una desmedida especulación financiera; provocó la caída del salario de los obreros, el brutal incremento de la deuda externa y el vaciamiento de la industria nacional promovido por el estímulo indiscriminado de ingreso al país de productos importados que aceleró la destrucción de las empresas nacionales [N.de C.].

la empresa, por razones obvias, si admite que éste sabe adaptar la máquina tal a tal otra, tiene que pagarle el doble o el triple de lo que le está pagando. Entonces, el sistema exige que el saber de la experiencia obrera, la competencia profesional obrera, no sea reconocido.

### Nuevas empresas sociales y saberes del trabajo

**Gagliano:** Quiero decir algo de la historia reciente de la Argentina, porque lo que tú dices es correcto en tiempos de capitalismo normal, en términos de las relaciones entre capital y trabajo no sujetas a crisis estructurales o crisis sistémicas. La Argentina de fines del siglo xx y principios del XXI, atravesó una crisis que dio vuelta la situación de la estructura del trabajo y de la propiedad. Era inimaginable pensar, antes del 2001 o del 2002, en empresas sin dueño. Fábricas sin dueño. La crisis del 2001 y 2002 disolvió algo que estaba unido en términos de la propiedad, los bienes de producción asociados al capital y al conocimiento. Los trabajadores se encontraron, en un plazo histórico muy corto, con empresarios que huyeron, que abandonaron sus empresas. Y los trabajadores, jaqueados por la desocupación, el hambre y la disgregación familiar, se vieron desafiados a hacer funcionar no sólo uno, sino todo un conjunto de procesos industriales que ellos ignoraban conocer.

**Rojas:** Decían ignorarlos.

**Gagliano:** Claro, había un conocimiento colectivo, ya no individual. ¿Cómo se armó el rompecabezas? ¿Cómo se configuró un nuevo saber emergente que puso en producción a esas empresas, al punto que muchas de ellas

son Pyme, exportadoras al mundo a las que les va maravillosamente bien y que forman parte de este despegue económico que la Argentina está atravesando en estos momentos? Es decir que, si uno *pone la lupa* en el pasado reciente de la Argentina, advierte el fenómeno de cómo se han movilizado los saberes del trabajo. Ya no de los trabajadores singulares, sino del sujeto como integrante de un colectivo de trabajadores.

Sin embargo las crisis éticas, técnicas, políticas, de los años subsiguientes al 2001-2002, reflejan una serie de acomodaciones propias de los reflejos y de las prácticas de la dialéctica patrón-empleado, empleador-obrero, que tenían que ser reformuladas porque en ciertos casos uno de los dos polos ya no estaba. Entonces nos importó mucho recuperar el proceso de emergencia de los saberes tácitos a los saberes explícitos, el pasaje de lo no verbal, silenciado pero sí realizado, a lo necesariamente compartido con otros, verbalizado y escrito, porque había que hacer memoria del trabajo, para que en caso de emergencia pudiéramos pasárselo a otro compañero, etcétera.

Cuando el mundo iba hacia una mayor individualización de los saberes del trabajo, en términos de competencias definidas abstractamente, en la Argentina la crisis resignificó esa tendencia, que en el mundo es muy fuerte y se orienta en esa dirección: articulando capacidades individuales con *performances* exitosas y valiosas, medibles objetivamente por terceros económicos, habitualmente empresariales. En la Argentina se dio este proceso económico, propio de la historia reciente, vinculado con hacer emerger nuevas configuraciones de saberes de los sujetos, entendidos como pertenecientes a colectivos de trabajo. Esto pasó en un número reducido de empresas.

**Rojas:** No es la característica dominante del capitalismo argentino.

**Gagliano:** No, por cierto. Pero signó, marcó y creó otro clima. Hizo posible una realización de empresas corporativas, empresas gestionadas, lideradas y dirigidas por trabajadores, que trabajan para el mercado capitalista, pero cuya orientación máxima no es la rentabilidad del capital sino el bienestar y la felicidad de los trabajadores. Es decir, hay una articulación plural y heterogénea de empresas, con buenos rendimientos en el mercado capitalista, pero no trabajan para la rentabilidad. Se definen a sí mismas no solamente como empresas productivas y económicas, sino como generadoras del lazo comunitario, empresas sociales y culturales, etcétera. Como focos de irradiación y radiación de vínculos sociales que habían sido rotos o deteriorados en años anteriores. El concepto de *saberes socialmente productivos*, a nuestro equipo de investigación dirigido por la Dra. Adriana Puiggrós, nos permitió capturar la polisemia del concepto de productivo en términos económicos, culturales, sociales y de construcción de la propia biografía personal. Productivo en términos de capacidad de generar nuevas y más complejas configuraciones de crecimiento y formación.

**Rojas:** Acuerdo con la cuestión central que tú estás diciendo. ¿En qué sentido? Volviendo a esta distinción entre saber y conocimiento, el saber es siempre una interacción. Esta concepción proviene de Dewey y los educadores norteamericanos. El saber es siempre interacción. No es una característica de la psiquis ni de la mente de nadie, sólo de las relaciones entre psiquis, si es que vamos a hablar de psicología, o entre las mentes. El saber es

un fenómeno social. Como diría Habermas, es una acción comunicativa exitosa. Ahora repito a Habermas, que le dio contenido a Dewey. Entonces, todo saber, incluso aquel que Taylor quería expropiar uno por uno de los obreros, todo saber, cuando es saber, sobre todo si es socialmente valorizado, es un acontecimiento social y es una actividad social. Es un fenómeno social. Es algo que pasa entre varios. Cuando el obrero del relato hizo lo que hizo, es porque habló con otro obrero, porque habló con la máquina, –él decía que “hablaba” con la máquina, porque la armaba, la desarmaba– hablaba con los ingenieros, hablaba con su pasado, con su experiencia. Siempre lo hacía y ahí se expresó ese saber.

**Romera:** Ahí estaría el tema del legado intergeneracional, ¿no?

**Rojas:** Claro, eso lo explicaba Walter Benjamin, hablando de educación. Cuando hablabas de los obreros que se hicieron responsables de las fábricas, mencionabas que ellos *decían* que no tenían esos saberes. Afirmaban esto por las razones que vimos antes y además porque así los acostumbraron. Entonces el obrero tiene que decir que no sabe, para que marche la economía. Si no funciona, no hay apropiación, no hay lo que Marx llamaba plusvalía. La economía tiene que *acumular*, entonces el obrero tiene que decir que no sabe. Cuando descubre que sabe, porque además tiene que *descubrir* que sabe, ya se acostumbró tanto a decir que no sabe, todos nuestros *viejos* eran así. Mi padre, que era ascensorista, toda su vida decía: “yo no sé nada, lo que yo tengo es la práctica, nomás. Lo mío es sólo la práctica”. Como si tener práctica fuera no saber.

No voy a hablar de la Argentina actual, porque hace unos ocho años que no investigo en este país y cambió mucho la situación social, principalmente del 2000 para acá. Pero quisiera hacer una acotación: abordar el problema del trabajo y de la economía hoy, que son similares para el educador, significa que hay que meterse, necesariamente, adentro del capitalismo. Hay que meterse en el vientre de la bestia. Porque la lógica dominante de la economía es esa hoy, también de la Argentina, aunque siempre hubo experiencias más o menos exitosas, más o menos esperanzadoras, de lógicas de economía, desarrollo heterogéneo.

**Gagliano:** Desigual y combinado.

**Rojas:** Pero hay una lógica que no puede ser abandonada, ni desde el lado de la educación ni desde el lado de las ciencias sociales, ni desde ningún lado. Estaba pensando –según afirman quienes están estudiando las empresas, desde el lado de los saberes, desde el lado de la formación– que el esquema básico que está puesto, es el llamado esquema de empresa y economía en red. Ese es el discurso: todos en red.

Hay un famoso sociólogo que escribió esta tesis larga sobre la economía en la era de la información (Castells, 1997). Castells llegaba a una conclusión desesperanzadora acerca del poder, tras su larga investigación sobre la economía en red, y era que no había que hacer nada para cambiarlo. Que el poder son flujos de poder, no había *sujetos* de poder, relaciones de poder, no había más pobres y ricos, ni propietarios y marginales. Sólo había flujos de poder anónimos que dominaban la economía en el mundo. Ese es su diseño final y así lo investiga. Debe tener bastante de cierto,

porque Julio Godio, que es argentino, analizó esto en lo que se llama sociología del trabajo y concluyó que la empresa internacional Nike, por ejemplo, no tiene una sola fábrica de zapatillas. Es una pura red de proveedores.

**Gagliano:** Nike es un logo. Puro logo.

**Rojas:** Entonces, si son flujos de poder anónimos, ¿qué se hace? ¿Cómo se cambia ese mundo? Castells planteaba que lo único que se puede hacer es resistir individualmente o en pequeñas comunidades. Hay una cierta identidad de resistencias que harían como una especie de supervivencia para garantizar una existencia mejor, más adelante, cuando esa resistencia pudiera cundir. Se trataba de resistir o armar proyectos. Eran sus dos posibilidades: una identidad de resistencia o una identidad de proyectos. Si mal no recuerdo, Castells quedaba ahí.

### **Conectividad, movilidad y flexibilidad en la economía en red**

**Rojas:** La idea de proyecto creo que vale la pena retenerla. Me tocó dirigir una investigación en Chile con miembros de la carrera de ingeniería industrial de la Universidad de Chile, en una gran empresa del Estado, las llamamos Bancos del Estado. Todavía quedan algunas empresas del Estado chileno. Es un banco importante, el único que cubre todo el país porque es del Estado y tiene cajeros automáticos hasta en la última *aldeíta* donde no llega ningún banco privado. Cuando observamos eso, y tratamos de testear esta idea de proyecto como modo de entender la actividad económica, las cuestiones que surgieron son interesantes. Se trata de un banco,

con un modo de producción que está altamente digitalizado, que además es efectivamente una red.

¿Cómo piensa uno –si quiere mirándolo del lado de la educación, dándose un salto largo para ponerlo del lado de la economía en red– la idea de proyecto?

Del lado de la economía, del trabajo, del modo sobre cómo los caracteriza puede o no decir aspectos de la educación. Por un lado, la idea de proyecto es, en una economía en red, la posibilidad de armar diseños que acumulen diferencias de movilidad, de conectividad y de flexibilidad. Atesorar diferencias de esos tres valores supone que esa red se desarrolla. Y, por otro lado, la idea de proyecto es que *esa* acumulación de valores se transforme en comunicación: acción comunicativa. Argumentos de tipo productivo, social y ético, y argumentos de tipo formativo para hacer que otros acompañen y se incorporen al proyecto del cual estamos hablando. Esta es la definición de la economía de red. Mejor dicho, de la idea de proyecto en la economía de red.

Repito, ¿qué es un proyecto en la economía de red? En primer lugar, una acumulación de diferencias en términos de *conectividad*, es decir, ser más conectivo. Quien es menos conectivo, pierde, y el más conectivo gana. En segundo lugar, de *movilidad*, quien es más movilizable –su idea, su pensamiento– gana y el menos movilizable, pierde. Y, por último, de *flexibilidad*, que tiene que ver con la adaptabilidad. El que es más adaptable, gana, y el que no lo es, pierde.

¿Cuál es, entonces, la pauta de explotación? Si quiero explotar, en esta economía en red, tengo que sacar la gente del circuito de la red, tercerizarlos, por eso esta explotación [tercerizada] cunde tanto, y establecer un contrato de explotación de modo que cualquier intento del subcontratista de conectarse al proyecto pase por mis manos. Repito: si tercerizo, hago que pierda valores de conectividad, de flexibilidad y de movilidad. Por ejemplo, condeno al subcontratista a producir exclusivamente una parte del proceso, cualquiera que haya descentralizado.

**Gagliano:** Lo *taylorizo*. *Taylorizo* al contratista.\*

**Rojas:** Lo saco de la red. Le impido acumular y le imposibilito el



**Rafael Gagliano**

Licenciado en Letras y  
Profesor de Historia.

Docente e investigador de  
la Universidad de Buenos  
Aires. Director ejecutivo de la  
asociación civil Alternativas  
Pedagógicas y Prospectiva  
en América Latina (Appeal).  
Vicepresidente 1° del Consejo  
General de Educación de la  
DGCyE. Autor de numerosas  
publicaciones.

segundo momento del proyecto, de cualquier proyecto, que es el paso de la razón comunicativa, de la acción comunicativa que había explicado con términos *habermasianos*. Acción comunicativa desde el punto de vista de producir objetos; acción comunicativa desde el punto de vista de abrir relaciones sociales de forma solidaria; y acción comunicativa desde el punto de vista de desarrollar personalidades y sujetos de la producción.

En esta perspectiva, les cuento algo que sucedió en la campaña presidencial de Michelle Bachelet.\* En la principal empresa chilena, y una de las cinco empresas más grandes del mundo, Codelco [Corporación Nacional del Cobre], que produce el 40% del cobre del mundo, todo está subcontratado. Entonces, en plena campaña, los trabajadores y los subcontratistas empiezan a intentar hacer una huelga. Por un lado, está la campaña de Bachelet y, por otro, la de la derecha. El esquema de explotación que acabo de relatar se daba perfecto, porque los subcontratistas no tienen la posibilidad de conectarse entre ellos. Está prohibido por ley que haya sindicatos de subcontratistas, sólo puede haber sindicatos de cada unidad empresarial. Es una ley del tiempo de la dictadura y no ha podido ser cambiada. Entonces, los *tipos* deciden pasar por encima de la ley y hacer una huelga conjunta, conectar, hacer red.

Fue un gran conflicto, durísimo, con una gran marcha hacia Santiago y demás. La candidata Bachelet se comprometió a cambiar la ley para permitir resolver ese conflicto de modo

humano, hizo lo que debía hacer una candidata que sabía que iba a ganar. Los candidatos de derecha, en campaña, no fueron capaces de oponerse, porque estaban los trabajadores en la calle. Al final, en el gobierno de Bachelet, efectivamente, salió una nueva ley y ahora es posible conectar. Pero hay un recurso constitucional, presentado por senadores de derecha, para que la ley – por una *leguleyada*– se declare inconstitucional, para mantener la compartimentación entre empresas subcontratistas. El conflicto es violentísimo, tan violento que una vez aprobada la ley, hay un recurso constitucional de senadores, no de empresarios. Es un conflicto de poder desnudo, directo.

**Romera:** Pensándolo en términos educativos, –no digo educativos como sinónimo de sistema educativo– vuelve a aparecer el concepto de un diseño curricular por competencias.

¿Cómo se concilia esto con la concepción de la atomización de las competencias que hay que tener para trabajar en determinado puesto de trabajo? Es decir, ¿son opuestas o hay alguna manera de combinarlas? Porque he oído hablar de competencias como unidades muy pequeñas de habilidades que pueden venir de lo práctico, de lo técnico, de lo teórico. Ahora estoy oyendo hablar de “familias de competencias” y Fernando Vargas Zúñiga (2001) habla de competencias globales o generales.

**Rojas:** Podemos hablar de competencias de proyecto.

\* Neologismo que alude a las ideas postuladas por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), ingeniero norteamericano, creador del movimiento conocido como organización científica del trabajo [N. de C.].

\* Como militante socialista, Eduardo Rojas colaboró en la campaña presidencial de Michelle Bachelet en 2005 en Chile [N. de C.].

**Romera:** Parecería que no sólo son necesarias las competencias generales, adaptables a diversas posibilidades de trabajo, sino también cuestiones que hacen a la comprensión del mundo, a la postura ética ante el mundo, es decir, todo lo que ustedes vienen planteando.

Me interesa la idea de proyecto. Estaba pensando en el tipo de saber que los arquitectos tienen. En otra época nos preguntamos cómo aprovechar ese modelo desde otras disciplinas, pero no se ha podido. Porque así como dijiste que al médico no le alcanza para poder trabajar la técnica que aprende, al arquitecto tampoco. Y los arquitectos son maestros en lo que es proyecto, aunque a veces les cuesta mucho expresar oralmente qué es lo que hacen, se comunican con el dibujo y con la maqueta.

### Sentido político del saber

**Gagliano:** Creo que hay que recuperar el sentido político del concepto de saber, la potencia política que tiene el concepto de saber como capacidad, en tanto es un poder con el que las personas pueden generar una capacidad renovadora de trabajo y de autoconstrucción personal. Lo que quiero significar, volviendo a la Argentina deshecha del 2001 y 2002, es que el saber impidió el suicidio, la muerte, la anomia.

**Rojas:** Tiene un sentido de autodeterminación, de autonomía de las ideas, de cómo se ilustra la gente.

**Gagliano:** Pero tuvimos que ir al pozo, al infierno, para ver que esa capacidad holística de recuperación, individual y colectiva, era posible. Remedando un poco a Spinoza, que dijo

“nadie sabe lo que el cuerpo puede”, diría que nadie sabe lo que el saber puede.

**Rojas:** O lo que el saber sabe.

**Gagliano:** Recuperando tu historia de los saberes tácitos, omitidos –o por conveniencia o por interés de explotación– allí hay un compromiso político con la reactivación de los saberes. De los saberes como capacidades de los sujetos y no como unidades mínimas de articulación del valor económico que articula, a su vez, esas competencias. Se trata también de una posición existencial, de filosofía existencial, que mira los saberes como conocimientos en acción que crean nuevos vínculos, nuevas tramas vinculares, que producen sinergia, capacidad de construcción de lazo social y vida comunitaria.

**Rojas:** Es el proyecto.

**Gagliano:** Es el proyecto, que nosotros llamamos estrategia prospectiva, en nuestra investigación.

**Rojas:** Estás bifurcando tu estrategia de investigación, estás yéndote al vientre de la bestia, sin salirte de la experiencia de lo que la bestia deja afuera, que es lo más difícil de hacer. Porque es fácil hacer, como estrategias de investigación que son paralelas, un trabajo al interior del sistema o uno en la marginalidad.

**Gagliano:** Pero no adentro. No desde dentro del vientre.

**Rojas:** En cambio, si a tu estrategia de investigación le das la dimensión de proyecto junto con la dimensión de construcción social –de

recuperación social de los saberes que estaban en la gente— es decir, le das las dos dimensiones, estás mejorando notoriamente tu estrategia de investigación.

**Gagliano:** Me parece que vamos hacia eso. Lo que quiero señalar es que ya no es un debate que se da en el campo psicológico, o en el campo de la ergonomía, o en el campo de las ciencias de la gestión, sino que afecta al corazón de las ciencias sociales. Es el debate palpitante de las ciencias sociales.

**Rojas:** Voy a hacer un paréntesis, recordando a Rabelais, que toma mucho de la cultura popular. Cuando la gente está oprimida y no puede reír, dirían Bajtin y Rabelais, usan la risa y el carnaval. No es la risa burlesca, no es una risa sardónica, es una risa que trata de expresar la experiencia de la gente, que ya no es la de la clase dominante, de modo que todos la entiendan, que la gente participe, y puedan compartir en la plaza pública con todos. La risa de Rabelais trata de unir lo que viene de antiguo, que se está terminando, —la Edad Media, el paso al Renacimiento— con la cultura que está surgiendo. La gente sabe que el mundo está cambiando, pero no lo puede decir, por las razones que hoy explicamos, entonces usa la risa y la plaza pública, para que esa experiencia popular surja, en los términos nuestros. Bajtin nos enseña, y Rabelais leído a través de Bajtin, de qué manera se unen esa cultura y ese saber popular con la alta cultura para producir una nueva época, una nueva revolución. Según él, lo que está ocurriendo en el Renacimiento es una revolución.

**Gagliano:** Me pregunto cuáles son las estrate-

gias que nosotros tenemos hoy en la escena pública para compartir la alegría.

**Rojas:** Una alegría que no sea burlesca, que sea constructiva.

**Gagliano:** Exactamente. Qué incapacidad, cuánto olvido, cuánto analfabetismo tenemos de las alegrías compartidas, las alegrías colectivas. Cuántas cosas dejamos sin hacer, sin que tenga expresión intersubjetiva, pública. Quizá nosotros vivimos y morimos con mundos más enterrados, más sumergidos, que el hombre renacentista, o el hombre medieval, que tenía espacios para que esa dramatización fuera posible entre muchos.

**Rojas:** Ellos armaron la plaza pública y el carnaval para hacer eso.

### Diseños por competencias

**Rojas:** Volvamos a las competencias. En los 90 nos ofrecían tres diseños distintos. Uno, que era el *exitoso* diseño de [Margaret] Thatcher, en Gran Bretaña, que se llamaba la NVQS [National Vocational Qualifications]. Básicamente planteaba que había que formar trabajadores para que pudieran tener los rendimientos que el mercado esperaba de ellos. Toda empresa es una empresa que está en el mercado, entonces, se trataba de que la empresa fije los rendimientos necesarios, por ejemplo, acerca de qué es saber preparar un motor. Después de eso, la tarea del formador era descubrir la manera en que se adquieren esas técnicas y habilidades para cumplir con esos rendimientos fijados por la empresa. Ese era el diseño británico, en los años 80. México intentó com-

prarlo, con un costo cercano a los 500 millones de dólares y, al final, fracasó debido a las diferencias de institucionalidad, de mercado y el desajuste cultural que implicaba.

El segundo modelo es el norteamericano que ofrece un diseño distinto. Es el de las Best Practices [mejores prácticas] uno de cuyos supuestos establece que el funcionamiento del mercado es adecuado, pero el tema es encontrar en cada actividad alguien que sabe hacer lo perfecto. Entonces, el esquema de la mejor práctica, te define la competencia.

En tercer lugar, los australianos y neozelandeses tenían otro esquema. Objetaban que el modelo norteamericano podía ser viable en los Estados Unidos, en la Costa Este, donde la gente puede encontrar a alguien que sabe efectivamente hacer bien las cosas y después traducir todo eso en un sistema. Tampoco les servía el británico, porque hay grandes diferencias estructurales, culturales, de prácticas, de sistema educativo. Los australianos hicieron un esquema relacionado con el modo en que las competencias eran evaluadas sectorialmente. Entonces decían lo siguiente: “usted haga una cosa en el sector metal-mecánico, por ejemplo. Ellos planteaban, tal como se hizo acá una experiencia de formación, hace pocos meses, entre el Ministerio de Trabajo de la Nación y el Smata [Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor]. Hágalo por sectores, no haga algo genérico. Busque a la gente que sabe de ese sector, en las escuelas técnicas, los sindicatos y las empresas, júntelos, haga con ellos un comité y establezca un sistema por el cual, a partir de los saberes de cada uno, vayan saliendo las definiciones de lo que son sus competencias. El problema no lo va a tener tanto en las definiciones [de competencias] sino en el cómo usted después evalúa. Usted va a definir muy bien las competencias, pero luego ¿cómo los mide, cómo dice si alguien es competente grado 1, grado 2, grado 3, mecánico jefe? ¿Cómo evalúa?”.

Los australianos planteaban que el único modo para evaluar es según un diseño que es una sentencia judicial. Entonces, la parte que va a ser evaluada cuenta con alguien que alega a favor de ella diciendo que es muy competente y aportando las evidencias. Y hay un tribunal que define. No era malo el esquema australiano, aunque



**Moderadora: Elvira Romera**  
Licenciada y profesora de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Estudios especiales en Peabody College for Teachers, Nashville, Tennessee, EEUU. Docente en los niveles primario, secundario, terciario y universitario. Asesora pedagógica de la DGCYE y presidenta del Consejo Editor de *Anales de la Educación Común*.

en el capítulo final de *El Saber Obrero* [ob. cit] opté por un sistema distinto. Del esquema australiano me llamó la atención que destecnificaba la evaluación. Porque cuando metes a la sociedad en un comité de evaluación, destecnificas.

**Gagliano:** Es la concepción de un jurado democrático.

**Rojas:** Tú puedes destecnificar la idea de evidencia, porque puedes ponerle condiciones éticas a las evidencias, a las pruebas.

**Gagliano:** Componentes intangibles a las pruebas.

**Rojas:** Les puedes poner componentes intangibles a las pruebas, que siempre serán materia de interpretación, que podrás negociar políticamente, etcétera. Me atraía el esquema australiano, era más coherente. No era coherente el modo de definición de la competencia, pero era muy interesante el modo de evaluación. Pero el modo de definición de la competencia, qué es mecánico de primera línea, todavía era tecnocrático y dependía mucho de la empresa o terminaba siendo tecnocrático en la práctica, aunque el tipo del diseño tuviera buena intención. Iba a depender de los técnicos del sector y, sobre todo, de los empresarios del sector. Entonces, en ese momento recomendé, como conclusión de mi investigación, fue tomar un método que ha sido probado en algunos sectores en Francia, que se llamaba ETED [Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica]. Nos lo presentó un investigador francés llamado Eric

Verdier,\* que vino a la Argentina invitado por [Julio] Neffa del CEIL [Centro de Estudios e Investigaciones Laborales].

### ¿Política pública o acción pública?

**Rojas:** En Francia, y también en Alemania, hay una vieja historia de formación profesional hecha como una construcción social, todo está burocratizado. Hay unos comité que definen los perfiles de competencias o de calificaciones, y están integrados por los sindicatos, las empresas, el Estado y, sobre todo, por los técnicos de la educación nacional. Verdier planteaba que el único modo de ser modernos, en un sistema tan burocrático, es cambiando los diseños de gestión sectorial de las competencias y de la formación profesional. Es decir, en lugar de una política pública, una *acción* pública. ¿Cuál es la diferencia?

Es la típica diferencia entre la política como operación y la política como acción. Cuando es acción, afirma Verdier, no se trata de una política pública participativa, que el burócrata define bien, y después, como es un burócrata democrático, busca que participe la gente. Esa es una política pública participativa clásica, dice él.

Pero la diferencia con la acción pública es que las normas y las reglas de diseño, como las de operación del proyecto, son productos de una negociación permanente y sistemática entre los actores. Entonces, sostiene Verdier, no son normas como las de cualquier proyecto del Estado, no son normas de control (el Estado tiene que tener normas de control muy estrictas). Se trata de normas de gestión.

\* Eric Verdier, sociólogo y economista, director del Recherche au CNRS, section 40 (Pouvoir, Politique, Organisation). Realizó y dirigió numerosas publicaciones acerca de temas de trabajo y empleo. [N. de C.]

Las normas con las cuales se desarrolla la acción pública son normas que permiten organizarla y hacerla, no solo controlarlas.

Entonces el esquema francés nos ayudaba a pensar que si elaborábamos el esquema de competencias, lo teníamos que concebir no con normas dictaminadas desde arriba, para luego se controlar su cumplimiento de modo más o menos democrático. En el esquema de Verdier, el diseño mismo incorpora sistemáticamente, como parte de su estructura, la integración de los diversos sectores sociales: sindicato, autoridad, empresa y técnicos. Y en la evaluación final de los resultados de estos programas de competencias, se forma un comité cuyas sentencias cumplen la función de otorgar validez científica al resultado. Entonces, el certificado que se entrega al final del proceso es producto del trabajo de ese comité. Hemos transformado, dice Verdier, la ciencia, en ese nivel, no en una actividad de científicos sino en una actividad social. ¿Por qué es así? Porque si se trata de acción pública, de un servicio público y de un bien público, aunque un científico pueda objetar el resultado, no es el científico quien debe estar de acuerdo, sino que es la sociedad la que debe estarlo. Entonces, el comité, cuando invita a un científico, le pide que elabore argumentos para justificar su decisión.

En eso consiste. Lo que importa es que, en esta definición, el criterio de validez se juzga según argumentos para que la sociedad acepte la certificación. Es lo que Hannah Arendt llamó juicio reflexionante. ¿Qué es un juicio reflexionante? Es aquel juicio en el cual digo

“esto es así, esto es correcto, adecuado”, y sólo es válido en la medida en que todos los involucrados puedan aceptarlo. No es un juicio determinante, dice Arendt copiando a Kant, en el cual el juicio es válido si aplico una ley científica. El juicio determinante es válido cuando se demuestra que la ciencia se aplicó bien, en cambio el juicio reflexionante es al revés: en lugar de aplicar una ley científica general a una situación particular, parte de una situación particular y la presenta a todos para que los involucrados puedan decir si están de acuerdo. Demanda el acuerdo social.

**Romera:** Esa metodología de competencias como acción pública ¿qué ámbito de aplicación tiene? ¿Lo que podría ser una agencia de acreditación de saberes o la escuela?

**Rojas:** Las dos. Con la escuela tienes la dificultad de la institución, aunque creo que no podemos seguir enfrentando estos temas culpabilizando a los docentes, a los que les pagamos mal o son docentes-*taxi* que tienen varios trabajos.\* Hay un problema si lo enfocamos desde el lado de la formación docente, aunque estoy de acuerdo en que hay que hacer un cambio ahí, que no es solamente respecto de las competencias laborales. Pero creo que hay que pensarlo, como decía Rafael [Gagliano] al principio, más que en términos de la formación docente, que tiene todos los problemas que conocemos, en términos de formas más institucionales. Hay que pensar instituciones

\* En Argentina se llama *docente-taxi* al que realiza varios traslados diarios, con un margen de tiempo muy limitado, para cumplir con su carga horaria, ya que se desempeña en distintos establecimientos educativos para incrementar el salario [N. de C.].

y esquemas prácticos más ciudadanos. Si no estamos *jodidos*, terminamos mejorando sólo la formación docente –que hay que mejorarla, sin duda– pero es un problema de gran magnitud.

**Romera:** Y requiere mucho tiempo.

**Rojas:** Y representa altísimos costos. El pobre gobierno de la provincia de Buenos Aires, que tiene que pavimentar no sé cuántas calles, que tiene que terminar redes cloacales, ahora tendrá que financiarle a la gente la diferencia del precio del gas, el tema energético, que tiene que hacer que el trabajo en negro pase a ser trabajo formal –que esto significa programas, inspección, subsidios para Pyme– además tiene que hacerse cargo de los ¿120.000 docentes?

**Gagliano:** En total son 240.000 docentes.

**Romera:** La provincia de Buenos Aires es como todo Chile.

**Rojas:** Es una magnitud muy grande.

**Gagliano:** Pero producimos cuatro veces menos que Chile. El PBI provincial es cuatro veces menor que el de Chile, siendo que en territorio y en número somos casi iguales.

### **Institucionalismo, mediaciones y saberes**

**Rojas:** Al aspecto de la dimensión social creo que hay que hacerle una mirada institucionalista. Hay que volver a los viejos institucio-

nalistas, a ver si aprendemos algo de ellos, que fueron muy aplastados por la economía neoclásica y el neoliberalismo. Y hoy en día es muy difícil encontrar un filósofo, un economista, un sociólogo, que piense las instituciones. Fueron expulsados del saber.

**Gagliano:** Es verdad, fueron expulsados. La aplicación de políticas neoliberales ha reducido todas las mediaciones institucionales. Al menos, todas las que ha podido.

**Rojas:** Desde el Estado, la escuela, las juntas distritales, hasta el club de Avellaneda de la película.\*

**Gagliano:** Los ha vaciado por dentro o destruido desde afuera. Es el caso, por ejemplo, de una institución muy importante del sistema educativo que es del supervisor. Hablo de la supervisión pedagógica de las instituciones, que es en sí misma una institución valiosa, porque es el docente que tiene los saberes socialmente productivos acreditados por la experiencia, por la práctica y por la prueba diaria. Hay muchas provincias argentinas (cito el caso de la última que conozco que es Neuquén) donde, desde el año 2000 al 2006, se hizo una política deliberada para hacer desaparecer los inspectores. De forma tal que el sistema educativo se compone del ministro, una subsecretaria y las escuelas. Es decir, son órdenes desde el *general* hacia el *soldado*, no hay mediaciones. La destrucción de las mediaciones es también la destrucción de los saberes que portaban los sujetos. Y eso produce una pobreza del conjunto, se reduce la capacidad de propuesta.

\* Se refiere a la película argentina Luna de Avellaneda (2004), dirigida por Juan José Campanella.

**Rojas:** Seguro, porque los saberes son mediaciones.

**Gagliano:** Son puentes entre realidades.

**Rojas:** Puentes, discursos, aulas, conversaciones entre realidades, comunicación. Si le queremos dar la idea de proyecto, lo ponemos como algo más avanzado. Si le queremos dar la idea de reconstrucción en la parte más deprimida del sistema. Son mediaciones.

**Gagliano:** Y tienen el carácter de lo público. El saber, por definición, se opone al secreto, se opone al monopolio que favorece el poder, ya que el saber abre porque tiene que conectarse, tiene que sumarse sinérgicamente en el vínculo. En la Argentina ha predominado el conocimiento como secreto, como manipulación.

**Rojas:** Eso no es saber.

**Gagliano:** El saber brota y se comunica. Genera puentes de conexión. Es típico de una construcción de conocimiento pobre, de baja definición, el conectarse con el secreto. El saber es, por definición, público, abierto. Por eso ahí ponemos la fuerza del carácter público, en expansión autorreflexiva. Es un saber *en bucle*. Abre y vuelve, se *embucla*, se autorregenera en espacios que van en el diálogo con el otro, pero también en el diálogo interior. Entonces, ahí hay riqueza que, en el espacio público de las instituciones educativas, tenemos que hacer florecer. Es en esos espacios donde puede acontecer ese florecimiento. Por supuesto que tenemos que estudiar la economía política, el *vientre* del

capitalismo, porque es acompañando esos procesos, desde el interior de las estructuras y de los vínculos del capitalismo, que uno puede moverse en él disminuyendo el sufrimiento social y colaborando con un sentido ético de la vida. En ese punto creo que no es una crítica exterior al sistema capitalista, sino algo mucho más colectivo y desde el interior mismo de sus estructuras. En un sentido, creo que eso es combinar ética con política de cara al siglo XXI.

### Escuelas como empresas asociativas y en conexión

**Gagliano:** Nuestro diálogo apunta a poner esta reflexión en la escena educativa. En el campo de la formación docente estas temáticas han permanecido ajenas como intereses de otros sectores profesionales o de otros ámbitos de la vida social y económica. Pero antes que lleguen, abruptamente, y se pongan en la agenda y no haya tiempo de discusión, tenemos que anticiparnos y abrir el diálogo público para que docentes y profesores en la Argentina puedan estar pensando críticamente, constructivamente, propositivamente, acerca de saberes y competencias. De hecho, como trabajadores que son, pueden hacer explícitos sus saberes tácitos, todo aquello que sabiendo, no han puesto en relación, no han puesto en red.

También hay microemprendimientos intelectuales. Me parece que hay mucho espíritu emprendedor que está bloqueado, impedido, porque no hay una discusión pública acerca de la potencia reconstructiva que tienen los saberes cuando se ponen en conexión, en red, con otros actores. No obstante, ya vemos en la provincia de Buenos Aires que, sin ninguna directiva de

parte de las autoridades políticas, las escuelas y sus comunidades locales generan procesos sinérgicos de transferencia de saberes, de multiplicación proyectual de saberes que, de pronto, transforman una escuela y generan nuevos espacios institucionales. Florecen niños y adolescentes por actividades extraescolares, cuando la escuela articula con sociedades de fomento, con empresas, con voluntariados sociales. Todo esto lo hacen (esa capacidad de autoperibirse de las organizaciones escolares) como sujetos que pueden hacer. Colectivos que pueden hacer.

Muchas escuelas, con liderazgos fuertes e inteligentes, se perciben como colectivos que pueden hacer, y aunque solos no pueden, sumados pueden hacer muchas cosas. Entonces están habilitados para generar este tipo de tejido, tramas, nuevas opciones, y muchos los aprovechan pero otros se basan solamente en la política pública de control, de fijación a la

norma, de adaptación a la norma.

Hoy están dadas las condiciones para una administración burocrática de las instituciones, un control burocrático de las infancias y las adolescencias, un menú preestablecido de saberes. Y está habilitado también lo otro. Y todo puede florecer.

Hay personas que han perdido reflejos, docentes que están fiscalizados, es decir, nadie puede imponerle prospectivamente. Entonces, no es que lo desaliente, sino que no lo estimula y no lo acompaña. Pero sí, por supuesto, apoyamos y promovemos estas otras iniciativas que son las que producen innovación, descentralizadamente. Sin aplicación de políticas desde la autoridad central.

Me parece que nuestro diálogo también es un campo de estímulo, para docentes y profesores que están animados social y políticamente para generar nuevas empresas asociativas a partir de la conexión y comunicación de saberes. 

## Bibliografía

Aportes bibliográficos relacionados con autores y temas mencionados por los participantes de este diálogo.

Arendt, Hannah, *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Buenos Aires, Paidós, 1982.

Argyris, C.; Putnam, R. y Smith, D., *Action Science*. San Francisco, Jossey Bass Publishers, 1985.

Bajtín, Mijail, *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Madrid, Alianza, 1987.

Benjamín, Walter, *Libro de los pasajes*. Madrid, Akal S.A., 2005.

Castells, Manuel, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Volumen 1, *La sociedad red*. Madrid, Alianza Editorial, 1997.

Dewey, John, *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona, Paidós, 1989.

Habermas, Jürgen, *Teoría de la Acción Comunicativa, vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus, 1987.

Habermas, Jürgen, *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Barcelona, Península, 1996.

Rojas, Eduardo, *El saber obrero y la innovación en la empresa*. Montevideo, Cinterfor, 1999.

Polanyi, Michael, *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. New York, Harper & Row (Harper Torchbooks ed), 1964.

Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael, *La fábrica del conocimiento*. Santa Fe, Homo Sapiens, 2004.

Rabelais, François, *Gargantúa y pantagruel*. Barcelona, Bruguera, 1972.

Taylor, W. Frederick, *Fundamentos de la administración científica*. México, Herrero, 1975.

Vargas Zúñiga, Fernando; Casanova, F. y Montano, L., *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo, Cinterfor/OIT, 2001.



# PAULO FREIRE, SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS Y SABERES DEL TRABAJO



Lidia Rodríguez \*

\* Diplome de Etudes Approfondi, y candidata a doctora en pedagogía, Universidad de París VIII. Investigadora del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación. Docente en la Universidad Nacional de Entre Ríos y de la Universidad de Buenos Aires. Integra la Secretaría de Capacitación de la CTA Capital Federal; directora de Alternativas Pedagógicas para América Latina (Appeal).

Hacia finales de los años 50, el joven Paulo Freire pensaba que el pasaje de una sociedad “cerrada” a una “abierta”, la industrialización y democratización de Brasil, requería que la educación se ocupara no solo de la adquisición de una conciencia “crítica”, sino también de la formación de cuadros técnicos capaces de sostener un proceso de desarrollo. Esa problemática referida a la vinculación de los procesos pedagógicos con el mundo económico fue rápidamente perdiendo importancia en el desarrollo del pensamiento freireano. Los saberes socialmente productivos, es decir aquellos que colaboraban en la articulación de tejido social, fueron finalmente los que contribuían a fortalecer la participación de la población en los procesos de transformación social.

La problemática acerca de los saberes del trabajo tuvo necesidad de ser nuevamente abordada cuando, ya en el exilio, Freire colaboró con gobiernos que estaban impulsando procesos de transformación del conjunto social, en los que la dimensión económica cobraba un lugar fundamental.

En el contexto de la reforma agraria impulsada por el gobierno socialista cristiano de Frei, discutió con las perspectivas tecnocráticas de capacitación agraria, enfatizando la ligazón profunda del trabajo campesino con el universo de su cultura. La economía no sería modernizada por una intervención externa que no fuera capaz de entrar en diálogo con las formas de producción ancestrales de las comunidades. Los saberes del trabajo se consideraron

socialmente productivos en la medida en que respondieran a las necesidades sentidas por los pobladores, y se concibieran inscriptos en su universo cultural.

En el caso de la revolución socialista de Guinea Bissau, la temática cobró importancia aún mayor. El desarrollo económico se tornó estratégico en el proceso de consolidación revolucionaria, y los saberes del trabajo se tornaron también socialmente productivos.

Para iniciar la transformación de la educación guinense heredada del dominio colonial, Freire recomendaba recuperar la experiencia de la guerra, en la que la educación popular se organizaba en cada territorio liberado tomando como ejes la formación política y la transformación del mundo productivo de la zona.

Frente a la urgente necesidad del gobierno revolucionario de profundas transformaciones en el terreno de la economía, en orden a modernizar y democratizar la producción, distribución y consumo, la dimensión técnica de los saberes del trabajo era fundamental. Pero a ella se agregaban también, como igualmente importantes, otras dimensiones éticas y políticas. La formación para el trabajo debía colaborar de modo imprescindible para que los participantes crecieran en su capacidad de comprensión del proceso económico, promoviendo así una inserción cada vez más crítica en el esfuerzo de crecimiento económico. La conciencia revolucionaria era uno de los principales factores de producción.

En la obra freireana, la productividad social de los saberes se definió en el marco de la con-

figuración de sentido en la que los mismos se inscribían. Ni la alfabetización ni los saberes del trabajo lo fueron en sí mismos. Desarrollo, revolución, liberación, socialismo, democracia, producción, fueron ejes estructurantes de proyectos de sociedad, que adquirieron en la obra freireana capacidad de definir la dimensión socialmente productiva de ciertos saberes.

¿Cuáles son hoy, en un contexto de crisis estructural, los ejes posibles de estructurar sociedad? ¿El conocimiento, la información, la comunicación, la producción, el trabajo?

En el contexto neoliberal de los años 90, Freire criticó los planteos que conciben la capacitación técnica como una mera instrumentalización, fragmentándola del universo cultural y de conocimiento de los sujetos. Los saberes del trabajo deben estimular la “curiosidad epistemológica”, promover los procesos de “desocultamiento” de la verdad, y facilitar la comprensión global del proceso productivo.

Desde esta lectura del texto freireano, los saberes del trabajo socialmente productivos en el contexto actual deberán dar herramientas para moverse en el mundo complejo y en crisis, estimulando los vínculos con los procesos de transmisión y producción cultural, promoviendo ejercicios de pensamiento que permitan al trabajador analizar la situación en que se encuentra; organizar un mapa complejo del mundo social, político, histórico, geográfico, en el que se inserta su trabajo y transcurre su biografía; fortaleciendo así los procesos de constitución de identidades sólidas, complejas, plurales. 



Entrevista a Daniel Hernández

# VOLVER A SOLDAR

## DERECHOS SOCIALES, APRENDIZAJE Y TRABAJO

*Anales de la Educación Común* entrevistó a Daniel Hernández, el 27 de septiembre de 2006, para conocer las actuales necesidades de calificaciones que demanda la industria para la creación de nuevos puestos de trabajo y su vinculación con la formación profesional y la educación.

## El proceso de desarrollo actual y la demanda de calificaciones

**Anales:** ¿Cuáles son las oportunidades laborales que hoy se están demandando y qué prospectiva utilizan ustedes para pensarlas a futuro?

**Daniel Hernández:** Para responder a esta pregunta yo partiría de una primera afirmación general. El estilo o patrón de desarrollo por el que hoy estamos transitando es muy diferente al que vivimos durante décadas. Eso se expresa en la forma que asume actualmente la demanda de calificaciones y en el perfil de oportunidades laborales que se generan. La dirección y la calidad del crecimiento son distintas.

Durante mucho tiempo las actividades generadoras de empleo se concentraban en los servicios y en los sectores vinculados a ellos, en el comercio y el sector financiero. Mientras crecían los sectores productores de *commodities*, capitales intensivos, se destruían empresas intensivas en mano de obra y oficios industriales. Las importaciones sustituían la producción local en muchos de estos segmentos de la actividad económica. El contenido de las calificaciones demandadas por las empresas era diferente al de los oficios clásicos. Las actividades de mantenimiento, por ejemplo, pedían trabajadores que conocieran la estructura de los equipos, que dominaran competencias orientadas a la prevención; el diagnóstico y la identificación de fallas; la anticipación del desgaste de los componentes; la capacidad de registrar y comunicar problemas para adquirir componentes nuevos, generalmente a proveedores externos. Dónde está la falla, dónde está el proveedor, cómo se hace la orden, cuánto tarda la reposición, estos eran los factores cla-

ve en los puestos de trabajo de una economía que sustituía con importaciones la producción local. Diseñar un componente, fabricar la pieza, realizar el montaje, era algo que se hacía afuera y se compraba. Los conocimientos y habilidades para ello, también.

Las tareas del matricero, del tornero, del fresador, del soldador, por seguir con este tipo de ejemplos, dejaban de ser demandadas en las empresas. Las empresas mismas que se dedicaban a ese tipo de tareas cerraban, o se transformaban en importadoras y comercializadoras.

La destrucción de empresas o su transformación, destruye también calificaciones. La gente expulsada de esas empresas se iba a otra actividad, dejaba de ejercer su oficio, perdía en gran medida la identidad que había construido en torno a él. También se perdían “calificaciones colectivas”. Se desmembraban equipos de trabajo que habían aprendido a trabajar juntos y a resolver entre todos problemas que cada uno por su cuenta no podría resolver. Estos equipos sabían también cómo integrar a nuevos trabajadores, más jóvenes e inexpertos, para ir enseñándoles los secretos y las habilidades del oficio individual y colectivo. Las escuelas técnicas, los centros de capacitación, se fueron debilitando al ritmo del quiebre de la industria. Las empresas no se acercaban a ellos, las familias y los trabajadores no veían esa formación como una oportunidad para apoyar su inserción o progresión en el trabajo.

Estoy cada vez más convencido de que la formación de competencias específicas, la maestría, el oficio, la experticia, se logran trabajando. Es necesario tener una base de educación y formación inicial que es esencial para poder aprender en el trabajo. Luego uno solidifica, reorganiza sus saberes en situaciones compar-

tidas con otros, en tiempos reales, con las presiones cotidianas del trabajo. La destrucción de empresas fue también una destrucción de calificaciones y de lugares de aprendizaje para las nuevas generaciones de trabajadores. Las formas de transmisión intergeneracional de los oficios se debilitaron, se quebraron.

### Pero ¿cómo ve la situación actual?

Argentina ha retomado ahora la senda del crecimiento luego de la prolongada recesión y de la debacle de comienzos del milenio. El perfil de este crecimiento es totalmente distinto al de la década del 90. Esto es, creo, lo importante. El motor del crecimiento es la industria, la construcción, también servicios como el turismo. Las políticas centrales ya no son la convertibilidad sino un dólar competitivo; ya no es la apertura indiscriminada a los productos importados sino que importan los intereses nacionales en la negociación de los mercados. Se abre un amplio espacio para retomar la producción local, para que la industria doméstica se desarrolle y crezca. Los oficios destruidos, cuyos mecanismos de transmisión se habían quebrado, vuelven al centro de la escena. Ya no sólo se trata de diagnosticar la falla, identificar el componente desgastado, emitir la orden e identificar al proveedor. Ahora hay que producir, fabricar, volver al diseño, a las matrices, al torno, a la fresadora, al montaje, la soldadura, al acabado. La economía busca estos saberes y ahora no están disponibles. Hay que formarlos. Pero la formación inicial para la industria se ha debilitado y los lugares y equipos que sostenían la transmisión y el aprendizaje de los oficios tampoco están. En la construcción, de 60.000 empleos se pasa a 360.000 trabajadores. ¿De qué cantera se buscan estos trabajadores?

Hay que añadir que el crecimiento fue, además, explosivo. Después de muchos años de castigar y maltratar la producción local, después de cinco años de estancamiento y recesión, el nuevo escenario político y económico permite crecer a tasas de entre el 8 y el 9% durante ya casi cuatro años consecutivos. Un crecimiento a “tasas chinas”. América Latina, que también tuvo años muy positivos, está creciendo en promedio a tasas del 4 ó 5% anual. Pero la diferencia más importante, que tiene que ver con el patrón de crecimiento del que hablaba, es que esta vez es un crecimiento intensivo en empleo. Ya llevamos casi 50 meses ininterrumpidos de creación neta del empleo. Creo que no hubo un período tan prolongado y sostenido de creación de empleo desde principios del siglo pasado. No es una afirmación triunfalista y autocomplaciente. Son datos reales que, poco a poco, van modificando nuestro mercado de trabajo y la demanda de calificaciones.

Una tercera característica de este patrón de crecimiento es su distribución regional. La recuperación de la industria y del empleo comienza por las economías regionales. Más tarde empieza a sentirse en Capital y el conurbano bonaerense. La producción frutihortícola, la actividad azucarera, vitivinícola, todo el complejo agroalimentario son industrias que movilizan economías regionales enteras. En torno a ellas crece un sinnúmero de actividades industriales, de la construcción, de servicios. Viejas empresas se sacuden el polvo y comienzan a retomar la gimnasia de producir de manera sostenida; las sobrevivientes amplían sus escalas de trabajo; nuevas empresas se crean para conformar un tejido industrial capaz de atender mercados locales y externos

exigentes. La demanda de calificaciones se distribuye regionalmente de manera más integrada. No se trata de manchones, de islas que aparecen aquí y allá.

Esto me lleva también a relativizar algunos diagnósticos demasiado extremos sobre la desindustrialización. Si en nuestro país se hubiera destruido totalmente el tejido industrial no podríamos estar creciendo a tasas del 9%. Conservamos todavía un tejido y una cultura industrial interesante. Castigada, maltratada, olvidada durante muchos años, pero resistente. Lo mismo vale para las calificaciones. Es cierto que faltan, es importante la brecha que hay que cerrar entre lo que se necesita y lo que tenemos. Pero fueron nuestros trabajadores, su pericia, sus saberes los que permitieron y están sosteniendo este crecimiento.

### **Juventud, trabajo y derechos sociales de ciudadanía**

Una cuarta característica es que el crecimiento que estamos viendo genera trabajo para personas o grupos de personas, con distintos niveles de calificaciones. La construcción, que es uno de los motores más importantes de generación de empleo, es una actividad con bajos umbrales de calificación para el ingreso. Lo mismo pasa, con características diferentes, en el sector del turismo y la gastronomía. Incluso en la industria, junto a los puestos más calificados, hay puestos de ingreso en donde las exigencias son más bajas. Cada vez se hace más difícil pedir “universitario avanzado”, “secundario completo” para tareas que no lo necesitan. Esto es importante, porque un proceso de generación de empleo que sólo cree oportunidades para los que tienen mayores niveles educativos es un proceso que segmenta y discrimina, que aumenta la fractura social. Esa fue una característica de los 90. Aunque se destruyó mucho empleo, también hubo años de alta creación de empleo. Pero eran empleos para la gente de más alta calificación o que exigía altos niveles educativos como mecanismo de selección. El nivel educativo fue, durante este período, la variable que más discriminaba en términos de oportunidades laborales. Hoy las oportunidades están más distribuidas. No sólo crece el empleo para los más calificados sino también para los grupos que menos oportunidades de educarse tuvieron.

Pero esto no es suficiente. No se trata sólo de preocuparse por la generación de oportunidades de empleo, sino también de la



**Daniel Hernández**

Licenciado en Sociología, Universidad de Buenos Aires. Intervino en la gestión de políticas de formación profesional y empleo. Subsecretario de Políticas de Empleo y Formación Profesional, ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Presidente de la Comisión de Formación Profesional, Consejo Nacional del Empleo, la Productividad y el Salario Mínimo, Vital y Móvil.

calidad del empleo que se crea. Subsisten hoy muchos empleos de baja calidad y este es un problema tan serio como el de la cantidad. Y la baja calidad de empleo también está asociada a la falta de oportunidades de formación en el trabajo.

¿Por qué? ¿Porque se pide personal poco calificado o porque es parte del proyecto?

No. Este fue otro de los problemas estructurales que se instalaron en nuestra organización ocupacional a partir de los 90. Había una concepción, un marco ideológico, que explicaba el problema del desempleo por la rigidez del mercado laboral. La herramienta política que se desprendía de este marco interpretativo era la flexibilización y precarización del mercado de trabajo. Nuevas modalidades contractuales que bajaban las barreras al despido; prolongación del período de prueba; terciarización como estrategia de precarización; reducción de las contribuciones patronales, etcétera. Asimismo, se instaló una cultura, promovida por el Estado y asumida por gran parte del empresariado, que consideraba que las leyes laborales eran una molestia, y las leyes que se definen como molestas tienen serios riesgos de no ser respetadas. Si, además, el Estado olvida su función de garante del cumplimiento de las leyes, estos riesgos se transforman en la norma del mercado de trabajo. Pongo un ejemplo: en el 2003, el Ministerio de Trabajo [Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social] contaba solamente con 40 inspectores para fiscalizar el cumplimiento de las obligaciones de las empresas en todo el país.

Como consecuencia de ello, pasamos de tener cerca del 28% de trabajo no registrado a tener más del 50%. Ahora está descendiendo, pero

aún cerca del 40% del mercado de trabajo está al margen de la ley. Esto es algo grave no sólo para una economía que debe generar competitividad *por lo alto* –es decir, a partir del desarrollo de las calificaciones individuales y colectivas de los trabajadores y la innovación permanente–, una economía que necesita horizontes de estabilidad social y política que sólo son posibles en una sociedad cohesionada. Es grave sobre todo para una sociedad como la argentina para la que el trabajo se convirtió en la forma central de acceso a los derechos de ciudadanía social. Trabajar, en Argentina es sinónimo de estar protegido ante problemas de salud; de disfrutar de períodos de descanso; de saber que el retiro va asociado a una jubilación; de educación de los hijos, de formación y progresión profesional. Si no volvemos a soldar trabajo con inclusión social, por medio de derechos y no por medio solamente de subsidios y planes, vamos hacia una sociedad fragmentada.

Este es uno de los problemas centrales de la política del Gobierno y especialmente del Ministerio de Trabajo. Se pueden discutir las leyes y apelar a los mecanismos que la democracia prevé para modificarlas. Lo que no se debe es incumplir las leyes que nos hemos dado por medio de esos mismos mecanismos. El Ministerio incorporó más de 400 nuevos inspectores, los está capacitando, está invirtiendo en tecnología para hacer más efectivo su trabajo y está coordinando sus acciones con otras jurisdicciones para que el Estado de Derecho no se detenga a las puertas del mercado de trabajo. No se trata sólo de números sino de cómo el Estado concibe su propio rol. El Estado está reconstruyendo el poder de policía sobre el cumplimiento de las leyes en materia laboral. La cultura del incumplimiento fractura la sociedad.

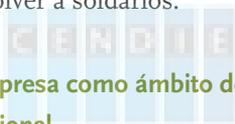
Hace unos días participé de una reunión que el Ministro [Carlos Tomada] mantuvo con un grupo de jóvenes que están trabajando. Ellos le describían el trabajo que hacían como una injuria a su dignidad, como una carga a sobrellevar y no como parte de sus proyectos. No sentían que ese trabajo cambiara sus vidas, los sacara de la exclusión. Cuando alguien que trabaja y no consigue sentirse más ciudadano o vincular su presente con un proyecto de vida, sobre todo si se trata de jóvenes, estamos ante un problema muy serio. La frase que más me impactó, fue “¿cómo puedo pensarme a mí mismo más adelante?”.

¿Esto ocurre porque se trata de trabajos con baja calificación, bajos salarios?

Sí. También porque son trabajos cuyos contratos se renuevan cada 15 días, trabajos disfrazados como pasantías, tareas que no tienen que ver con la capacitación que los jóvenes han tenido. La tasa de desocupación de los jóvenes no se explica porque tengan mayores dificultades para conseguir trabajo. Lo consiguen, pero se trata de este tipo de empleos de baja calidad y alta rotación. Lo que ocurre es que entran y salen en pocos meses, por eso es tan alta la tasa de desempleo juvenil. Y además, son trabajos que no son demandantes, desafiantes, lo que les produce una pérdida de horizontes de futuro, de proyecto de vida y un gran desaliento educativo. Si esto es el trabajo, se preguntan, para qué estudiar.

A veces se responsabiliza a la educación y la formación por ser poco pertinente respecto de las oportunidades de trabajo que se generan. Pero también hay que interrogar al mercado de trabajo por la pertinencia y calidad de los empleos que ofrece. ¿Son trabajos que ani-

man a que la gente aprenda? ¿Son trabajos que alientan el aprendizaje? Así como la asociación entre derechos sociales y trabajo se empezaron a fracturar y hay que volver a soldarlos, también los lazos entre el aprendizaje y el trabajo se han fracturado y también hay que volver a soldarlos.



### La empresa como ámbito de formación profesional

Otro dato a considerar es el de la crisis de los sistemas y servicios de formación para el trabajo, como la formación técnica, las universidades, los centros de formación profesional más especializados, etcétera.. Hubo un proceso de deterioro fuerte que acompañó un modelo económico de las décadas pasadas. Me acuerdo que Filmus [Daniel] decía en aquellos años que si la formación tuviese siempre que ajustarse a las demandas del mercado, hubiéramos tenido que formar menos, no más. En los 90 hubo más formación que la que el mercado demandaba, por lo testarudo que es el sistema educativo, afortunadamente. De todos modos, hubo un deterioro. Se dice que las escuelas y los centros de formación no miraban al sector productivo, pero el sector productivo tampoco los miraba a ellos, porque no los necesitaba. Eso tampoco se ha superado del todo ahora, aunque sí hay una demanda fuerte de las empresas hacia las instituciones educativas y de formación para formar trabajadores calificados en distintos niveles. No se trata de buscar culpables, yo creo que hay que analizar este tema y ver cómo lo resolvemos entre todos. Al igual que el Estado tiene una responsabilidad indelegable en este tema, también las empresas la tienen. Sólo la articulación entre el sector público y el privado puede resolver este tipo de problemas.

Nuestra área de estudios acaba de terminar un análisis sobre la conducta formativa de las empresas. Se basa en una encuesta que abarca los cinco conglomerados urbanos más importantes y representa un universo de 42.000 empresas de más de 10 trabajadores. Representa al 56% de los trabajadores registrados de esos conglomerados. Se les preguntaba por las actividades de capacitación que habían realizado con su personal en el período de octubre del 2004 y septiembre del 2005. Del total, sólo el 29% contestó que había realizado alguna actividad de capacitación. Si se excluyen las actividades que deben realizar en materia de seguridad e higiene, el porcentaje se reduce al 23%. El porcentaje se reduce aún más si nos referimos a acciones más sistemáticas que involucran planificación y evaluación. Del 70% que no realizó capacitación, un 80% dice que es porque su personal tiene las calificaciones que necesita. Las otras dos razones son que les falta financiamiento o que la capacitación es responsabilidad de los trabajadores y no de las empresas.

Al principio pensé que estos datos revelaban una paradoja. Por un lado, escuchamos por todos lados que hay una gran brecha de calificaciones. Por otro, la mayoría de las empresas afirman que tienen las calificaciones que necesitan. La clave para encontrar sentido a estas cosas que parecen contradictorias hay que buscarla, creo, en los nuevos trabajadores, los ingresantes. La formación para los puestos no calificados, los puestos de entrada, es casi inexistente. Sólo el 6% del 29%. Allí seguramente encontraremos a los jóvenes de los que hablábamos. Allí vemos el efecto del deterioro de la educación básica, la pérdida de la cultura industrial, el quiebre de los mecanismos de

reproducción de los oficios. Allí es donde la inversión en formación es más incierta y riesgosa para las empresas. Allí es donde hay que coordinar los esfuerzos del sector público y el privado para brindar a los jóvenes ingresantes experiencias de trabajo dignas y fuertemente articuladas con procesos de formación. Si no revertimos esta situación, si no volvemos a ofrecerles a los jóvenes oportunidades que les permitan volver a asociar el trabajo con el respeto de sus derechos, con el acceso y el aliento a su formación, en definitiva, asociar el trabajo con su futuro, pondremos en riesgo las promesas y las esperanzas que hoy comenzamos a recuperar.

¿Quién evalúa los resultados? ¿La propia empresa?

El estudio pregunta también por las formas de organización de las acciones de capacitación: si las organizaban internamente o recurrían a alguien de afuera. Los porcentajes en este punto se dividen en proporciones parecidas. Sin embargo, las empresas que recurren a prestadores externos utilizan poco instituciones del sector público.

Falta trabajar mucho para que las instituciones de formación del sector público vuelvan a vincularse con los esfuerzos de capacitación de las empresas. Estamos trabajando mucho con el Gobierno de la provincia de Buenos Aires y con empresas para tender estos puentes entre sector público y privado. Pero también hay que trabajar mucho para que vuelvan a reactivarse esas otras escuelas y lugares de aprendizaje que son las empresas.

Si Argentina alguna vez se sintió orgullosa de su mano de obra calificada no era sólo porque tenía un buen sistema educativo sino

también porque tenía una trama productiva que formaba gente. La formación en la empresa es irremplazable en cualquier sistema de formación. Pensemos en algunos símbolos de eso, entre las empresas públicas que fueron productoras de gente calificada, como SEGBA, ENTEL, YPF<sup>1</sup>. Eran empresas que formaban para sí mismas, pero también para todo el mercado de trabajo, como lo hacían otras empresas privadas.



¿Por qué hay tan baja iniciativa hoy en el sector privado, en la formación?

En primer lugar la conducta en materia de capacitación está vinculada no solo al crecimiento de la empresa sino también a la conducta innovadora. Hay un grupo de empresas muy dinámicas en materia de capacitación, y tenemos la hipótesis de que son las más nuevas, donde crece más el empleo decente y tienen una actitud más innovadora. Pero hay que expandir ese grupo. El otro miedo de los empresarios es invertir en la formación de un empleado y que luego otra empresa se lo lleve. Es el viejo *dilema del prisionero*. Esta lógica hace que todas las empresas pierdan. Si a mí no me conviene capacitar porque otro me lo puede robar, y el otro plantea lo mismo, la consecuencia es que vamos a tener, todos, cada vez menos gente capacitada. Ahí es donde las empresas deben definir en qué terrenos compiten y en cuáles cooperan. Las empresas más inteligentes se asocian entre sí para plantearse: formemos todos, cooperemos para tener más gente capacitada, para que todos tengamos acceso a las calificaciones que necesitamos.

### **Articulación entre lo público y lo privado**

En esta estrategia de cooperación es fundamental la coordinación entre el sector público y el sector privado, para generar redes y sistemas de formación y capacitación. Hay que reconocer el problema y asumirlo. El Estado está implementando una política que promueve la asociación entre empleadores, trabajadores e instituciones de formación para tener un mercado de trabajo más sano. Trabajar en esta línea es una prioridad para el Ministerio de Trabajo. Somos un Ministerio que centra su política de formación profesional en la promoción de acuerdos, formas de cooperación para garantizar respuestas de calidad y sistemáticas a la necesidad de calificaciones que enfrentan los

Argentina tenía mano  
de obra calificada,  
no sólo porque tenía un  
buen sistema educativo.

La formación en  
la empresa es  
irremplazable.

sectores de actividad en las distintas regiones y localidades del país. Ya llevamos invertidos años, y más de 80 millones de pesos para formar a más de 240.000 trabajadores y fortalecer más de 600 instituciones en el marco de estas asociaciones público-privadas entre empresas, organizaciones sindicales, gobiernos locales.

### ¿Qué ejemplos hay de esta cooperación entre sector público y privado?

Un ejemplo es el de la industria del *software*. Es uno de los sectores que viene creciendo de manera explosiva, incluso comparado con las tasas de crecimiento en el nivel internacional. Es un sector en el cual el recurso humano es el fundamental. La disponibilidad de trabajadores calificados, programadores por ejemplo, define a veces de forma muy directa la realización o no de un negocio. Argentina tiene ventajas comparativas interesantes para la industria del *software*, sobre todo centradas en la formación de su gente. Las empresas que vienen de afuera muchas veces nos plantean que justamente vienen porque hay mano de obra calificada, mucho más que por cualquier otra ventaja. Este año, por ejemplo, esa industria necesitaba incorporar 7.000 programadores como mínimo. La primera respuesta de muchas empresas es *robárselos* a otras. Una empresa que pierde a su programador, cuando éste está en medio del desarrollo de un sistema, se ve obligada a hacerlo en gran parte de nuevo. Frente a esta situación, el Ministerio de Trabajo, la Cámara de *Software* [CESSI, Cámara Argentina de Software y Servicios Informáticos de la República Argentina] y algunas empresas líderes decidieron asociarse para formar programadores para todos. Ahora estamos capacitando a 6.500 programadores

que ya se están insertando en esta industria. La idea es montar un sistema de formación continua, con co-financiamiento entre el Ministerio y las empresas. Desde el propio sector definen los estándares de calidad y seleccionan a las instituciones capacitadoras, básicamente universidades.

Otro caso que ilustra bien lo que nos planteamos como política es el de la industria naval. El Ministerio de Trabajo está trabajando con los astilleros en Corrientes, Rosario, Mar del Plata, en Río Santiago<sup>2</sup>, Tigre, Puerto Deseado, TANDANOR [Talleres Navales Dársena Norte]<sup>3</sup> para formar trabajadores calificados para ellos. En Astilleros Río Santiago se está construyendo para exportar a Venezuela y se espera un incremento importante de la demanda de mano de obra. El Ministerio, la FINA [Federación de la Industria Naval Argentina] y el SOINRA [Sindicato Argentino de Obreros Navales y Servicios de la Industria Naval de la República Argentina] han promovido estos acuerdos de los que ya han egresado y están obtenido trabajo más de 1.500 soldadores, carpinteros navales, etcétera. El sector industrial, junto con el Sindicato, selecciona cuál es la trama institucional con la que van a trabajar y sobre eso invertimos nosotros y el sector. En Mar del Plata, por ejemplo, con cooperación del Ministerio de la Producción de la provincia de Buenos Aires, se reactivó la escuela del puerto<sup>4</sup> que se convirtió en una socia importante del proyecto.

Un caso que me gusta contar es el de TANDANOR. Hace uno o dos meses acompañé al Ministro Tomada al acto de botadura de una barcaza que habían construido para transporte de petróleo. Un año y medio antes habíamos estado en la inauguración de los cursos de sol-

dadura y poco después, en la entrega de diplomas a más de 100 egresados. Estaban también en el acto 65 de ellos: habían sido parte de los que habían construido la barcaza. Muchos de ellos eran jóvenes beneficiarios del Plan Jefes.<sup>5</sup> Ahora son constructores de barcos, orgullosos de serlo. Ese es el poder de inclusión social del trabajo. Se sienten adentro, vuelven a sentirse *laborantes*, pueden ver su futuro.

También el Ministerio está trabajando con la misma dinámica con el sector de la construcción, que es el plan más grande que tenemos. Hemos ya capacitado a 25.000 trabajadores, junto con la Cámara Argentina de la Construcción, la UOCRA, y el IERIC [Instituto de Estadística y Registro de la Industria de la Construcción]. A la semana de que el Presidente [Kirchner] lanzara el Plan Federal de Viviendas,<sup>6</sup> se puso en marcha el Plan Nacional de Calificaciones para la Industria de la Construcción.

En el sector de servicios, en áreas menos jerarquizadas socialmente, el Ministerio está trabajando con empresas y trabajadores para incorporar la formación. Con una empresa muy importante de seguridad privada estamos generando un plan que asocie las oportunidades de trabajo con la formación. Es decir, que trabajar en esa empresa implique al mismo tiempo estudiar, terminar la escuela, adquirir competencias que le permitan incluso obtener un mejor trabajo, en el sector o fuera de él. Trabajar y estudiar tiene que volver a ser lo mismo. Por ley existe la obligación de que los trabajadores de ese sector se capaciten. Desde ya, no todas las empresas son iguales. Pero hay que apostar decididamente desde el sector público a las que se plantean este objetivo.

En las Oficinas de Empleo que el Ministerio de Trabajo está instalando en los municipios, muchas mujeres, cuando se les pregunta por su experiencia laboral responden “empleada doméstica”, y cuando se les pregunta a qué ocupaciones se postulan dicen “servicios de limpieza no doméstico”, “mucama de hotel”, “auxiliar de gastronomía”. Ese pequeño salto de la relación personal de trabajo a una relación laboral es, para ellas, un gran salto. El Estado tiene que garantizar su presencia y acompañarlas en este sueño brindándoles oportunidades de formación y orientándolas laboralmente. Es lo que estamos haciendo en las 100 localidades en donde se está implementando el Seguro de Capacitación y Empleo. Quienes trabajan en servicio doméstico podrán adherirse al seguro que las apoyará en la regularización de su situación con sus empleadores y les brindará oportunidades de capacitación para apoyar sus proyectos de mejora de la inserción laboral, profesionalizando su actividad o abriendo nuevas alternativas de trabajo como las que mencionaba.

### **Poner en valor las instituciones formativas**

¿Qué respuesta encuentran en las instituciones de formación?

Buena. Pero todavía falta mucho para volver a tender los puentes entre las universidades, escuelas técnicas, institutos terciarios, centros de formación públicos, los sindicatos, y las empresas, los gobiernos locales, las personas. El Ministerio de Trabajo nunca selecciona por sí mismo las instituciones con las que los actores van a trabajar pero pone reglas de juego para que las empresas y los trabajadores o los gobiernos locales, las seleccionen,

las presenten como socias de sus proyectos. Lo hacemos así porque, justamente, nuestro objetivo es construir puentes, promover *sociedades* entre quienes llevan adelante proyectos de formación y quienes tienen recursos institucionales para que esos proyectos puedan realizarse. Nuestras herramientas y nuestros recursos funcionan cuando estas sociedades se producen. La *cláusula* más importante que ponemos es que no se inventen nuevas instituciones sino que se *usen* las existentes. La idea central es *poner en valor* la institucionalidad que tenemos. Así como creo que Argentina pudo crecer a tasas del 9% anual porque todavía conservaba un tejido y una cultura industrial capaz de dar este salto cuando hay un escenario que lo permita, creo lo mismo de su capacidad institucional para la formación que ese crecimiento necesita. Nuestro país tiene un tejido institucional capaz de enfrentar este desafío. Puede estar dañado, maltratado, olvidado, pero está ahí y existe. Es nuestro. Lo primero que hay que hacer es valorizarlo. En ningún rincón del país nos ha faltado una institución digna donde invertir para poder brindar servicios de formación de buena calidad. Las políticas públicas tienen que reconocer la institucionalidad existente; convocarla; asociarla a los gobiernos locales, a los sectores de actividad; invertir sostenidamente para alcanzar los estándares de calidad que las empresas y las personas exigen.

En los 90 algunos grupos anticiparon la debacle, desde la educación por ejemplo, aunque otros no, estaban conformes. ¿Puede la educación siempre seguir al proyecto social o anticipar la debacle posible?

Yo creo que la educación tiene que ser testaruda

—y aquí lo ha sido— aun en los momentos en que nadie parece necesitarla. Tiene que seguir formando, capacitando. Me tocó visitar Irlanda hace unos años para conocer su sistema educativo y de formación profesional. Hoy Irlanda es uno de los “nuevos tigres” de la economía mundial. Pero ellos explicaban que antes, cuando eran los pobres de Europa, seguían educando e invirtiendo en formación. Sus universidades siempre fueron prestigiosas, sus centros de formación profesional nunca dejaron de calificar a su gente. Los egresados, me decían, se iban a trabajar a los Estados Unidos. Algunos les preguntaban ¿para qué seguir invirtiendo en educación si no tenían una estructura económica capaz de absorber la gente que formaban? Cuando cambiaron las condiciones, esa fue su principal ventaja comparativa, la estructura universitaria, la formación. Incluso les fue útil tener compatriotas afuera, porque esto les generó vínculos para crear negocios, conseguir inversiones, etcétera. Ellos afirmaban que si no hubiesen sido testarudos, eso no hubiera ocurrido. No hubieran tenido una de las herramientas imprescindibles para aprovechar el nuevo escenario.

Pero hoy la situación es distinta. Necesitamos de las instituciones de formación y las estamos convocando para dar respuestas a las demandas que surgen de la sociedad. Demandas de los trabajadores y trabajadoras que buscan mejorar sus oportunidades de inserción en un mercado de trabajo que está generando empleo. Demandas de las empresas que necesitan calificaciones para seguir creciendo y generando empleo. Pero también la sociedad las convoca para recorrer el camino de la mejora permanente de la calidad. Que las instituciones comiencen

a precisar su *misión* en este contexto, su *lugar en el mundo*: a quiénes atiendo, qué tengo para ofrecerles, qué es lo que me distingue. Que ellas identifiquen sus procesos, generen metas e indicadores de resultados y se propongan mejorarlos cotidianamente. Es necesario reinstalar una cultura de la evaluación y el aprendizaje en las instituciones. El Ministerio de Trabajo ha elaborado con el IRAM [Instituto Argentino de Normalización y Certificación, nexo de continuidad con el Instituto Argentino de Racionalización de Materiales] un referente de calidad en el que se establecen requisitos básicos para las instituciones que participan de sus programas. Queremos que se convierta en una referencia compartida de los proyectos de mejora de la calidad de la formación a la que aspiramos. Hay más de 600 instituciones que se asociaron con actores locales y sectoriales para mejorar las calificaciones de los trabajadores. Queremos que instituciones como la Escuela Técnica del puerto de Mar del Plata se planteen convertirse en la institución de referencia imprescindible para acompañar el desarrollo de la industria naval de esa localidad. Que la industria naval, que sus trabajadores se sientan orgullosos de ella, de la calidad de la formación que ella garantiza.

El Estado está invirtiendo para que ellas puedan dar estas respuestas que hoy, sí, la sociedad requiere; para mejorar de manera permanente y sostenida la calidad de estas respuestas en el mediano y largo plazo. Para eso están los recursos que el Ministerio de Trabajo está invirtiendo, los que prevé la ley de educación técnica, la ley de financiamiento educativo. Nos merecemos como país tener las instituciones y la formación que soñamos.

Hace poco estuve en el País Vasco. Ellos han asumido hace años la necesidad de invertir fuerte en sus centros de formación. Saben que formar trabajadores calificados para la industria puede ser más caro que formar a un estudiante universitario. Pero saben que su desarrollo está sostenido por esos trabajadores. No sólo por excelentes universidades. También por excelentes centros de formación en oficios que alimenten una industria de alta calidad en las actividades por las que ellos apuestan. También nosotros nos merecemos tener una estructura de instituciones que acompañen a las empresas que se propongan crecer en base a la calidad del trabajo, que saben



Necesitamos de las instituciones de formación y las estamos convocando para dar respuestas a las demandas que surgen de la sociedad.

que su crecimiento en el largo plazo está asociado a la cohesión de la sociedad. Una economía de este tipo impulsa las instituciones educativas, las moviliza. No vamos a necesitar ser tan testarudos ahora.

¿Qué ocurre con relación a la industria cultural?

¿Están trabajando?

Solo en el sector de la industria gráfica. Hay un foro de industrias culturales en el Ministerio de Economía del que estamos participando para ver cómo podemos ampliar nuestra contribución a esta industria. Las políticas de empleo y formación no nacen ni crecen solas. Son un capítulo de políticas más amplias. Son capítulo, no libro. Forman parte de las políticas de promoción de actividades o de procesos de desarrollo local. Yo veo tres capítulos centrales en este libro. Por un lado las políticas de promoción, incentivos, marcos regulatorios adecuados, programas de apoyo a las empresas para obtener financiamiento, facilitar el acceso a mercados, etcétera. Por otro, políticas de apoyo a la innovación. La innovación no pasa por traerse un ingeniero de la NASA, pasa la mayoría de las veces por la capacidad de mejorar el diseño de lo que hago para agregar valor al producto y diferenciarlo de otros; pasa por mejorar cada uno de los procesos; pasa por mejorar las relaciones con los proveedores para introducir cambios que mejoren la calidad de lo que se hace. En ese marco el capítulo de la formación se vuelve central. En algunos casos nos cuesta conseguir que las empresas liberen tiempo de sus trabajadores para capacitarlos. Si las empresas no tienen una política de desarrollo organizacional y de innovación son resistentes a introducir la formación como una dimensión

importante de su vida cotidiana, una dimensión que requiere inversión y cooperación con otros. La industria cultural es, en gran parte, una industria joven. Recién ahora comienza a verse a sí misma como industria. Es un terreno fértil para plantear estas cuestiones. Hay sectores muy dinámicos, pienso por ejemplo en los chicos que están produciendo videojuegos. Tenemos que estar preparados para acompañar su desarrollo.

¿Hay que formar para el empleo o para el trabajo, en el sentido emprendedor?

No creo que haya que transformar esto en un dilema. Creo que estamos volviendo a recuperar la cultura emprendedora porque las oportunidades para iniciar empresas se están abriendo. La generación de empleo está sostenida por un proceso interesante de creación de empresas. Y el empleo que estas empresas generan es un empleo de mayor calidad. Hoy, de cada diez nuevos puestos de trabajo que se crean, nueve son empleos registrados, empleos asociados a derechos y que buscan asociarse a la formación. Muchos de ellos se explican a partir de las nuevas empresas que se están creando.

Cuento otro ejemplo. En 9 de Julio<sup>7</sup> estamos invirtiendo, junto con el Ministerio de Producción de la Provincia de Buenos Aires en el proyecto del Distrito de Maquinaria Agrícola (DIMA). Allí hay un tejido de empresas muy interesante cuya producción está creciendo mucho, tanto en el mercado interno como en la exportación. Había allí un solo taller de matricería. Posee un alto grado de asociatividad y eso les permitió generar un proyecto muy sólido para capacitar a los matriceros que lo necesitaban. El DIMA eligió la Escuela de Educación Técnica

N° 2 como institución formadora. Articulando recursos públicos y privados se instalaron en la escuela una fresadora de control numérico computarizado muy costosa. El uso que se le dio a este equipamiento es muy interesante y supuso una organización y una logística muy sofisticada. Parte del tiempo se la utiliza para formar nuevos matriceros, otra parte para que las empresas hagan sus matrices y otra, para que se formen los alumnos de la escuela. Es un ejemplo muy eficaz de asociatividad. Los primeros egresados de los cursos de matricería no fueron a las empresas sino que pusieron sus propios talleres. Al principio las empresas protestaban. Pero cuando lo pensaron con más detenimiento vieron que esto enriquecía el tejido industrial local. Que eso era signo de su vitalidad, de la cultura emprendedora local que ellos mismos estaban generando. Esta era una realidad muy común en muchos lugares. Hace un tiempo vino a verme un empresario de Trenque Lauquen,<sup>8</sup> miembro de una asociación para reactivar la escuela técnica de la localidad. El me decía que muchos de los colegas empresarios que conformaban esa asociación eran egresados de esa escuela, compañeros de estudios. Esa era una escuela que formaba emprendedores, futuros industriales. También formaba cuadros que luego trabajarían en esas empresas. Pero vuelvo a lo mismo. Los emprendedores no se forman sólo en las escuelas, en las universidades, en los centros de formación. También son el producto de una cultura emprendedora que valoriza el conocimiento y acompaña las apuestas y los proyectos de quienes asumen el riesgo de iniciar algo nuevo. En general estos emprendedores se formaron en instituciones educativas muy vinculadas con la vida productiva, pero también pasaron por

empresas en donde aprendieron las claves del negocio que luego iniciarían. En lugares como 9 de Julio esto está sucediendo de nuevo. En muchos otros lugares también.

En algunos micro emprendimientos vinculados a la producción de huertas familiares que hay en la Provincia, vemos que hay niños y jóvenes que pertenecen a familias en las que ni los padres ni los abuelos –que, en general, son muy jóvenes– han tenido experiencias de trabajo. Y recurren a los bisabuelos, que recuperan sus saberes y los transmiten a los más jóvenes. Son experiencias interesantes de reconstrucción de la trama social. Cuando decimos que se rompió la trama social, hablamos de estas cosas bien concretas.

Reconstruir la trama social, hacer política pública con este objetivo es, en gran parte, tarea de *buscadores de tesoros*. Voy a seguir abusando de los ejemplos. En la provincia de Santa Fe hay una empresa recuperada gestionada por sus trabajadores que hace cristalería fina: Vitrofin.<sup>9</sup> El oficio del tallado artesanal se trajo de Italia, creo que a principios del siglo pasado. Cuando cerró la empresa, luego de una prolongada crisis y un permanente achicamiento, los artesanos formados en esa *escuela* fueron a sus casas. Pero se llevaron el orgullo de sus saberes, pacientemente adquiridos durante muchos años. Y les transmitieron ese orgullo a sus hijos. La ciudad vivió con mucho dolor el cierre de esa empresa. Era parte de su cultura y su identidad. Recuerdo haberme reunido con los impulsores de la reapertura de la empresa. Apoyamos un proyecto de capacitación cuyos actores clave eran la Universidad Tecnológica y los padres y abuelos que habían trabajado allí. El proyecto era convocarlos para que enseñaran a los más jóvenes los secretos del tallado y ese orgullo que

sentían cuando tallaban el cristal. Ese tesoro no se había perdido y era uno de los recursos más importantes para el futuro de la empresa.

Hay muchas cosas que se quebraron y que tenemos que soldar nuevamente. Hay muchos

puentes que volver a tender. Entre trabajo y ciudadanía social; entre trabajo y aprendizaje; entre los tesoros del pasado y los desafíos del presente, entre estos desafíos y la posibilidad de imaginar un futuro que todos queramos vivir. 

**Entrevista realizada por Elvira Romera.**

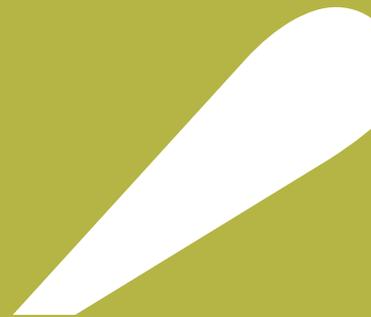
**Colaboró Cintia Rogovsky.**

#### Notas

- <sup>1</sup> Segba [Servicios Eléctricos del Gran Buenos Aires] era una empresa pública, de generación, comercialización y distribución de energía eléctrica que abastecía a la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense, hasta su privatización, entre 1991-1992, durante la presidencia de Carlos S. Menem. ENTEL [Empresa Nacional de Telecomunicaciones] surgió en 1948, en el primer gobierno de Juan D. Perón, y modernizó el sistema de telefonía argentino. Con la dictadura militar de 1976-1983, entró en un período de desinversión y estancamiento, hasta su privatización en 1990. YPF [Yacimientos Petrolíferos Fiscales], fundada en 1922, fue la primera petrolera estatal del mundo, excluyendo a la Unión Soviética. Durante la última dictadura militar sufrió un gran endeudamiento, como consecuencia de operaciones fraudulentas. Se privatizó en 1999, cuando la compró la española Repsol, aunque conserva el nombre de Repsol-YPF. [N de C]
- <sup>2</sup> El Astillero Río Santiago, ubicado en Ensenada, provincia de Buenos Aires, inició sus actividades en el 15 de junio de 1953, por el Decreto N° 10.627 que establecía la creación de Astilleros y Fábricas Navales del Estado (AFNE). Los trabajadores resistieron las privatizaciones de los 90, y esta empresa pasó a la órbita provincial. [N. de C.]
- <sup>3</sup> Empresa radicada en la zona portuaria de la ciudad de Buenos Aires. [N. de C.]
- <sup>4</sup> Se refiere a la EET N° 1 de Mar del Plata, ciudad del partido de General Pueyrredón, provincia de Buenos Aires. [N. de C.]
- <sup>5</sup> El Programa Jefes y Jefas de Hogar, implementado por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, comenzó a gestionarse a principios de 2002 como respuesta a la inclusión social para más de dos millones de mujeres y hombres desocupados, afectados por una crisis sin precedentes en nuestro país. Todo beneficiario titular percibe una suma mensual de \$150. A cambio deben realizar contraprestaciones con una dedicación horaria diaria no inferior a cuatro horas. (N. de C.)
- <sup>6</sup> Se trata del Plan Federal de Construcción de Viviendas de la Presidencia de la Nación por el cual el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, por intermedio de la Subsecretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda, procede a la construcción de 120.000 unidades habitacionales destinadas a los centros poblacionales con mayor déficit de vivienda, y que fuera lanzado en marzo de 2006.
- <sup>7</sup> Nombre del partido y de su ciudad cabecera, ubicado en el centro noroeste de la provincia de Buenos Aires. [N. de C.]
- <sup>8</sup> Ciudad cabecera del partido del mismo nombre, ubicado al Oeste de la provincia de Buenos Aires.
- <sup>9</sup> Cooperativa de Trabajo Cristalería Vitrofin, empresa recuperada por los trabajadores, en Cañada de Gómez, provincia de Santa Fe, que actualmente exporta vajilla fina y cristalería a otros países de América Latina. [N. de C.]



# artículos



# LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO: CONTINUIDAD, RUPTURAS Y DESAFÍOS



Graciela Riquelme \*

Las políticas de apertura económica expulsaron de ámbitos laborales a una cantidad considerable de trabajadores. A continuación, se esbozan líneas de intervención y gestión para su formación, que debería llevar adelante el Estado.

\* Doctora por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora independiente del Conicet y del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Economía de la Educación, UBA. Investigadora visitante en las universidades de Stanford y de Londres, entre otras. Autora de libros y de numerosos artículos en publicaciones nacionales e internacionales.

El propósito de este artículo es sostener una noción ya revisada de la relación educación y trabajo que permita identificar, a partir de su carácter relativo y conflictivo, la potencialidad de la misma para el desarrollo de los sujetos en tanto ciudadanos, como productores y transformadores de la realidad social y productiva, que a la vez les garantice un desarrollo personal y una merecida calidad de vida. Todo esto desde una perspectiva crítica y constructiva en el contexto de la situación de la Argentina.

En trabajos escritos hace ya 30 años discutía las aseveraciones o las afirmaciones que planteaban la “adecuación de la relación educación y trabajo”, desde la perspectiva de una pedagogía que sostenía y aún sostiene que los objetivos de la educación no pueden reducirse a un ajuste adaptativo a requerimientos de la producción y el trabajo. Sin embargo, ello no quiere decir que haya que negar la existencia de vinculaciones entre ambos mundos como parte de la realidad social y responsable de la reproducción de la sociedad.

Así, debe reconocerse que la relación educación y trabajo es una articulación interactiva, compleja, multidimensional, radicada y determinada por un espacio y un tiempo, es decir, histórica. Además, para interpretarla se hace necesario echar mano de enfoques desde la sociología del trabajo, la economía laboral, la economía industrial, las relaciones del trabajo, la sociología de la educación y la historia del trabajo.

La vinculación educación y trabajo es dinámica y adquiere rasgos de conflicto en tanto involucra diferentes actores, instituciones y subsistemas sociales. Es imposible que concuerden todos sus objetivos pues responden a esferas de la realidad diferentes. Sin embargo, no por ello no pueden diferenciarse, potenciarse, enriquecerse.

En respuesta a políticas igualitarias, el sistema educativo puede buscar la distribución equitativa de oportunidades de formación, lo que se traduce en posibilidades iguales de acceso a una educación común y básica para todos, logrando que los contenidos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la estructura técnico-administrativa garanticen la misma calidad en la prestación de los servicios. En contraposición, el aparato productivo busca elegir de la oferta de recursos humanos aquellos más adecuados a sus objetivos; es decir que su comportamiento es selectivo en respuesta a perfiles diferenciados de una estructura ocupacional heterogénea y segmentada en sus criterios de acceso y permanencia. Las lógicas de ambos parecen contraponerse.

- Mundo de la educación: equidad, homogeneidad, universalidad, calidad.
- Mundo de la producción y el trabajo: selectividad, demandas de estratos diferenciados

de la estructura productiva y ocupacional, particularismo, competitividad.

### **Necesidades educativas y formación para el trabajo**

La Argentina posterior a 2001 asiste y es parte activa de las consecuencias de más de 20 años de políticas de apertura económica, de involución productiva y de la radicalización de los cambios determinados por la política neoliberal que agudizó la exclusión, incrementó la desigualdad, contribuyó a una mayor heterogeneidad y concentración económico-productiva e incrementó las diferencias regionales. Todo ello junto con la descentralización y la transformación de los servicios a las provincias que consolidaron un mosaico diverso para las provincias alejadas por estilos de gobierno y condiciones de sus políticas educativas locales. Por otra parte, la Reforma Educativa y la Ley Federal de Educación contribuyeron a incrementar la fragmentación educativa y los cambios de estructura de los niveles y modalidades, que son expresión de las dificultades políticas de los 90.

Las múltiples demandas a la educación y formación para el trabajo siempre deberían responder a los diferentes tipos de necesidades educativas de los trabajadores actuales o futuros (Riquelme, 1985). A partir de algunas evidencias empíricas, en años recientes podría construirse una suerte de mapa de necesidades educativas para el empleo formal y no formal.

#### *Empleo formal*

Solo un poco más del 30% de los ocupados del sector de *Producción de bienes y servicios* alcanzó los estudios universitarios; la mayoría de los ocupados tienen el secundario comple-

to o incompleto (entre el 40% y el 70%), en tanto que la participación de terciarios es muy baja. Acerca de las necesidades educativas es imperioso elevar el nivel educativo general; la capacitación y la readaptación profesional y ocupacional, así como la incorporación de nuevas tecnologías y desarrollo de I+D. Los grupos objetivos se componen por trabajadores incluidos en mercados internos; desplazados; desocupados y también técnicos y científicos que se encuentran fuera del circuito productivo.

En el caso del sector de *servicios financieros*, el 75% de los trabajadores tiene estudios universitarios completos o incompletos, mientras que el 20% finalizó los estudios secundarios. La necesidad educativa de este sector radica en la readaptación profesional y ocupacional. Los grupos objetivos están compuestos por empleados y empleados desplazados por la reducción de planteles.

La *administración pública* presenta una baja proporción de trabajadores calificados (31%). Las cifras son similares para los casos de los niveles medio y superior. Con respecto a las necesidades educativas, éstas se relacionan con el desarrollo de calificaciones funcionales y sociales. Integran este grupo los empleados administrativos y trabajadores desplazados de edad avanzada.

Una abrumadora mayoría de trabajadores poco calificados compone el sector de la *construcción*. El 57% de ellos posee estudios primarios completos o incompletos; solo el 9% son universitarios mientras que es nula la participación de trabajadores con estudios terciarios. Las necesidades educativas de este sector radican en la actualización y perfeccionamiento de los saberes a causa de su obsolescencia; la recuperación educativa general y la capacita-

ción y readaptación profesional y ocupacional de quienes componen este grupo: maestros mayores de obra, capataces y subcontratistas.

La mayoría de los trabajadores del sector de *alimentos, bebidas y tabaco* posee niveles educativos medios y bajos (38% y 44% respectivamente) y solo un 2% pertenece al nivel terciario. Las necesidades educativas se relacionan con la readaptación a las tecnologías de punta internacionales. Este grupo está formado por trabajadores incluidos en mercados internos; desplazados; desocupados y técnicos y científicos que quedaron fuera del circuito productivo.

Todos los sectores coinciden en que factores como la reconversión industrial; el desempleo estructural; la baja elasticidad producto/empleo; las tecnologías intensivas en capital; el achicamiento de la demanda; la especialización en actividades con ventajas comparativas estáticas son el origen o la causa de sus requerimientos.

#### *Empleo precario y no formal*

Las necesidades educativas de los trabajadores cuentapropistas se relacionan con la especialización y readaptación ocupacional y con la integración a centros formales de educación. Este grupo lo conforman empresas familiares; profesionales; técnicos independientes; servicio doméstico y comerciantes. El achicamiento del consumo y, por ende, de ventas y las necesidades de reconversión ocupacional aparecen como la causa y origen de sus requerimientos.

Entre las necesidades educativas de los trabajadores incluidos en el sector de *microemprendimientos y/o empresas sociales*, resulta ineludible la alfabetización; la recuperación educativa funcional y las necesidades de capacitación especial y de enseñanza de oficios. Este grupo lo

## En los 90, la aplicación de la Ley Federal de Educación fue crítica, pues estuvo inserta en un tiempo o lugar que debió atenderse.



componen empresas recuperadas y subocupados con emprendimientos familiares. El origen y la causa de los requerimientos se relaciona con la baja productividad; los problemas organizacionales y legales y la imposibilidad de obtener economías de escala.

El sector *informal / marginal* -grupos urbanos marginales; jóvenes participantes de movimientos sociales e individuos que viven en condiciones por debajo de la línea pobreza- se caracteriza por un bajo nivel educativo y una alta proporción de *rezagados* educativos. Sus necesidades de formación son las mismas que las señaladas para el sector *microemprendimientos y/o empresas sociales*, aunque el origen o la causa de los requerimientos se relaciona con la pauperización; las necesidades básicas insatisfechas y el desconocimiento del empleo.

### Desafíos para la educación y formación para el trabajo

En el contexto actual de la Argentina posterior a la crisis del 2001 cabe destacar la movilización acerca de los dictados de una nueva ley de educación, y de un dispositivo legal para financiar y registrar la educación técnica, como formación técnica superior, así como la promulgación de la Ley de Financiamiento Educativo y un significativo impulso presupuestario para el sector de ciencia y tecnología. En el plano de las ideas, el sector público oficial reconoce la fragmentación del sistema

educativo y propone la obligación del secundario, con un regreso a la educación primaria, a la vez que impulsa el fortalecimiento de la educación técnica.

En este contexto, la educación parece transitar entre escenarios que muestran profundas fracturas, algunas continuidades y esfuerzos por compatibilizar la profunda diferenciación de provincias, localidades e instituciones del país.

Este artículo sostengo que la reforma en los 90, como aplicación de la Ley Federal de Educación, fue crítica, pues estuvo inserta en *un tiempo, ocasión o lugar que debió aprovecharse o atenderse*. A más de diez años, en un nuevo siglo, la educación secundaria está en una encrucijada crítica que puede implicar transformaciones positivas, negativas o regresivas y riesgosas con respecto a los problemas iniciales de la educación secundaria y del rendimiento de sus alumnos en instancias posteriores de la educación y de la vida. La agudización de la profunda crisis social, política y económica de la Argentina, obliga a revisar las hipótesis que interpretaban a la transferencia y la transformación de este nivel como de progreso y de ataque al inmovilismo previo; se utilizó el concepto de crisis en tanto *un cambio considerable* o mayor deterioro, pero es sin duda un momento decisivo. La educación secundaria está en una encrucijada,<sup>1</sup> entendiendo por ello, cruce de caminos y dilema entre aquellos más convenientes para continuar la ruta. En

esta situación están involucrados todos, alumnos y docentes, así como responsables de la conducción político-educativa.

Es necesario desentrañar los mecanismos complejos que han acompañado la reforma educativa (Tadeu Da Silva, 1995), y en particular la transformación o los cambios de estructura de la educación secundaria en la década pasada, exponiendo sus aspectos reproductivos y los intereses que los mantienen, en el ámbito nacional y provincial y también municipal, por medio de todos los grupos, no siempre visibles, que están involucrados. Solo así las alternativas y las mejoras de la estructura y modalidades vigentes serán posibles, pues son y continúan siendo las escuelas, en contextos de crisis aguda, casi los únicos espacios genuinos de contención de la sociedad, jaqueada por la adversidad.

Los desafíos para la educación que planteo como clave en un proceso de recuperación de la estructura del sistema educativo argentino debería situarse sobre la base de: la orientación de la educación técnica y la formación para el trabajo; la formación de los docentes; la articulación con los ámbitos de la ciencia y tecnología; la racionalidad del gasto social en la política educativa, social y para el trabajo.

*La orientación de la educación técnica y la formación para el trabajo* deben revisarse para concretar las urgentes exigencias de una mayor calidad en la apropiación de saberes social-

mente necesarios. Ello implica diseñar y establecer actividades que garanticen espacios de aprendizaje con más horas de clase; horas de recuperación; espacios compensatorios y complementarios; departamentos de asignaturas o talleres de trabajo intensivo de aprendizajes.

Solo así, con docentes asignados a un horario completo en una institución podrán los alumnos recurrir y alternar tiempos de trabajo, orientación y asistencia por parte de sus profesores. Únicamente garantizando la ampliación cuanti-cualitativa del modelo escolar se logrará una mejora sustantiva de la formación general y científico-tecnológica, como garantía de la apropiación de saberes para los niños, los adolescentes y los jóvenes.

La educación técnica requiere una redefinición del diseño de la escuela, que articule la formación general con la científica, mediante ciclos de formación básica, ciclos de práctica tecnológica y ciclos de diseño de proyectos articulados con ámbitos de innovación. Resulta clave que se identifiquen requerimientos por procesos tecnológicos transversales para pequeñas empresas; procesos o técnicas comunes y sectores dinámicos de producción para las pequeñas y medianas empresas.

En el campo de la educación técnica, es primordial racionalizar los esfuerzos de modernización, creando “escuelas modelo”, “centros tecnológicos” vinculados a grupos de direcciones de educación integradas por necesidades

## La formación de profesores de la educación técnica

y la secundaria es la base o el fundamento

de cualquier transformación.



comunes y también “centros tecnológicos de innovación”, entre muchas ideas y propuestas que en otros países ya han sido desarrolladas.

La *formación de profesores* de la educación técnica y la secundaria es la base o el fundamento de cualquier transformación. En tal sentido deberían encararse programas de actualización formativa renovados, que superen las actividades de capacitación docente de la década del 90. Deben ser *programas a medida* que impliquen compromisos de logro o resultados por cada docente. Entre algunas de estas actividades podrían mencionarse pasantías rotativas.

El campo de la ciencia y la tecnología está recibiendo un gran impulso por medio de mayor *financiamiento y promoción de la investigación* y actividades de promoción de innovación tecnológica. Así, resulta clave que estas iniciativas se articulen o permitan incorporar a grupos de docentes y alumnos de escuelas secundarias y técnicas, para garantizar una mayor comprensión de las transformaciones tecno-productivas y de los avances científicos.

Esto se podría lograr mediante la difusión de los proyectos, la generación de talleres de ciencia y tecnología, el diseño de programas de visitas, alternancia y hasta becas para integrar equipos, así como la posibilidad de contar con asesores tecnológicos y científicos en las escuelas.

Los programas de educación y formación para el trabajo deben también priorizar la calidad de los saberes, evitando impulsar actividades y cursos específicos focales que no tengan un sólido fundamento de conocimientos. Un tema clave es la *racionalización de los recursos disponibles* en programas que se superponen desde ámbitos del sector público educativo,

del laboral y del desarrollo social. Este tipo de actividad debería concretarse en el diseño de programas de: formación en oficios transversales que incluyan ciclo de enseñanza media; orientación para microemprendedores productivos; actualización tecnológica en oficios; disponibilidad de asesorías tecnológicas para microempresas

Es por ello que, sin constituir este un trabajo acerca de la producción de políticas, como conclusión integradora se esbozan líneas de intervención y gestión de los saberes de los trabajadores, pues la relación educación y mercado de trabajo compromete a la población, sujeto activo o pasivo de demandas de educación y formación; al Estado y las políticas sociales, educativas, laborales; al sector privado oferente de educación y formación; al sector empresario; a empleados de recursos humanos; a los sindicatos organizados representativos de ciertos grupos de trabajadores, a los movimientos sociales, emergentes derivados de la crítica situación social y a la sociedad civil.

En los sectores dinámicos (de la economía) de tecnología de punta, nucleados en centros tecnológicos y foros productivos, se pretende potenciar la vinculación científica y tecnológica en áreas locales, escuelas técnicas y universidades. La articulación de políticas laborales y sociales radicaría en programas de pasantías en centros de formación técnica-profesional para trabajadores desocupados con potencial de desarrollo.

Las pequeñas y medianas empresas se interesan en la oferta y la demanda de recursos humanos a partir de las escuelas modelos, los centros de formación profesional técnica de excelencia por sectores y/o procesos comunes

y en la intervención en parques tecnológicos locales, interprovinciales y regionales. La articulación política para este grupo estaría centrada en los centros modelos de formación de operarios y técnicos para la reinserción laboral.

Por otra parte, para el empleo no formal, movimientos sociales, microemprendimientos y trabajadores desocupados el sistema educativo se organiza en programas de calidad integral y modernización y en centros de asesoramiento en procesos productivos y organización. Mientras que la articulación con las políticas laborales y sociales se organizaría de la siguiente manera: programas de pasantías en centros de formación profesional técnica para trabajadores desocupados con potencial de desarrollo; programas regulares de formación profesional técnica; centros modelos de formación de operarios y técnicos para la reinserción laboral.

Por último, para aquellos sujetos que se encuentran en los programas de finalización de la escuela primaria y la secundaria el sistema educativo ofrece los programas para módulos de formación técnica básica y los programas de producción de servicios sociales básicos en el ámbito comunitario, de salud y cuidado infantil. En tanto que las políticas laborales y sociales, para trabajar conjuntamente con las educativas, tendrían que coordinar programas de formación en oficios, de construcción, infraestructura básica, ampliación de servicios educativos, aulas y talleres ocupacionales.

Es elocuente la aseveración de Paul Belanger y Paolo Federighi en relación con que la formación de productores sin producción niega al productor, su productividad, su contribución a la sociedad; alcanza su intimidad, su dignidad. En consecuencia:

[...] la unidimensionalidad frecuente de las respuestas educativas y su débil arraigamiento en los contextos locales y los proyectos educativos de los individuos chocan con la polivalencia de las motivaciones de los sujetos y con el reconocimiento creciente del carácter acumulativo y transferible de las experiencias de formación y de las capacidades individualizadas de actuar (Belanger y Federighi, 2000).

En conclusión, un objetivo válido en la educación de los adultos consiste en favorecer la capacidad de apropiación de los sujetos de cada uno de los espacios de formación disponibles para la construcción de un proyecto individual, incrementando y haciendo autónoma la demanda educativa de la población adulta. Cabe, entonces, potenciar la idea de *educar para educarse* y no *educar para*, y estimular la capacidad y disposición de los trabajadores para aprender y seguir aprendiendo durante toda la vida, porque el siglo XXI seguirá sometiéndolos a duras y limitantes pruebas producto de un mundo acelerado, complejo y competitivo, en donde restan, sin embargo, las esperanzas de la utopía de una sociedad justa y solidaria. 

#### Nota

<sup>1</sup> Del diccionario español, paraje o lugar en que se cruzan dos o más calles o camino. Dilema. Ocasión que se aprovecha para causar daño.

### **Bibliografía\***

Belanger, P. y Federighi, P., *Análisis transnacional de las políticas de educación y formación de adultos. La difícil liberación de las fuerzas productivas*. Hamburgo, Instituto de Unesco para la Educación, 2000.

Riquelme, Graciela, "Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis" (documento presentado en el Coloquio Regional sobre Vinculación entre la Educación y el Mundo del Trabajo, organizado por la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina), en *Revista Argentina de Educación*, año IV, n° 6. Buenos Aires, 1985.

Tadeu Da Silva, Tomaz, "Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos". Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA/ Miño y Dávila editores, 1995 (mimeo).

\* La bibliografía completa, que la autora incorpora en su texto original, se encuentra disponible en la versión digital de esta revista , en [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)

# RECORRIDOS CONCEPTUALES EN TORNO A LA ARTICULACIÓN EDUCACIÓN-TRABAJO



Ariel Zysman y Nicolás Arata \*

La cultura del trabajo es una de las marcas identitarias más importantes de la sociedad argentina. Este artículo analiza la relación entre identidad, experiencia y saberes en los discursos educativos de distintos contextos históricos.

\*Ariel Zysman es Licenciado en Ciencias de la Educación, UBA. Investigador de Alternativas Pedagógicas para América Latina (Appeal). Docente de la UBA. Nicolás Arata es Licenciado en Ciencias de la Educación, UBA. Investigador de Appeal. Docente de la UBA. Son coautores de *La Fábrica del Conocimiento*.

La preocupación por establecer articulaciones entre educación y trabajo en Argentina constituye un problema de larga data. Las *Memorias sobre los medios generales para el fomento de la agricultura, la industria y el comercio* escritas por Manuel Belgrano y publicadas en 1796, podrían configurar la piedra de toque de uno de los elementos estructurantes de los debates político-pedagógicos del siglo xx: vincular el sistema educativo con el mundo de la producción y el trabajo.

En el campo de la historia de la educación argentina, buena parte de las investigaciones (Tedesco, 1984; Puiggrós, 1993; Pineau, 1996; Dussel, 1997) acuerdan en sostener que la principal característica que atraviesa y tiñe este debate es la dificultad de establecer consensos amplios, capaces de permear las prácticas y sentidos consolidados de la gramática escolar, anudadas al tronco normalista-mitrista. Mientras que en la escuela primaria el significativo trabajo fue presentado y *representado* como un precepto moral (vinculado a las conductas esperadas y esperables del trabajador disciplinado), la enseñanza de sa-

beres ligados al trabajo difícilmente pudo penetrar el corazón del currículum de la escuela media, conquistado por el enciclopedismo. La ligazón entre humanismo clásico y enseñanza general, como *via reggia* para erigir una república democrática, dificultó la inclusión de propuestas ligadas al industrialismo, la inclusión de sectores populares y otros movimientos de renovación cultural o política que surgieran por fuera del Estado (Dussel, 1997).

Más fructíferas –aunque no por ello más sólidas, replicables y/o extensas en el tiempo– fueron las experiencias promovidas por la sociedad civil. La Iglesia, los gremios y sindicatos, las asociaciones y sociedades populares de educación, crearon y sostuvieron numerosas instituciones donde afincaron proyectos que imaginaron y promovieron vínculos entre educación y trabajo. Los discursos pedagógicos que produjeron sectores ligados al anarquismo, al socialismo, al comunismo y al peronismo, entre otros, fueron variados. Estas posiciones multiplicaron las posibilidades de articulación entre educación y trabajo desde diferentes dispositivos, respondiendo a objetivos estratégicos situados en formaciones sociales determinadas. Sin embargo, tenían un punto en común: todos ellos fueron concebidos en el marco de un sistema educativo que tendía a consolidarse cada vez más.

Las condiciones inaugurales del siglo *xxi* distan de verse reflejadas en aquel proceso de expansión y apogeo del sistema escolar. El escenario donde se montaba aquella discusión tomó un giro drástico. No obstante, lejos de ser rechazados, se vuelve indispensable *deconstruir* los marcos teóricos sobre los cuales se libró la querrela. El escenario latinoamericano actual, con sus similitudes y diferencias,

presenta procesos de fuerte desestructuración social –ligados a las reformas de los 90–, tanto del sistema productivo y del escolar como del rol del Estado asociado a uno y otro. En este escenario surgen también nuevos elementos que impactan sobre las formas tradicionales de plantear el problema.

Frente a estos procesos de desestructuración social, en los que se sostiene que el trabajo dejó de ser uno de los elementos centrales de la organización de la vida social, deviene necesario volver a pensar el lugar y los sentidos asignados a la cultura del trabajo posibles de ser transmitidos dentro y fuera de la escuela.

Entre los supuestos centrales que vertebran este trabajo, sostendremos la dificultad que anida en discutir el abordaje de dicha articulación concibiendo la educación y el trabajo como dos esferas aisladas, separadas radicalmente entre sí, cuya vinculación es de exterioridad. Por el contrario, afirmamos que la realidad es un compuesto heterogéneo, de imbricaciones entre diferentes planos y en distintos niveles espacio-temporales.

Por otra parte, consideramos que la articulación entre educación y trabajo solo puede –o merece– ser ponderada cuando tiene lugar dentro del sistema educativo formal. La sociedad civil ha multiplicado las experiencias de articulación entre educación y trabajo en múltiples dimensiones y sentidos, a pesar de no contar con reconocimientos oficiales, y sus efectos pueden ser estudiados y considerados como instancias de alfabetización con diferentes efectos en la configuración de la trama social.

A continuación, proponemos algunas vías alternativas, sobre la base del desarrollo de una serie de categorías teóricas que realizamos a partir de entrevistas a trabajadores y

ex-trabajadores, que permiten formular otras preguntas en torno a esta posibilidad.

### Elaborar la identidad

La idea de sujetos sociales se asocia a la necesidad de una mirada sobre el problema de la constitución de la identidad: ¿de qué manera se fijan identidades? ¿Cuál es la relación entre la identidad construida y las diferentes posiciones de sujetos (trabajador, hombre, mujer, pobre, técnico, desempleado)? En el análisis de las entrevistas con trabajadores es posible advertir la multiplicidad de voces que conviven en los sujetos: las diferentes identidades se manifiestan, se expresan a la vez que producen potencia y obstáculo hacia el futuro.

Dichas identidades están históricamente contextualizadas, es decir, no son inmutables y están fuertemente interpeladas por el conjunto de lo social. El discurso sobre el trabajo es, en este sentido, un elemento que históricamente intervino en la construcción de la identidad. Sin embargo, al analizar la articulación entre trabajo e identidad las múltiples posiciones se cristalizan, sedimentan, y frente a los nuevos escenarios necesitan ser revisadas.

Los procesos de aprendizaje que tienen lugar en los espacios de trabajo son una figura de significación central en la estructuración de la identidad del trabajador. Allí se ponen en disponibilidad un conjunto complejo de saberes que exceden el saber hacer de carácter técnico. Sin embargo, existe una tendencia a calificar los saberes aprendidos en los lugares de trabajo como un conjunto de gestos parcelados, incorporados de modo asistemático, rudimentarios e iterativos. Aprendizajes que son interpelados reduciéndolos a un saber hacer mecánico, subsumidos al conjunto de

disposiciones y requerimientos de la máquina especializada, que no demandaría más que manos de obreros especializados.

En la voz de los trabajadores, sin embargo, estas instancias de aprendizaje remiten directa o indirectamente a procesos de socialización más amplios; dichas referencias se vinculan con un imaginario ligado a la cultura del trabajo ampliamente difundido durante buena parte del siglo xx. Estos aprendizajes, al ser puestos en serie, revelan procesos de constitución de la identidad más amplios, donde las referencias a la transmisión de saberes por parte de los adultos/expertos toman el lugar de un rito de paso hacia la adultez y la independencia.

Esta cultura del trabajo es, tal vez, una de las marcas identitarias más importantes que la sociedad argentina tiene para representarse a sí misma a lo largo de buena parte del siglo xx. Como afirma Beatriz Sarlo (2003, 28): “ser argentino implicaba trabajar, leer y escribir, votar. Ser argentino también significaba un imaginario articulado por principios de orgullo nacional, posibilidades de ascenso social y relativo igualitarismo”. Si bien coincidimos con esta perspectiva, consideramos necesario relativizar su alcance, reconociendo otras marcas que tallaron la identidad de los sujetos pertenecientes a los sectores populares.

“Yo quería estudiar el secundario pero mi padre decía que en la fábrica ya tenía un destino, para qué iba a seguir estudiando”.<sup>2</sup> Relatos similares a este se multiplican en las historias de vida de los trabajadores de las décadas del 50 y del 60. Los alcances de la escolaridad en la Argentina de mediados del siglo xx estuvieron condicionados por la necesidad de amplios sectores de la sociedad a la integración previa al mercado productivo.

## Los aprendizajes que ocurren en los lugares de trabajo son una significación central en la estructuración de la identidad del trabajador.



Sobre ello pesaba, por otra parte, un modelo de escuela media más estructurado hacia la continuación de estudios superiores y, por ende, fuertemente ligada a la enseñanza de materias humanísticas.

Esta afirmación proyecta una escena de des-cople entre trayectos de alfabetización escolar y trayectos de alfabetización económico-social. Nos referimos a una instancia que se condensa en una pregunta que remite a la serie de los mandatos sociales: “estudiás o trabajás”. En otros casos, la conclusión de los estudios coincidía con la finalización de un tiempo de moratoria entre la infancia y la integración al mundo del trabajo, ligada no tanto a los apremios económicos de la familia como al valor de inscribirse en un imaginario social asociado al esfuerzo y el sacrificio, que desdeña la vagancia y que interpela al ocio como improductivo:

¿sabés cómo entré yo en la fábrica? Cuando era chiquito era la piel de judas, todos me odiaban. Entonces mi mamá fue a pedir trabajo a la fábrica que había a la vuelta de casa y le dijo “yo no quiero que le paguen ni nada, usted téngalo adentro y si se porta mal: pégueme”.<sup>3</sup>

### Sentidos de la experiencia

Los contratos intergeneracionales se estructuran en torno de una herencia. Esta herencia es una compleja amalgama de elementos que no necesariamente son *pasados* de forma

consciente. No hay testamento que preceda la herencia (Derrida, 2003). Más todavía: la transmisión no supone tanto pasarle un objeto a un destinatario como que el destinatario se transforme a su vez en sujeto (Cornu, 2004, 1998). La transmisión supone objetos frágiles y seres mortales, y entre estos seres supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica, como también una palabra que signifique que otro puede *venir* a su vez adulto.

En referencia a los primeros aprendizajes, un ex-trabajador comentaba:

- ¿Cómo aprendiste el oficio en las fábricas?
- Preocupándome. Y siempre me fue bien en todos los trabajos, re-bien. Aprendiendo del que está al lado tuyo, del capataz, un poco de la idiosincrasia, de uno, ser práctico para las máquinas, las herramientas. Yo prácticamente me había criado en la fábrica, entrar a los 16 años en una fábrica te forma.<sup>4</sup>

Los procesos de aprendizaje basados en la experiencia –tanto por su multiplicidad como por su reiteración– adquieren una función central en la construcción de capacidades colectivas fundadas en los saberes. En las representaciones que se construyen en torno de estos procesos, se pueden identificar estructuras de sentido que *organizan identidad* a partir de los procesos de transmisión del conocimiento. Un conjunto de leyes tácitas,

pautas de iniciación, *reglas de honor* y códigos comunicacionales son adquiridos o sustraídos por vía de la experiencia.

Existen múltiples maneras de enunciar la experiencia como andamio de los procesos de transmisión. No es equivalente una experiencia que se transmite intergeneracionalmente de padre a hijo, a una que tiene lugar entre un artesano o un experto y un principiante; no es fácilmente homologable un saber que se transmite en el marco de una fábrica que la que se adquirió en el contexto de una escuela-fábrica.

La transmisión se funda en determinados aspectos de la experiencia, no sólo como instancia de aprendizaje de algo que no se posee pero se anhela, sino también como capital social acumulado a partir del cual se estructuran identidades productivas con un cierto margen de autonomía relativa respecto de los contextos de apropiación de esa experiencia. La experiencia puede desprenderse a costa del drenaje de saberes específicos, de su contexto de origen, para transferirse parcialmente a nuevos contextos de producción.

En un trabajo previo sostuvimos que:

La experiencia siempre está en falta porque es subjetiva, dependiente de los contextos locales y despreocupada de las jerarquías de autoridad. La relación que los trabajadores establecen entre saber, experiencia y conocimiento se presenta

como un campo problemático que interroga al conjunto de la cultura letrada (Puiggrós y Gagliano, 2004,141).

El cuestionamiento que podría formularse en estos términos es ¿cómo capitalizar y memorizar los tesoros de ingeniosidad de una pericia hecha de habilidades, de invenciones de circunstancias, de adaptaciones hechas con las triquiñuelas dictadas por el momento? (De Certeau, 1995).

En el marco de las investigaciones que nos encontramos desarrollando profundizamos la mirada desde esta perspectiva, detectando un área de vacancia del conocimiento sobre estos procesos que tendieron a ser menospreciados justamente por su dificultad para ser formalizados.

### **Saberes: la trama oculta**

En las investigaciones llevadas a cabo por el equipo Appeal, posicionarse desde la mirada de los saberes socialmente productivos es asumir, en primera instancia, la idea de la producción de una trama social democrática, de conferirle productividad a los saberes que producen trama social.

En efecto, cabía preguntarse cuál es el peso que los sujetos asignan a los saberes en la constitución de su propia identidad y qué procesos podrían operar en la desvalorización y el menosprecio de los mismos. Por otra parte, se

**El capital social de los trabajadores constituye**

**una masa crítica donde estriban residuos de**

**productividad potencialmente activables.**



instalaba la necesidad de volver a pensar cómo la experiencia podía jugar un papel destacado en la recuperación de saberes del trabajo que habían sido interpelados como saberes ilegítimos, en relación con los saberes codificados de la teoría. Finalmente, y sin pretender agotar el espectro de cuestiones, repensar los modos de organizar experiencias colectivas a partir de la producción y circulación de saberes.

Los saberes socialmente productivos –categoría que intenta aprehender y explicitar estos procesos–, en tanto instrumento de análisis, permite la exhumación de un conjunto difícilmente homologable y objetivable de disposiciones, saberes, destrezas y habilidades, que impactan en las prácticas, procedimientos y técnicas, y constituyen parte esencial de la identidad del sujeto trabajador. Ello abre, por otra parte, una discusión respecto de si los saberes que debería poner en disponibilidad la escuela deben enmarcarse en el corpus de los saberes socialmente válidos (Braslavsky, 1984).

Recordemos que estos últimos se inscriben en una comunidad epistemológica de saberes ligados al conocimiento científico que, si bien respondían a una fundamentación política con visos de progresismo, arroja al lado oscuro del conocimiento aquellos otros saberes que aprenden los sujetos en ámbitos de socialización del conocimiento ajenos a la matriz de la cultura escrita.

Sin duda, el capital social acumulado por los trabajadores constituye una masa crítica donde estriban residuos de productividad potencialmente activables. Precisamente ahí es donde se vuelve posible observar la productividad de la crisis como instancia para la reconstrucción del tejido social dañado. Sin embargo, pensando particularmente en los

saberes del trabajo, era preciso ver cómo estos se articulaban con otros procesos psíquicos, emocionales, etcétera.

Por otro lado, el discurso pedagógico es también un elemento históricamente constitutivo de identidad. Como se mencionara anteriormente, las distintas interpelaciones que desde el campo educativo se hace en términos del sentido de educar y las respuestas históricas respecto de los fines de la educación, construyeron diversidad de representaciones acerca del valor de los saberes, el conocimiento y la experiencia.

El discurso educativo estalla en elementos constitutivos que se rearticulan con otras categorías. La relación entre saber, conocimiento y experiencia surge como síntoma del valor social asignado a la producción cultural, tanto material como simbólica, y por lo tanto se transforma en un elemento que cobra relevancia para el análisis.

A lo largo de la investigación y como fuera concebido en la primera publicación de este equipo sobre el tema (Puiggrós y Gagliano, 2004), la experiencia aparece como antagónica de los saberes. El conocimiento es concebido como aquello que fue aprendido en un contexto escolar. Todo lo que fue adquirido por otras vías, que originariamente conceptualizáramos como vías informales, aparece con el nombre de experiencia: los aprendizajes familiares y laborales surgen, por lo tanto, como vacíos de conocimiento, son solo secuelas de la experiencia.

Sin embargo, se advierte en los relatos el peso constitutivo de dicha experiencia. A pesar de no considerarse como poseedora de saberes, la experiencia ocupa el lugar central en la conformación de aquella identidad de traba-

jador. En algún punto es en la experiencia en la que se asientan los nuevos aprendizajes.

Entonces, ¿sobre qué sentidos de la experiencia nos interesa hacer foco? Nos interesa retomarla como objeto portador de una herencia. Todo aquello que en los relatos se representa como experiencia puede considerarse como el producto de una transmisión intangible. Las relaciones entre trabajadores, entre expertos y aprendices o entre padres e hijos en el ámbito laboral, pueden considerarse entonces una forma de legado, una herencia cuyo resultado es vivido como experiencia. Así, la experiencia carga con una transmisión que apenas parece perceptible por los sujetos, que a la vez, puede ser transmitida y alojada en otro lugar y de forma distinta; ser, en ese mismo proceso, alterada por su receptor. En ese sentido, nos interesa pensar los procesos de apropiación diferencial como condición de los contratos intergeneracionales.

De esta manera, la categoría experiencia se articula con herencia y, por lo tanto, con la transmisión. Y esta articulación nos permite pensar en un cierto tipo de experiencia subjetiva que, en ciertas condiciones, puede constituir una serie de saberes que, aunque nadie repare en ellos o no los reclame ninguna nueva generación e incluso aunque el sujeto no sepa o no pueda transmitirlos (Puiggrós, 2005), pueden identificarse en una serie de sujetos. Asimismo, es una experiencia que produce a la vez que es producto de una sucesión, que tramitan herencia. En este sentido el sujeto de la experiencia está asociado con el legado, y por lo tanto no identifica tanto un sujeto específico como un proceso, la transmisión. Entra a jugar otra dimensión en la que importan tanto los medios por los cuales se

transmite, como el proceso de apropiación del mismo. La experiencia presenta condiciones para ser compartible. La experiencia instituye un terreno comunal.

Aquí surge un interrogante: ¿la experiencia es posible de ser transmitida? ¿Cuál es el contenido de esa transmisión: la experiencia en sí misma o aquello que permite la experiencia? ¿Qué es lo que se hereda? ¿Es posible elegir aquello que se hereda? Desde el pragmatismo posmoderno, la experiencia se asocia al puro presente. Su pasado o futuro está sometido a la dimensión social que orienta estas acciones, ya que no puede medirse por sí misma. La característica central de esta forma de pensarlo es la imposibilidad histórica actual de transmitir experiencias y la –potencial– posibilidad futura de poder hacerlo (Agamben, 2004).

Vivir en el puro presente nos interpela y nos interroga sobre nuestra relación con el pasado. La experiencia en el sentido que lo utilizamos, ligado a la herencia, es un diálogo intergeneracional y por lo tanto un diálogo entre pasado, presente y futuro. De su resolución constante, de su dislocación permanente, dependen las formas en que los sujetos sociales construyen identidades.

### Atando cabos

Los conceptos desarrollados en los apartados anteriores pretenden mostrar las formas en que las categorías de identidad y experiencia permiten abordar la articulación entre educación y trabajo en el nivel del proceso subjetivo que tiene lugar tanto en los procesos sociales educativos como en los laborales, y sus articulaciones mutuas.

Por otro lado, la [articulación] de saberes y trabajo, permiten analizar la imbricación profunda

La experiencia, entendida como herencia,  
es un diálogo intergeneracional y por lo tanto  
un diálogo entre pasado, presente y futuro.



de las dimensiones pedagógicas y laborales de la subjetividad, y también del análisis social.

Cuando el discurso acerca del trabajo nos lleva al terreno de la desestructuración total, de su pérdida de dador de sentido personal y social, cabe preguntarse por su ubicación en el terreno educativo. Se asevera que el trabajo ha mutado, que se ha fragmentado en múltiples relatos que no permiten al sujeto reconocerse en ese lugar. El trabajo ha dejado de ser el gran metarrelato que los incluía. Varios autores (Bauman, 2000, 2002; Castel, 1997; Sennett, 2000; Neffa, 2003; Hopenhaym, 2001) analizan las mutaciones y los cambios ocurridos a partir de las transformaciones del mundo productivo. Sin embargo, la idea del pasaje de la producción material a la producción de servicios que opera con lógicas de organización y saberes distintos a la etapa industrial, puede resultar pertinente para pensar en los países de Europa o Estados Unidos de Norteamérica, incluso algunos del denominado “tigre asiático”. No obstante, pensar en dichas transformaciones no resulta igualmente significativo para el contexto latinoamericano.

En este sentido, el concepto de desarrollo desigual y combinado sigue impactando con la misma potencia que cuando fue acuñado: la convivencia de sectores de producción con tecnología de punta con una amplia mayoría de sectores industriales cuya maquinaria resulta obsoleta y escasamente competitiva en el nivel

mundial, a lo que es preciso sumarle el alto índice de desempleo y el creciente circuito de la economía informal, modifican el escenario conjunto respecto de las condiciones de producción de los *países centrales*.

Desde esta perspectiva, repensar el trabajo no puede significar lo mismo en contextos tan disímiles, y por lo tanto, repensar las formas de vinculación, las relaciones complejas históricas y actuales entre educación y trabajo, tampoco.

Es preciso abarcar el conjunto de los procesos laborales y la transmisión que allí se lleva a cabo, ya que desde las construcciones identitarias es posible observar el rol vertebrador que sigue jugando la categoría trabajo, aun aquellos que se encuentran en circuitos informales de la economía o no poseen trabajo se definen desde ese lugar: cooperativistas, desocupados, trabajadores desempleados, etc., son categorías que organizan la identidad y la lucha social por medio del trabajo.

Al analizar las imbricaciones entre los discursos acerca de la pérdida de sentido del trabajo como estructurador de la identidad, y el discurso sobre la formación para el trabajo acuñado desde las posturas neoliberales acerca de las “competencias laborales” (Weinberg y Casanova, 1996), se termina de articular una forma de interpelación que profundiza la desconexión entre saberes, experiencias y circuitos de transmisión generacional. La con-

cepción fragmentaria y reduccionista de las competencias interpela a los sujetos a partir de la imposibilidad y la falta, la invalidez de los saberes adquiridos y las habilidades laborales incompletas para desempeñarse eficazmente en los puestos de trabajo que, frente al vertiginoso cambio de rumbo que sufre constantemente el mundo de la producción, solo les resta *aprender a aprender* o en otras palabras, *aprender a ser flexibles*.

Así, los saberes y conocimientos transmitidos tanto por la escuela como por otros ámbitos de transferencia de saberes del trabajo se ven en la encrucijada propuesta por la brecha que plantea el mundo empresarial: para este último, la escuela nada tiene que hacer respecto de la formación para el trabajo, todo aquello que sea necesario para desempeñarse en la fábrica será enseñado por la misma organización productiva mediante circuitos de formación parcelados y desconectados de los saberes de los sujetos.

A modo de síntesis, se puede señalar entonces que el diálogo histórico entre la educación

y el trabajo no logra reconstituirse sobre las viejas formas de articulación que relegan la cuestión a su carácter moralizador o la creación de circuitos diferenciados destinados a preparar para el trabajo como categorías excluyentes: estudiar o trabajar es una escena fundante y como tal marca el rumbo y anuncia los límites de la complejidad histórica de la articulación.

A cambio, retomar la experiencia fundada en el valor de la herencia como constructora de identidad, repensar el concepto de trabajo y los nuevos contratos intergeneracionales a la luz de los cambios en las posiciones relativas de los actores, así como reconocer, validar y transmitir los saberes y conocimientos que circulan por fuera del *status quo* del currículum normalista-mitrista implicará, necesariamente, apostar a un dispositivo de educación-trabajo (Arata y Telías, 2006) que, como significativo vacío y apuesta de futuro, rearticule trayectos, conocimientos y experiencias que tengan la potencialidad de convertirse en saberes socialmente productivos. 

#### Notas

- <sup>1</sup> El presente artículo constituye parte del trabajo de investigación “Saberes productivos, trabajo y educación. Obstáculos y alternativas para su inclusión en la enseñanza media” (PICT 2002 N° 0412081) llevado a cabo por el equipo Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina (APPEAL-Argentina). El mismo es coordinado por la Dra. Lidia Rodríguez. El equipo también está integrado por la Lic. Belén Mercado; ambas realizaron aportes fundamentales para la elaboración del artículo.
- <sup>2</sup> Entrevista a Miguel Gazzera. Historias orales, Archivo Appeal/ UBACyT de Urgencia Social.
- <sup>3</sup> Entrevista a Héctor Lorusso. Historias orales, Archivo Appeal/ UBACyT de Urgencia Social.
- <sup>4</sup> Entrevista a Luis Arévalo. Historias orales, Archivo Appeal/ UBACyT de Urgencia Social.

#### Bibliografía

- Arata, Nicolás y Telías, Aldana, “El dispositivo educación-trabajo. Notas conceptuales y previsiones metodológicas”. Ponencia presentada en las 3° Jornadas de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2005.
- Bauman, Zygmunt, *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. FCE, Buenos Aires, 2000.

- Bauman, Zygmunt, *Modernidad líquida*. FCE, Buenos Aires, 2000.
- Braslavsky, Cecilia, *La discriminación educativa*. Buenos Aires, Flacso, 1984.
- Castel, Robert, *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*, Paidós, Buenos Aires, 1997.
- De Certeau, Michel, *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México, Universidad Iberoamericana, 1995.
- Cornu, Laurence, "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", en Frgerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1998.
- Dussel, Inés, *Curriculum, humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/Flacso, 1997.
- Hopenhayn, Martín, *Repensar el trabajo. Historia, profusión y perspectiva de un concepto*. Norma, Buenos Aires, 2001.
- Neffa, Julio, *El trabajo humano*. Buenos Aires, CEIL-PIETTE (Conicet), Lumen, 2003.
- Pineau, Pablo, *Sindicatos, Estado y Educación técnica (1936-1968)*. Buenos Aires, Centro editor de América Latina, 1991.
- Puiggrós, Adriana, "Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo", en *Colección Historia de la Educación en Argentina*, tomo I. Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Puiggrós, Adriana, "La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión", en *Escuela, Democracia y orden (1916-1943)*. *Colección Historia de la Educación en Argentina*, tomo III. Buenos Aires, Galerna, 1993.
- Puiggrós, Adriana; Gagliano, Rafael (dir) y otros, *La fábrica del conocimiento*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.
- Sarlo, Beatriz, *Tiempo presente*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- Sennett, Richard, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2000.
- Tedesco, Juan Carlos, *Educación, sociedad en Argentina: 1800-1945*. Buenos Aires, Del Solar, 1984.
- Weinberg, Daniel y Casanova, Fernando, *Formación y trabajo: de ayer para mañana*. Montevideo, Cinterfor, 1996.

# LOS SABERES DEL TRABAJO COMO FUENTE DE SENTIDO\*



Resulta necesario indagar procesos, sujetos sociales y mecanismos de poder que construyeron y reprodujeron los saberes del trabajo. Así será posible diseñar escenarios donde la educación promueva las bases para un *trabajo genuino*.

\* Artículo elaborado por Roberto Dacuña, Leonardo Parietti, y Ana Rodríguez (San Juan); Cecilia Pisani, y Gaspar Tomino (Rosario); Valeria Álvarez y Natalia Michniuk (Santa Cruz); Aldana Telias y María Luz Ayuso (Appeal).

Castells (2003, 29) plantea que “[...] las identidades organizan el sentido [...] sentido como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción”. Y tal acción estará determinada básicamente por el trabajo, “[...] que es el auténtico fundamento de una comunidad humana, porque permite instituir relaciones entre seres humanos, relaciones prácticas, sociales, axiológicas y lingüísticas. En este sentido, el trabajo es fundamento y causa del ser social” (Infranca, 2005).

El trabajo es pues fuente de sentido y experiencia, constituyente de identidad. Configura a los sujetos, posibilitando su posicionamiento e interacción en el juego colectivo de construcción de la trama social, de la que son herederos, y que a su vez es por ellos transformada en el proceso de producción de bienes económicos y simbólicos. El trabajo constituye, además, un ordenador psíquico a partir del cual los sujetos piensan y actúan la vida social, conformando una red en la que se reúnen e interactúan diversas dimensiones socio-históricas.

La década del 90 se caracterizó por el desguace de los siste-

mas e instituciones sociales que aportaban y estructuraban la cohesión social: solidaridades laborales, identidades gremiales, políticas, laborales, etc. fueron debilitadas y degradadas en la misma medida que se desestructuraban los sistemas de saberes que las sostenían y les daban sentido.

En este marco la búsqueda de trabajo genuino se convierte en la búsqueda de un trabajo inexistente, se erige como una utopía permanente basada en un ideal de trabajo humano. Entendemos que trabajo genuino alude a la condición de ser un instrumento para la “reproducción ampliada de la vida”;<sup>1</sup> a la de constituir un dispositivo organizador de la existencia y a la de ser constructor y articulador de sociedad. Cuando los actores reivindican la *dignidad del trabajo* se remiten necesariamente a alguno de estos aspectos en los que la privación, el padecimiento o la carencia tienen lugar (Bialakowsky, en Battistini, 2004).

Resulta necesario, entonces, pensar en términos histórico-prospectivos para dilucidar qué procesos, sujetos sociales y mecanismos de poder formaron parte de la construcción y reproducción de los saberes del trabajo en distintos momentos históricos a efectos de pensar posibles escenarios futuros para el dispositivo educación-trabajo en donde la educación promueva las bases para la construcción de ese ideal de trabajo genuino.

Para abordar de esta manera el estudio sobre los saberes del trabajo y su relación con los procesos educativos, en el Proyecto Área de Vacancia (PAV) se han profundizado las siguientes líneas conceptuales.

- Los Saberes Socialmente Productivos (SSP) como constructores de tejido social.

Los SSP son aquellos que crean tejido social,

ya sean patrimonio de una clase o de un sector social, cultural o productivo; conocimientos; capacidades; experiencias distribuidas ampliamente en la sociedad sirviendo al desarrollo del conjunto en un momento histórico determinado. Es decir, son producto de múltiples articulaciones entre diversos sectores involucrados en los procesos productivos materiales y/o simbólicos que conforman el tejido social.

Por ello es preciso evidenciar y analizar las alianzas productivas que podrían generar y fundar nuevos intereses colectivos (sociales, culturales, ambientales, productivos), bajo algún significativo articulador de intereses sociales convergentes, contribuyendo a configurar nuevos bienes simbólicos compartidos.

En tal sentido, entendemos los SSP como saberes que propician lazos sociales fuertes y que se potencian como redes sociales que posibilitan significativos niveles de inclusión. La noción de tejido social alude así a un entramado complejo, histórico y socialmente construido, dador y receptor de subjetividad que estructura una trama de producción de significados compartidos, condición de construcción, inscripción e identidad colectiva y que presenta una dinámica interna de tensión conflictual permanente.

- La multidimensionalidad de los Saberes del Trabajo (ST) en la diversidad territorial.

La noción de ST refiere al conjunto de conocimientos sobre tecnologías, rituales, normas y costumbres de organización laboral que se poseen, demandan, representan o imaginan necesarios –individual o colectivamente– para realizar la tarea de producción de objetos materiales y/o simbólicos que la sociedad cree necesario. Esta noción presenta tal complejidad que demanda la profundización del análisis

teniendo en cuenta las particularidades culturales y productivas propias de cada región, en tanto espacios dinámicos en donde se concreta el encuentro de saberes puestos en tensión.

Los ST han sido circunscriptos frecuentemente a sus *dimensiones técnicas y/o tecnológicas*,<sup>2</sup> restándoles la riqueza conceptual de lo productivo. Sin embargo, poseen una *dimensión temporal* que los significa de manera diferente según los distintos momentos históricos.

Ahora bien, el sujeto está inmerso en un ambiente social y cultural amplio que legitima, valora y reconoce los saberes. Esta dimensión social emerge como estructura de sostén de la alfabetización económica social (Puiggrós y Gagliano, 2004) que propicia el andamiaje –en sentido vigotskyano– de transmisión escolar y extra escolar de saberes, dando lugar a una *dimensión pedagógica* de los ST. En tal sentido, los ST circulan, son transferidos, transmitidos y apropiados, en una trama que se concreta en diversos espacios, organizaciones e instituciones sociales, y con una variedad de sujetos pedagógicos.

El particular modo en que se inscriben los saberes en la historia personal del sujeto (cognitiva, sensorial y emocionalmente), da cuenta de una dimensión biográfica de los ST, y que en el plano social refiere a un plano intersubjetivo y a una memoria colectiva. Desde lo biográfico, los saberes y los sujetos se comunican y responden a diversas acumulaciones narrativas (Huerigo, 2004), propias de esa comunidad interpretativa, que se han sedimentado en el tiempo y ante diversos desafíos. En estas narrativas se juegan los significados atribuidos a las prácticas cotidianas, las creencias, los modos de comprender su mundo y el mundo, y también las ideologías que circulan y están en pugna en esa cultura.

La dimensión geoterritorial es fundamental en el diálogo que nos proponemos entre nodos. La proyección territorial y sus condiciones de posibilidad respecto del territorio son fundamentales a la hora de pensar prospectivamente, en el marco de un desarrollo sustentable para las regiones. En este sentido, proponemos pensar las condiciones que los saberes deberían incorporar en una prospectiva que considere la perspectiva ambiental. De este modo, creemos necesario recuperar y fortalecer los sentidos sustentables que desde la comunidad interpretativa se otorguen a la naturaleza, la tierra, las tecnologías y a la producción, como a los principales escenarios y quehaceres relacionados. Resultará fundamental potenciar la necesaria articulación de las diversas dimensiones, asentadas en un paradigma de desarrollo que se funde en el reconocimiento de los límites y potenciales de la naturaleza.

Estas dimensiones adquieren relevancia en la comprensión de la potenciación de los ST en SSP, invitando a cuestionarse bajo qué configuraciones los ST fueron SSP en la historia de la educación y el trabajo en Argentina, y de qué manera se articulaban las dimensiones de los ST en esa configuración. Y, prospectivamente, qué articulación de dimensiones y configuración del dispositivo podríamos imaginar, bajo una concepción diferente del desarrollo.

- Sistema de saberes e identidad social: un par que se retroalimenta.

El carácter colectivo de los ST puede expresarse mediante el sistema de saberes del trabajo que comprende las redes de saberes colectivos, resultantes de la transmisión espontánea y de la planificación deliberada.

Los sistemas de saberes del trabajo son

Los saberes del trabajo circulan, son transmitidos

y apropiados en una trama concreta,

y con una variedad de sujetos pedagógicos.



constituyentes de identidad<sup>3</sup> y específicamente de identidades sociales, que no pueden pensarse sin la existencia de un colectivo: fuente y soporte de identidad, instrumento productivo (Bialakowsky, en Battistini, 2004,12), en el cual las identidades se inscriben y construyen.

Estos sistemas de ST son entonces el resultado del encuentro de subjetividades con la estructura de organización del trabajo. Bialakowsky (2004) señala que en los procesos identitarios lo colectivo posee sustratos con diversos planos de visibilidad. Aún en el supuesto de que el plan de producción no enfatice el trabajo en equipo, igualmente a partir de la competencia lo sustenta. Por ello el colectivo como cuestión fundante del trabajo entra en permanente disputa, ya que la apropiación material del colectivo supone el aprovechamiento de la fuerza de trabajo como energía y saber productivo. A propósito de ello interesa destacar que sobre el actual mercado sobrevuelan ficciones y fetichismos acerca de la posibilidad de producción sin la necesidad de colectivos, que busca ocultar la lucha subsistente entre el trabajador y su empleador, limitando la capacidad de la acción colectiva.

- El dispositivo como instrumento (complejo) de síntesis conceptual.

Conceptualizar la educación y el trabajo, no como un vínculo o una relación plana y causal sino como un dispositivo<sup>4</sup> (Foucault, 1978; 1983) permite indagar la genealogía de sus

elementos reconociendo cómo la articulación de estos condicionó o potenció históricamente las políticas para la educación y el trabajo.

En el futuro esta herramienta teórico-metodológica permite abordar la complejidad de diferentes escenarios en los que la educación y el trabajo se debatirán, e imaginar configuraciones alternativas del dispositivo también en el marco de la planificación de políticas públicas.

¿Qué debates promueve y qué decisiones puede implicar este enfoque bajo el imperativo de políticas públicas que se propongan en prospectiva escenarios socialmente productivos, en el cual los saberes del trabajo enhebran una nueva trama social democrática?

De manera general, implica entender los saberes del trabajo como una utopía actuante, objeto de análisis capaz de brindarnos un instrumento constructivo de la realidad social (Bialakowsky, 2004) desde el enfoque que presentamos, un objeto de análisis por medio del cual reconstruir una trama social más justa y democrática. Impone, al mismo tiempo, la responsabilidad ética de hacer aportes en la recuperación, la creación y la recreación de espacios cultural-productivos, potenciando los sentidos sustentables de las nociones de ST y SSP. Contribuye a la reconstrucción de tramas y de prácticas sociales solidarias en el mundo del trabajo mediante la necesaria articulación de dimensiones diversas, pero asentadas en

un paradigma de desarrollo que se funde en el reconocimiento de los límites y potencialidades naturales, como así también en los límites éticos de toda condición humana.

En este sentido, requiere el establecimiento de una agenda de prioridades para propiciar esta articulación. El Estado democrático es el único sujeto capaz de garantizar mecanismos eficaces de participación y proposición para la toma de decisiones; al mismo tiempo que

debe regular, a partir de la normativa correspondiente, las posibles múltiples articulaciones que entre la educación y el mundo productivo puedan darse, estableciendo circuitos de intercambio; legitimando saberes y carreras adquiridos en diversos ámbitos; regulando la formación de los educadores; ajustando las políticas al modelo de desarrollo regional, priorizando la formación de los sujetos clave para alcanzar ese modelo.<sup>5</sup> 

#### Notas

- <sup>1</sup> Coraggio sostiene este concepto en oposición a la preeminencia de la reproducción ampliada del capital como basamento hegemónico de reproducción del sistema social. Cfr. Coraggio, José Luis, *La gente o el capital. Desarrollo local y economía del trabajo*, 2004.
- <sup>2</sup> *Dimensión técnica* en término de saberes teóricos-instrumentales específicos que se ponen en juego en la ejecución de una tarea y que están íntimamente relacionados con la subjetividad del trabajador; la diferenciamos de la *Dimensión tecnológica*, que en sentido más abarcativo propone pensar la articulación de la identificación de los problemas y necesidades humanos a resolver con el manejo de todos los recursos disponibles o los que pueda disponer –desde los recursos materiales y naturales hasta la organización y capacitación– un grupo social determinado.
- <sup>3</sup> La identidad se construye a partir de la conjunción entre el proceso de vida y las referencias a los otros y desde los otros que se nos presentan en cada momento de nuestra historia como seres humanos. Se trata de recorridos plagados de ideas sobre lo que somos, lo que hacemos y lo que seremos, pero las mismas no refieren sólo a lo más íntimo de nuestro pensamiento sino al reflejo conflictual y dialéctico respecto a cada uno de los otros, con quienes nos relacionamos en cada uno de los momentos que adquieren relevancia en nuestra historia personal. (Cfr. Battistini, R. Osvaldo, *El trabajo frente al espejo*, 2004, p. 40).
- <sup>4</sup> “[...] un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no-dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo es la red que puede establecerse entre esos elementos” (Foucault, 1983).
- <sup>5</sup> Estos investigadores integran, como becarios, el equipo Proyecto Área de Vacancia (PAV)- 153, Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, denominado “*Los procesos de enseñanza y aprendizaje de saberes socialmente productivos. Los saberes del trabajo*”, compuesto por cuatro nodos de investigación: San Juan, por la Universidad Nacional de San Juan; Rosario por la Universidad Nacional de Rosario; Santa Cruz por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y Buenos Aires dependiente de la Universidad de Buenos Aires y Alternativas Pedagógicas para América Latina (Appeal)- Argentina.

## Bibliografía

- Arata, N. y Telias, A., "El dispositivo educación-trabajo. Notas conceptuales y previsiones metodológicas". Ponencia presentada en las 3º Jornadas de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2005.
- Battistini, O., (comp.), *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*. Buenos Aires, Prometeo, 2004.
- Bialakowsky, Alberto L., "Identidades en el mundo del trabajo: Entre la implicación y la interpelación", en Battistini, O., (comp.), *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*. Buenos Aires, Prometeo, 2004.
- Castells, Manuel, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*, vol. II. México, Siglo Veintiuno, 2003.
- Coraggio, José Luis, *La gente o el capital. Desarrollo local y economía del trabajo*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 2004.
- Foucault, M., *El discurso del poder*. México, Folios, 1983.
- - -, *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1978.
- Huergo, Jorge, "Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural", en Revista *Dialoguemos*, nº 14, año 8. Ediciones INTA, 2004.
- Infranca, Antonino, Trabajo, individuo, historia. El concepto de trabajo en Lukács. Buenos Aires, Herramienta, 2005.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (direc.), *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens-Appeal, 2004.

# EDUCACIÓN-TRABAJO. ¿HACIA DÓNDE VAMOS?



Pedro Schiuma \*

La nueva coyuntura social obliga a redefinir el rol de los actores que operan en las políticas de formación y capacitación y a incluir a otras organizaciones que puedan generar perspectivas diferentes acerca de esta problemática.

\* Ingeniero Electrónico. Máster en Ciencias del Estado. Especialista en Gestión Educativa. Asesor de la Dirección Provincial de Educación y Trabajo, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

## Introducción

Con la devaluación, los cambios económicos en el país a partir del año 2002 han producido un gran impulso en toda la actividad industrial, principalmente en la industria manufacturera (textil, alimentos, pesca), la industria naval y la industria de la construcción. Esto ha generado diversas voces discordantes desde diferentes sectores de la industria sobre el nivel de formación de los técnicos egresados de la escuela media, sobre las competencias necesarias, y ha puesto en discusión cuál es la frontera entre lo que tiene que enseñar la escuela y lo que tiene que formar el ámbito laboral.

Esta discusión existe, y muchas veces se requiere de mucha sensatez para abordarla. ¿Cómo da respuesta el sistema educativo? ¿Cómo complementa a la educación técnico-profesional? ¿De qué parte debe hacerse cargo el sistema educativo y de cuál la industria? Las pasantías educativas, ¿son oportunidades de aprendizaje o de mano de obra barata?

A lo largo de los años se ha producido un cambio conceptual

en la relación educación-trabajo. No es nuestra idea realizar un revisionismo histórico sino ver dónde estamos parados y hacia dónde vamos.

En estos tiempos en que la Argentina ha retomado un perfil productivo para sus industrias es de vital importancia revisar, teniendo en cuenta las innovaciones tecnológicas, cuáles son las demandas de los sectores productivos a la escuela media y por otra parte, analizar si las competencias que tienen los egresados, fundamentalmente de la escuela técnica, son las adecuadas para su inserción en el mundo del trabajo.

“Analizar la articulación de unidades operativas de formación (escuelas, centros, institutos superiores técnicos, etc.) con las demandas y necesidades de la población en contextos locales o áreas regionales reviste suma importancia como para encarar una investigación” (Gallart y otros, 1994).

En el documento elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, “Diseño Curricular de la Articulación Educación Polimodal-Trayecto Técnico Profesional”, (DGCyE, 1999), se plantea el problema claramente: “La Educación Tecnológica y Profesional Específica constituye el lugar desde el que la Escuela de Nivel Medio asume el desafío de articular las lógicas del sistema productivo y el sistema educativo, deuda histórica de éste con la comunidad”.

Está claro que las instituciones, llámese escuelas técnicas o centros de formación profesional, pueden adecuar su Proyecto Educativo Institucional (PEI) a la realidad productiva de la región. Pero en la práctica, ¿pasa esto? ¿Cuál es el ámbito de encuentro de los directivos de las escuelas y los sectores de la producción?

El requerimiento de aunar competitividad

con equidad es el principal desafío. Las metas son el acceso universal a la educación básica y una educación de calidad que sea el sustento de la transformación productiva. Hay un cambio del modelo productivo que pasó de la sustitución de importaciones a la necesidad que, tanto las empresas como las fuerzas de trabajo, tienen de competir internacionalmente en productividad y calidad pero teniendo presente la realidad del mercado interno.

### **El rol del Estado y de los actores de educación y trabajo**

Es importante analizar el rol que tiene el Estado en todo esto. El Estado es quien debe fijar la política de formación y capacitación para el trabajo, a partir de los requerimientos que detecte en los distintos sectores de la economía y de la sociedad. Es imposible definir una política de formación y capacitación si no se realiza una lectura metódica y permanente sobre la base de indicadores precisos que permitan mensurar las necesidades en cada lugar, y sobre todo que puedan proyectarse hacia el futuro.

Es imprescindible la coordinación de las distintas áreas del Estado que se ven directamente implicadas: Educación, Desarrollo social, Trabajo y Producción. La coordinación de los recursos, tanto económicos como humanos y técnicos, es fundamental para alcanzar altos grados de satisfacción. Cada uno con el papel que tiene asignado y con la necesidad de la presencia de la otra área para complementar la acción de gobierno.

Por otra parte, la herramienta con la que contamos para llevar a cabo estas acciones de capacitación es la formación profesional. El Subsistema de Formación Profesional es lo

suficientemente rico para dar respuesta a las necesidades que se presentan en los distintos sectores de la comunidad. Quizá sea ineludible revisar el nomenclador de cursos para adecuarlo rápidamente a las circunstancias de los distintos sectores de la economía que hasta ahora estaban relegados.

La manera de capacitar rápidamente a los jóvenes desocupados para insertarlos en el sistema; de actualizar los conocimientos de los jóvenes egresados de las escuelas técnicas o de la escuela media, y de proporcionar una herramienta a los trabajadores en relación de dependencia para transferirles nuevas tecnologías, es mediante los centros de formación profesional.

Es importante desde el Estado velar por dos cuestiones: la primera, la necesidad de que la formación profesional esté acompañada por la terminalidad de la escuela secundaria para aquellos que no la hayan realizado. Hay conceptos transversales importantísimos para la actividad laboral y para la vida que solo se adquieren con los estudios de educación media. La segunda, que se tenga una perspectiva de las necesidades de mano de obra, ya que si esto no se obtiene, el Estado se ve obligado a generar y muchas veces a financiar la capacitación para la formación de mano de obra barata.

En los párrafos anteriores nos hemos referido ampliamente al papel del Estado pero es importante también puntualizar el rol de los actores que ejecutan las políticas que el Estado ha definido. Si bien hasta ahora el protagonismo de la formación y capacitación para el trabajo la llevó

adelante el Estado por medio de sus centros de formación profesional propios o los conveniados con sindicatos, comienzan a surgir nuevos actores que presentan sus requerimientos, como los movimientos sociales, las organizaciones no gubernamentales y las empresas.

Cada uno cumple un rol social relevante y es necesario producir la asociación entre los distintos actores para lograr una respuesta de alto impacto en las distintas regiones donde ellos se desempeñan. Muchas veces es importante lograr una Mesa de Trabajo, animada y desarrollada por una ONG, donde se reúnan las autoridades educativas de la región, los empresarios, los sindicatos, los movimientos sociales y los municipios, concedores como nadie de las problemáticas locales. Este es un ámbito de consenso, de desarrollo y ejecución de las políticas de educación-trabajo de la provincia de Buenos Aires.

Aquí tenemos que hacer referencia al Observatorio de Educación, Trabajo y Producción\* que es un elemento sustancial para analizar y generar lineamientos para las acciones de educación y trabajo en cada región. El Observatorio nos permite estar en contacto permanente y sistemático con los actores. “Lo importante, en el ámbito local, es prospectar escenarios deseables en lugar de convencer acerca de que hay que asumir escenarios tendenciales, de raíz econométrica. La idea de observatorio implica continuidad, presencia permanente, gestión proactiva del conocimiento generado en el ámbito local” (Gallichio, 2001).

\* El Observatorio de Educación, Trabajo y Producción (perteneciente a la Dirección Provincial de Educación y Trabajo, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires) tiene el objetivo de favorecer estrategias de organización de información que confluyan en la conformación del mapa de la realidad laboral y educativa provincial, regional y local [N. de C.].

## Las Mesas de Trabajo permiten el consenso, el desarrollo y la ejecución de las políticas de educación y trabajo.



Los actores dirigen sus esfuerzos y sus políticas institucionales a determinados sectores. A continuación se desarrolla una síntesis de los objetivos, los destinatarios a los que dirigen su acción y las posibilidades de financiamiento con las que cuentan cada uno de los actores que intervienen en el proceso.

- Movimientos sociales: su objetivo es lograr, mediante la capacitación y la formación, la inclusión de desocupados y excluidos en el sistema laboral. Son destinatarios los desocupados y los excluidos. Tiene financiamiento del Estado.
- Organizaciones No Gubernamentales: su objetivo es desarrollar trabajo territorial como la animación de Mesas de Trabajo en distintos municipios o regiones, y el acompañamiento de las acciones de desarrollo local. Son destinatarios los desocupados, los excluidos y la comunidad en general. El financiamiento es mixto (Estado- privado).
- Sindicatos: su objetivo es mejorar los niveles de capacitación de los trabajadores sindicalizados no solo en aspectos productivos sino también en aspectos laborales y sociales. Son destinatarios los trabajadores sectoriales y la comunidad en general. El financiamiento es mixto (Estado- privado).
- Empresas: su objetivo es mejorar los niveles de capacitación de los trabajadores, tanto en lo laboral como en lo personal por medio

de la certificación de los cursos; también lograr la inclusión de trabajadores que se hayan capacitado en el sistema laboral. Es destinatario el personal propio (interno) y los desocupados y los excluidos (externo). Programa de responsabilidad empresarial. El financiamiento es privado.

### Una experiencia local exitosa

La demanda de la industria naval de mano de obra calificada supera la oferta. En la ciudad de Mar del Plata, donde el índice de desocupación supera los dos dígitos, esta realidad parece contradictoria. Sin embargo, es lo que acontece desde hace varios años. Para buscarle una solución se produjo algo novedoso en nuestro país. Se asociaron empresas privadas, cámaras nucleadoras, el sindicato y el establecimiento educativo emblemático de la zona del puerto marplatense: la Escuela Técnica N° 1 “Luis Piedra Buena”. Con el financiamiento del Ministerio de Trabajo de la Nación, por medio de uno de sus Programas, se asociaron el Sindicato Argentino de Obreros Navales (SAON), la Cámara de la Industria Naval de Mar del Plata y la Escuela Técnica N° 1 para dar respuesta al problema que se presentaba en la zona del puerto (Centro de Investigaciones Económicas, 2002).

El resultado fue excelente para todas las partes. Durante el año 2005 se capacitó en total

a 160 trabajadores desocupados en cursos de calderería, carpintería, soldadura y tornería. El 53% de estos trabajadores están hoy en actividad, con lo cual los empresarios comenzaron a tener mano de obra calificada y el sindicato logró insertar casi 90 nuevos trabajadores. Por su parte, la institución escolar logró nuevo equipamiento para sus talleres, por medio de aportes de la Cámara Empresarial y del Ministerio de Trabajo.

Este año se agregaron nuevos cursos de tecnología mecanizada y sensado, automatismo y control con aplicación del PLC. Además se empezó a trabajar en un proyecto de “Mejora de la Competitividad del Sector Naval”.

En una visita que realizamos a la institución educativa, el vicedirector de la misma, Daniel Braghetto, nos expresaba el contraste entre esta realidad que se vive hoy, con un puerto reactivado y con los jóvenes con muchas esperanzas de poder tener una salida laboral digna, y lo que se vivió hacia fines de los 90, en la que los chicos venían a la escuela solamente a comer.

Sirva este caso a modo de ejemplo de lo que se puede lograr. Hay quizá muchas experiencias como ésta, pero también hay otras que fracasan. ¿Por qué tienen éxito experiencias como la del puerto marplatense? Porque lograron que se produzca la asociatividad de tres sectores tan disímiles como el empresariado, el sindical y el mundo educativo; porque se buscó como ámbito un lugar emblemático para toda la barriada del puerto marplatense como es su escuela industrial y porque hubo personas que se pusieron al frente, principalmente los directivos de la escuela que pensaron más en sus alumnos y su futuro que en cuestiones administrativas y burocráticas.

Debemos buscar institucionalizar estas ex-

periencias para que dejen de ser hechos aislados y se conviertan en políticas públicas.

### A modo de conclusión

Para finalizar, vamos a puntualizar una serie de ideas fuerza que creemos que son importantes profundizar y desarrollar para una política de educación-trabajo que tenga alto impacto en las distintas regiones de la provincia de Buenos Aires.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Técnico-Profesional, N° 26.058, se generó el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional que será financiado con recursos genuinos provenientes de la órbita nacional. Estos fondos, por medio de los Planes de Mejora, sirven para equipar las escuelas técnicas y los centros de formación profesional. Sería importante coordinar qué equipamiento se adquiere por región o distrito más que por escuela, y es una buena oportunidad para revisar las modalidades o las especializaciones que hay en cada institución educativa.

Es importante lograr que converjan otros recursos como el crédito fiscal y las pasantías con la inversión que se realiza en formación profesional, para que todos los recursos tengan una alta efectividad en su ejecución.

La interacción entre organismos estatales de Educación, Trabajo, Producción y Desarrollo Social es un gran desafío. Si se hace realidad, lo que se puede alcanzar en cada región o corredor productivo ayudaría a cumplir más fácilmente con los objetivos de cada una de las áreas de gobierno.

Las Mesas de Trabajo en cada territorio constituyen la expresión de la asociatividad que creemos es estratégica en esta instancia: movimientos sociales, sindicatos, empresa-

rios y Estado (Educación- Trabajo - Producción - Desarrollo Social - Municipios) interactuando en una misma Mesa, diseñando acciones de rápida ejecución.

Para terminar, en el Boletín editado por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, con motivo de la Consulta por la nueva Ley de Educación Nacional, una de las propuestas de la Sra. Directora, Dra. Adriana Puiggrós, está encabezada con la siguiente frase: “Dos términos han sido

excluidos históricamente del discurso escolar argentino: los adolescentes y el trabajo. La imposibilidad político educativa y pedagógica para imaginar positivamente la adolescencia y estimar el valor pedagógico y ético del trabajo produjeron efectos lamentables en la educación argentina”.

El concepto es concluyente. Estamos ante la oportunidad histórica de encauzar el futuro hacia una Patria más justa y digna para todos. 

### **Bibliografía**

Diseño Curricular de la articulación Educación Polimodal–Trayecto Técnico Profesional. La Plata, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 1999.

Centro de Investigaciones Económicas, *Mar del Plata productiva: Diagnóstico y elementos para una propuesta de desarrollo local*. Mar del Plata. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2002.

Gallart, María Antonia; Cerrutti, Marcela y Moreno, Martín, *La Educación para el Trabajo en el MERCOSUR. Situación y desafíos*. Washington, Colección Interamer n° 31, OEA, 1994.

Gallichio, 2001, s/d.

# REMONTANDO ARCO IRIS



Rafael Gagliano \*

A partir de esta imagen, el autor reflexiona acerca de la luz que atraviesa el prisma de la organización escolar, que deberá autorizar un repertorio mayor de vidas posibles en niños, adolescentes y jóvenes.

\* Licenciado en Letras y Profesor de Historia. Docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires. Director ejecutivo de la asociación civil Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina (Appeal). Vicepresidente 1º del Consejo General de Educación de la DGCYE. Autor de numerosas publicaciones.

“Hay que comprender que esta educación fundada en el trabajo no es una educación menor, para una época de crisis, a la medida de las humildes posibilidades que nos quedan en este mundo enloquecido. A nosotros nos corresponde saber demostrar, menos teórica que prácticamente, la superioridad de la formación por el trabajo sobre todas las concepciones periclitadas, intelectualistas y formales, que han revelado ya suficientemente su impotencia”.

Célestin Freinet

## Rojo

Toda institución pública se configura alrededor de organizadores de base. Tales organizadores constituyen los mandatos fundacionales y, como tales, perseveran a lo largo del tiempo con fuerza invariable. Muchas veces acontece éstos son evocados enfáticamente, en especial en emocionados recordatorios de calendarios sedimentados en fechas simbólicas; en ocasiones, que pueden durar muchas décadas, directamente se los olvida en el discurso pero siguen impregnando las prácticas

institucionales. Con los organizadores de base institucionales nunca se sabe: pueden ser recordados, olvidados, preteridos, escamoteados, ignorados, reivindicados, pero siempre están allí, desplazándose incesantemente de las zonas invisibles a las visibles de la significación social e institucional.

La escuela argentina, como una organización pública de la cultura, tuvo también sus organizadores de base que la estructuraron en su devenir y la orientaron en los complejos procesos de vida social y política por los que atravesó nuestro país. Nacida al calor de las guerras civiles del siglo XIX, su nacimiento a la vida pública conjugaba dos profundas prohibiciones: asepsia total ante las pasiones políticas y las luchas dogmáticas por las creencias religiosas. Mientras la primera interdicción hundía en el olvido la cruel ecuación liberal por la cual todos los sujetos *ineducables* –todos los pueblos originarios y todos los gauchos rebeldes y montoneros– se constituían como *asesinables*, la segunda prohibición intentaba separar, desde posiciones laicistas afirmadas en un país abierto a todas las inmigraciones, las órbitas siempre mezcladas del Estado y la Iglesia por el gobierno pastoral de las mentes y el disciplinamiento formal de todas las corporalidades.

La escuela pública argentina tuvo, pues, dos puertas. Por la puerta principal no ingresaba el presente de la vida popular, social, política y espiritual, con sus contradicciones, fracturas y entusiasmos. Por allí, los guardapolvos blancos solo llevaban y traían los logros de la cultura letrada jalonados por el calendario de la historia patria, mitificada en una suerte de relato donde vencedores y vencidos habían clausurado la posibilidad cierta de reanudar la siempre desalineada historia de los argentinos.

Pero por la puerta chica de atrás, estudiantes y también muchos maestros, contrabandeaban, con sus identidades mestizas, zonas completas de las culturas orales, historias de los vencidos, convivencialidades sin dueño, lenguajes sociales y formas de *tener y habitar mundos ajenos* a la gramática escolar. La puerta chica se hizo grande con el tiempo y muchas transformaciones acontecieron en la arena escolar.

Era inevitable que la escuela de dos puertas tuviese que elegir organizadores de base que tapiaran el ingreso trasero con fuertes dispositivos de selectividad social y disciplinamiento severo de identidades y cuerpos. No se podía aceptar, desde la lógica privada de los vencedores, que la Argentina regresase a las etapas preinmigratorias donde los criollos debatían en los campos de batallas las formas de organización política, económica y cultural que la nación recién independizada habría de darse.

La escuela pública de dos puertas se fundaba con el *ethos* de los vencedores pero a ella asistían los hijos de los vencidos, mayoritariamente.

Así las cosas, los organizadores de base no podían ser actividades y prácticas de conocimiento y trabajo que evocaran las prohibiciones fundacionales sobre sujetos, memorias y realidades sociales y productivas del mundo criollo sepultado.

Una frágil –aunque muy rápidamente sobrecodificada– ingeniería institucional se implantó con fuerza retórica persuasiva, aislando a la escuela pública de su medio local. Su código genético adquirió forma temprana en digestos y reglamentos escolares, resoluciones y controles burocráticos, violencias tácitas y difusas, que descreyendo de sujetos en formación y formados por igual, inició su reproducción del formato escolar con escrupulosa fidelidad

mimética. Sin proponérselo intencionalmente, la escuela pública segregó un *exo esqueleto* de organización escolar que trabajó para su propia continuidad inmodificada.

Estos organizadores se configuraron sobre la base del examen y el diploma, la selectividad social y el disciplinamiento físico, mental y emocional de docentes y alumnos. Ni la formación ciudadana de sujetos sociales democráticos, ni la subjetividad construida en el hacer fundado en los saberes socialmente productivos pudieron transformarse en organizadores de base de la escuela pública argentina. Las prácticas ciudadanas de la vida social democrática y las experiencias de subjetividades productivas no impregnaron el currículum oficial con fuerza organizadora y determinante. La configuración reflexiva de identidades ciudadanas-productivas emerge como el desafío de la escuela pública del siglo XXI.

### Añil

Las prácticas ciudadanas y productivas suponen y favorecen experiencias de empoderamiento de los sujetos. Una escuela pública que organiza su identidad institucional en la centralidad de dichas prácticas presenta propuestas curriculares para las cuales importan las personas que aprenden.

Ninguna institución formativa puede transformarse en una organización inteligente si no piensa reflexivamente el mediano y largo plazo

del conocimiento, el trabajo y la ciudadanía.

Los procesos de constitución de las identidades productivas, considerados como principio institucional regulador, reencauzan las propuestas epistemológicas de enseñar, aprender y formarse en ciudadanías complejas e interculturales. La lucha por la inclusión social; el combate frontal contra el fracaso y la deserción escolar; la integración real del núcleo duro de los excluidos que se vuelven de más en más invisibles para las políticas públicas, exige un cambio profundo y pacífico de los organizadores basales de la escuela pública argentina.

La dominación cultural que la escuela pública desplegó a lo largo del siglo XX afectó los cuerpos productivos y los cuerpos ciudadanos, haciéndolos subalternos a las redes de disciplinamiento inscriptas en la forma escolar hegemónica. Toda práctica ciudadana y productiva se despliega en un nudo de tensiones culturales, deja ver espacios de conflicto, crisis e injusticias que se condensan en las desigualdades sociales: por eso no podían ser aceptadas como reguladores del contrato pedagógico. La escuela pública postuló un orden escolar que subordinó la vida del cuerpo (productivo y ciudadano) a un orden somático leído desde condiciones morales y políticas de control disciplinario. Por la puerta grande ingresaban los cuerpos legítimos que circulaban por los surcos de las rutinas prescriptas por la ocupación escolar del territorio consagrado y por la puerta chica lo hacían los contracuerpos

Los organizadores de base se configuraron en torno

al examen y el diploma, la selectividad social y

el disciplinamiento de docentes y alumnos.



ilegítimos de los niños marcados por el trabajo inmisericorde, los patrimonios de clase inscriptos en la piel y demás marcadores de identidad somática, cuerpos enfermos, anémicos, lúdicos, hedonistas, corporalidades proscriptas por el canon escolar de la puerta grande. El orden escolar, con sus organizadores de base, postuló el cuerpo concreto de niños y adolescentes como espacio neutro, alejado tanto de la experiencia productiva cuanto del gozo lúdico-sensorial y de la práctica ciudadana, donde los cuerpos se hacen visibles unos a otros galvanizados por un proyecto común.

Los cuerpos así educados no se constituían ni como sujetos productivos ni como sujetos ciudadanos, desposeyéndose crecientemente tanto de su conexión con el mundo extraescolar como respecto de las propias fuentes de intereses y motivaciones personales.

A pesar de las prohibiciones originarias, la puerta chica del patio trasero dejaba entrar los mundos reales en los que vivían y crecían niños y adolescentes. La respuesta de los organizadores de base fue sencilla: construir un discurso potente de clasificación de poblaciones escolares conforme con múltiples indicadores de rendimiento escolar, disciplinamiento, cociente intelectual, grados de atención y maduración y una lista infinita en las que se incluían todos y cada uno de los sujetos escolarizados y escolarizables. Este poder clasificatorio se transformó en un modelo de percepción, un modo no discutido de procesar las diferencias que avaló y legitimó sin esfuerzo reflexivo alguno circuitos de distinción y fragmentación escolar propios de un sistema guetificado.

Para el gran narrador de esta época, esto es, la corporación de los medios masivos de comunicación, estos mundos de clasificación

son reproducidos *ad-nauseam* como una nueva ontología de los mundos *reales* en que sujetos y cosas despliegan su ser y manifiestan su existencia social. Su incapacidad de reflexionar y su insistencia en convalidar la estigmatización de los sujetos produce bloqueos de aprendizaje reales porque son ellos los que marcan las identidades infantiles y juveniles con su presencia insistente en las audiencias electrónicas de consumidores. Reposicionar las prácticas ciudadanas y productivas en cuerpos lúdico-gozosos entraña recuperar pasiones y saberes plebeyos, antimediáticos, es decir, antiepocales.

### Violeta

Una nueva organización escolar autoriza un repertorio mayor de vidas posibles en niños, adolescentes y jóvenes. Las cosas pueden cambiar con la suma sinérgica de pequeñas innovaciones antes que los muros del formato escolar se derrumben sobre los propios sujetos. Resulta imprescindible para ello generar un sistema de complejidades y articulaciones con la vida social, los procesos económicos y productivos y las expresiones culturales, artísticas, científicas e intelectuales de la época. Para sostener el resplandor de una nueva forma escolar se requiere hacer visible los procesos de autoengaño institucional con intervenciones de mayor reflexividad en las prácticas áulicas, en la organización administrativa y en la conducción institucional estratégica.

Es la organización escolar la que pone en contacto a los sujetos en el plano inmediato de la existencia: mostrar en trabajo colectivo las reglas tácitas, intangibles del formato escolar actual es el primer paso para dejar atrás el siglo XIX y XX e ingresar al XXI con una escuela pública reconciliada con la historia, la memoria y el futuro de todos los argentinos. 

# REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL TRABAJO



Horacio Sanginetti \*

En la actualidad se le exige a la escuela que le de a todos sus graduados un puesto en el mercado laboral; sin embargo, esto no lo puede hacer, la responsabilidad es de otros actores sociales y otras disciplinas.

\* Doctor en Derecho y Ciencias Sociales, UBA. Secretario de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1996-1997). Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires desde 1983. Profesor titular consulto de la UBA. Autor, entre otros libros, de *Curso de Derecho Político*, *La Reforma Universitaria*, *La ópera y la sociedad argentina*.

La escuela es el lugar donde se va a aprender. Al menos, esa es la función principal e indiscutible que se le asignó *ab initio*. Solo que los cambios producidos en el mundo moderno le han impuesto otras faenas y funciones, extrañas y delicadísimas: contener, socializar, alimentar, divertir, conseguir trabajo, entre otras.

La escuela y el docente asumieron esas tareas con generosidad y esfuerzo. En verdad, se ha abusado de aquéllos. Al Estado le resulta cómodo, pues la escuela posee una suerte de público *cautivo*, endosarle actividades impropias para las cuales los maestros no han sido preparados. Se las ha endosado, sí, pero sin facilitárselas, por el contrario, retaceándole recursos y medios. Ese abuso debe cesar, y transferirse tales responsabilidades a quienes corresponda. Para colmo, la sociedad entera ha desmonetizado al maestro, le ha perdido el viejo místico respeto que lo distinguía universalmente.

El maestro es hoy personaje burlado por los cómicos. Se le ha degradado –muchas veces con su propia complicidad– a

la condición de *trabajador de la educación*, que lo es y a honra, pero siempre que ello no implique un descenso de la superior categoría *magistral*, que debiera conservar.

Entre lo que se exige hoy a la escuela, están la capacitación *para el trabajo* y más aún, casi la ubicación de sus graduados en puestos laborales.

Desde luego, el formar gente socialmente útil, en todos los ámbitos, es un legítimo deber de la educación. Pero las cosas en su lugar: la escuela no puede *crear trabajo*. Esto será responsabilidad de otros actores y de otras disciplinas. La escuela tampoco debe ser meramente una *fuentes de trabajo*. Así he visto considerarla, hacia 1997 –mientras fui Ministro Secretario de Educación de la Ciudad de Buenos Aires–, a muchos gobernadores de provincias, quienes, cuando el Ministerio de Educación de la Nación ofrecía aportar dinero extra para incrementar los salarios docentes, se negaban alegando que los maestros ya disponían de un “sueldito” –escaso pero al menos “algo”– y que cualquier plus lo desviarían “a sectores más necesitados”, sospechosos, dicho sea al pasar, de clientelismo.

Se afirma que, sobre todo en el interior, la vocación docente como factor decisivo para elegir carrera ha cedido el puesto a cierta tentación de comodidad básica, de “sueldito” y obra social, aunque mínimos, seguros. A este atractivo se suman las ventajas que, para compensar el bajo salario y los efectos insalubres de una tarea alienante, se han ido reconociendo a los trabajadores de la educación: largas vacaciones, licencias fáciles, tareas pasivas, etcétera.

De todos modos, un aspecto no desdeñable, pero menor, es la *retroalimentación* que la docencia aporta a sí misma como fuente de

trabajo. Interesa más ver qué puede hacer la educación para mejorar el destino laboral de la sociedad toda.

Desde luego, la educación por sí sola no puede resolver los problemas económicos y sociales del conjunto. Otros resortes deben activarse para ese fin: políticas inteligentes; acciones del Estado, de los empresarios y particulares; rechazo de la corrupción; exaltación de valores permanentes como el esfuerzo, la austeridad, la defensa de la justicia, la seguridad jurídica y personal, la salud, que deben enseñarse practicándoselos desde arriba.

La escuela es un buen ámbito para transmitirlos, y el respaldo a sus autoridades, profesores, maestros; a la libertad de cátedra, a la exigencia equitativa, a los premios y sanciones que regulan la conducta colectiva, es una estrategia esencial para superar nuestra crisis. En un futuro, que quizá ya llegó, el mundo será de los pueblos que sepan esforzarse; privilegiar el saber y la conducta; dar prioridad a la inteligencia, a la capacitación seria, a la investigación, y para ello es necesario abandonar la política del “facilismo” y de la dádiva que tanto parecen haber *prendido* en la idiosincrasia argentina.

Frente a la familia en retirada y a competencias ruinosas como la televisión basura, es indispensable fortalecer a la escuela.

La Ley Federal de Educación N° 24.195, de 1993, con su pretensión de cambio y sus múltiples fallas,<sup>1</sup> arrasó el sistema educativo, su especialización y cuanto contenía su mística y sentido.

Creo que debe volverse a las antiguas categorías como prioridad nacional, comenzando por las cuatro más urgentes, a saber:

- la escuela *normal*, que prepare para la docencia *ab initio*. De una gran formación

básica depende la excelencia de nuestros docentes. Aceptemos *después* auxiliarlos a sostener una capacitación permanente que les interese y trabajen por sí mismos, que no sea una farsa, y facilítmosles un acceso a las cátedras que dependa de mejores concursos;

- la escuela *técnica*, que recientemente obtuvo su ley propia, fue severamente desmantelada. Implica la táctica más útil para conformar una gran fuerza de trabajo, de artesanos y obreros especializados que hoy nos falta y que debe reponerse con alguna pero no demasiada injerencia de las empresas, para que se sepa lo básico, pues el saber transeúnte cambia tan rápido que cualquiera deberá renovarlo varias veces a lo largo de una vida;
- la enseñanza *artística*, también afectada, parece esencial para restaurar el goce, la felicidad y la creatividad de la música, la pintura y la suprema realidad del arte, para que irradian en toda la población;
- por fin, el simple y vilipendiado *bachillerato* se pensará como modo preparatorio para ingresar a las universidades –esfuerzo hoy imposible para grandes contingentes estudiantiles–, a la burocracia pública, a los elencos administrativos privados, a la industria, al comercio y a las múltiples actividades que requieren una formación general.

En todos los casos se sostendrá, sin temor, una cuota de enciclopedismo propedéutico,

que abra a la vocación todas las ventanas. La especialización prematura tiene gravísimas consecuencias.

Por otra parte, fue un error fragmentar la escuela en jurisdicciones, con una intención federativa aceptable en teoría, pero de resultados arrasadores. Nuestra educación requiere una refundación, un impulso fundamental que debe partir del Estado nacional, el único en condiciones de intentarlo. A tal efecto, debemos reparar el traspié de las transferencias (Ley N° 24.049 de 1991 y concordantes), a provincias que no han logrado –o no han querido– asumir su responsabilidad educativa.

Recientemente, el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (Cippec) informó que “[...] es cada vez mayor la participación del Estado nacional en el pago de los haberes docentes, obligación que correspondería de modo formal a las provincias”.<sup>2</sup> Este pago llega al porcentaje del 40% en Misiones y Formosa, y está cerca de la mitad de esa cifra en promedio general. Queda en evidencia que las provincias acreditan, salvo excepciones, su incapacidad para resolver siquiera esa obligación primaria.

Por lo tanto, aunque la aptitud de la Nación para crear y regir escuelas y colegios en todo el país resulta indiscutible y pacíficamente aceptada, pues no es una función provincial exclusiva sino concurrente,<sup>3</sup> no estaría de más un artículo, en la nueva ley educativa, que dijese:

La educación por sí sola no puede resolver

los problemas económicos y sociales

del conjunto.



“La Nación deberá crear gradualmente, y dirigir institutos educativos de todos los niveles en todas las provincias, sobre [el] modelo de los que pertenecen a las universidades nacionales”.

Estas creaciones adoptarían así uno de los pocos modelos relativamente exitosos con que contamos. Los colegios de las universidades ya son nacionales, suman más de medio centenar y los hay de todas categorías: bachilleratos, normales, comerciales, industriales, técnicos, artísticos, rurales, etcétera. Además

producirían –como lo hizo en su medida la Ley Láinez N° 4874 en 1905– una reacción ejemplar en las provincias más postergadas; atenderían a la inteligencia nacional, tan despierta y tan poco asistida; y, de paso, complementarían la acción del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, que hoy debe limitarse a acordar, sugerir, alentar o desalentar, sin llevar adelante por completo una acción poderosa y directa, que ya no puede postergarse. 

## Notas

- <sup>1</sup> No fue solo la Ley, sino una obsesión de *cambio*, a veces reducida a la nomenclatura, que se hace crítica y confusa para el profano. Con llamar años a los grados, evaluaciones a las pruebas, tareas a los deberes, espacios curriculares a las materias o asignaturas, EGB a la primaria y así de seguido, se hace gala de pedantería mientras nada mejora, sino que todo empeora.
- <sup>2</sup> “El Estado y el financiamiento educativo”, en *La Nación*, 24 de julio de 2006.
- <sup>3</sup> No olvidemos los múltiples colegios nacionales, ni la Ley Palacios N° 12.558 de 1938, ni tantos otros antecedentes.

# LOS PROTAGONISTAS DE LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA <sup>1</sup>



Claudia Jacinto \*

Los jóvenes, provenientes de hogares de bajos recursos, tienen la percepción de que el título secundario no garantiza el acceso a un buen empleo. Sin embargo, valoran ciertas competencias generales que sirven para el trabajo y la vida.

\* Licenciada en Sociología, Universidad de Buenos Aires. Doctora en Sociología, Universidad París III. Investigadora del Conicet y de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Coordinadora de la red Educación Trabajo Inserción Social América Latina (redEtis). Docente de posgrado de la UBA. Autora de libros y numerosos artículos en publicaciones nacionales e internacionales.

Muchas promesas implícitas y explícitas acompañaron el acceso de nuevos sectores sociales a la educación secundaria durante la última década. En principio, el de un imaginario de acceso a la ciudadanía y a más y mejores trabajos. Sin embargo, los jóvenes que protagonizaron la expansión de la última década, vieron sus expectativas cumplidas, por lo menos, a medias.

Como en otros países, la disminución del nivel y la devaluación de los títulos fueron las primeras tensiones que aparecieron ante la expansión de la educación secundaria. En efecto, cuando un nivel del sistema educativo se expande, la experiencia internacional muestra que, más allá del mayor acceso, puede ocurrir una baja de la calidad e incluso mayores niveles de abandono (Duru-Bellat, 2003). Muchos especialistas se preguntan acerca de estos dilemas aún hoy en países europeos, donde la obligatoriedad del nivel tiene más de 20 años. Se habla de “hipocresía escolar” (Dubet y Duru-Bellat, 2000), de “democratización segregativa” (Merle, 2000), en el marco de sistemas escolares sólidos, donde los pisos de calidad son, sin duda, superiores al argentino.

Al mismo tiempo, la educación ha dejado de significar el pasaporte a la movilidad social ascendente ya que este se encuentra fuertemente mediatizado por la dinámica del mercado de trabajo y por el desempleo, y la precarización y la polarización del empleo. Cuando no hay oportunidades para todos, la sobreoferta de egresados en un mercado restringido lleva a que los más educados desplacen a los menos educados aun para empleos en los que no requeriría títulos de mayor nivel, en lo que se conoce como “efecto fila”.

Los protagonistas de la expansión en nuestro país fueron en su mayoría jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos. ¿Cuánto les ha rendido el mayor esfuerzo educativo de ellos y sus familias en términos de oportunidades laborales? ¿Qué muestran las estadísticas al respecto? Y desde el punto de vista subjetivo: ¿cómo piensan ellos que ha influido en sus vidas laborales el hecho de haber pasado, terminándola o no, por la escuela secundaria? Estos son algunos de los interrogantes centrales abordados en una investigación cuanti-cualitativa, cuyos resultados parciales se expondrán en este artículo.

### El abordaje de la investigación

Durante la mayor parte del siglo xx, la integración social de los jóvenes se canalizó mediante las instituciones educativas y las ligadas al mundo productivo. El pasaje a la adultez se caracterizó como la salida del hogar de origen y la asunción de responsabilidades laborales y de reproducción familiar. En este proceso, el ingreso al mundo del trabajo ha sido considerado durante mucho tiempo como un momento vital crucial para la construcción de la identidad social de los individuos, y una de las instancias biográficas que muestran privile-

giadamente los mecanismos de reproducción y/o cambio social presentes en una determinada sociedad (Galland, 1984, 49-66).

Las características que definían hace unos 20 años la transición a la vida adulta (independencia económica, autonomía personal y de recursos, constitución del hogar propio) están presentes en cada vez menos jóvenes, generándose una individualización y fragmentación de trayectorias vitales y laborales que desdibujan la construcción de certidumbres acerca del trabajo y a las formas de pasaje a la vida adulta (Perez Islas y Urteaga, 2001).

Sin embargo, la polarización creciente no afecta del mismo modo a los jóvenes de todos los sectores sociales y los niveles educativos. En el contexto actual, los jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos constituyen sin duda uno de los grupos sociales más vulnerables y en mayor riesgo de exclusión social, al ser los más afectados por la escasez y precarización del empleo, y la fragilización de los vínculos sociales (Cepal, 2000; Jacinto, 1999; Gallart, 2000a; Ruétalo, Lasida y Berruti, 1998).

Las condiciones estructurales, las estrategias familiares y las oportunidades de acceso a diferentes calidades de bienes y servicios (en particular, educativos y sociales) van conformando trayectorias diversas en el tránsito de la educación al empleo en un mercado de trabajo cambiante. No se trata solo de las condiciones iniciales de acceso al trabajo una vez que se sale de la educación: es preciso extender la mirada hacia la conformación de trayectorias de inserción que hoy se han vuelto diversificadas e individualizadas (Gautié, 2003).

En efecto, en la actualidad las trayectorias muestran variadas formas de articulación entre distintos tipos y grados de educación,

capacitación y empleo (Roberts y otros, 1994, 31-54). Mientras que la precariedad juvenil es un fenómeno virtualmente generalizable a toda la juventud, para algunos jóvenes esa precariedad resulta una acumulación de experiencias y aprendizajes, un tránsito hacia la estabilización, mientras que para otros puede transformarse en una condición permanente de relación con el mercado de trabajo, confirmando trayectorias de exclusión y precariedad (Nicole-Drancourt, 2000).

En el marco de las tendencias a la reproducción social, ¿cuánto debe la configuración de estas transiciones a condicionamientos estructurales, a la educación formal y a los *dispositivos de inserción* a los que han accedido los jóvenes, y cuánto a estrategias de los sujetos? ¿Cómo se relacionan estas dimensiones?

Más allá de la previsible influencia de las características de los hogares de origen sobre las trayectorias, ¿cómo influyen los niveles educativos y la experiencia escolar, en particular, el pasaje por la escuela secundaria, en los 5 o 10 años posteriores a la salida del nivel?

Para responder a estos interrogantes, el estudio examinó datos cuantitativos secundarios y realizó entrevistas cualitativas a jóvenes de los perfiles mencionados. Los datos cuantitativos, en especial para ilustrar el peso de haber terminado el nivel medio en la inserción laboral en los últimos años, provienen de las encuestas de hogares.<sup>2</sup> Los datos cualitativos provienen

de entrevistas en profundidad realizadas a 42 jóvenes entre 21 y 32 años, que podrían clasificarse genéricamente dentro de sectores medios bajos, viviendo en hogares con ingresos, en la mayoría de los casos, apenas por encima de la línea de pobreza. Todos ellos han comenzado estudios secundarios; la mitad los han terminado; varios de ellos los han abandonado, habiéndolos retomado actualmente, y otros abandonaron sin volver a ingresar. Casi todos ellos pasaron por algún *dispositivo de inserción*, considerando como tales cursos de formación profesional, programas sociales de tipo *formación ciudadana* o específicamente orientados a facilitar la inserción por medio del apoyo económico (subsidio o micro-crédito) a la implementación de algún emprendimiento.

La selección de los jóvenes<sup>3</sup> se efectuó con el criterio de que representen en sus familias la primera generación que ha accedido a estudios secundarios; además, se tuvo en cuenta que vivieran en hogares que, sin ser indigentes, tuvieran restricciones de ingresos, todo lo cual *a priori* permitía suponer que sus márgenes de libertad respecto a la decisión de trabajar o no trabajar, y en qué trabajar, fueran acotados. Se entrevistaron a 42 jóvenes: 13 varones y 10 mujeres menores de 25 años; 5 varones y 15 mujeres entre 25 y 32 años.<sup>4</sup> A continuación se intentará responder a los interrogantes presentados a partir de los datos recogidos.

Los resultados escolares de los jóvenes, antes y ahora,  
siguen estando asociados al nivel socio-económico  
y al nivel educativo de las familias.



## Expansión de la educación secundaria e inserción laboral

Como es sabido, en el marco de un proceso de crisis del modelo de acumulación, la Argentina ha sufrido desde hace al menos dos décadas un deterioro del mercado de trabajo reflejado entre otros indicadores, en el aumento de la informalidad, e incremento de la subocupación. En la década de los 90, con el achicamiento del Estado, la flexibilización y apertura de la economía, el deterioro llegó a su punto máximo con el aumento a niveles inéditos de la desocupación y de la precariedad laboral. Estos fenómenos condujeron a una mayor fragmentación del mercado laboral, al aumento de la pobreza y de las desigualdades. Ante el estancamiento de los procesos de movilidad social y la creciente fragmentación social (Beccaria y Feldman, 2004), la reproducción intergeneracional de la pobreza se vió reforzada por la ausencia de oportunidades.

Después de la aguda crisis de 2001, se entró en un proceso continuo de mejoramiento de la economía, con reactivación del mercado interno y puesta en marcha de programas sociales universales, que actualmente se reflejan en la disminución importante del desempleo y de la pobreza. Las desigualdades estructurales y la precariedad laboral, sin embargo, persisten.

Paralelamente, se viene produciendo la expansión del nivel secundario en la Argentina, que ilustra el Cuadro 1.

Sin embargo, la expansión convivió con altos niveles de abandono. Las tasas de egreso son un dato clave para resaltar los límites de la expansión. Esas tasas reflejan la proporción de alumnos de 1<sup>er</sup> año que lograrán egresar independientemente de las veces que repitan ni del tiempo que les lleve egresar, de modo que en sí mismas contienen indicadores de fracaso escolar. Como se observa en el cuadro 2, si bien la tasa de egreso del tercer ciclo tuvo un notable aumento en el período, en la educación polimodal no se evidenció mejoramiento.

En coincidencia con estos datos, el censo de 2001 revelaba que entre los jóvenes de 20 a 29 años los que tenían el secundario incompleto eran la mayoría: cerca del 52%. En definitiva, varios más entraron, pero muchos abandonaron. No es sorprendente observar quiénes son estos jóvenes: los resultados escolares de los jóvenes, antes y ahora, siguen estando asociados al nivel socio-económico y clima educativo de las familias (Siteal, 2004).

Pero ¿cuánto les *rindió* en términos de inserción ocupacional, terminar el secundario a quienes provienen de familias de bajos recursos?

De un modo general, puede sostenerse que la expansión de la educación secundaria

CUADRO I. ARGENTINA 1980, 1991 Y 2001. Tasas de escolarización específicas (%)

| ESTRUCTURA EGB / POLIMODAL | TASAS DE ESCOLARIZACIÓN |      |      |
|----------------------------|-------------------------|------|------|
|                            | 1980                    | 1991 | 2001 |
| 6 a 14 años                | 91,3                    | 94,2 | 97,2 |
| 6 a 11 años / EGB 1 y 2    | 93,9                    | 97,1 | 98,2 |
| 12 a 14 años / EGB 3       | 85,4                    | 88,2 | 95,1 |
| 15 a 17 años / Polimodal   | 51,8                    | 62,6 | 79,4 |

Fuente: Diniece, 2003, sobre la base de datos de los Censos Nacionales de Población 1980, 1991 y 2001.

y el deterioro del mercado laboral coadyuvaron para que los títulos se devaluaran, y actualmente la mayor escolaridad de los jóvenes respecto de sus padres, está lejos de significar mayores oportunidades laborales. Los jóvenes debieron enfrentarse a menores oportunidades laborales por el aumento del desempleo, y de la precariedad laboral. Además, al tener niveles educativos más altos que sus progenitores tienen expectativas de mejor inserción laboral, que se chocan con la realidad de un mercado de trabajo restringido, y entonces tienen más tiempo de búsqueda que los adultos y alta rotación (Weller, 2003; Tokman, 2003).

Una importante cantidad de trabajos examinaron ese proceso por el cual la educación secundaria ha devenido necesaria pero no suficiente para acceder a un buen empleo (Gallart, 2000b; Filmus y otros, 2001; Salvia y Tuñón, 2003; Kritz, 2005). Los trabajos muestran que el peso del título de educación media disminuyó su aporte a la protección contra el desempleo, asimilando a quienes terminaron el nivel a aquellos que tienen solo el nivel primario; también hubo un aumento de los

subocupados entre los egresados del nivel, y además, la crítica situación del mercado de trabajo condujo a que a mediados de los 90, tres de cada cuatro jóvenes egresados del secundario se encontraran sobrecalificados para la tarea que debían desempeñar: es decir, su puesto de trabajo no exigía el nivel de competencias para las que, al menos teóricamente, habían sido formados (Filmus y otros, 2001). La débil protección de la educación media ante el desempleo sigue verificándose en mediciones más recientes, en particular entre los más jóvenes, como muestra el gráfico 1.

Sin embargo, todavía la calidad de los empleos a los que acceden los egresados del nivel es considerablemente mejor que la de aquellos que no lo han finalizado. Más años de escolaridad brindan aún mayor protección laboral, y menor precarización en el marco, es cierto, de un continuo deterioro (Gallart, 2000b; Jacinto, 2006; Kritz, 2005). Aún en la actualidad puede verificarse esta tendencia en cuanto al acceso a beneficios jubilatorios.

Lo mismo sucede con las remuneraciones, ya que existe una brecha considerable entre quienes solo tienen primaria completa y

CUADRO 2.  
Alumnos de educación de común matriculados en EGB3 y Polimodal por año y tasa de egreso de EGB3 y Polimodal por año total del país. 1996-2001

|  | 1996      | 1997      | 1998      | 1999      | 2000      | 2001      |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Educación General Básica, Ciclo 3</b> |           |           |           |           |           |           |
| Alumnos matriculados                     | 1.887.903 | 1.911.509 | 1.979.925 | 1.986.846 | 2.039.364 | 2.054.209 |
| Tasa de egreso en %                      | 60,2%     | 68,6%     | 75,6%     | 75,3%     | 73,9%     | 73%       |
| <b>Polimodal</b>                         |           |           |           |           |           |           |
| Alumnos matriculados                     | 1.075.264 | 1.130.096 | 1.168.152 | 1.251.598 | 1.337.493 | 1.387.763 |
| Tasa de egreso en %                      | 57,2%     | 61%       | 61,2%     | 60,7%     | 50,3%     | 58,4%     |

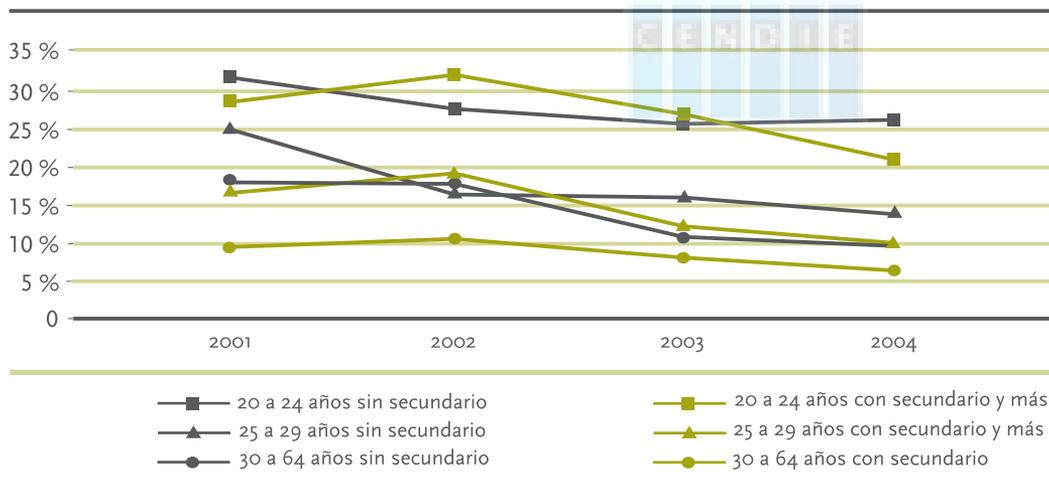
La información de EGB3 corresponde a los alumnos matriculados en el 7° grado primario y en el 1° y 2° año secundarios. La información de Polimodal incluye a los alumnos matriculados en 3°, 4° y 5° año secundarios; no se agrega la matrícula de 6° y 7° que es pequeña (entre 46 y 37.000 en esos años). Los datos de 2001 son provisorios.  
Fuente: Diniece, 2003, sobre la base de relevamientos anuales 1996, 1997, 1998, 1999, 2000 y 2001.

aquellos que tienen secundaria completa. Entonces ocurre un proceso paradójico, en el que tanto la vida cotidiana como el mercado de trabajo demandan el título de nivel

medio, que disminuye, aunque no pierde, su valor en relación con el acceso a más y mejores empleos (Jacinto, 2006).

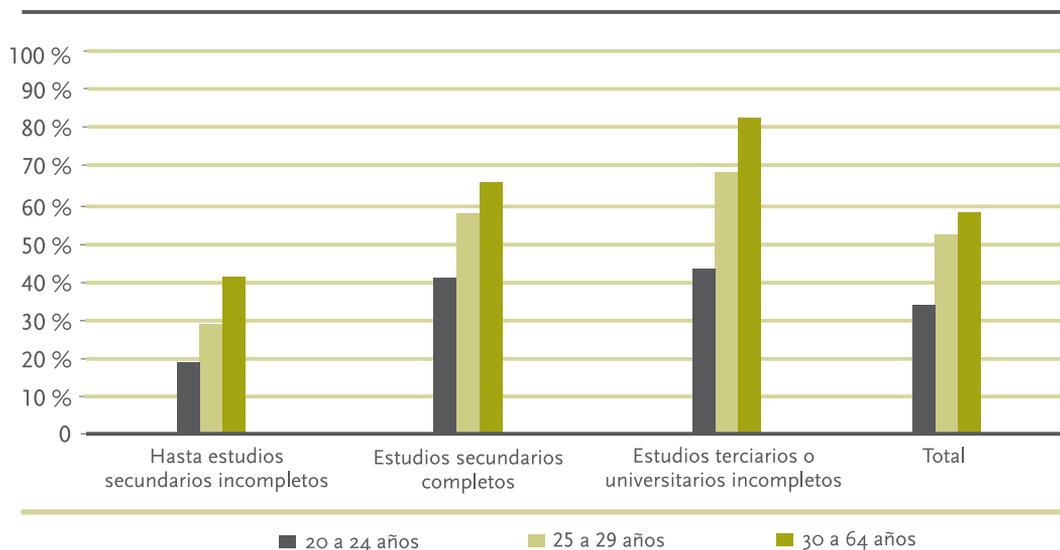
Para los fines de este artículo, un grave

Gráfico 1. Tasas de desocupación por nivel educativo avanzado según grupos de edad. Principales aglomerados urbanos. Años 2001, 2002, 2003, 2004.



Nota: Los datos corresponden a los siguientes aglomerados: Ciudad de Buenos Aires; partidos del Conurbano; Gran Tucumán-Tafi Viejo; Gran Mendoza; Gran Córdoba; Gran La Plata; Gran Rosario y Mar del Plata-Batán.  
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Encuesta Permanente de Hogares (Indec).

Gráfico 2. Asalariados con aportes jubilatorios según tramo de edad y nivel educativo. Principales aglomerados urbanos. 2004



Nota: Los datos corresponden a los siguientes aglomerados: Ciudad de Buenos Aires; partidos del Conurbano; Gran Tucumán-Tafi Viejo; Gran Mendoza; Gran Córdoba; Gran La Plata; Gran Rosario y Mar del Plata-Batán.  
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Encuesta Permanente de Hogares (Indec).  
Cuarto trimestre 2004.

problema de inequidad afecta a quienes terminan el secundario y provienen de hogares pobres. En efecto, si comparamos los jóvenes pobres y los no pobres, el valor del título es desigual en términos tanto de protección contra el desempleo como en lo que respecta a la calidad de los empleos (Salvia y Tuñón, 2003). Verdaderamente, la probabilidad del desempleo de los jóvenes localizados en 20% de los hogares con menores recursos es 3,5 veces superior que la de los jóvenes localizados en 20% de los hogares con mayores recursos económicos (Lépre y Schleser, 2004).

Ante esta polarización de oportunidades laborales, el haber realizado el esfuerzo de terminar la educación secundaria no alcanza para garantizar un buen empleo, debido no solo a la crisis del mercado laboral, sino también a que los jóvenes pobres tienden a acceder a las peores escuelas, donde adquieren menos conocimientos y reciben títulos poco valorados (Filmus, 2001). Habiendo sido un formidable motor de

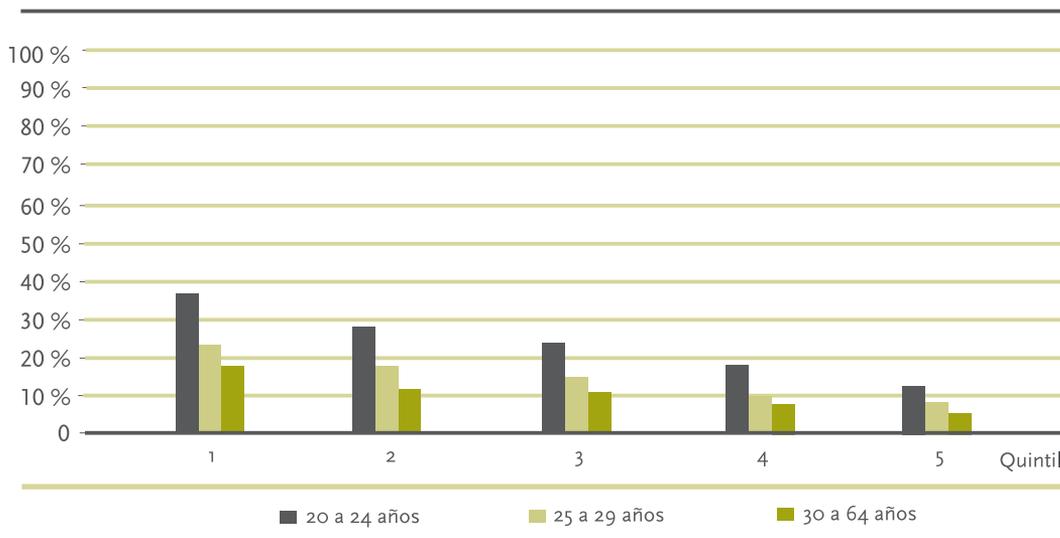
la movilidad social ascendente, actualmente el título de educación media disminuye su efecto positivo sobre las mejoras de oportunidades, y otros mecanismos de acceso al trabajo (como las redes de relaciones sociales) tienden a reforzar la reproducción social.

### La voz de los jóvenes

Los testimonios de los jóvenes reflejan mucha claridad sobre lo que hoy día *da y no da* el pasaje por la escuela secundaria. Como si conocieran las estadísticas que acaban de presentarse, quienes la terminaron señalan que no se aprende allí nada preciso, pero sí se aprende a comunicarse, a *hablar*. Valorizan ciertas competencias inespecíficas, generales que brinda el pasaje por este nivel educativo y también tienen conciencia de que eso sirve “para el trabajo y la vida”.

Tenés otra forma de hablar, te podés integrar en una conversación, y es distinto [...]cuanto más,

Gráfico 3. Tasa de desocupación según quintil de ingresos por grupo de edad. Principales aglomerados urbanos. 2004



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Encuesta Permanente de Hogares (Indec).

## Los jóvenes reconocen que el ritmo escolar, la vida cotidiana en la escuela, funciona como un organizador de la vida cotidiana.



mejor [...]vas a tener una base, es como que tenés otra forma de ser estudiando que no estudiando, te manejas mejor [...] (Caso 11, varón 26 años).

[...] lo que te enseñó el profesor de contabilidad[...] las empleás sin darte cuenta[...] como sacar un porcentaje, aplicar una regla 3, lo sabés [...]

Tenés un nivel un poco más elevado en lo que es cultural y aprendizaje; tenés más técnicas, te manejaste durante el secundario con el tema del estudio, y lo vas empleando en el trabajo; lo principal es eso (Caso 12, varón 29 años).

[...] el tema de la forma de hablar, de pensar, [...] Te sirve para la vida (Caso 15, varón 24 años).

Se trata de una suerte de saberes generales también reconocidos en otros análisis con estudiantes secundarios de distintos sectores sociales. Por ejemplo, Filmus, Miranda y Otero (2004, 213-214) sostienen que, más allá del estrato social de origen de los jóvenes consultados, el paso por la escuela secundaria aporta pautas de cultura general necesarias para desenvolverse en su entorno social, como por ejemplo reglas de disciplinamiento y convivencia o hasta incluso orientaciones para el trabajo en equipo. De la misma forma, Tiramonti (2003) encuentra una percepción generalizada de los jóvenes respecto de la utilidad de la escuela para aprender, formarse, estudiar y adquirir una cultura.

Se reconoce que el ritmo escolar, la vida cotidiana en la escuela, funciona como un organizador de la vida cotidiana. También es un espacio de sociabilidad con pares y algunos profesores pueden llegar a funcionar como figuras de identificación (Jacinto y Bessega, 2002, 121-169).

Ahora bien, en los jóvenes entrevistados, que ya cuentan con algunos años de experiencia laboral, esta percepción de que lo que se aprende en la escuela secundaria sirve para la vida, a veces aparece acompañada de la idea de que es menos que lo que saben *otros jóvenes*, porque ellos accedieron a escuelas donde se aprende menos que en otras. Esto aparece en evidencia fundamentalmente cuando se pretende ingresar a la educación terciaria.

[...] cuando vos salís del secundario y no sabés nada y no podés entrar a la facultad, o sea yo me siento estafada por todos los años que hice (Caso 18, mujer 21 años).

[...] muchos compañeros se anotaron en la universidad y dejaron porque se daban supuestamente temas que se habían dado en la secundaria y ni siquiera la mitad, y es feo, porque muchos eran buenos alumnos y fueron con expectativas y lamentablemente tuvieron que dejar [...] (Caso 6, mujer 23 años).

Resultados parecidos con respecto a este punto fueron encontrados en una investiga-

ción anterior, realizada en un barrio marginal del conurbano bonaerense.

Los testimonios coinciden en señalar la percepción de que están recibiendo un servicio educativo devaluado. Todo se conjuga: la falta de recursos de la escuela; el estado de ‘abandono’ del edificio; los docentes ‘que llegan hasta aquí’. A ello se suma la falta de clases en el marco de los períodos de duros conflictos gremiales. Si bien estas evidencias descorazonan, no desmerecen el tránsito por la escuela (Jacinto y Bessega, 2002).

La diferenciación de circuitos educativos se hace evidente para los jóvenes a la salida de la escuela.

Filmus y otros (2001) enfatizan una paradoja. En general, los jóvenes perciben que egresan con una baja formación para las demandas del mercado de trabajo, pero a la vez perciben que es la escuela el lugar donde han aprendido lo poco que saben. Sin embargo, hay notables diferencias entre sectores sociales: los jóvenes advierten que muchos de los saberes demandados provienen del capital social acumulado por las familias, que obviamente es muy desigual.

### **Eso que se aprende en la secundaria, ¿sirve para el trabajo?**

Cuando se indaga si lo que se aprende en la escuela secundaria sirve para la inserción laboral, aparece una valoración ambigua, dado

que muchas veces esos saberes que valoran como generales, no son visualizados como *útiles* para la inserción laboral:

[...] A los golpes fui aprendiendo las distintas tareas [...] la secundaria, laboralmente, no sirve para nada[...] (Caso 39, varón 23 años).

No me sirvió para nada, nunca hice nada dependiendo de mi carrera, en fin, me sirvió en saber cómo comunicarme con los demás [...] (Caso 38, mujer 30 años).

La primaria y la secundaria son para aprender, nada más. En cambio, los oficios son para formarte (Caso 22, varón 23 años).

En el caso de los jóvenes entrevistados con menor capital cultural y social, este descreimiento está asociado a que terminar la escuela secundaria, no necesariamente abre puertas en el mercado de trabajo.

[...] yo tengo estudios secundarios, no conseguía trabajo, tengo el secundario completo [...] la carrera no me sirvió para nada porque mirá donde estoy [...] (Caso 38, mujer 30 años).

No se trata solo de falta de oportunidades ni que les pidan experiencia además del título, muchos de estos jóvenes se autoexcluyen de ciertas ocupaciones porque perciben que probablemente no

**Los testimonios de los jóvenes coinciden en la percepción de que están recibiendo un servicio educativo devaluado.**



son accesibles por más esfuerzos educativos que se hagan, como lo refleja el siguiente caso:

Susana terminó el nivel secundario. Trabaja desde pequeña, en general en pequeños negocios familiares y por su cuenta. Comenta que hizo un curso de PC y otro de Análisis Multimedia, a los que accedió como contraprestación por ser beneficiaria del Plan Jefes y Jefas. Le gustaron mucho, y valora todo lo que aprendió. Dice ‘por ahí no te sirven para un trabajo en sí pero me sirven para enseñarles a mis hijos’. En efecto, no asocia los cursos con un posible trabajo: cuando se le pregunta qué otro trabajo podría tener dice: ‘en una fábrica, pero no me gusta estar todo el día encerrada’.

Operan entonces varios fenómenos al mismo tiempo: el reconocimiento de que hoy el título no es suficiente, porque hay poco trabajo; una autoexclusión, basada en la percepción de que ciertos trabajos no son para ellos, aunque hayan estudiado.

Pero las percepciones acerca de lo que brinda el pasaje por la educación secundaria no son independientes de las modalidades estudiadas. La educación técnica aparece claramente como *útil* para la inserción laboral inmediata posterior. Probablemente esto no es independiente de la apertura de oportunidades laborales asociada con el contexto de reactivación económica pos 2001. A pesar de que en nuestra muestra son pocos los casos de jóvenes que han pasado por la educación técnica, es coincidente que ellos han logrado mejores inserciones laborales relativas, y a la vez han continuado estudios terciarios.

[...] Menos mal que me metieron ahí, de prepo me metieron..., porque aprendí muchísimo [...] (Caso 28, varón 23 años).

[...] Después en los últimos momentos trabajaba por mi cuenta, como yo me había recibido de maestro mayor de obras [...] yo hacía trabajos de maestro mayor de obras, pero refacciones, y trabajaba para una inmobiliaria. Y ahí fue cuando me empecé a manejar solo (Caso 22, varón 23 años).

[...] el secundario técnico me sirvió un montón. Me sirvió para poder improvisar cosas, [...] de repente se te rompe algo [...] (Caso 17, 25 años).

Estos resultados coinciden con los de un estudio reciente que halló que los egresados de escuelas técnicas tienen mejores posibilidades para tener éxito en la búsqueda de empleo, y es el grupo que presenta menores tasas de desocupación en comparación con los egresados de las modalidades bachiller y comercial –27% de los técnicos contra 35% de bachilleres y comerciales– (Filmus y Moragues, 2003). Este resultado también fue constatado en estudios en otros países latinoamericanos, como Chile (Peirano y Sevilla, 2003).

### **Descreimiento y confianza en el esfuerzo individual**

Independientemente de lo que se aprenda o no en la escuela, todos los jóvenes con o sin secundario piensan que acceder al título del secundario brinda mayores oportunidades laborales. Sin embargo, este optimismo tiene sus matices.

Entre quienes no terminaron el secundario, la percepción positiva del título presenta ambigüedades. Por un lado, piensan que el título podría haberles servido para tener un mejor trabajo. No aparece una valorización de la experiencia escolar: lo que allí se aprende, las relaciones sociales, los vínculos con los

pares, están desdibujados. La valoración del título vinculada a su incidencia en el mercado de trabajo está basada en las experiencias de búsqueda de trabajo de ellos mismos o de allegados. Muchas veces está asociada con los intentos de terminación del nivel por medio de servicios o programas alternativos, como las escuelas de adultos, Programa Adultos 2000 o los Centros de Orientación y Apoyo (COA).\*

Pero al mismo tiempo, descreen del título y su valor en el mercado de trabajo: “pero ahora tampoco te asegura nada, cuantos que lo terminan y nada”. Esta percepción se refleja en los siguientes testimonios.

[...] Y ahora sí, en aquel momento no [...] ahora sí porque busqué trabajo y me piden secundario completo, y me piden el título, el analítico y no hay forma de decir sé hacer lo que me estas pidiendo aunque no tenga el título. Buscan a alguien que tenga el título y que también lo sepa hacer [...] quieren experiencia con título[...] (Caso 26, mujer 32 años).

[...] Sí, claro, [...] no tendría que estar haciendo un trabajo de limpieza si tenés una carrera. Bueno, ahora sería igual porque hay muchos que tienen su título y tampoco lo pueden utilizar, pero yo digo que sería otra posibilidad, no? Hubiera sido distinto[...] (Caso 41, mujer 27 años).

Hay mucha gente que tiene estudios y capaz que no está trabajando de lo que estudió (Caso 6, mujer 23 años).

Esta percepción de que el secundario no alcanza, tiene una contracara que la refuerza: muchos jóvenes con secundario incompleto opinan que igual se consigue trabajo sin el título secundario.

“El secundario sirve para conseguir un laburo un poco mejor, un poquito, no tanto. No, porque la mayoría me ha tomado igual (sin título) [...] porque si tenés que ser camarera por más que tengas secundario, los platos los vas tener que lavar igual y si tenés que ir a limpiar casas por más que tengas el secundario o no lo tengas tenés que limpiarle piso igual o el inodoro igual[...] (Caso 8, mujer 19 años).

[...] fijate que igual yo conseguí trabajos y buenos.... fue una molestia más que nada familiar (mi familia me lo reprochaba) no haber terminado el secundario [...] (Caso 10, mujer 31 años).

Y sí, por ahí, no tanto en conseguir trabajo sino en el tipo de trabajo que consigo, no son buenos trabajos, siempre estuve en negro, no me pagan bien y no me gustan. (Caso 25, mujer 24 años)

Como acaba de verse, estos jóvenes saben que han tenido acceso al trabajo aun sin el título. Y algunos de ellos creen que teniendo el título nada hubiera cambiado demasiado. Según lo que muestran los datos estadísticos, ¿es probable que tengan razón? Saben que el problema central son los trabajos disponibles y su calidad.

\* Programa de educación a distancia para adultos. Permite completar el bachillerato con modalidad a distancia, vigente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 2005. Los COA son un proyecto de “terminalidad”, incluidos en el Programa “Todos en la escuela” de la DGCYE. Están dirigidos a los alumnos de educación media y polimodal que adeuden materias, quienes reciben clases de apoyo grupales dictadas por profesores de las diferentes áreas. [N. de C.].

## Quienes terminaron el secundario creen, más allá de lo que se aprenda o no se aprenda en la escuela, que el título sirve pero no alcanza.



Quienes terminaron el secundario, también creen que, más allá de lo que se aprenda o no aprenda en la escuela, el título sirve pero no alcanza.

Dentro del país que estamos para todo necesitás un título. Me parece que a veces se mueve todo por los títulos y no tanto por las capacidades (Caso 16, 25 años).

Para presentar un currículum lo primero que tenés que tener es el secundario completo (Caso 32, varón 20 años).

Resulta evidente que los jóvenes *perciben* la realidad del mercado laboral de un modo bastante ajustado: el deterioro y escasez de los empleos disponibles; el acceso a circuitos educativos diferenciados; el valor ambiguo de la credencial de la educación media en el mercado de trabajo.

Lo que no parecen percibir tan claramente es que otros jóvenes, provenientes de familias con mayor capital cultural y social, tienen mayores oportunidades de ingresar a trabajos más calificados. Aunque algunos jóvenes mencionan el peso de los *vínculos* para conseguir un buen trabajo, en su imaginario es más bien *la falta de trabajo* la que opera contra sus oportunidades. Los mecanismos de segmentación tanto educativa como laboral se muestran ocultos en el medio de un discurso meritocrático. Este último es

un aspecto importante: a pesar del reconocimiento de las dificultades del contexto, muchas veces el fracaso es atribuido a las propias limitaciones.

Estas percepciones tienen un riesgo cierto de conducir al descreimiento en la educación y a que el esfuerzo no parece valer suficientemente la pena. Como se ha sostenido (Filmus y Moragues, 2003, 60), “[...] si la promesa de acceder a una movilidad social ascendente se traslada definitivamente al nivel superior, el factor ‘desestímulo’ para quienes deben realizar más esfuerzos para completar el nivel secundario podría incrementarse y la desigualdad educativa aumentar aún más”.

Descreimiento, falta de expectativas en la educación, ruptura de un imaginario social de movilidad ascendente vinculado con la educación, conviven con una sensación de que hay que seguir creyendo en el esfuerzo individual para estar *un poquitito* mejor.

Este fenómeno no es solo argentino. Como se ha evidenciado en un estudio latinoamericano existe:

[...] una gran tensión que viven los jóvenes que se refleja en esta incongruencia entre un discurso meritocrático, al cual responden con la disposición de hacer grandes esfuerzos y sacrificios personales para avanzar en su educación e inserción laboral, y una realidad del mercado de trabajo en que los contactos personales y las recomendacio-

nes frecuentemente juegan un gran papel para el acceso a empleos atractivos. La exclusión laboral de aquellos que no cuentan con este tipo de capital social refleja una marcada segmentación intra-generacional, la cual se profundiza a causa de las diferencias en la calidad de educación a la cual los jóvenes tienen acceso según su condición socio-económica (Weller, 2006).

### Reflexiones finales

De este modo, puede concluirse con algunas paradojas que acompañan este descreimiento ambiguo en la escuela secundaria: los jóvenes tienen bastante claridad sobre las condiciones y los obstáculos del mercado de trabajo y sobre el valor relativo del título. Saben que *es necesario pero no suficiente*. Pero esa percepción de los jóvenes no es tan clara sobre la segmentación educativa, y sobre el hecho de que acceden no solo a circuitos educativos devaluados sino que también a un mercado de trabajo segmentado. Mercado de trabajo con discriminaciones basadas en el aspecto físico, en el lugar de residencia y en una evaluación de *buenas y malas escuelas* y donde las formas de acceso a los buenos empleos se dan mayoritariamente por medio de redes sociales (Jacinto, 1995), y además, escasez de políticas que planteen puentes institucionales con el empleo, limitan en extremo sus posibilidades de construir trayectorias laborales acumulativas, por más que hayan terminado la educación secundaria.

Ante este panorama, por un lado, los resultados muestran, como en estudios anteriores, que el origen socioeconómico, el nivel educativo de la familia y la calidad del circuito educativo al que concurrieron parecen

ser los determinantes del destino laboral de los egresados (Filmus y otros, 2001). Sin embargo, a pesar de estas tendencias reproductoras, la investigación también muestra que algunos jóvenes, con motivación y estrategias individuales proactivas (Jacinto, en prensa), logran entrar en trayectorias de acumulación. La pregunta que se abre es entonces acerca de los mecanismos institucionales dentro y fuera de la escuela secundaria, que pueden apoyar esta transición laboral de modo de generar mayores oportunidades para los jóvenes protagonistas de la expansión. Se trata de la formulación de políticas que articulen educación secundaria para todos, no solo previniendo el abandono sino asegurando la calidad. Pero las políticas de acompañamiento a la transición están lejos de agotarse en la educación secundaria. Se trata de crear una trama de articulaciones entre servicios educativos, educación superior, centros de formación profesional servicios de información y orientación socio-laboral, y otros dispositivos de las políticas activas de empleo para acompañar a los jóvenes en esa transición, enfatizando en la creación de mayores oportunidades para aquellos a los que las tendencias inequitativas de nuestra sociedad dejan afuera por más esfuerzos educativos que realicen.

En este marco, el activo papel del Estado en el direccionamiento del interés público es ineludible en la formulación de una política nacional de inclusión social y apoyo a la transición laboral de los jóvenes, que abarque no solo la educación y el empleo sino también al conjunto de las políticas sociales en una sociedad con mayor desarrollo y más justa. 

## Notas

- <sup>1</sup> Este artículo examina algunos de los resultados del “Proyecto de investigación sobre políticas y trayectorias de inserción laboral de jóvenes que no han terminado el nivel secundario”, que coordinó. El equipo de trabajo estuvo conformado por: Carla Bessega (coordinación del trabajo de campo y procesamiento de datos); Verónica Diyarian, Victoria González, Luciana Strauss y Natalia Benzaquén, entrevistadoras. Las dos primeras también participaron en parte de la sistematización de datos. Mariela Wolf, quien también participó en el trabajo de campo, integra el programa de investigación como tesista de maestría en la Universidad de San Andrés.
- <sup>2</sup> A partir de enero de 2003, se puso en marcha la nueva EPH cuyos principales cambios fueron el rediseño de los cuestionarios y de la muestra. En la nueva modalidad, la muestra está distribuida a lo largo de cada uno de los cuatro trimestres del año relevándose semana a semana y permite dar estimaciones trimestrales, semestrales y anuales.
- <sup>3</sup> Se trata de una muestra seleccionada según criterios “teóricos”, de acuerdo con la perspectiva de Glaser y Strauss (1967).
- <sup>4</sup> La estrategia de análisis de datos, siguiendo la perspectiva metodológica propuesta, no se dirige a la descripción de los mismos sino a la construcción de categorías de análisis y sus relaciones (Strauss y Corbin, 1991).

## Bibliografía\*

- Beccaria, L. y Feldman, S., *Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90*. Buenos Aires, Biblos, 2004.
- Comisión Económica para América Latina (Cepal), *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Cepal, 2000.
- Hirschberg, Sonia (coord.), *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Diniece-Unicef, mayo 2004.
- DINIECE, “Tendencias recientes de la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza.”. Serie *Educación en Debates*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003.
- Dubet, F. y Duru-Bellat, M., *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. París, Éditions du Seuil, 2000.
- Duru-Bellat, M., *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. París, IPE-Unesco, 2003.
- Filmus, D.; Kaplan, K.; Miranda, A. y Moragues, M., *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires, Santillana, 2001.
- Filmus, D. y Moragues, M., “¿Para qué universalizar la educación media?” en Tenti Fanfani, Emilio (compilador), *Educación Media para Todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Altamira-IPE-Fundación OSDE, 2003.
- Filmus, D.; Miranda, A. y Otero, A., “La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria” en Jacinto, C. (coord.), *¿Educar para que trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, redEtis (IPE-IDES)/MTEy SS/MECyT/La Crujía, 2004.
- Galland, O., «Precarité et entrées dans la vie», en *Revue Française de Sociologie*, XXV, 1984.
- Gallart, M. A., “El desafío de la formación para el trabajo de los jóvenes en situación de pobreza. El caso argentino” en Gallart, M. A. (coord.), *Formación, pobreza y exclusión*. Montevideo, Cinterfor, 2000a.

- Gallart, M. A., *Programa Mecovi Argentina, Proyecto Educación y Empleo en el GBA 1991-1999*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos, Banco Interamericano de Desarrollo, 2000b.
- Gautié, J., *Transition et trajectoires sur le marché du travail*, en *Quatre Pages*, N° 59. Paris, Centro d'études de l'emploi, 2003.
- Glasser, B. y Strauss, A., *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine, 1967.
- Jacinto, Claudia, "Formación profesional y empleabilidad de jóvenes de bajos niveles educativos: ¿una articulación posible?", en Gallart, María Antonia (comp.), *La formación para el trabajo en el final de siglo: Entre la reconversión productiva y la exclusión social*. RET (CIID-CENEP), UNESCO-OREALC, 1995.
- Jacinto, C., *Programas de educación para jóvenes desfavorecidos: Enfoques y tendencias en América Latina*. Unesco-IIEP, 1999.
- Jacinto, C. y Bessega, C., "Un lugar en el mundo. Jóvenes vulnerables en búsqueda de espacios de inclusión social", en Forni, F. (comp.), *De la exclusión a la organización, hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense*. Buenos Aires, ediciones Ciccus, 2002.
- Jacinto, C., "Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes en América Latina. Un análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo", en Jacinto, C. (coord.), *¿Educar para que trabaje? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, redEtis (IIFE-IDES)/MTEy SS/MECyT/La Crujía, 2004.
- Jacinto, C., *La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Documento básico, II Foro Latinoamericano de Educación: La Escuela Media. Realidades y Desafíos. Buenos Aires, Fundación Santillana, 2006.
- Jacinto, C., "Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo", en *Revista de Educación*, N° 341. Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2006. (en prensa)
- Kritz, E., (2005), "Reforma y crisis: la educación y el mercado de trabajo en la Argentina de los años 90", en *Sistemas de Información de tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), Debate 2: Educación y mercado de trabajo urbano. La situación en seis países de la región*, <http://www.siteal.iipe-oei.org>. sitio consultado en noviembre de 2006.
- Léopore, E. y Schleser, D., *El Desempleo Juvenil en Argentina: Perfiles y Dinámica*. Buenos Aires, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2004. (mimeo).
- Merle, P., "El concepto de democratización en la institución educativa: su tipología y su puesta en práctica", en *Revista Population*, N°1, enero-febrero, 2000.
- Nicole-Drancourt, C., "Insertion des jeunes et le question sociale", en *La Revue de la CFDT*, N° 33, 2000.
- Peirano, C. y Sevilla, M. P., "El papel de la educación técnica en el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. El Caso de Chile", en Gallart, M.A. et al, *Tendencias de la Educación Técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*. Unesco- IIEP, 2003.
- Pérez Islas, J. A. y Urteaga, M., "Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo", en Pieck, E., *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*.

- México, coedición UIA, IMJ, Unicef, Cinterfor-OIT, RET y Conalep, 2001.
- Roberts, K.; Clark, C. y Wallace, C., "Flexibility and individualisation: a comparison of transitions into employment in England and Germany", en *Sociology*, Journal of the British Sociological Association, vol. 28, N° 1, 1994.
- Ruetao, J.; Lasida, J. y Berutti, E., "Formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza en América Latina. ¿Qué desafíos y qué estrategias?", en Jacinto, C. y Gallart, M A. (coord.), *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo, Cinterfor-RET, 1998.
- Salvia, A.y Tuñón, I., *Los jóvenes trabajadores frente a la educación, el desempleo y el deterioro social en la Argentina*. Buenos Aires, Fundación Friedrich Ebert-Argentina, 2003.
- Strauss, A. y Corbin, J., *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Londres, Sage publications, 1991.
- Tiramonti, G., *Informe: Proyecto La nueva configuración educativa en la Argentina*. Buenos Aires, Flacso, 2003.
- Tokman, V., *Desempleo Juvenil en el Cono Sur. Causas, consecuencias y políticas*. Santiago de Chile, Serie Prosur, Ed. Friederich Ebert Stiftung, 2003.
- Weller, J., "La problemática inserción laboral de los y las jóvenes", en *Serie Macroeconomía del desarrollo*, N° 28. Santiago de Chile, Publicación de Naciones Unidas, 2003.
- Weller, J., (2006), "Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias", en *redEtis*, Boletín N° 5, <http://www.redetis.iipe-ides.org.ar> sitio consultado en noviembre de 2006.
- \* La bibliografía completa proporcionada por la autora aparece publicada en la versión digital de esta publicación, en el sitio del portal abc en [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar).

# LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL



María Antonia Gallart \*

El mundo del trabajo ha mutado. Por eso, posando la lupa sobre la actual situación social, en un contexto de pobreza extendida y exclusión se hace necesario ampliar las oportunidades de formación para la población.

\* Licenciada en Sociología, Universidad del Salvador. Ph. D. en Educación Comparada, Universidad de Chicago. Investigadora en las áreas de educación y trabajo y de educación secundaria y técnica. Profesora en las universidades de San Andrés y Torcuato Di Tella. Miembro de la Academia Nacional de Educación. Autora y coautora de numerosas publicaciones.

## **El contexto de la formación para el trabajo**

El contexto social en el que se desarrolla actualmente la formación para el trabajo en la Argentina tiene características inéditas con respecto a la situación vigente hasta hace unos pocos años.

Si se pone la mirada en la situación social, se observa una fuerte heterogeneidad: conviven estratos minoritarios con gran poder adquisitivo y buen capital cultural con un importante segmento de la población bajo el nivel de pobreza y que no accede a los circuitos educativos y culturales de integración. En los últimos años, si bien ha disminuido la población cuyos ingresos no alcanzan al mínimo necesario para satisfacer las necesidades básicas, actualmente dicha población abarca un tercio del total.

El mundo del trabajo también ha cambiado; luego de niveles de desocupación récord en el país, el empleo se está recuperando, pero las tasas de desempleo suman dos dígitos. Existe un amplio sector informal, pues casi la mitad de los asalariados no



tienen la cobertura social que indican las leyes. La posibilidad de obtener empleo registrado, condición necesaria para el “empleo decente” que plantea la Organización Internacional del Trabajo, está muy relacionada con las calificaciones del trabajador, su nivel de instrucción y su capacitación.

La organización del trabajo no garantiza la continuidad del empleo y la obsolescencia de las calificaciones es mucho más rápida que en el pasado; el dominio de un oficio ya no garantiza trabajo. El cambio tecnológico y la aparición de nuevas necesidades y servicios exigen una actualización permanente. La subcontratación imperante hace que las carreras internas en las empresas formales sean cada vez menos frecuentes y que la rotación entre empleos sea común.

Con respecto a la educación formal, el comienzo del siglo XXI muestra, a la vez, una cobertura amplia de la matrícula escolar, con tasas de escolaridad altas hasta los 18 años, en comparación con las existentes antes de la década del 90, pero que coexisten con altos niveles de *desgranamiento* en la educación secundaria y grandes diferencias en la adquisición de conocimientos y habilidades para el mismo número de años de escolaridad. Por otro lado, la terminación de la educación secundaria es una condición necesaria pero no suficiente para obtener un trabajo permanente y de calidad (Filmus y otros, 2003).

La educación no formal para el trabajo, sea formación profesional o capacitación, llega a una cantidad importante de personas. En un análisis realizado sobre la base de la Encuesta Permanente de Hogares de 1998, se puede ver que más del 10% de la población en edad de trabajar estaba asistiendo a cursos de educa-

ción no formal, y casi una quinta parte había concurrido en el pasado. La mayoría de ellos lo hacía para mejorar su inserción laboral (Wiñar, 2000). Sin embargo, conviene dejar constancia que la concurrencia a dichos cursos está directamente relacionada con el nivel de instrucción alcanzado; a mayor educación formal más probabilidad de que se hayan realizado estudios no formales.

En síntesis, la formación para el trabajo enfrenta hoy en día desafíos inéditos. Si el objetivo es que la sociedad argentina tenga niveles aceptables de equidad y la formación responda a los desafíos con calidad suficiente, es importante examinar las características que debería tener la oferta de formación, quién la ofrece y quiénes son los protagonistas de ese proceso formador.

### ¿Qué es formar para el trabajo hoy en día?

Existe un consenso en la discusión sobre las competencias laborales que señala la necesidad de una sólida formación general para construir, a partir de ella, las competencias específicas para desempeñarse en un determinado puesto de trabajo ([The Secretaries Commission on Achieving Necessary Skills] SCANS, 1992). Para superar la exclusión, reubicarse en un mercado de trabajo cambiante y dominar las nuevas tecnologías se necesitan competencias básicas tales como el dominio de las habilidades de expresión escrita y oral; la aplicación de las matemáticas a la solución de problemas de la vida diaria; la capacidad de trabajar con otros, de fijarse objetivos; y asumir la responsabilidad de los resultados.

Hay un conjunto de contenidos y habilidades que provienen de la educación general, real, y no consistente en un enciclopedismo

abstracto, que sirven de base para los conocimientos más específicos, tanto científicos como tecnológicos que exigen las distintas profesiones y ocupaciones calificadas. Estos últimos se adquieren en la enseñanza superior, en la educación técnica y en la formación profesional, pero a su vez sólo se actualizan y concretan en el desempeño de las ocupaciones de la vida real. Estos tres componentes: educación general, educación y capacitación específica, y aprendizaje en el trabajo son las tres *patas* de la formación para el trabajo, y están encadenadas entre sí. Cuando falla una de ellas, el costo de reemplazarla es muy grande (Gallart, 2002).

En la Argentina se desarrollaron instituciones educativas que se proponían formar para el trabajo tanto en la educación formal como *paraformal*; tal el caso de la educación técnica, que se incrementó a lo largo del siglo pasado, llegando a cubrir una significativa proporción de la matrícula secundaria y articulando conocimientos y habilidades generales, competencias específicas y en particular tecnológicas, y aprendizaje en taller y laboratorio. Todo ello tenía un doble objetivo: de formación para el trabajo inmediato al terminar el nivel medio y de preparación para carreras técnicas, terciarias y universitarias. La educación técnica parece estar resurgiendo luego de una profunda crisis; revive a partir de la reactivación productiva y del nuevo impulso de las políticas educativas, encarnadas en la Ley de Educación Técnico-Profesional. El segundo tipo de instituciones educativas dirigidas a la formación para el trabajo es la formación profesional, constituida por cursos de menor duración que preparan para ocupaciones específicas. Esta modalidad tiene gran importancia en América Latina,

depende de grandes instituciones como el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (Senai) en Brasil y el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) en Colombia, y cubre una proporción importante de la población adulta. En la Argentina se desarrolló tardíamente en la década del 70, y se crearon centros de formación profesional (CFP) a lo largo y a lo ancho del país, dependientes entonces del Conet, y actualmente de los gobiernos provinciales. Los últimos datos existentes correspondientes a 1997 consignan un total de 83.527 egresados de formación profesional en establecimientos dependientes de los organismos jurisdiccionales educativos.<sup>1</sup> Si se compara esta cifra con los más de 700.000 que decían estar concurriendo a cursos no formales, 60% de los cuales lo hacían por razones laborales, se puede ver que los cursos “oficiales” son la punta del iceberg de una realidad mucho más amplia.

A esta altura, se puede trazar un panorama de la formación para el trabajo y sus desafíos en la Argentina actual. En un contexto de pobreza extendida y riesgo de exclusión, con un mercado de trabajo difícil pero en expansión, urge ampliar las oportunidades de la población tanto para adquirir al menos una educación secundaria de razonable calidad, como para recibir una formación específica adecuada. Frente a estos desafíos, la educación secundaria, en general, y la técnica, en particular, tienen mucho por mejorar. Por su parte, la formación profesional extraescolar tiene un alcance importante, aunque minoritario si se considera el total de la fuerza de trabajo. Sin embargo, suele fluctuar entre cierta rigidez de los programas oficiales y una masa anárquica de cursos difíciles de evaluar en su adecuación a los desafíos señalados.

## Las empresas subinvierten en capacitación porque es un valor agregado que el trabajador podría venderle a la competencia.



### Los actores de la formación profesional

El principal actor de la formación para el trabajo en la Argentina es el Estado. Este financia buena parte de las actividades de formación, tanto en la educación formal como no formal, por medio de los presupuestos educativos y del Ministerio de Trabajo. Gestiona en sus propias instituciones la educación técnica y la formación profesional y supervisa la formación impartida por instituciones privadas. La necesidad de la responsabilidad del Estado es reconocida aun por autores francamente neoliberales (Becker, 1964). Se sabe que las empresas subinvierten en formación porque el valor agregado que le da al trabajador la capacitación puede venderlo a la competencia cambiando de trabajo. Si las firmas invierten, lo hacen fundamentalmente en una formación lo más específica posible, de manera que no le sea útil en otra organización. La formación general y técnica, clave para una población educada y productiva, es de por sí utilizable en una variedad de contextos. Además, por razones de equidad, conviene compensar en la formación profesional los desequilibrios producidos por una insuficiente formación inicial, desequilibrios que disminuyen las posibilidades laborales de los más pobres. Por todo ello, el rol del Estado es indelegable. El problema radica en el monto del apoyo necesario y la manera en que se asignan los recursos, tanto organizacionales como económicos; el análisis de la realidad actual y la fractura de las acciones

de distintas dependencias y jurisdicciones no parece garantizar una política eficaz.

El segundo gran actor es el sector empresario. Las empresas son el lugar del cambio tecnológico y del trabajo productivo, y sin su participación activa es imposible una formación eficaz para el trabajo. El tema aquí es cómo ampliar la participación de las empresas en la formación, pues actualmente solo una cantidad ínfima de la formación las cuenta entre sus protagonistas. Sin caer en la problemática planteada en el párrafo anterior, esto sucede cuando el Estado financia capacitación que solo es útil en esa empresa, y que igual hubiera sido impartida sin su financiación (Ljubetic y otros, 2006). El contexto actual de la reactivación, que ha mostrado la escasez de oferta de trabajadores calificados, es propicio para la implementación de programas comunes entre Estado y empresas que permita una capacitación y una formación técnica más relevante y pertinente, y que llegue a todos los sectores de la población. Ejemplos como el sistema dual de algunos países europeos, o la acción del Senai en Brasil muestran pistas en esa dirección.

Una de las formas de acción del Estado en la Argentina se organiza mediante los centros de formación profesional conveniados, administrados por la sociedad civil pero financiados por el Estado. Allí se encuentran actores importantes que aportan mucho al campo de la formación, uno de ellos son los sindicatos. A partir de los años 70, un grupo importante

de sindicatos conforma el Foro Sindical por la Capacitación Integral y Permanente del Trabajador, un cuerpo colegiado que trabaja por consenso en función de objetivos comunes. Sus actividades comprenden la capacitación político-sindical, la formación profesional y la investigación de nuevos perfiles laborales. Algo menos de 20 sindicatos participan en el Foro. Otro grupo importante de actores son las ONG que actúan en el campo social. Han adquirido importancia debido al incremento de la pobreza y al surgimiento de programas sociales que incluyen la capacitación como uno de sus componentes. Las ONG tienen conocimiento y experiencia de trabajo con poblaciones en riesgo, pero presentan niveles muy variados de idoneidad técnica en formación: en general aquellas que pertenecen a instituciones mayores –relacionadas con iglesias o entidades educativas– se encuentran mejor equipadas y cuentan con personal más idóneo. Tanto sindicatos como ONG, han permitido ampliar la oferta a nuevas poblaciones, que no tenían cabida en el modelo original de la formación profesional, exclusivamente estatal.

El último, pero muy importante actor de la formación, está constituido por los usuarios de la misma, la gente que quiere y puede capacitarse, esos centenares de miles de personas que se anotan en escuelas y cursos no formales, que buscan capacitarse, invirtiendo en muchos casos sus propios recursos. Frente a ello es necesario preguntarse quién garantiza la validez e idoneidad de la formación impartida.

La articulación entre estos actores –Estado, empresas y sociedad civil– podría mejorarse. Todos ellos tienen roles propios e indelegables, pero existe escasa coordinación y canalización adecuada de recursos como muestra

el análisis de la superposición de algunos programas, la obsolescencia de otros y la existencia de poblaciones objetivo prioritarias pero relativamente vacantes (en particular la de jóvenes y adultos en riesgo).<sup>2</sup>

## Conclusiones

Los desafíos son muchos –algunos antiguos, otros nuevos– pero también lo son las fuerzas y las políticas movilizadas por la formación para el trabajo. Se pueden plantear algunos caminos para las políticas estatales y para el aporte privado. Uno es incrementar la articulación en el ámbito local de la oferta y la demanda de formación, del sector público y privado y de las instituciones educativas y las organizaciones productivas. Esto es factible y muy importante; el ejemplo de ciudades como Rafaela [Santa Fe, Argentina] muestra los resultados del esfuerzo compartido y la continuidad. En ámbitos más abarcadores, ya sea el nacional como el provincial, aparece como un requerimiento para evitar la pérdida actual de recursos humanos e institucionales el rescate de los servicios existentes de formación profesional, tanto estatales como privados, así como su actualización. Es indispensable mejorar la supervisión y los mecanismos que proveen el financiamiento para llegar a instaurar instancias de control de calidad y, eventualmente, de certificación de competencias. Por último, el horizonte de estas políticas tiene que ser el incremento de la equidad y la calidad de la formación, entendiendo por ello el acceso de todos a una formación laboral que permita integrarse a la sociedad y tienda a eliminar los circuitos de exclusión y privilegio existentes, que se pueden visualizar en las trayectorias educativas y laborales de tantos compatriotas nuestros. 

## Notas

<sup>1</sup> Esta cifra proviene de datos del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) para 1997; no figuran las provincias cuyos Centros de Formación Profesional dependen de los Departamentos de Trabajo.

<sup>2</sup> Esta sección resume contenidos de *La formación para el trabajo en la Argentina: situación actual y perspectivas para el futuro* (Gallart, 2001).

## Bibliografía

Becker, Gary, *Human Capital*. Nueva York, Columbia University Press, 1964.

Filmus, Daniel; Miranda, Ana y Zelarrayán, Julio, “La transición entre la escuela media y el trabajo: los recorridos post-secundarios de los jóvenes en el Gran Buenos Aires”, en *Estudios del Trabajo*, n° 26, julio-diciembre 2003.

Gallart, María Antonia, *Veinte años de Educación y Trabajo*. Montevideo, Cinterfor, 2002.

— — —, *La formación para el trabajo en la Argentina: situación actual y perspectivas para el futuro*. Santiago de Chile, Cepal-CTZ, 2001.

Ljubetic Godoy, Yerko, “El mercado laboral y las políticas de empleo: el rol de la capacitación”, en Ljubetic, Yerko; Bravo, David; Medrano, Patricia, Castillo, Ramón y Escárate, Jossie, *Igualdad de oportunidades: Los desafíos de la capacitación laboral*. Santiago de Chile, SENCE, Centro Microdatos, Universidad de Chile, 2006.

SCANS, “Lo que el trabajo requiere de las escuelas”. Informe de la Comisión SCANS para América 2000. Washington, Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, 1992.

Wiñar, David, *Políticas de formación laboral: el caso del sector educación de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Universidad de Luján, Departamento de Educación de Adultos, 2000.

# PRODUCCIÓN Y EDUCACIÓN: UNA PROBLEMÁTICA CONJUNTA



Débora Giorgi \*

Las estadísticas oficiales indican que existe una demanda laboral insatisfecha de las empresas cuando buscan obreros calificados. Es fundamental para revertir esta situación el rol del Estado y la vinculación entre la educación y el trabajo.

\* Licenciada en Economía, Universidad Católica Argentina. Profesora Titular Ordinaria de la Universidad Católica Argentina. Miembro del grupo de consulta de académicos del Centro de Estudios para la Integración de la Cancillería Argentina (CEI). Ministra de la Producción de la provincia de Buenos Aires.

## **Una demanda habitual**

En mis habituales viajes al interior de la Provincia o a los partidos del conurbano bonaerense tengo numerosos encuentros formales e informales con empresarios, en general dueños de las pyme. Los temas de conversación son variados, pero hay uno que –tarde o temprano– siempre aparece: la preocupación que muestran porque no encuentran, o encuentran solo de manera dificultosa, personas con la calificación adecuada para cubrir los puestos vacantes que va generando el desarrollo de la empresa, en una economía en crecimiento.

Esta falta de personas con las habilidades apropiadas no se refiere sólo a economistas con maestrías en negocios o a ingenieros con posgrados en el exterior; al contrario, esos perfiles son relativamente más fáciles de conseguir. Lo que los empresarios notan es que falta gente con conocimientos más aplicados, de media y alta especialización: torneros, calderistas, técnicos mecánicos y electromecánicos, incluso cadetes, administrativos y operarios de baja calificación. Y sus comen-



tarios siempre terminan con frases similares: “necesitamos los colegios técnicos”; “necesitamos fortalecer la educación”; “necesitamos volver al respeto por los oficios”.

Este reclamo sostenido da pie para algunas reflexiones. En primer lugar, podemos preguntarnos si los comentarios que escucho reflejan una realidad extendida o son solo un dato *impresionista*, contundente, sí, pero no generalizable. En segundo lugar, nos hace cuestionar tanto acerca de las causas de esta situación como de las vinculaciones entre los ámbitos de la producción y de la educación, y qué hacemos y podemos hacer desde el Estado.

### Una realidad dual: desempleo y puestos de trabajo sin cubrir

El impresionante crecimiento que ha mostrado la Argentina, y en particular la provincia de Buenos Aires, en los últimos tres años, ha contribuido en gran medida a mejorar algunos indicadores laborales y sociales, mediante la “correa de transmisión” de ese crecimiento macroeconómico hacia las personas: la actividad de miles de empresas.

Así, los datos que recopila el Indec muestran que el desempleo se redujo muy significativamente, desde porcentajes cercanos al 22% de la población económicamente activa (PEA) en 2002, a otros que rondan el 10% en 2006, tanto en la provincia de Buenos Aires como en el país en general. Incluso zonas como el conurbano bonaerense, muy afectadas por las políticas neoliberales de los años 90, y golpeadas fuertemente por la crisis de 2001/2002, pueden mostrar hoy un desempleo apenas superior al 11% de la población económicamente activa. La pobreza también muestra una fuerte reducción, si bien continúa afectando

aproximadamente a un cuarto de los hogares y a un tercio de las personas del país.

Esta realidad más optimista y esta tendencia esperanzada conviven, sin embargo, con un mercado laboral en el que la demanda de trabajo de las empresas no siempre puede satisfacerse. En los últimos dos años, la demanda laboral insatisfecha ha rondado el 13%, con una tendencia ligeramente creciente, según el Indec. Lo interesante –y preocupante a la vez– es que esa brecha promedio entre la demanda y la oferta enmascara que el 44% de los puestos que no se logran ocupar pertenecen a posiciones operativas (no técnicas de alta calificación ni profesionales), y que el 90% está vinculado con la producción o el mantenimiento. Asimismo, los sectores que mayor demanda laboral satisfecha informan son los vinculados con la industria, como el sector textil, la industria de la madera y muebles y el sector automotriz.

Es decir, nuestra percepción *impresionista*, recogida en muchos viajes y conversaciones, refleja en realidad un fenómeno general: a la Argentina, y a la provincia de Buenos Aires, le faltan operarios y obreros calificados; le faltan los *oficios*, que durante muchos años conformaron la columna vertebral de los saberes técnicos del sector trabajador. Y esta carencia no debe transformarse en una restricción del crecimiento ni del ascenso social de miles de compatriotas.

### El deterioro de la articulación entre la educación, el trabajo y la producción

Los datos nos confirman que la preocupación de los empresarios por la educación no es solo la de quien se preocupa porque no consigue los recursos que su empresa necesita, po-

niendo así en peligro su rentabilidad. Entendemos que hay un motivo más profundo: los empresarios tienen la percepción, compartida particularmente con quienes trabajan en la educación y en lo social, como los maestros y trabajadores sociales, y también con aquellos que de manera permanente o transitoria ocupamos cargos públicos de todo nivel, de que luego de décadas de desmanejo en la Argentina se ha roto la articulación entre la educación y la producción, a partir del deterioro del mercado de trabajo. Esta es una situación que sólo en los últimos tres años se está revirtiendo.

En efecto, el campo de la educación y el de la producción se vinculan entre sí, sobre todo a partir del trabajo. Esto no quiere decir que suscribamos la visión estrecha de privilegiar sólo aquellos conocimientos y habilidades que puedan tener un mercado laboral: no entendemos a la escuela únicamente como proveedora de *insumos humanos* a las empresas. Por el contrario, pensamos la relación en un plano más profundo: vemos a la escuela como una organización cuyo objetivo es que las niñas, niños y jóvenes se transformen en personas integrales, y también dotarlos de habilidades –en sentido amplio– que les permitan, de adultos, insertarse en la sociedad en las mejores condiciones posibles. En particular, que puedan insertarse en un trabajo productivo y gratificante, de calidad; trabajo que puede ser en la industria, pero también en la investigación o en el arte.

Es decir, la escuela debe *formar para el mundo del trabajo*, para que quienes pasen por ella aprendan todas las dimensiones y relaciones que se dan en ese ámbito, y puedan hacerlo propio de la mejor manera. Para ello, la escuela no puede estar ajena a la empresa, ni

la empresa ver a la educación como una mera formación técnica.

Esta articulación, que Argentina logró construir a partir en gran medida de Sarmiento y sus ideas, resultó seriamente dañada. Por un lado, la volatilidad económica destruyó la previsibilidad de la economía, y con ella la capacidad de planificar; privilegió lo financiero sobre lo productivo; erosionó la rentabilidad empresaria y envió a la quiebra a miles de las PYME: el mercado de trabajo vio así deteriorada su demanda.

Por otro lado, las erráticas políticas educativas, el oscurantismo, las falsas modas destruyeron o afectaron seriamente a la escuela pública; cancelaron a la educación como medio de ascenso social; devaluaron las titulaciones y generaron una distorsionada oferta laboral. Del país de “m’hijo el doctor” pasamos a uno donde *todos* son o quieren ser doctores, pero pocos pueden trabajar como tales.

Finalmente –y como efecto profundo– la pobreza estructural creada por décadas de políticas erróneas generó una pérdida de los valores que hacen al mundo del trabajo y de la empresa: el esfuerzo, la toma calculada de riesgos, la creatividad, la innovación, el compromiso.

### Qué estamos haciendo

Si bien toda la sociedad es en parte responsable del actual estado de las cosas, y está en manos de todos los habitantes del país recuperar la gran educación y la gran producción argentinas, quienes estamos en el Gobierno tenemos una responsabilidad adicional ante esta situación.

En efecto, tenemos las herramientas, y tenemos la obligación de atender tanto las

La escuela no puede estar ajena a la empresa,  
ni la empresa ver a la educación como mera  
formación técnica.



urgencias del presente como las necesidades del futuro. Parte de nuestro rol es mirar hacia delante, preguntarnos adónde queremos ir como sociedad y diseñar las acciones que nos permitan alcanzar esos objetivos.

Reconstruir el vínculo entre la producción, el mundo del trabajo y la educación no es algo que se pueda hacer en una sola gestión; es un compromiso que debe tomarse como una política de Estado.

No es, tampoco, una tarea que pueda enfrentarse de manera exitosa si se segmenta, tanto *ad-intra* de un Ministerio como *ad-extra*. Es decir, requiere que sea una dimensión que esté presente en *todas* las acciones gubernamentales de un ministerio específico, y que demanda la articulación entre diferentes áreas, al menos Educación, Trabajo y Producción.

Conocemos el enorme esfuerzo que está haciendo en esa área nuestro Gobernador, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, para recuperar la educación en general y la pública en particular, y cómo es parte de su enfoque la vinculación con el mundo productivo y la profundización de esa relación. Conocemos también los planes del Ministerio de Trabajo para facilitar la contratación de trabajadores y la inserción de los jóvenes en el mercado laboral.

¿Qué estamos haciendo, por nuestra parte, desde el Ministerio de la Producción, según el mandato del Gobernador, en ese sentido?

Entendemos que clarificar esto puede ser nuestro aporte a la comunidad educativa y a sus autoridades. Con mayor conocimiento de las acciones que cada ámbito está realizando, potenciaremos nuestro trabajo conjunto.

El ámbito de la producción es el de la creación de riqueza. Pero las tristes experiencias del pasado –cuyo legado aún estamos pagando– nos han mostrado que la creación de riqueza es socialmente estéril si no va acompañada de una distribución que permita a todos los argentinos gozar de ella. En ese sentido, el trabajo cumple un rol fundamental. Por ello, he puesto como objetivo general y último de mi gestión el generar una demanda de trabajo de calidad, que permita que todos los bonaerenses que quieran trabajar puedan hacerlo, en un ámbito de trabajo decente.

Ese objetivo se logrará si podemos promover, apoyar y potenciar a las PYME –y también a las grandes empresas– para que desaten su creatividad, asuman riesgos, inviertan, detecten mercados, crezcan..., y demanden trabajo calificado.

El Ministerio que dirijo tiene herramientas que apuntan a los distintos ámbitos que pueden producir ese efecto en las PYME: desde programas que apuntan a desarrollar los beneficios de la asociatividad y una mejor distribución territorial de la producción (Programa de Agrupamientos Industriales y Programa de Distritos Productivos), hasta los que hacen al financiamiento

(Fuerza PYME, Fondo de Garantías Buenos Aires [FOGABA]), sin descuidar los temas de promoción industrial, puertos, microemprendimientos y economía social (empresas recuperadas, cartoneros, entre otros) y de promoción de las empresas bonaerenses en el exterior (BAExporta). Estos programas, de una u otra manera llegan a miles de PYME.

Lo que constituye el marco unificador de todos estos esfuerzos es, por un lado, el ya mencionado de dirigirlos a hacer crecer a las empresas para que a su vez generen empleo de calidad. En segundo lugar, y no menos importante, el *enfoque* con que los encaramos privilegia la articulación tanto *ad-intra* del Ministerio de la Producción como con otros ministerios.

### Educación y producción

Comenzamos este artículo comentando las preocupaciones de nuestros empresarios. ¿Qué podemos contestarles a los empresarios,

a la luz de lo que expusimos en este artículo, y de lo que estamos haciendo?

En general, mi respuesta a esos comentarios es algo más o menos así: desde el Estado estamos trabajando no solo con programas específicos sino en pos de una mayor articulación entre todos los programas y ministerios que comparten problemáticas comunes. Inténgense ustedes también. Avancen desde la constatación de un hecho hacia el comienzo de una solución. No es fácil revertir 40 años de deterioro de los sistemas productivo, laboral y educativo, pero es posible, y el sector privado es un actor fundamental en el logro de dicho objetivo. Con la actual condición política que asegura mayor previsibilidad económica e institucional, con crecimiento, con políticas racionales orientadas a distribuir más equitativamente el ingreso, la relación entre la escuela, el mundo del trabajo y la empresa se irá reconstruyendo y fortaleciendo. Hacia ese objetivo estamos avanzando. 

# LA TRANSFORMACIÓN DEL TRABAJO Y EL EMPLEO



Rubén Lucero \*

Frente a un escenario de profundas transformaciones tecno-productivas y organizacionales, el sistema educativo formal aún no provee, según el autor, los elementos de capacitación que sostienen la relación escuela/mundo del trabajo.

\* Docente e investigador de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Titular de la cátedra de Capacitación y Desarrollo de esa universidad. Se desempeñó como asesor educativo en la Honorable Cámara de Senadores de la provincia de Buenos Aires.

## Introducción

El trabajo humano está en el núcleo de la estructura social, y es difícil imaginarse qué cosa lo puede desplazar y ocupar su lugar. Sin embargo, a lo largo de la historia de la humanidad fueron apareciendo distintas formas de *no trabajo*, desde el desplazamiento y la paulatina pérdida del trabajo agrícola, hasta el más reciente declive del trabajo fabril. Las consecuencias, con distinta magnitud, han sido y son la inseguridad, la desaparición de redes sociales, la mayor presencia de las actividades informales, los procesos de desindustrialización, el aumento del individualismo y la marginalidad.

Castells (1999) plantea que “hay una variación histórica de los modelos de empleo, según instituciones, cultura y entornos políticos específicos”, y si bien es cierto que el trabajo en la denominada “nueva economía” va en aumento con un alto contenido en información y conocimiento, este nuevo paradigma también interactúa con la historia y se manifiesta también según el grado de desarrollo de las sociedades y su posición relativa en el sistema global.

La transformación tecnológica y organizativa del trabajo y las relaciones de producción en la empresa red emergente y a su alrededor, es la principal palanca mediante la cual el paradigma informacional y el proceso de globalización afectan a la sociedad en general (Castells, 1999).

Al mismo tiempo, los conceptos de competitividad y búsqueda de competitividad han adquirido una dimensión política y económica sin precedentes, casi como elementos de supervivencia en países y en sociedades.

En nuestro país, a partir de la década del 90 hemos vivido un proceso que culminó en una crisis estructural sin precedentes, con la implantación de un modelo económico de fuerte concentración, que no solo atentó contra las estructuras económicas que prevalecían hasta entonces, sino que también fue socavando fundamentalmente la confianza pública, los lazos de solidaridad social y la visión de futuro. Esos profundos cambios estructurales que hemos atravesado impactaron transversalmente lo social, lo cultural, lo político y lo institucional.

### **Las transformaciones tecno-productivas**

El artesano fue el antecesor directo de la producción industrial en serie, y la calidad de sus productos estaba íntimamente ligada a sus habilidades en el oficio, debido a que su sistema de producción estaba organizado en unidades donde no existía la división del trabajo.

El artesano concentraba en su dominio las cuestiones elementales de la producción, tales como: diseñar, elegir las materias primas, confeccionar las herramientas y los elementos de trabajo y dominar la técnica de esas herramientas. A lo sumo su familia y sus hijos

participaban de sus secretos y sus técnicas de trabajo, que asumía así, una forma indivisa.

Los sistemas productivos fueron evolucionando y el hombre se encontró ante la necesidad de producir más unidades y elevar la eficiencia, lo que llevó a efectuar una división del trabajo; se fueron constituyendo empresas con un tamaño cada vez mayor y el trabajo se fue dividiendo en diferentes especialidades.

Esta división del trabajo produjo beneficios con respecto al sistema anterior pero, a su vez, se originó la primera ruptura, al perderse la unidad conceptual que tenía el artesano con relación al producto.

Con la división del trabajo dentro de la empresa y la especialización en distintas áreas, el producto comienza a ser la resultante de un conjunto de ideas concebidas desde distintos sectores. En consecuencia, la salida de un producto es el resultado de un conjunto de actividades fragmentadas tanto en responsabilidad como en ejecución.

En la actualidad, el análisis de la situación productiva de una empresa, su gestión de la producción y su entorno, nos permite conocer los factores que inciden en la calidad del producto, en la tecnología y en el mantenimiento de equipos e instalaciones.

Estos factores le permiten a las empresas mejorar su competitividad y la calidad de sus productos; tener flexibilidad; contar con mejores recursos humanos; producir mejoras constantes en los diseños y reducir los costos, que son en definitiva las actuales exigencias de los mercados.

En rigor, y apreciado en perspectiva histórica, la evolución de los sistemas productivos y de las empresas, principalmente las industriales, tuvo en la Segunda Guerra Mundial un elemento catalizador y promotor de cambios.

## La forma de organización taylorista-fordista se basa en tecnologías que conciben al hombre como una prolongación de la máquina.



En los EE.UU., y en virtud de las exigencias del estado de guerra, los sistemas productivos debieron reorganizarse para cumplir con las demandas. Por ejemplo, la utilización del control estadístico por parte de las empresas permitió la fabricación de artículos militares de bajo costo y en gran cantidad, convirtiéndose en el país con mayor producción industrial, pero manteniendo la división del trabajo característica de la organización taylorista-fordista.

### El cambio de paradigma

Debemos entender el concepto de cambio de paradigma como el resultante del resquebrajamiento del paradigma vigente –viejo–, en el que se originan los elementos constitutivos del nuevo que surge y se instala definitivamente cuando el viejo paradigma entra totalmente en crisis. El cambio implica asumir nuevos códigos, modelos, formas de actuación, valores, reglas, leyes, etc. vigentes hasta un determinado momento histórico.

Una mirada al pasado nos permite observar que, entre los fenómenos sociales de posguerra, el de mayor relevancia e impacto fue el de la “masificación del consumo”, que fue un disparador revolucionario desde el punto de vista de cómo abordar la producción, hasta entonces concebida en términos taylorista-fordista, o modo de producción industrial basado en las economías de escala, que permitía producir en serie y reducir los costos.

Boyer (1989) destaca como rasgos más representativos del fordismo:

Alta división del trabajo, aplicable en industrias de producción continua, especialmente bienes de consumo semiduradero, de gran escala, que posibilita la caída del costo unitario y por lo tanto precios menores para el consumidor, para productos estandarizados que exigen una alta inversión en equipos especializados posibilitando el empleo de obreros de baja calificación que se especializan en tareas rutinarias (pp.1-5).

Las industrias fordistas son altamente jerarquizadas y con tendencia hacia la integración vertical, basadas en que los beneficios obtenidos por la escala de producción y de comercialización absorben los extracostos de producción, buscando minimizar los costos de transacción (Williamson, 1991). Estas industrias requieren de mercados crecientes, producen para almacenar y realizan más desarrollo de producto que investigación. La innovación se hace con base en la diferenciación, apoyada en fuertes presupuestos de publicidad (OECD, 1992).

La forma de organización taylorista-fordista se basa en el predominio de tecnologías en las cuales se concibe al hombre como una prolongación de la máquina, todo en función de lograr un proceso más eficiente.

El paradigma fordista-taylorista entró en la

segunda mitad del siglo xx en un proceso de crisis, a pesar de mantenerse en los pliegues del sistema industrial. Esta situación está relacionada con el cambio de las necesidades sociales, en la que la individualidad, en oposición a la masividad, ha generado demandas más específicas, con requerimientos propios, y en un marco donde la globalidad de los mercados ha acercado a las sociedades por intermedio de la comunicación y también por la enorme velocidad de cambio tecnológico. De hecho, las empresas deben enfrentar consumidores más informados y exigentes, que de acuerdo con su posición económica requieren productos y servicios diferenciados o personalizados.

Estos numerosos y trascendentales cambios en el orden tecnológico, en el orden social y en el orden cultural afectan el comportamiento de las sociedades, y a su vez repercuten en el quehacer de los sistemas productivos. Citemos algunos de ellos:

- los productos tienen ciclos de vida más cortos;
- los clientes son más exigentes, con tendencia a demandar mercancías con cero defecto y dispuestos a cambiar de proveedor;
- el avance tecnológico a nivel mundial es cada vez más acelerado;
- la competencia internacional es muy dinámica e impacta en nuestros potenciales mercados;

- los productos deben expandirse más allá de las fronteras, con la consecuente exigencia de adaptabilidad y riesgo.

Alrededor de estos conceptos surgen modelos de gestión que dan cuenta, dentro de las organizaciones, de dichos cambios, tales como especialización flexible, capacidad de innovación y de aprendizaje.

Por otra parte, las variables “no precio” juegan en este nuevo escenario un rol trascendente, y podemos citar como ejemplos: la calidad, el diseño, el tiempo de entrega, el empaque, la armonización de los sistemas productivos con el medio ambiente y la información, que comienzan a ser factores clave en la producción de bienes y servicios e influyen decisivamente en la competitividad empresarial.

Asimismo, la organización de la producción trasciende las fronteras de la empresa individual. Son los sistemas productivos los que aparecen como competitivos, y los conglomerados de empresas o *clusters* adquieren ventajas competitivas por sobre los sectores industriales tradicionales. Estos conglomerados representan concentraciones industriales complementarias e interdependientes, que atraviesan sectores industriales y empresas de distinto tamaño, y que además incluyen proveedores de componentes, servicios, productores de bienes finales, etcétera. El sistema de distritos industriales que existe en el centro y norte de Italia es un ejemplo claro de las

Los cambios trascendentales en el orden tecnológico,  
en el orden social y en el orden cultural afectan  
el comportamiento de las sociedades.



ventajas que se obtienen, y regiones como el Véneto y toda Italia central hoy en día viven con niveles de pleno empleo y hace no más de 25 años eran pobres y carecían de industrias. (Saba, 1997).

### Las organizaciones como sistemas complejos

Un sistema, en su concepción más simple, es un conjunto de elementos vinculados entre sí, de manera tal que un cambio en cualquiera de sus elementos afecta de alguna manera a los demás.

Un sistema es abierto cuando interactúa con su entorno, por lo que “una empresa es un sistema abierto que intercambia con el medio en el aprovisionamiento de la materia prima, en su relación con el mercado, en su relación con el Estado, en su relación con la comunidad que lo rodea”, etcétera. No obstante, un sistema es más que un conjunto de elementos vinculados; más bien los elementos constituyen sus propios mecanismos que absorben insumos tanto del interior como del exterior, transformándolos y generando rendimientos determinados. (Por ejemplo, una planta industrial está formada por elementos relacionados entre sí: departamentos, puestos de trabajo, tecnologías, insumos, materia prima, etcétera).

Si analizamos su evolución histórica, las organizaciones de producción se remontan a dos corrientes desarrolladas hace aproximadamente un siglo. Por un lado, Frederick Taylor desarrolló un modelo conocido como “Administración científica”, sobre la base de la tecnología que le proveyó la Revolución Industrial. Taylor, en su amplio análisis del sistema laboral, desarrolló este modelo cuyo núcleo central contenía conceptos como la especiali-

zación de los puestos de trabajo, la detallada descripción de las tareas, la repetición de las actividades con muy poca o ninguna variación y la supresión del trabajo intelectual entre los operarios.

En la misma época, el sociólogo alemán Max Weber desarrolló el modelo que se conoció como “burocracia”, que contenía principios de organización tales como: sistemas de “relaciones jerárquicas” y “cadena de mando” como mecanismos fundamentales de coordinación.

Para Weber las organizaciones deben ser gobernadas por un sistema claro y consistente de reglas escritas y procedimientos, que deben cubrir todos los puestos, tanto los operativos como los directivos. A su vez, los operarios deben estar capacitados para cumplir con sus tareas y por lo tanto la competencia técnica debe ser la base para la asignación de los puestos y la promoción.

El tremendo salto que significaron estas ideas, en comparación con las formas de organización anteriores, se dio en llamar “*la burocracia mecánica*” que surgió emergente de la fusión de las corrientes descriptas, con las que se alcanzaron niveles de rendimiento nunca antes obtenidos, mejorando a la vez el desempeño individual y la coordinación entre unidades de las organizaciones.

Este modelo de organización industrial, que llega hasta nuestros días, ha permitido un enorme incremento de la producción industrial a lo largo del siglo xx, con indicadores altísimos de productividad pero, a su vez, se necesitaron grandes esfuerzos para mantener la motivación y la creatividad de la gente, que no ha podido ser suficientemente aprovechada a causa de la limitación y monotonía del trabajo.

No obstante, como este modelo se desarrolló

en buena parte del siglo en contextos estables y situaciones previsibles, se apeló casi exclusivamente a las motivaciones económicas.

El presente encuentra a los sistemas productivos en contextos de alta incertidumbre, particularmente en las economías menos desarrolladas, y las palabras como globalización, regionalización y desarrollo implican nuevos desafíos de competencia, de incesante desarrollo tecnológico, de comunicaciones cada vez más ágiles y con señales del mercado altamente inestables y complejas.

En este sentido, los procesos de aprendizaje organizacional adquieren una dimensión significativa puesto que la identificación y comprensión de los mismos, a la luz de estos cambios, constituyen factor de relevancia, y deben ser considerados a la hora de la implementación de las políticas de capacitación específicas.

Asimismo, es importante abordar la cuestión del aprendizaje organizacional en forma amplia, es decir incluyendo también el concepto que Lall denomina los elementos “tácitos” del aprendizaje, y que constituyen un factor diferenciador. Esta característica, es decir “*los elementos tácitos del aprendizaje*”, conforma una serie de activos intangibles, difíciles de transferir y deben entenderse como un elemento dinámico que permite a la organización operar a partir de saberes no codificados por sus miembros, pero que inciden en la resolución de problemas y en la interacción con otros recursos humanos. Es decir, este conocimiento tácito permite efectuar una representación mental compleja del proceso de trabajo (Novick, 1997).

### **La capacitación y la formación permanente**

Estos dos aspectos constituyen, indudable-

mente, un factor dinámico y determinante frente a este escenario de profundas transformaciones tecno-productivas y organizacionales, especialmente en el fortalecimiento de las capacidades de los individuos. En este sentido, se observa que el sistema educativo formal aún no provee adecuadamente los elementos que sostienen la relación *escuela / mundo del trabajo*, y recién ahora están apareciendo en forma programática las propuestas que signifiquen para los alumnos una real articulación entre la educación y el sistema tecno-productivo. La lentitud para adaptar sus estructuras y sus programas a los cambios en el sistema económico y productivo, ya sea el nivel medio, el de formación profesional o el universitario, no permite promover con fuerza una nueva mirada del mundo del trabajo, con organizaciones distintas, y en permanente cambio.

Por otra parte, el proceso de desarrollo en nuestro país ha evidenciado débiles indicadores de integración productiva y participación ciudadana, que nos han llevado a padecer un fuerte proceso de desindustrialización con la paulatina pérdida y desaparición de competencias laborales. Frente a este escenario, las respuestas institucionales han sido escasas, limitando las posibilidades de reinserción de los individuos que fueron quedando excluidos del modelo.

En este sentido, un desafío significativo en el campo del diseño de las políticas de educación y formación es fortalecer la articulación *escuela / mundo del trabajo*, asociando la promoción de las conductas empresariales con el progreso de una región determinada, como sistema virtuoso de inclusión social.

Además, deberá promoverse el desarrollo de las capacidades emprendedoras de los in-

## Un desafío significativo en el campo de las políticas de educación y formación es fortalecer la articulación escuela/mundo del trabajo.



dividuos, generando procesos de aprendizaje que desborden la dimensión estrictamente pedagógica e interactúen en forma muy rica y diversa promoviendo individual y colectivamente “ambientes” proactivos que operen eficazmente como movilizadores del potencial humano.

### Juventud, educación y trabajo

Las señales del nuevo proyecto político-económico que se va perfilando en el país son, sin duda, muy diferentes a las del modelo neoliberal que dominó la escena de los 90 y sumergió al país en una profunda crisis económica, social e institucional y también socavó lo moral y lo humano. No obstante, aún no inauguran un nuevo modelo distributivo, sin embargo parecen comenzar a reconstruir la alianza social entre el trabajo y la producción, con las lógicas tensiones de una puja distributiva, pero apoyada en indicadores macroeconómicos que permiten pensar en una recuperación sostenida.

El sistema educativo tiene la mayor responsabilidad en esto, sin duda, y es por eso que hay que trabajar en su reorientación, pero los condicionantes estructurales que existen en términos de distribución del ingreso, pobreza y exclusión social son determinantes en la idea de construcción del futuro de miles de jóvenes y explica lo que eso significa en relación con la desigualdad e injusticia en su presente, y también en proyección al futuro.

Como parte de la transformación estructural a que fue sometido el sistema educativo en la década del 90, que se inició con la transferencia de los servicios de educación a las provincias, para luego avanzar con cambios en cada jurisdicción, se reformó la educación impartida en educación media, denominándola Polimodal, con algunas orientaciones dirigidas al mundo laboral, como Bienes y Servicios (ex escuelas técnicas). Entró en vigencia a partir de 1999, acortando los tradicionales seis años de duración de la escuela industrial. La cartera educativa en el ámbito nacional solo conservó competencias en el nivel universitario.

A partir de 2006, se han reformulado nuevamente los ciclos, recuperando seis años para la educación media; la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/05 es un importante instrumento para volver a ordenar y regular la educación técnico-profesional, así como también para realizar una mejora continua de la calidad de la enseñanza y del equipamiento de los establecimientos educativos.

En este sentido cabe aclarar que no todas las jurisdicciones modificaron el nivel medio, que es en rigor una exigencia de la Ley Federal de Educación. De hecho, la Ciudad de Buenos Aires es un ejemplo al respecto. Allí todavía se continúa con la formación de técnicos según la estructura tradicional en cuanto al currículum, los seis años de estudio y las especia-

lidades. Este dato precedente no es menos significativo, especialmente si observamos las asimetrías que se han generado en los planes de estudio y las capacidades adquiridas por los alumnos entre las escuelas del conurbano bonaerense en relación con su proximidad con las escuelas de Capital Federal, diferencias que seguramente influyen a la hora de la inserción laboral, y agregan un elemento más a esta problemática.

En este contexto, tratamos de establecer algunos ejes que nos permitan situar en el escenario actual a la formación de mano de obra calificada (técnico-profesional) y también, si es posible, su vinculación con el modelo de desarrollo en curso, que contemple las capacidades necesarias para afrontar las exigencias del mercado de trabajo y a la vez formar individuos íntegros para la vida en sociedad.

### Condicionamientos en la articulación educación y trabajo

En el análisis de la bibliografía disponible, existe una corriente denominada “Nuevo regionalismo” que coincide temporalmente con el concepto de “globalización” (Storper, 1997). Desde esta perspectiva teórica, se comienza a asignar a la región un papel más activo e importante, y a considerarla como motor de desarrollo. Se pueden anotar varios fenómenos que contribuyen a ello:

1. crisis del Estado-nación como actor ante la expansión de partícipes como las transnacionales en un contexto de crisis fiscal del Estado que se había desarrollado a partir del consenso keynesiano;
- 2- delegación de responsabilidades a la región junto con reivindicaciones de nuevas competencias y poder de decisión por parte de las regiones. Estos fenómenos se conjugan en tendencias hacia la descentralización y la autonomía regional;
3. una nueva concepción del espacio ante el desarrollo de las tecnologías de comunicación e información;
4. novedosas formas organizativas de la empresa, más flexibles y descentralizadas;
5. papel central del aprendizaje y el conocimiento.

Esta caracterización precedente nos permite abrir un conjunto de interrogantes sobre los procesos fordistas clásicos que, según conocemos, poseen como característica predominante la posibilidad de fragmentación de distintas fases de la fabricación y su ubicación en una escala jerárquica, en que las fases intensivas en conocimiento *se quedan* en los países industrializados y las fases más sencillas se trasladan a países en desarrollo.

Storper (1997) plantea, además, que las condiciones en que las grandes compañías plantean fundamentalmente sus estrategias de entrada y salida de las regiones, conservan

En la actualidad, la idea de exclusión abarca

los debates que forman parte tanto del campo político, como el económico y el social.



un predominio de la competitividad por la vía de los costos, y así se transforman en agentes poco exigentes o volátiles respecto de los que aprenden, delimitando una nueva división entre centro y periferia.

El aspecto que entendemos como más interesante es que la relación en la cadena global o regional no es estática; por tanto, las regiones pueden ir aprendiendo y apropiándose del conocimiento que inicialmente se encuentra fuera de ellas (Fleury, 1999; Carrillo y Hualde, 2000; Hobday, 2001; Contreras, 2000). El corolario de este tipo de organización global flexible es que es necesario reconstruir el proceso de la cadena global para entender la situación de la región, sus restricciones y sus potencialidades. Esta perspectiva nos permite inferir la posibilidad de acumular conocimiento en la región y saber si esta puede potencialmente reproducir el proceso productivo completo (Becattini y Rullani, 1994).

Podemos afirmar entonces que los entornos no solo constituyen espacios de aprovisionamiento de recursos materiales, humanos e intangibles para la empresa; son ante todo espacios donde los actores institucionales aprenden a construir relaciones de intercambio, de cooperación y de negociación de conflictos. Espacios donde la proliferación de relaciones interpersonales, contractuales bilaterales o multilaterales van dando lugar a una estructura que moldea y delimita el comportamiento de todos los actores institucionales.

Cuando hacemos referencia a los actores institucionales incluimos a las empresas, las agencias gubernamentales, las asociaciones privadas sectoriales, los sindicatos y las universidades, entre otros.

Algunos de los rasgos territoriales son:

- tradiciones políticas y administrativas de tipo centralista;
- escasos recursos económicos, humanos y de infraestructura;
- debilidad institucional, por fragmentación y aislamiento;
- escasa cultura asociativa entre empresas (Hualde y Mercado, 1996);
- ambientes con inseguridad ciudadana o corrupción;
- escasa tradición de participación en las decisiones y en los procesos productivos de los trabajadores;
- instituciones de formación con poca tradición de vinculación con el sector productivo;
- fuerte presencia de sector informal que compite con salarios muy bajos y condiciones de trabajo precarias.

### Juventud, educación e inserción laboral

Hoy la idea de exclusión forma parte de los debates que abarcan tanto el campo político, como el económico y el social.

En efecto, muchas de las privaciones y las violaciones de derechos humanos consisten en la exclusión del goce de derechos elementales, como la privación de los derechos civiles y políticos, el derecho al empleo o la imposibilidad de acceso a la salud y la educación.

Sin embargo, la noción de exclusión nos debe remitir a algunos conceptos básicos referidos a situaciones de “inclusión en condiciones de desigualdad” más que a exclusión, especialmente a partir de la noción marxista de explotación en la cual el problema consiste en que “el trabajador es incluido en una relación de producción en la cual recibe menos de lo que le corresponde”.

Así podemos ajustar una retórica de la exclusión en términos de “inclusión desfavorable”.

Este aspecto conceptual reviste especial importancia porque el lenguaje que nos lleva al término de “inclusión desigual” ha hecho que la cuestión central de la exclusión sea mucho menos visible en términos de equidad.

En este sentido, debemos tener presente las dos modalidades de desigualdad, tanto en la exclusión como en la inclusión desigual, y no confundir la una con la otra aunque formen parte del mismo problema.

En efecto, debemos tener en cuenta el hecho empírico de que a menudo las diversas modalidades de exclusión tienen como resultado un enorme impacto entre los menos favorecidos de una sociedad, generando una polarización social entre quienes tienen acceso a la educación y quienes no. Asimismo, quienes son pobres en ingresos son precisamente aquellos que reciben un trato desigual, no poseen influencias ni atención médica.

Una sociedad más incluyente debe ver a los jóvenes como sujetos relevantes por ser naturalmente el relevo de la fuerza de trabajo, y también como protagonistas en términos de participación ciudadana.

Es aquí donde se define con mayor claridad el eslabonamiento entre educación y empleo, y también es aquí donde se construye su inserción en la sociedad, tanto en lo económico como en lo social.

Entre los factores que contribuyen decisivamente a reducir desigualdades en el futuro y cortar la reproducción intergeneracional de la pobreza (Puiggrós, 2005), es necesario promover el desarrollo de capacidades para impulsar la inclusión social, y la educación es considerada el eslabón privilegiado que articula la integración cultural, movilidad social y desarrollo productivo.

El acceso a la educación es el principal motor para superar la exclusión y las causas estructurales que la reproducen como la baja productividad en el trabajo; el escaso acceso a las herramientas de la vida moderna; la marginalidad sociocultural; la mayor vulnerabilidad de las familias en el plano de la salud, y la discontinuidad y bajos logros en la educación de los hijos.

Los esfuerzos y las inversiones destinados a incrementar los logros educativos mediante la reducción de las tasas de deserción y repetición tienen diversos efectos positivos en términos de reducir la pobreza y la desigualdad porque, dado que la repetición y deserción escolares más agudas se dan en los grupos más vulnerables, el apoyo a la continuidad beneficia a estos grupos y tiene, por ende, un sesgo de redistribución progresiva.

Existe una evidente correlación entre el aumento de la educación de las adolescentes pobres y las mejores condiciones de salud de sus familias en el futuro, pues la escolaridad de las mujeres es un factor determinante en la reducción de la mortalidad y morbilidad infantiles, el mejoramiento de la salud y nutrición familiares, y la disminución de las tasas de fecundidad. Asimismo, permite una mayor movilidad socio-ocupacional ascendente de quienes egresan del sistema educativo.

Venimos de un ciclo caracterizado por distintas formas de exclusión socioeconómica y política, y si esa tendencia no es revertida, estamos gestando una enorme crisis de expectativas.

Es paradójico que en muchos casos los jóvenes de hoy tienen más años de escolaridad formal que las generaciones precedentes, pero al mismo tiempo duplican o triplican el índice de desempleo respecto de esas generaciones.

## Los jóvenes tienen poca participación en las esferas del Estado y, además, se sienten poco representados por el sistema político.



Esto puede explicarse en parte porque el progreso técnico exige más años de educación para acceder a empleos modernos, y por tanto enfrentamos una dinámica de *devaluación educativa* (la misma cantidad de años de escolaridad *valen menos* hoy que hace dos décadas); y también puede explicarse porque la nueva organización laboral fue restringiendo puestos de trabajo y haciendo más inestable los empleos.

A su vez, incluso accediendo a la educación formal, tal como está el sistema actualmente, éste opera como un ámbito de reproducción de las desigualdades más que de igualación de oportunidades.

Otro aspecto a destacar es que los jóvenes participan menos de espacios decisorios de la sociedad, sobre todo en la esfera del Estado, que los aísla bastante en términos de ciudadanía política, y se sienten poco representados por el sistema político pero, por otro lado, mayormente acceden a información y redes porque cuentan con *más destrezas para la sociedad de la comunicación* y hacen un uso más familiarizado de las diversas formas de la comunicación mediática e interactiva a distancia, y esta “cultura mediática y de acceso a la información”, sin duda, impulsa conductas que en los jóvenes operan como de necesidad de satisfacción inmediata de sus pulsiones, y al ingreso al consumo como sea.

Las generaciones de jóvenes hoy se ven más perjudicadas en términos de independencia

económica, que se traduce en bajos ingresos, dificultades para poseer una vivienda propia y realización de proyectos propios, lo que constituye otra forma de su crisis de expectativas. Volviendo al concepto de ausencia de expectativas y falta de horizontes para esta masa de jóvenes, debemos añadir que hay jóvenes que nunca pudieron ver a sus padres trabajar y que constituyen su identidad como beneficiarios de planes de subsidios o prestaciones y comedores comunitarios. Las características que asume esta ausencia de expectativas encierra una serie de factores, ya que de un lado se supone que la población joven es más receptiva a los cambios, *pero a su vez, las desigualdades estructurales los marginan de las oportunidades.*

De este modo, paradójicamente, son un segmento dinámico de la población por naturaleza, ya que pueden interpretar las diversas transformaciones en el mundo de la producción, pero sin embargo su exclusión social aumenta, destacándose como principal evidencia las importantes tasas de deserción y fracaso escolar y los elevados niveles de desempleo juvenil (Rodríguez, 1995).

Un reciente estudio de la Unesco analizó la articulación entre competencias técnicas en varios programas regionales de formación de jóvenes, que en sus conclusiones puso de manifiesto que en general existe un marcado déficit en la articulación de la adquisición de competencias técnicas y el resto de las habi-

lidades básicas necesarias para interactuar en sociedad, como la comunicación oral y escrita y el pensamiento lógico matemático.

Como referencia, la recomendación N° 195 sobre desarrollo de Recursos Humanos de la OIT plantea que:

(...) el término “Empleabilidad” se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presentan con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo.

En el siglo xx, principalmente en su segunda mitad, la educación constituyó un formidable vehículo de movilidad social ascendente a medida que se democratizó su acceso, pero sobre fines de los 70, fueron en principio dos los fenómenos convergentes que erosionaron esta relación tradicional entre educación y movilidad social: la crisis del modelo fordista de organización del trabajo y la masificación del acceso a la educación (Tedesco, 1986).

Paulatinamente, y como resultado de los procesos de crecimiento con concentración, el desempleo fue en aumento, y aparecen nuevos fenómenos sociales como la informalización y la precarización de los empleos. Paralelamente, la escolaridad media decrece como garantía de empleo, y más aún, como garantía de acceso a un empleo de calidad.

Varios autores suelen coincidir en que se ha llegado a un punto en que la educación secundaria aparece como cada vez más necesaria para insertarse con relativo éxito en el mer-

cado de trabajo, pero también cada vez más insuficiente. Otros señalan, sin embargo, que lo necesario es una educación básica de calidad, incluyendo en tal concepto solo el nivel secundario inferior, ya que seguir desplazando las credenciales educativas necesarias hacia adelante sin mejorar la calidad es un esfuerzo inútil y poco valorado por los jóvenes.

Muchos jóvenes desfavorecidos educativa y socialmente no logran terminar la educación básica y menos aún la educación media, dejando la escolaridad sin haber adquirido las competencias indispensables para la vida adulta. Como señala De Ibarrola (2002), este grupo “resulta prioritario para el desarrollo de alternativas educativas que permitan brindarles una segunda oportunidad” en virtud de que la primera, la oportunidad escolar, no se les cumplió, y con la mira de resolver una muy seria y amplia amenaza de exclusión social.

Ante el difícil panorama, pocas dudas caben de que hay que seguir apostando a la educación, porque impacta al mismo tiempo en la economía, la equidad social y el desarrollo de los valores de la ciudadanía.

En cuanto a los programas de formación profesional destinados a quienes dejan la escolaridad formal, será recomendable promover la reinserción, pero lo central es idear sistemas inclusivos y flexibles. El objetivo estratégico sería construir sistemas que articulen educación, formación profesional, y dispositivos de capacitación e inserción laboral, recuperando el concepto de educación a lo largo de toda la vida. Es necesario buscar soluciones a la exclusión mediante la construcción de un nuevo contrato social que cimiente la transformación productiva, la democratización plena y la modernización social

## Nuevos actores

Con la crisis de 2001 han surgido innumerables espacios sociales que al principio han estado desarticulados y poco definidos, no obstante y de manera muy preliminar podemos decir que muchos de estos nuevos actores sociales post crisis son responsables de acciones innovadoras tanto en el campo social (en materia de metodologías, grupos atendidos, contenidos proporcionados y construcción de alianzas) como en las nuevas interacciones entre lo público y lo privado, y le han dado también una nueva cara a las tramas sociales.

Por otra parte, el progreso del concepto de tripartismo, la noción de público pierde cada vez más el sentido de estatal o gubernamental. Se trata, al contrario, de la idea de gobierno y sociedad unidos para realizar proyectos comunes y de interés del país.

En esta dinámica resulta útil citar a Christian Payeur, que sitúa a la “formación como una necesidad social, ya que considera a la calificación, como a todo saber, una búsqueda de poder, elemento estructurante de las relaciones sociales”. Así pues hay intereses sociales porque lo que está en juego es la formación. Los diferentes actores portan sus propios intereses que determinan sus acciones en materia de formación.

En consecuencia, también es necesario preguntarse sobre la capacidad real de los actores para influir y negociar la formación y calificación, tanto en los niveles local y regional, como en el nacional. No se puede, por ejemplo, pedir a los grupos que durante largo tiempo han sido ajenos a la administración de la formación que puedan intervenir con todo el conocimiento y la habilidad requeridos. En tal caso, se puede apoyar el desarrollo

de habilidades apropiadas, suministrar los elementos de información necesarios. Debe también haber puntos de encuentro y reglas establecidas para permitir una negociación efectiva.

La educación básica constituye la primera formación para el trabajo a la vez que el fundamento de una formación ciudadana. Pero no se puede formar para el trabajo sin considerar cierta concepción de la ciudadanía para el trabajo. Esto exige procesos políticos capaces de traer a primer plano un consenso social general susceptible de apoyar una visión común de la formación.

Hemos dado a entender acerca de la existencia de nuevos actores comprometidos, y a modo preliminar podemos enumerar:

- el Ministerio de Trabajo como animador y gestor de políticas públicas;
- los sindicatos, su participación es central como eje de construcción del tripartismo, pero también como ampliación de los modelos de discusión y actuación;
- la presencia de ONG del segmento comunitario representa un progreso en la movilización de la sociedad civil, señalando una nueva configuración de espacios entre lo público y lo privado ya que se trata de organismos privados pero de interés público, enfocados a las demandas sociales;
- la movilización de la universidad representa un paso importante para el progreso conceptual de la educación profesional, ya que la misma ha acumulado un gran conocimiento sobre la política, economía y la sociedad. Se trata ahora de poner todo ese saber al servicio de la construcción democrática y del desarrollo sostenido con justicia social. 

## Bibliografía\*

- Becattini, Giacomo y Rullani, E., "Sistema locales e mercato globales", en Becattini, G. y Vacca, S. (eds.), *Prospettive degli studi di economia e politica industriali in Italia*. Milán, Franco Angeli, 1994.
- Boyer, Robert, "New directions in management practices and work organization. General principles and national trajectories". Presentado en Conference on Technical Changes as a Social Process: Enterprises and Individualism. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) . Helsinki, diciembre 11-13, 1989.
- Carrillo, Jorge y Hualde, Alfredo, "Desarrollo regional y maquiladora fronteriza: peculiaridades de un cluster electrónico en Tijuana", en revista *Mercado de valores*, n° x. México, 2000.
- Castells, Manuel, *The information age*. Madrid, Alianza Editorial, 1999. (*La era de la información*. Volumen 1. Siglo XXI, 1999).
- Contreras, Oscar, *Empresas globales, actores locales: producción flexible y aprendizaje industrial en las maquiladoras*. México, El Colegio de México, 2000.
- De Ibarrola, Maria (coord.), *Desarrollo Local y Formación*. Cinterfor/OIT, 2002.
- Hualde, Alfredo, "El territorio como configuración compleja en las relaciones entre educación y trabajo", en *Desarrollo Local y Formación*. Cinterfor/OIT, 2002.
- Leite, Elenice, "Educación y Trabajo: Nuevos Actores, viejos problemas", en *Desarrollo Local y Formación*. Cinterfor/OIT, 2002.
- OECD, *Technology and the economy. The key relationships*. París, 1992.
- Oteiza, E.; Novick, S. y Aruj, R., *Inmigración y discriminación. Políticas y Discursos*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario, 1997.
- Payeur, Christian citado en Leite, Elenice, "Educación y Trabajo: Nuevos Actores, viejos problemas", en *Desarrollo Local y Formación*. Cinterfor/OIT, 2002.
- Puigross, Adriana, "Es educable la población argentina", en Revista *Abordajes*, 2005.
- Rodriguez, Ernesto, "Capacitación y Empleo de jóvenes en América Latina" Cinterfor/OIT. 1995.
- Saba, Andrea, *El modelo italiano. La especialización flexible y los distritos industriales*. La Plata, UNLP, 1997.
- Storper, Michael, *The Regional World*. Nueva York, The Guilford Press, 1997.
- Tedesco, Juan Carlos "Educación y Sociedad en la Argentina". Buenos Aires, Solar 1986.
- Williamsom, Oliver, *Las Instituciones económicas del capitalismo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1991.
- \* La bibliografía completa que el autor incorpora en su texto original, se encuentra disponible en la versión digital de esta revista, en [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar).

# COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN Y EN LA GESTIÓN DE TALENTO HUMANO



Fernando Vargas Zúñiga \*

Un recorrido por los debates y análisis que ha suscitado este concepto; el cual trata de describir un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión que la gente pone en juego en un contexto laboral.

\* Administrador de empresas, Universidad Externado, Colombia. Especialista en formación profesional, Servicio Nacional de Aprendizaje, Colombia. Consultor de Cinterfor/OIT. Asesor de países latinoamericanos y del Caribe en la certificación de competencias, la gestión de calidad de la formación, entre otras áreas. Autor de artículos y documentos técnicos.

## Introducción

Desde una simple conceptualización que la describe como la capacidad para desempeñar una serie de tareas en un empleo definido, hasta aquellas más completas que la ubican como la movilización de diferentes tipos de saberes y actitudes, la competencia laboral ha sido quizás uno de los conceptos que mayores debates y análisis suscitó. Su aplicación en la gestión del talento humano, en aspectos como la formación y el desarrollo, en la formación y capacitación laboral pone el término al frente de variadas actividades. Se tiene así la formación por competencias, la selección por competencias, la evaluación de competencias, la compensación por competencias.

Por otra parte, en América Latina, se ha desarrollado ampliamente la capacidad institucional en la oferta de formación y capacitación para el trabajo. Prácticamente todos los países de la región tienen una institución dedicada por ley a la formación y desarrollo de los recursos humanos. Además,

la estructura educativa ha permitido que se desarrollen instituciones privadas que también ofrecen capacitación. En este escenario es en el que se acogió en los últimos cinco años el conjunto de promesas renovadoras implícitas en el concepto de trabajo competente, el cual además, tuvo una influencia decisiva en la modernización y en el ajuste de los, muchas veces, atrasados programas de formación. El enfoque de competencia llegó desde la vertiente de la educación a jugar un papel fundamental en la modernización y actualización de la oferta de formación y capacitación para el trabajo.<sup>1</sup>

Simultáneamente, las empresas y en especial la función de gestión del recurso humano, que en adelante llamaremos *talento*, aplican desde los años 80, e incluso antes, la definición de competencias laborales para desarrollar el ciclo de gestión de sus colaboradores. Este enfoque tiene las mismas raíces que el aplicado por las instituciones de formación pero, como se intentará ilustrar en el presente documento, a pesar de los orígenes comunes compartidos, aún se mantienen diferentes perspectivas y aplicaciones que desafían la capacidad de los países y autoridades nacionales para lograr un esfuerzo nacional más coherente y unificado en torno al desarrollo y gestión de los talentos de un país.

Para desarrollar este documento se repasarán las principales bases conceptuales y las lógicas subyacentes en las aplicaciones de la competencia en la formación y en la gestión de recursos humanos a fin de concluir desarrollando los aspectos comunes que llamamos convergentes y los desafíos que aún no se resuelven en un trabajo que pareciera común y no polarizado.

## Algunas puntualizaciones en el concepto de competencia

A continuación se citan varios conceptos sobre competencia laboral recientemente divulgados para concluir en la extracción de las características del concepto, útiles para el desarrollo subsiguiente de este trabajo.

Según Perrenaud, se trata de una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones (Perrenaud, 2000). Una competencia es una capacidad, susceptible de ser medida, necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir los resultados deseados por la organización. El análisis de competencias tiene como objeto identificar los conocimientos (*knowledge*), las destrezas (*skills*), las habilidades (*abilities*) y los comportamientos estimulantes (*enabling behaviors*) que los empleados deben demostrar para que la organización alcance sus metas y objetivos. Para tener una competencia puede ser necesario, tal vez, solo un tipo de conocimientos, o una destreza, habilidad o comportamiento determinados, o bien puede requerir una combinación de todos ellos (Marelli, 2000).

Spencer y Spencer (1993) consideran que es: “[...] una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio”.

Rodríguez y Feliú (1996) las definen como “conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad”.

Ansorena Cao (1996) plantea: “Una habilidad o atributo personal de la conducta de un

Prácticamente todos los países de la región tienen  
una institución dedicada por ley a la formación  
y desarrollo de los recursos humanos.



sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable”.

En palabras de Le Boterf (1997) las competencias no son ellas mismas recursos en la forma de saber actuar, saber hacer o actitudes, más bien movilizan, integran y orquestan tales recursos. Esa movilización solo es pertinente en una situación, y cada situación es singular.

El ejercicio de la competencia pasa por situaciones mentales complejas, esquemas de pensamiento que permiten determinar (más o menos consciente y rápidamente) y realizar (de modo más o menos eficaz) una acción relativamente adaptada a una situación. Las competencias profesionales se construyen, en formación, más también al sabor de la navegación diaria de un profesor, de una situación de trabajo a otra.

Boyatzis (1982) define la competencia laboral como una característica subyacente de una persona, la cual puede ser un motivo, un rasgo, una habilidad, un aspecto de su imagen personal o de su papel social o un cuerpo de conocimientos que el o ella usa.

Esta definición muestra a la competencia como una mezcla de varias cosas (motivación, rasgos personales, habilidades, conocimientos, etc.) pero solamente vemos la evidencia de esas cosas en la forma en que la persona se comporta. Dicho de otro modo, tenemos que ver la persona

actuando, desempeñándose, haciendo, relacionándose, y así visualizar su competencia.

En otro concepto, la competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos: conocimientos, redes de información, redes de relación, saber hacer (Le Boterf, 2000).

La insistencia en el componente “movilizador” de la competencia se percibe en el artículo de Fernández (1997) al afirmar: “[...] las competencias solo son definibles en la acción”, no se pueden reducir al saber o al saber-hacer, de ahí que no se encuadren con lo adquirido solamente en la formación. Se reconoce en esos procesos una movilización desde el saber a la acción durante la cual se agrega valor en la forma de reacciones, decisiones y conductas exhibidas ante el desempeño. En este sentido, la sola capacidad de llevar a cabo instrucciones no define la competencia, requiere además la llamada “actuación”, es decir el valor añadido que el individuo competente pone en juego y que le permite “saber encadenar unas instrucciones y no solo aplicarlas aisladamente”. En una concepción dinámica, las competencias se *adquieren* (educación, experiencia, vida cotidiana), se *movilizan*, y se *desarrollan* continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un *contexto*. En esta concepción, la competencia está en la cabeza del individuo, es parte de su acervo y su capital intelectual y humano.

En una reciente publicación del Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (Intecap)<sup>2</sup> encontramos también una referencia al concepto de competencia laboral después de anotar las acepciones etimológicas de la palabra. En esta definición se concibe la competencia como el “conjunto de actitudes, destrezas, habilidades y conocimientos requeridos para ejecutar con calidad determinadas funciones productivas en un ambiente de trabajo”. Intecap agrega la descripción del saber, saber ser y saber hacer como partes integrantes del concepto. Seguidamente nos muestra un cuadro de diez campos de competencias utilizados en Guatemala:

- planificación de actividades;
- calidad en el trabajo;
- administración de actividades;
- administración de la información;
- trabajo en equipo;
- servicio al cliente;
- productividad en el trabajo;
- innovación en el trabajo;
- uso de tecnología;
- conservación del ambiente y seguridad laboral.

Si ubicamos el concepto en la órbita de la gestión de recursos humanos, la definición de la Comisión de la Función Pública del Canadá dice: “Las competencias representan los conocimientos, capacidades, habilidades y comportamientos que demuestra un empleado en el cumplimiento de su trabajo y que son factores

claves para el logro de los resultados pertinentes a las estrategias de la organización”.

### Hacia un concepto comprensivo de competencia

Las definiciones de competencias como conjuntos integrados por saberes y/o cualidades están dando paso a una comprensión del concepto basada más en capacidades movilizadas, lo que nos lleva a pensar que el trabajo competente conlleva tras de sí una compleja mezcla de los atributos, las tareas y la capacidad desarrollada por la persona para poner en marcha todo ese acervo en su vida laboral.

Este concepto nos lleva a considerar que la competencia no reside en la actividad laboral, no extractamos las competencias de las actividades desarrolladas en un cierto empleo. Es el trabajador quien posee y moviliza sus recursos de competencia para llevar a cabo con éxito esa actividad, tarea u operación.

A nuestro modo de ver, se distinguen dos polos en la conceptualización de la competencia laboral. Uno, en la desagregación o en la codificación de las tareas y las actividades desarrolladas que se concentra en la elaboración de fichas descriptivas de esas tareas. El otro es el extremo generalista que tiende a definir la competencia en una sola palabra, usualmente asociada a una conducta o comportamiento. Algunos ejemplos de este extremo son competencias definidas como: “relaciones interper-

## Las competencias se adquieren y se desarrollan

y no pueden explicarse y demostrarse  
independientemente de un contexto.



sonales”, “atención al cliente”, “comunicación efectiva”, etcétera.

Por último, en las más recientes investigaciones sobre el tema, se reconoce la configuración de una competencia colectiva como aquella que explica los resultados que logran los equipos de trabajo y los ambientes proclives a la motivación y la productividad. Justamente el enfoque de gestión de recursos humanos se detiene en la necesidad de desarrollar esta competencia colectiva en la línea de hacer, lo más explícito posible, el extraordinario potencial de conocimientos tácitos que se crean, circulan y aplican en los grupos de trabajo. Uno de los aspectos que distinguen el enfoque de competencia del tradicional enfoque de gestión basado en las cualidades y las cualificaciones es el que liga la competencia con los objetivos estratégicos de la organización.

Nuestra concepción apunta a que la competencia, en el plano individual, colectivo y organizacional, logra que las informaciones manejadas en la organización se conviertan en conocimientos aprovechables para mejorar la competitividad. Las organizaciones generan, almacenan y administran una gran cantidad de información; en su trabajo cotidiano desenvuelven rutinas; unas planificadas, otras ideadas por los trabajadores en su interacción diaria. Los mayores esfuerzos hacia la competitividad buscan convertir esas informaciones en conocimiento aplicable a la generación de innovaciones. La competencia individual, grupal y organizacional se convierte en un poderoso motor del aprendizaje y, por ende, en un aspecto fundamental en la gestión del recurso humano.

La actividad de la formación profesional, orientada a desenvolver procesos de enseñan-

za- aprendizaje con el propósito de facilitar trabajadores capacitados que puedan atender las demandas empresariales por recursos humanos, se ha encaminado recientemente a la incorporación del enfoque de competencia laboral. Normalmente, la formación basada en competencia laboral se orienta al desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes mediante el proceso formativo.

### El ciclo del proceso de formación

En América Latina existe una característica excepcional que radica en la creación temprana (desde fines de los años 40) de instituciones nacionales orientadas fundamentalmente hacia la formación de trabajadores en los niveles de operarios y técnicos. En la actualidad existen, en casi todos los países de la región, instituciones nacionales de formación que han liderado la adopción del enfoque de competencias en la identificación de las necesidades formativas, la elaboración de los currículos, la ejecución de la formación y su evaluación y certificación. A diferencia de América del Norte o incluso de Europa, la región americana tiene una estructura institucional basada usualmente en la participación tripartita (trabajadores, empleadores, gobierno) en sus Consejos y Juntas Directivas. De esta forma, se puede resumir, a grandes rasgos, el ciclo de trabajo de la formación profesional en las siguientes funciones: identificar necesidades, estructurar la respuesta, ejecutar la formación, evaluar y certificar la formación.

Estas funciones se realizan con una alta legitimación social derivada de la participación de los empresarios, los trabajadores y el Estado en la dirección y, en muchos casos, en las fases de identificación de necesidades y de evalua-

ción y certificación. Generalmente las áreas de planificación de las instituciones disponen de la metodología de detección de necesidades sobre la base de competencias; otras áreas se dedican al diseño de programas de formación y así, como rasgo característico de las instituciones que aprenden, aplican la capacidad de generar conocimiento: material pedagógico, cartillas y medios de aprendizaje, material de evaluación y espacios dedicados a la formación en la forma de escuelas o centros especializados.

### Las fases del trabajo por competencias

El ciclo que adelantan las instituciones que imparten formación profesional se asemeja a las que se han llamado “fases del trabajo por competencias” que se describen a continuación.

*Identificación de competencias:* es el método o proceso que se sigue para establecer, a partir de una actividad de trabajo, las competencias que se ponen en juego con el fin de desempeñar tal actividad satisfactoriamente. En esta etapa se busca establecer las competencias asociadas a un contexto laboral definido, ya sea una ocupación o una familia ocupacional. Puede utilizar diferentes metodologías, como por ejemplo el análisis funcional,<sup>3</sup> el Dacum o cualquier otra utilizada para hacer explícitos los logros laborales que se esperan. En general se orienta a identificar las competencias que pueden ser alcanzadas por personas capaces (o sea competentes).

*Normalización de competencias:* es la formación de la competencia por medio del es-

tablecimiento de estándares que la convierten en un referente válido para un determinado colectivo. De hecho el referente es una norma de competencia laboral.

Cuando se trabaja con el análisis funcional<sup>4</sup> Se obtiene una desagregación de funciones y subfunciones que son desarrolladas a fin de cumplir con el propósito del sector o empresa en el que se identifican las competencias.

Los elementos de competencia son la base para la normalización. De un lado, se pueden agrupar varios elementos afines que signifiquen alguna realización concreta en el proceso productivo; estos conjuntos de elementos se denominan unidades de competencia.

Las unidades de competencia constituyen módulos con un claro significado y valor en el trabajo. La agrupación de diferentes unidades va configurando las calificaciones ocupacionales.

Las calificaciones ocupacionales no son nombres de puestos de trabajo. Son conjuntos de competencias que pueden servir como referente para el desempeño de los puestos de trabajo en la organización. Cada puesto de trabajo tendrá claramente especificadas las unidades de competencia que deben ser certificadas para su ejercicio competente. Una calificación de competencias puede tener unidades aplicables a más de un puesto (competencias transversales o transferibles), así se empieza a facilitar la movilidad laboral.

En resumen, para cada calificación laboral existen diferentes unidades de competencia. Las unidades de competencia están conforma-

\* Developing a Currículo (Dacum) es un método de análisis ocupacional orientado a obtener resultados de aplicación inmediata en el desarrollo de currículos de formación. Ha sido especialmente impulsado y desarrollado en el Centro de Educación y Formación para el Empleo de la Universidad del Estado de Ohio en Estados Unidos [N. de C.].

Las organizaciones generan, almacenan y administran una gran cantidad de información; en su trabajo cotidiano desenvuelven rutinas.



das por elementos de competencia y estos, a su vez, se especifican en criterios de desempeño, rango de aplicación, evidencias de conocimiento y evidencias de desempeño.<sup>5</sup>

*Formación basada en competencias:* puede ser entendida como un proceso abierto y flexible de desarrollo de competencias laborales que, con base en las competencias identificadas, ofrece diseños curriculares, procesos pedagógicos, materiales didácticos y actividades, y prácticas laborales a fin de desarrollar en los participantes capacidades para integrarse en la sociedad como ciudadanos y como trabajadores.

### Evaluación y certificación de competencias

En esta etapa se busca establecer las competencias que realmente poseen los trabajadores en comparación con las que se identificaron e incluyeron en la norma. La evaluación se refiere a la determinación de la forma y la cantidad de evidencias de desempeño a ser recolectadas para poder juzgar si un individuo es competente o no.

La recolección de las evidencias necesarias para establecer la competencia puede acudir a diferentes métodos como:

- observación en el lugar de trabajo;
- ejercicios simulados;
- encuestas;
- pruebas escritas;
- informes sobre logros anteriores.

Las evidencias de desempeño que van acu-

mulando los trabajadores se deben asociar con las calificaciones a las que pertenecen y ser acumuladas en un registro.<sup>6</sup> De este modo cada uno sabrá qué unidades de competencia tiene certificadas, a qué calificaciones pertenecen y qué puestos de trabajo exigen esas unidades para su desempeño.

La certificación es el reconocimiento formal y temporal de las competencias que poseen y demuestran los trabajadores en relación con una norma previamente reconocida. Este no es ciertamente un reconocimiento de logros académicos. Tampoco de asistencia y aprobación de un curso de formación. El certificado de competencia especifica las capacidades laborales que el trabajador tiene.

El proceso de certificación se centra en las competencias disponibles, no en la forma en que fueron adquiridas. Por lo tanto, no es obligatorio haber cursado programas formativos para acceder al proceso de formación.

En la práctica, un certificado de competencias es una especie de moneda de curso común. Los actores sociales le asignan cierto valor que está en función de la transparencia, la legitimidad y la idoneidad de los organismos certificadores.

Un sistema de certificación, entonces, supone un acuerdo explícito de los actores sociales (empresas, trabajadores, gobierno) para identificar, evaluar y hacer constar las competencias de los trabajadores.

## La gestión de talento humano por competencias

Aplicar las competencias en la gestión de talento humano (GTH) se ha convertido en una buena fórmula para alcanzar un mejor aprovechamiento de las capacidades de la gente. Incorporar las competencias implica cuestionarse no solo por los resultados que se espera alcanzar, sino por la forma en que las diferentes funciones de la gente que trabaja en la empresa pueden coadyuvar a lograr tales resultados.

Con este propósito, los modelos de competencia se han fijado no solo en las competencias más evidentes que residen en las habilidades y en los conocimientos, sino que también han incluido la consideración de otras más suaves asociadas con el comportamiento y las conductas. Desarrollar un estilo de GTH que identifique las competencias necesarias para el cumplimiento de los objetivos de la empresa y facilite el desarrollo de su gente orientado hacia esas competencias, es aplicar una GTH por competencias.

Las experiencias exitosas de esta dirección suelen residir en la habilidad de la organización para establecer un marco de competencias que refleje su filosofía, valores y objetivos estratégicos. Este marco se convierte en el referente para las diferentes acciones en el ciclo de trabajo de la GTH.

No existe un modelo único de GTH. Existen diferentes aproximaciones y modelos que a su

vez nacen de las expectativas, los objetivos y las motivaciones particulares de las empresas. Además, no todas las empresas usan los modelos de la misma manera.

La GTH por competencias parte del desarrollo de un marco referencial o modelo de competencias.<sup>7</sup> En esta instancia se entienden las competencias como la oportunidad de establecer un lenguaje común para describir la efectividad de la organización. El lenguaje común permite asegurar que cualquier persona, independientemente del área o nivel donde se encuentre, tiene una percepción y un entendimiento claro y compartido sobre lo que se espera de su aporte.

Muchos de los modelos de GTH más desarrollados en el ámbito de las empresas en América Latina y América del Norte partieron de la escuela de McClelland<sup>8</sup> que se desarrolló bastante con los “diccionarios de competencias” de algunas consultoras, utilizados para organizar “modelos de competencias” en las empresas.<sup>9</sup> Pero para realmente trabajar por competencias, la empresa requiere de un marco de referencia, explícito y apoyado por todos los niveles de la organización.

Los pasos que generalmente se siguen en el establecimiento del modelo son:

- considerar los objetivos estratégicos de la empresa;
- analizar la capacidad de la organización y de sus recursos;

La certificación es el reconocimiento formal y temporal de las competencias que poseen y demuestran los trabajadores.



- realizar un estudio de la viabilidad económico-financiera del modelo;
- concebir y adoptar los principios y estructura de la GTH;
- elaborar su modelo de competencias;
- aplicar los perfiles de competencias en las diferentes etapas de la GTH.

Un punto sensible en el establecimiento del modelo de competencias radica justamente en la identificación y en la definición de las mismas. Con este propósito, las empresas disponen de un abanico de posibilidades, desde las metodologías que facilitan la participación de los trabajadores en la identificación de las competencias, hasta aquellas que ofrecen verdaderos catálogos a elección de las directivas empresariales. Incluso algunos defienden la idea del protagonismo único de la dirección en la definición de las competencias para la GTH.

Usualmente el “modelo” de competencias<sup>10</sup> llega hasta la definición de niveles y conductas esperadas. En estos casos se elabora un marco de referencia, también llamado “perfil” o “modelo” que se desarrolla a partir de un núcleo de competencias, en los que generalmente se señala menos de 10. Este grupo de competencias se desagregan en un grupo más detallado o específico; estas subcompetencias se suelen expresar en diferentes niveles, a cada uno de los cuales le corresponde un indicador de conducta.

Usualmente se define una competencia, como puede ser por ejemplo “Trabajar con información” con la cual se asocian varios indicadores de comportamiento, de la forma:

- identifica y usa apropiadamente las fuentes de información;
- identifica con precisión el tipo y forma de información requerida;
- obtiene información relevante y la mantiene

en los formatos apropiados.

Los niveles de funcionalidad<sup>11</sup> pretenden describir el grado de desarrollo de la competencia en términos del alcance en su desempeño y la posibilidad de comprometer actividades como la planificación, la decisión por recursos o el trabajo de otros.

Por ejemplo, para el indicador “Obtiene información relevante y la mantiene en formatos apropiados” se podrían considerar varios niveles de funcionalidad.

Nivel 1: maneja información general y de libre acceso, la registra totalmente en aplicaciones computarizadas.

Nivel 2: maneja información de alguna especialización y ocasionalmente restringida, la registra de acuerdo con su prioridad y la reserva en diferentes aplicaciones computarizadas.

Nivel 3: maneja información de resultados y confidencialidad, decide los tipos de archivo para registro y ocasionalmente elabora reportes sobre lo actuado.

Nivel 4: maneja informaciones confidenciales, las incluye en archivos de acceso restringido y se ocupa de destruir las copias en papel.

Muchas organizaciones han incorporado a sus modelos de competencias los valores que se espera fortalecer en el desempeño laboral y que, en cierta forma, son un sello distintivo de dicha organización. Por ejemplo: “Clientes y proveedores serán tratados como socios”.

Es en estos casos en que se suele recurrir a nombrar las competencias como títulos:

- trabajo en equipo;
- análisis y socialización de información;
- toma de decisiones;
- desarrollo personal;
- generación y construcción de ideas;
- planeamiento y organización de su trabajo;

- cumplimiento de los plazos.

Otra referencia muy interesante nos la ofrece Perrenaud (2000) con sus 10 nuevas competencias para enseñar, un texto en el que luego de una profunda investigación estableció este perfil de competencias para los docentes:

- organizar y dirigir situaciones de aprendizaje;
- administrar la progresión de los aprendizajes;
- concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación;
- envolver a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo;
- trabajar en equipo;
- participar de la administración de la escuela;
- informar y envolver a los pares;
- utilizar nuevas tecnologías;
- enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión;
- administrar su propia formación continua.

Analizando una de esas competencias, en lo que el autor llama la desagregación en competencias más específicas. Por ejemplo si la competencia general sería “administrar la progresión de los aprendizajes”, los objetivos serían los siguientes:

- concebir y administrar situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos;
- adquirir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza;
- establecer lazos con las teorías subyacentes a las actividades de aprendizaje;
- observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, de acuerdo con un abordaje formativo;
- hacer balances periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.

Un modelo similar, pero con características innovadoras en cuanto al alcance institucional

de las empresas, es propuesto por Marelli (2000).

Nivel 1: el nivel de las competencias clave; es decir, de las competencias que necesitan todos los técnicos de la organización. Se menciona el desarrollo integral del producto (conocimiento de los objetivos y los principios fundamentales de la iniciativa de desarrollo integral de producto) y la comunicación oral (conocer las necesidades de información de los demás y, además, promueve ideas y conductas de una manera organizada, reflexiva y persuasiva).

Nivel 2: el nivel de las competencias de procesos comunes, que son necesarias para todos los trabajadores que participan en un proceso determinado. Marelli destaca las competencias para los procesos comunes de software (conocimiento y aplicación de objetivos, pasos y prácticas) y para el proceso de ingeniería mecánica e integración de diseño mecánico (aplicar el conocimiento de las interrelaciones de piezas para disponer los subcomponentes en grandes cadenas y sistemas).

Nivel 3: el nivel de las competencias de producto y apoyo al producto, es decir las competencias no incluidas en los Niveles 1 y 2, importantes para muchos que trabajan en un tipo específico de producto o apoyo al producto. Por ejemplo, el análisis de sensibilidad que determina la sensibilidad del rendimiento de un circuito a las variaciones en los parámetros principales de diseño.

Este modelo incluye la definición de tres niveles de funcionalidad para cada competencia:

- nivel básico: capaz de desempeñar solo las tareas más sencillas o tiene un conocimiento básico de los principios o el concepto;
- nivel funcional pleno: capaz de desempeñar

Se reconoce un alto valor al factor humano como poseedor del conocimiento y capaz de aplicarlo a favor de los objetivos de la organización.



del 80% al 90% de las tareas relacionadas o de resolver problemas por sí mismo en la aplicación de la competencia;

- nivel experto: capaz de resolver las más difíciles aplicaciones o problemas o tiene el conocimiento más especializado o inusual.

Tradicionalmente los modelos de gestión de recursos humanos se definieron sobre la base del ciclo de vida de las personas en la empresa, es decir pasando por las fases de reclutamiento, selección, formación y desarrollo, remuneración y desvinculación.

Los modelos actuales de GRH incluyen una función anticipativa o predictiva, una función de flujo y una de salida. La anticipación de las necesidades de personas se suele llamar ahora de “competencias”. Lo esencial es que las organizaciones buscan, en este paso, establecer las necesidades que, de acuerdo con el desarrollo esperado de la firma, se reflejarán en demandas de nuevas competencias.

Esta actividad permite planificar cuidadosamente la formación de modo que cumpla dos propósitos. Uno, hacer el nexo entre las competencias requeridas y las competencias disponibles en el presente. Otro, anticipar acciones de formación que cubran las competencias requeridas a futuro e incluso el reclutamiento y/o desvinculación que permitan a las organizaciones disponer de tales competencias.

El paso intermedio del modelo se concentra en el proceso mismo de gestión orientado

a garantizar el flujo interno de recursos de acuerdo con las necesidades y a disponer de acciones de formación y desarrollo de competencias. En el tercer paso, el modelo prevé las acciones de desarrollo propiamente dichas, aquellas que procuran el avance de las personas y de los equipos mediante la estructura de puestos de la empresa y la conformación de los mejores equipos de trabajo que aseguren el aprovechamiento de la competencia colectiva. Todo ello se cierra con un mecanismo de sugerencias que permite la participación de todos aquellos quienes consideren que tienen algo que decir, para sugerir, para mejorar.

Es frecuente encontrar literatura que concentra la GRH en una actividad orientada a proveer a la empresa de las competencias individuales requeridas para funcionar efectivamente. En este caso, las acciones de contratación y formación se traducen como adquisición de competencias y desarrollo de las mismas. Estos conceptos están desafiando las actuales prácticas de trabajo, al extremo que se puede intuir en la provocativa frase dirigida a los trabajadores de la sociedad del conocimiento: “No busque empleo, busque clientes”.

### ¿Qué hay en cuanto a convergencias?

Avanzando en las ideas fuerza que se pretendieron lanzar en este documento, a continuación se resumen las convergencias o los

aspectos comunes que se observan en las dos perspectivas, la de la formación y la GTH.

*En el concepto de competencia laboral.*

No existen prácticamente diferencias en cómo se construye y se conceptualiza la competencia laboral. En ambos casos se acepta la movilización de una serie de recursos de tipo físico, conductual, cognoscitivo, afectivo, en un contexto laboral y produce unos resultados esperados y pretendidos con anterioridad.

Se toma como base la capacidad de lograr resultados movilizando una serie de conocimientos, habilidades y destrezas, además de los comportamientos y las conductas subyacentes en las condiciones de trabajo que permiten lograr tales resultados.

*La utilidad del enfoque para comprender las nuevas características del trabajo.*

En ambos, las instituciones de formación y las empresas, se entienden las profundas consecuencias de los procesos actuales de configuración económica y social en la conformación de las estructuras del trabajo, sus flujos e interacciones. Se reconoce abiertamente un alto valor al factor humano como poseedor del conocimiento y capaz de aplicarlo a favor de los objetivos de la organización.

Tanto en las empresas como en los trabajos realizados por los agentes de la formación pública y privada, se hicieron esfuerzos por desarrollar herramientas codificadoras de las competencias, que permitan disponer

de un lenguaje común. Ya sean las normas en los sistemas nacionales o los marcos de competencias, en el ámbito de la empresa se crea un conjunto de mensajes que pretenden transmitir a los usuarios los contenidos de competencias que se espera puedan exhibir y desarrollar.

*La noción de competencia como promotor de la productividad y competitividad.*

En los planes de modernización y reestructuración de las actividades nacionales de formación, cuando muchas instituciones han incorporado el enfoque de competencia en su vida educativa, el elemento común como precursor de ese cambio y de esa solución es la necesidad de mejorar las condiciones de productividad y competitividad de las economías nacionales o sectoriales o, como es el caso de la GTH, la necesidad de poner al servicio de la empresa todo el bagaje de competencias de sus trabajadores.

Este planteo se ve nítidamente en autores que han abordado en su trabajo las dos puntas, tanto la de la formación como la de la empresa. Por ejemplo, Mertens (1997) plantea la gestión de recursos humanos como una variable que opera a favor de la productividad junto con otras como: tecnología, organización de los procesos, organización del trabajo y relaciones laborales. Para el autor, los conceptos aprendizaje, conocimientos, competencias, innovaciones y productivi-

Las empresas globalizadas también  
acudieron al referente de las competencias  
en su gestión mundial.



dad están atados hacia la construcción de la competitividad. Por su parte, Le Boterf (2001) desarrolla la idea de alcanzar las competencias requeridas por la organización mediante la planificación y la ejecución de acciones de formación continua.

*La noción de competencia como elemento aglutinante de las reformas educativas y organizacionales.*

Es así como muchas instituciones nacionales de formación y autoridades públicas en el ámbito de Ministerios del Trabajo y/o de Educación, han facilitado la conformación de proyectos orientados a la generación de sistemas nacionales o sectoriales de formación y certificación de las competencias de los trabajadores.

Las empresas globalizadas también acudieron al referente de las competencias en su gestión mundial. Muchas definieron un pequeño grupo de competencias que identifican su identidad en el nivel de lo que su gente posee o debe poseer. Los marcos de competencias se diseñan para transmitir valores como la calidad, la importancia del cliente, la transparencia en las transacciones, la confiabilidad, la responsabilidad social, etcétera.

*La necesidad de desarrollar competencias desde la educación para el trabajo y a lo largo de la vida.*

Si algo tienen muy parecido los enfoques de competencia, es su claridad en cuanto a la permanencia, hacia un permanente concepto de superación y actualización. El desafío de la formación a lo largo de la vida. De acuerdo con las características laborales de la sociedad del conocimiento, las competencias se generan y regeneran con una velocidad asombrosa. Entonces, las certificaciones de competencias

tienen un vencimiento, y mantenerse actualizado y en desarrollo permanente se convierte en una competencia citada en todos los marcos de gestión de las empresas y en todos los esfuerzos nacionales en la línea de establecer sistemas de formación y capacitación laboral.

*Un ciclo de identificación, formación, evaluación, desarrollo, que puede apoyar la innovación organizacional.*

En prácticamente todas las aplicaciones del enfoque de competencia laboral se plantea la necesidad de identificar un grupo de competencias de referencia. Ese proceso se lleva a cabo de diferentes formas, pero siempre provee un marco de competencias que, seguidamente, se utiliza como base de las acciones de formación o de GTH, según sea el caso. Lo que parece no tan convergente en esta línea es la posición de los actores. Por un lado, la formación intenta identificar competencias y desarrollar acciones para la mayoría de trabajadores posibles y con arreglos de nivel sectorial o nacional en la identificación de competencias. Por otro, las empresas, muchas veces en forma aislada aunque global, busca definir su marco y conseguir en el mercado las competencias requeridas.

### **¿Qué queda por resolver? Desafíos y divergencias**

Algunos aspectos vistos desde la óptica de la GTH, o desde la esquina de la formación para el trabajo, no parecen estar yendo en la misma dirección o por lo menos guardan aún cierta distancia en aspectos conceptuales, de coordinación y de participación de los actores. Se analizarán algunos de ellos a continuación.

*Competencia como tareas y atributos vs. competencia como movilización de recursos.*

Cada vez el concepto se hace más sólido en cuanto a la certeza de cómo modifica el desempeño y más etéreo en la facilidad para evaluarlo y aprehenderlo. Mientras más extremas son las formas de abordarlo, más difícil de obtener buenos resultados. Por ejemplo, una definición general de competencias como títulos (trabajo en equipo, comunicación efectiva, etc.) poco sirve a los efectos de desarrollar los programas de formación que normalmente se llevan a cabo en la perspectiva de las instituciones. Allí las prácticas de elaboración de currículos han favorecido las descripciones más acotadas que les faciliten ideas sobre qué enseñar.

Ello acerca la definición de los estándares a competencias en la línea de tareas y actividades y a la definición de unidades y elementos de competencia que incluyan logros que la gente es capaz de obtener.

Por otro lado, en muchos casos a las empresas no les viene bien una definición acotada de normas de competencia. Con frecuencia, a pesar de la cuidadosa elaboración de los estándares, se quedan por fuera particularidades y elementos que hacen parte de la identidad del trabajo de grandes grupos de empresas. Adicionalmente, los esfuerzos por detallar y describir cuidadosamente las competencias son, a veces, verdaderas muestras neotayloristas de contenidos de puestos cuyo principal inconveniente es la inaplicabilidad por su detalle a ultranza.

*Estándares de competencia vs. diccionarios de competencias.*

Los estándares de competencia tratan de describir de la forma más razonablemente posible el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión que la gente pone en juego en un contexto laboral y para

lograr un resultado. Muchas empresas en sus modelos apuestan todo a que las competencias propias del comportamiento y la actitud son definitivas en el desempeño exitoso y no se preocupan entonces por los logros laborales más técnicamente descritos.

Además, como quedó demostrado en muchas experiencias de documentación para la certificación ISO y para la normalización de competencias, algunas empresas se preocupan por la posibilidad de que su forma de hacer las cosas y sus claves de organización se filtren al exterior en medio de los estándares.

Así, se encuentra que las grandes organizaciones tienden a definir sus modelos insistiendo en aspectos como la calidad, pero sin describir en el estándar las funciones productivas que conducen a la calidad, sino más bien las conductas personales y las actitudes de un trabajador competente que exhibe su preocupación por la calidad en su trabajo diario.

*¿Quién define la competencia, la gente de la organización o la dirección de la organización?*

Un aspecto característico de muchos de los modelos de GTM por competencias es la definición de éstas a partir de la dirección de la empresa. En estos casos se suele argumentar que no hay mejor forma para definir las competencias por fuera de las necesidades detectadas por la misma dirección de la empresa. De hecho, cuando se dispone de diccionarios o catálogos resulta más expedito para la dirección seleccionar un marco de competencias e institucionalizarlo. En muchas ocasiones, la institucionalización pasa por un trabajo de negociación o por lo menos concertación con representantes de los trabajadores.

Por su parte, los sistemas de formación y certificación de competencias que se impulsan

desde instituciones nacionales de formación o desde Ministerios del Trabajo o Educación, precizan la participación de los trabajadores en la identificación de las competencias. En esta línea se escucha: “nadie puede conocer mejor el trabajo a realizar que los propios trabajadores”.

La formación como elemento que facilita el desarrollo de competencias y como claro protagonista de la vida laboral del trabajador, adquiere cada vez más su imagen de derecho del trabajador. Así, participar en el desarrollo de los marcos de competencia implica participar en la planificación de la formación y las experiencias mejor sucedidas han sido las que cuentan con tal participación.

*Un sistema estandarizado envolvente (top-down) o un sistema de acciones “a la medida” (down-top).*

Existe una gran variedad de ilustraciones sobre este aspecto. Por un lado están los países que han definido sistemas nacionales de normas y certificados de competencia en un esfuerzo por generar reglas de juego y transparencia en la formación y desarrollo de los talentos humanos del país como un todo. Estos sistemas han contado con todo el respaldo gubernamental, y uno de sus principales esfuerzos se centra en incorporar crecientemente a las empresas para la identificación y validación de las competencias. Se puede mencionar en esta línea los sistemas normalizados de Inglaterra, Nueva Zelandia, Australia, México.

Por otro lado, están los casos de aplicaciones específicas, en el ámbito de empresa o sector, del enfoque de formación y desarrollo de competencias. Se pueden citar en el caso de acciones puntuales, experiencias como la del Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (Senai) en Brasil, en la industria automotriz;

por ejemplo allí, en la medida en que se han implantado nuevas factorías en nuevas ciudades, el trabajo conjunto entre Senai y empresa fabricante ha permitido desarrollar modelos de formación y gestión del recurso humano a la medida. Actualmente Senai mantiene nexos muy cercanos en la atención a las necesidades de formación de esa industria. En el caso de Mercedes Benz por ejemplo, se mantiene prácticamente una escuela en una de las grandes plantas en el Estado de San Pablo donde se ha iniciado un trabajo por competencias para la gestión de la gente.

También, una mención de De Moura Castro (2002) a la formación en los colegios de Oklahoma, la describe como un caso en que la formación atiende la demanda y no es víctima de ella. “Los cursos son desarrollados por personal de la industria, se crean cursos porque hay empleos y se los liquida si no los hay [...] Ningún curso se dicta por caridad, ni porque la escuela se encuentre comprometida con causa alguna, ni porque los estudiantes se encuentren en condición de inferioridad”.

Más recientemente, encontramos experiencias como la de Mertens (2002) acerca de la aplicación de modelos de competencia en las empresas asociando la GTH a la gestión de la productividad y buscando un marco integrador de las actividades de desarrollo de la empresa que considera la gente como un valioso activo. A partir de este concepto, las competencias se integran con la estrategia de productividad y competitividad de la empresa. De hecho no se llega a la productividad solamente bajo un esquema de inversión en tecnologías; el talento humano competente es una respuesta clara en la búsqueda de mejoras en la relación insumo-producto.

Ante estas evidencias conviene analizar algunos interrogantes como los que se plantean a continuación:

- ¿puede la empresa definir un modelo y apoyarse en las instituciones de formación para desarrollarlo?;
- ¿qué espacios pueden aprovechar los modelos nacionales para considerar efectivamente las lógicas empresariales por medio de las normas de competencia?;
- ¿es factible construir una forma mixta en la cual se acerquen tanto los intereses públicos de la formación y los intereses inmediatos de las empresas?

Existen muy buenas experiencias en países como Brasil, México, Guatemala, República Dominicana, donde se construye el modelo de competencias como parte de la estrategia competitiva de la organización y con un sig-

nificado directo para una empresa o, mínimo, un sector económico. Allí se mezclan las dos lógicas y se logran muy buenos resultados aprovechando las ventajas comunes. Sin embargo, no todas las instituciones de formación se acercan al nivel de las empresas para generar una atención “a la medida” que en el corto plazo es más costosa y exigente en recursos.

¿Cuál es el punto ideal? ¿Ese punto en el que se puedan obtener resultados satisfactorios para las dos partes con una racional utilización de recursos?

La atención personalizada es más apetecida en los modelos empresariales de gestión de recursos humanos; sin embargo, la definición de estándares nacionales sigue haciendo parte del trabajo de muchas instituciones, ciertamente con las empresas y trabajadores como socios. Ahí puede radicar parte de la respuesta. 

#### Notas

- <sup>1</sup> Solo a modo de ejemplo en el Istmo Centroamericano y Panamá existen el Instituto Nacional de Administración (Ina), Costa Rica; el Instituto Salvadoreño de Formación Profesional (Insaforp), El Salvador; el Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (Intecap), Guatemala; el Instituto Nacional de Formación profesional (Infop), Honduras; el Instituto Nacional Tecnológico (Inatec), Nicaragua; y el Instituto Nacional de Formación Profesional (Inaforp), Panamá.
- <sup>2</sup> Instituto Técnico de Capacitación y Productividad. La institución nacional de formación profesional en Guatemala.
- <sup>3</sup> El análisis funcional es una metodología de organización de la información ocupacional de la empresa ordenada sobre la base de la función principal que cumple, esto es, la razón de existir, lo que la empresa hace y lo que logra. Con un enfoque de sistemas, el análisis funcional desagrega sucesivamente la función principal en funciones clave, siguiendo la lógica de responder: “¿qué habría que hacer para que esta función se logre?”. Este es un proceso interactivo, no tiene la rigurosidad de una fórmula matemática, ni existen recetarios para llevarlo a cabo.
- <sup>4</sup> Mayor información sobre las metodologías está disponible en la página web de Cinterfor en la sección Herramientas: [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy).
- <sup>5</sup> Una mayor ilustración y definiciones de estos conceptos se describe en [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy), “Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral”.
- <sup>6</sup> En el sistema inglés se utilizan los “portafolios de evidencias”, verdaderos registros de las competencias

acumuladas por los trabajadores. En EE.UU se desarrolla un proyecto para registrar las competencias evaluadas en una tarjeta magnética.

<sup>7</sup> Un *modelo de competencias* es la organización de una serie de competencias identificadas dentro de un marco conceptual que permite a las personas de la organización conocer, hablar sobre y aplicar las competencias. El modelo es un plan organizador. A menudo se emplea un gráfico, un diagrama u otro medio visual para ilustrar el modelo a fin de mejorar su comprensión (Marelli, 2000).

<sup>8</sup> David McClelland, cuyas investigaciones en los 60 y 70 aclararon mucho sobre la influencia de las competencias en el desempeño de las personas.

<sup>9</sup> Algunas consultoras disponen de diccionarios que desarrollan cientos de modelos e indicadores de conducta.

<sup>10</sup> Un “modelo de competencias” es un conjunto de competencias que además integra los comportamientos conexos que vinculan directamente las prioridades estratégicas generales a los trabajos a ser adelantados para alcanzarlas, así como los niveles de competencia a alcanzar para cada comportamiento. Un perfil aislado de la estrategia organizacional no es de utilidad para el logro de los resultados (Comisión de la función pública del Canadá, 1999).

<sup>11</sup> Término utilizado por Anne Marelli, 2000.

#### **Bibliografía\***

Ansorena Cao, Alvaro, *15 casos para la Selección de Personal con Éxito*. Barcelona, Paidós, 1996.

Boyatzis, Richard, *The competent manager*. Nueva York, Wiley, 1982.

De Moura Castro, Claudio, *Formación Profesional en el Cambio de Siglo*. Montevideo, Cinterfor/ oit, 2002.

Ferrández, A., “El perfil profesional de los formadores”. Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB, 1998. Documento policopiado.

Intecap, *Gestión del Recurso Humano por Competencia Laboral*. Guatemala, 2002.

Le Boterf, Guy, *De la compétence a la navigation professionnelle*.s/l, Editions d'organisation, 1997.

Le Boterf, Guy, *La ingeniería de las competencias*. Barcelona, Epise, 2001.

Marelli, Anne, *Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencias*, s/d 2000.

Mertens, Leonard, *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Cinterfor, 1997.

— — —, *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias*. Montevideo, Cinterfor, 2002.

Perrenaud, Philippe, *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre, ArtMed Editora, 2000.

— — —, *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*., Porto Alegre, ArtMed Editora, 2000.

Rodríguez Trujillo, Nelson y Feliú Salazar, Pedro, *Curso Básico de Psicometría*. s/d, 1996.

Secretaría del Consejo del Tesoro de Canadá. Comisión de la función pública del Canadá. Marco de Trabajo para la gestión por competencias en la función pública del Canadá, 1999.

Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993) *Competence at Work*. Nueva York, John Wiley and Sons, 1993.

\* La bibliografía completa que el autor incorpora en su texto original, están disponibles en la versión digital de esta revista, en [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar).

