



Biblioteca Digital

Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Revista Iberoamericana de Educación

Número 15

Septiembre - Diciembre 1997

Monográfico: **Micropolítica en la Escuela**

Datos Artículo

Título: «Los cambios en la relación escuela - mundo laboral»

Autor: María Antonia Gallart

Los cambios en la relación escuela-mundo laboral

María Antonia Gallart (*)

La pregunta a la que intenta responder este trabajo se refiere a la articulación necesaria entre la escuela en particular y la educación en general, y el mundo del trabajo en la perspectiva del tercer milenio, contemplada desde un punto de vista que conjuga los desafíos de la participación democrática de toda la población y el desarrollo productivo en un contexto de integración regional.

Para responder a dicha pregunta se representarán los cambios que se están produciendo en la organización del trabajo, las transformaciones ocurridas en el mercado laboral y las consecuencias de ambos para la inserción ocupacional de los trabajadores, y, en particular, respecto a las competencias de empleabilidad necesarias para obtener un trabajo calificado en un mercado tan difícil como es el de este final de siglo. Se examinarán después las características y perspectivas de la educación en la región, para culminar presentando las posibilidades y límites de las instituciones educativas y las empresas productivas para llevar a cabo la tarea de formación para el trabajo, y, en consecuencia, la necesidad de articularse de una forma distinta de la existente hasta ahora.

159

1. El mundo del trabajo hoy

1.1. Los cambios en la organización del trabajo

La década de los noventa ha significado la consolidación de un modelo productivo que dejó atrás a la industria de sustitución de importaciones, característica que signó el proceso de industrialización de los

(*) María Antonia Gallart es Especialista en Educación y Trabajo del Centro Nacional de Estudios de Población - CENEP, Argentina.

países latinoamericanos. El actual incremento del intercambio comercial lleva a la globalización de la producción, a la consolidación de bloques comerciales como el Mercosur, y a la necesidad de competir internacionalmente en productividad y calidad, tanto para las empresas como para la fuerza de trabajo.

Pero la globalización no es el único factor que lleva a que se introduzca un nuevo modelo productivo; contribuyen, asimismo, el cambio tecnológico —sobre todo la introducción de la microelectrónica en los procesos industriales—, y la revolución de las comunicaciones, que permite la conexión instantánea y eficiente entre lugares físicamente distantes, la reducción de los *stocks* y el transporte a bajo costo de insumos y productos. Se observa la transformación de procesos productivos que anteriormente eran lineales y acumulativos y se desarrollaban en un espacio determinado, con cierta rigidez en procesos y productos altamente estandarizados tales como las clásicas cadenas de producción metalmecánicas. Actualmente, aquellos pueden desarrollarse en islas de producción, con mecanismos de autocorrección y flexibilidad que facilitan la variación de los productos de acuerdo a la demanda cambiante de los clientes.

Esta transformación organizacional permite combinar elementos producidos en lugares distantes y modificar la producción mediante una realimentación constante. Por ello, facilita la descentralización mediante la subcontratación entre empresas, y la terciarización de determinados servicios a otras unidades ocupacionales. El peso ocupacional de las pequeñas y medianas empresas es importante en las redes productivas así constituidas, y la exigencia de competitividad se extiende a éstas. Las decisiones empresariales sobre el empleo y la organización del trabajo se toman, entonces, en contextos complejos con relaciones de poder asimétricas entre una multiplicidad de organizaciones de diverso tamaño.

Finalmente, el sector terciario, que es el que ocupa el mayor número de personas en la región, también se está modificando en su organización y demanda de calificaciones. La introducción de la informática y la noción de calidad como satisfacción del cliente, llevan a responder a distintas clientelas con diversidad de exigencias y complejizan también el desempeño laboral. La transformación de la actividad bancaria con la incorporación de una multiplicidad de servicios y el crecimiento del personal en contacto directo con la clientela en relación con el personal operativo, es un ejemplo de ello (Paiva, 1996; Paiva y otros, 1996).

A esta altura puede preguntarse cuáles son las consecuencias de estos cambios para el trabajo. Un primer resultado es que la rutinización

que implicaba el proceso taylorista-fordista —con una división del trabajo especializada y estable de la que es figura caricaturesca el film de Chaplin «Tiempos Modernos», que suponía una división jerárquica entre jefes, operarios y supervisores, una separación clara entre el piso de fábrica y la oficina técnica, y entre programación y ejecución— ha dado lugar a una organización más flexible que privilegia la eliminación de los tiempos muertos y la acumulación de *stocks* en el proceso, el control de calidad en cada paso de la producción y no solamente del producto terminado, la posibilidad de rotación de tareas y la velocidad en corregir los problemas. La llamada organización «toyotista» como tipo ideal de organización del trabajo, se está introduciendo paulatinamente en los procesos productivos de la región. Implica la organización en células que integran distintas máquinas y ocupaciones puntuales que antes se agrupaban por tareas similares. El grupo de trabajo o célula debe interactuar continuamente mediante mecanismos —*kanban, just in time*— que permitan una realimentación constante. La respuesta en tiempo real a las dificultades que se presentan, y, por lo tanto, la actuación en contexto de incertidumbre tomando decisiones que implican conocimientos técnicos, se desplaza de la oficina al piso de fábrica; la exigencia de que los trabajadores se comprometan con los objetivos de la producción y sean capaces de solucionar problemas es clave para la productividad. Ya no es un tema sólo de disciplina y aprendizaje repetitivo, sino de uso consciente de libertad e iniciativa.

En las pequeñas y medianas empresas, tanto industriales como de servicios, se produce otro fenómeno también muy importante. Este concierne a la respuesta inmediata al cliente, tanto empresario como individual, y el descubrimiento de nichos de productos y servicios que se tornan claves para la supervivencia de la firma. La gestión como cálculo de costos y resultados, y la búsqueda de opciones innovativas, también se sitúan en niveles desconocidos anteriormente; el éxito del pequeño empresario y la continuidad de la fuente de trabajo dependen de esa capacidad de innovación y respuesta.

Todas estas transformaciones están en marcha pero no se observan aún en la totalidad de las situaciones de trabajo de la región, sino más bien aparecen como islas de modernidad que están en expansión. Sin embargo, cuando se piensa en la educación para el próximo milenio estas tendencias son cruciales, y si bien no se puede determinar el punto de llegada, ni siquiera las características específicas que tomarán las ocupaciones en el futuro mediato, la necesidad de conocimientos, competencias y capacidad de decisión para poder ejercer un trabajo productivo es clara.

1.2. *Los cambios en el mercado de trabajo*

Si se vuelve la mirada al mercado laboral, se observan cambios en la estructura y en el volumen de la fuerza de trabajo (Carrillo, 1994). El sector industrial evidencia, a lo largo de los años, una pérdida relativa de su capacidad de empleo; esta tendencia parece irreversible, ya que, pese al incremento en la producción, la proporción de personas empleadas en la industria manufacturera ha disminuido. El sector servicios y el sector informal tienen una proporción significativa de la fuerza del trabajo. Cambian también la jerarquía y la naturaleza de las calificaciones; la inserción laboral de las personas de baja calificación se hace difícil; cada vez se exigen mayores niveles educativos y mejores calificaciones para acceder a trabajos cualificados (basta recorrer los avisos clasificados de los diarios para observar estos cambios). La desregulación de los mercados de trabajo y la flexibilización implican la reducción de la ocupación en relación de dependencia permanente, con cobertura social e indemnización por despido. Esos trabajos formales constituyeron en el pasado el tipo de trabajo «normal», que, aunque no fuera desempeñado por la mayoría de los trabajadores en muchos países de la región (debido a la extensión del trabajo informal rural y urbano), era presentado como el objetivo de todos los trabajadores. Sobre ese modelo se constituyó la formación profesional y la organización sindical. Hoy se observa una tendencia a cambiar más frecuentemente de trabajo, tanto en cuanto a ocupación como a la organización empleadora. Esto agrega una nueva exigencia a los trabajadores: la capacidad de buscar empleos y recalificarse para nuevas ocupaciones.

1.3. *Consecuencias para la inserción laboral de los trabajadores*

Dos características a tener en cuenta pueden desprenderse de lo anteriormente presentado: una es que los trabajadores que quieran y puedan desempeñar ocupaciones calificadas, entendiendo por tales aquellas que permiten realizar aprendizajes significativos y desarrollar trayectorias ocupacionales no precarias, tienen que tener niveles aceptables de competencia laboral. Esta implica una educación general que garantice el buen desempeño de las habilidades básicas de lectoescritura y matemática aplicada, y, en general, las competencias de empleabilidad necesarias para competir en un mercado de trabajo moderno.

La segunda característica es la capacidad de aprendizaje y de recalificación a través de una formación permanente, respondiendo a los cambios del mercado de trabajo, a la creación y destrucción de nichos ocupacionales, y a la innovación tecnológica. Todo ello hace que no se

pueda hablar de una secuencia formación-empleo hecha una vez en la vida y luego una inserción estable y continuada en una ocupación sólo complementada con aprendizaje en el trabajo, tal como se planteaba en alguna concepción antigua de aprendizaje de oficios. Cada vez será más necesario partir de una formación amplia y renovar aprendizajes diversos, con un continuo balance de competencias que permita ir construyendo sobre lo dado.

1.4. *Las competencias laborales*

Aparece así la noción de competencia¹. Ésta es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento y se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas. Una vieja definición de diccionario (Larousse, 1930) decía: «En los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere». Son, entonces, un conjunto de propiedades en permanente modificación, que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica. Lo anterior implica que la competencia no proviene de la aprobación de un currículo escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas. Este conocimiento necesario para la resolución de problemas no es mecánicamente transmisible; algunos autores lo llaman «conocimiento indefinible», y es una mezcla de conocimientos previos tecnológicos y de experiencias concretas que proviene fundamentalmente del trabajo en el mundo real. La definición de las competencias, y obviamente su aprendizaje, exige entonces acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, se adquiere en trayectorias que implican un «mix» de educación formal, aprendizaje en el trabajo, y eventualmente educación no formal.

Cuando se entra en este tema desde el mundo del trabajo, y, particularmente, desde el empleo en mercados de trabajo difíciles con niveles altos de desempleo, se pueden distinguir dos niveles de competencias:

- Las competencias de empleabilidad, o sea, aquellas necesarias para obtener un trabajo de calidad y para poder reciclarse siguiendo

los cambios. Estas pueden resumirse en habilidades básicas tales como la capacidad de expresión oral y escrita, la matemática aplicada como capacidad de resolución de problemas, la aptitud de pensar (abstraer características cruciales de los problemas, decidir sobre ellos y aprender de la experiencia). Estas competencias requieren una enseñanza sistemática y gradual. Se agregan a las anteriores otras relacionadas con el uso de recursos para lograr objetivos (trabajo, dinero, tiempo, materiales y equipos); las competencias interpersonales (trabajo en grupo, enseñar y aprender, liderar, negociar, atender clientes, manejar la diversidad cultural); las competencias de comunicación (identificar, adquirir y evaluar información, comunicarla a otros). Finalmente, se señalan competencias sistémicas (aproximarse a la realidad en su complejidad de relaciones y no como un conjunto de hechos aislados) y competencias tecnológicas (conocimiento y uso de tecnologías usuales —SCANS, 1992—.

- La capacitación específica se construye sobre la base de competencias adquiridas en la escolaridad formal y en la experiencia. La formación profesional, entonces, debe estar centrada en familias específicas de ocupaciones en el mundo del trabajo, integrando las competencias como comportamientos efectivos, con las habilidades necesarias para el desempeño de las tareas ocupacionales, el uso del equipamiento y la tecnología, y el aprendizaje organizacional de las empresas y mercados.

El énfasis en la educación general y en las competencias más amplias que permitan un buen desempeño en el mercado de trabajo y el reaprendizaje en distintas ocupaciones específicas, puede oscurecer la necesidad permanente de aprendizajes teórico-prácticos técnicos en un amplio grupo de ocupaciones calificadas. La electrónica, la electricidad y la mecánica son sólo algunos ejemplos de saberes técnicos que deben ser aprendidos en contextos relativamente sistemáticos, y que son necesarios en muchas ocupaciones. En otro orden, la contabilidad, el cálculo de costos, la gerencia, la comercialización, implican conocimientos que no surgen sólo de la formación general y el aprendizaje en el trabajo. Este es el campo de la educación técnica y de la formación profesional parasistemática. Más aún: si bien la habilidad de manipulación de materiales e instrumentos y la motricidad fina anteriormente fundamental para muchos oficios es hoy menos importante, sigue existiendo una multiplicidad de ocupaciones en las que son precisas. Por lo tanto, la ejercitación en taller continúa siendo en esos casos necesaria para el aprendizaje. En la medida en que todos estos saberes más específicos no sean una acumulación de aprendizajes descontextualizados sino que puedan ser

actualizados en la vida diaria y en la resolución de situaciones laborales, podemos hablar de competencias específicas para familias de ocupaciones.

La construcción de estas competencias y su actualización durante la vida de los trabajadores, exigen una congruencia entre las instituciones educativas y el mundo del trabajo, que se prolonga a lo largo de las trayectorias ocupacionales. La formación remedial en habilidades básicas y la capacitación técnico-profesional de los trabajadores en actividad o desplazados por el cambio tecnológico, es tarea a ser compartida entre empresas y centros de formación.

2. El mundo de la educación y el trabajo

2.1. *El estado de la educación*

¿Cómo responde a estos desafíos la educación formal en la región? La cobertura de la educación se ha extendido en todos los países: hoy, en la gran mayoría de ellos, el total de la población del grupo de edad correspondiente accede a la escuela primaria, pero la deserción es alta a lo largo de ésta y de la secundaria, y los índices de repetición son importantes. Aproximadamente la mitad de los que ingresan en cada nivel no alcanza a terminarlo en el plazo prefijado por los planes de estudio. La repetición y el desgranamiento son significativos. Sin embargo, en términos generales se ha prolongado la escolaridad, como puede observarse en los niveles de instrucción de la fuerza de trabajo; éstos muestran que los jóvenes han permanecido más años en el sistema educativo que los mayores. Por otro lado, los tests de rendimiento educativo señalan una pérdida de calidad; en otras palabras, se puede afirmar que haber alcanzado estudios primarios o secundarios completos no garantiza los mismos conocimientos y habilidades hoy que hace veinte años. La finalización de la educación primaria, e inclusive en algunas circunstancias la de la secundaria, no garantiza las competencias de empleabilidad en el dominio de habilidades básicas y conocimientos, ni en su aplicación en circunstancias críticas de la vida cotidiana.

2.2. *Los modelos educativos de formación para el trabajo*

Los modelos de formación para el trabajo instalados en la región² están constituidos por la educación técnica y la formación profesional parasistemática. La educación técnica forma parte de la educación secundaria dependiente del Ministerio de Educación, creada como una rama de la educación media formal dirigida a los estudiantes que acceden

a ese nivel provenientes de los estratos populares, y destinada a formar técnicos medios para la industria con una orientación predominantemente terminal.

La formación profesional, en cambio, se definía como paraformal, estructurada en centros de capacitación que brindaban cursos de menor duración no encadenados con el sistema educativo formal. Se dirigía a formar obreros calificados, teniendo como destinatarios trabajadores que ya se desempeñaban en empresas, o adolescentes, en ambos casos con niveles educativos bajos. Las instituciones nacionales de formación profesional, con un alto grado de autonomía, eran responsables de la organización de estos cursos de aprendizaje.

El objetivo, en el caso de la educación técnica, era crear una rama de la educación media que desviara el incremento de matrícula de la educación secundaria académica, evitando así la congestión de la demanda social por carreras universitarias tradicionales y formando al mismo tiempo recursos humanos para la industria naciente.

En el caso de la formación profesional se buscaba brindar capacitación a los recién llegados al empleo urbano, fundamentalmente industrial y de la construcción, en muchos casos provenientes del campo y con bajos niveles educativos.

Con el transcurso del tiempo esos fines institucionales se fueron modificando: las escuelas técnicas de mejor calidad vieron altos porcentajes de sus egresados ingresar en la educación superior, y los cursos de formación profesional tendieron a especializarse brindando mayores calificaciones a trabajadores urbanos ya empleados.

El origen de las escuelas técnicas es variado, y tiene especificidades tanto nacionales como institucionales dentro de cada país. En general, éstas provienen de la evolución a través del tiempo de las antiguas escuelas de artes y oficios, dirigidas a formar obreros calificados y artesanos. Al prolongarse la escolaridad fueron incorporando materias de formación general y científico-tecnológicas, hasta integrar un currículo en el que coexisten la enseñanza en el aula (educación general y científico-tecnológica), de laboratorio (educación científico-tecnológica) y de taller (tecnología y habilidades manuales). La importancia relativa de estos tres aspectos varía por países e instituciones.

Dos características más presenta la mayor parte de la educación técnica de la región: una es su concatenación con la educación formal debido a su condición de educación postprimaria, y, en muchos casos,

preuniversitaria; la otra es que suele impartirse en escuelas separadas, especializadas, con varios años de duración y con una coordinación específica de nivel nacional o provincial, generalmente del Ministerio de Educación. Si bien en algunos países de la región se han hecho intentos de educación técnica terminal y también existen iniciativas de escuelas comprensivas que integran en un mismo local la educación académica y la vocacional, las características señaladas son las que se presentan con mayor frecuencia.

Las instituciones de formación profesional tienen una tradición que se remonta al medio siglo en las más antiguas (como, por ejemplo, el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial, SENAI, y el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial, SENAC), y tienen un organismo técnico de coordinación reconocido en la región, que brinda asistencia técnica de primer nivel, CINTERFOR-OIT (CINTERFOR-OIT, 1990).

2.3. *Las perspectivas para el futuro*

Hoy en día, los cambios señalados anteriormente en el mercado de trabajo y las nuevas demandas de formación han fundamentado algunas críticas al sistema tradicional de formación. Éstas se pueden resumir en la inconveniencia de la especialización técnico-vocacional temprana de la formación, que implica déficits en la base de educación general y de fundamento necesario para la construcción de competencias polivalentes. Además, en el caso de las instituciones de formación profesional, se cuestiona el predominio de la oferta de cursos diseñados desde grandes instituciones estructuradas, que suelen ser poco sensibles al cambio de la demanda de las empresas (Castro, 1995). La falta de coordinación entre ambos sistemas —la educación formal y la formación profesional— es también criticada.

En algunos países de la región se están llevando a cabo reformas que buscan prolongar la escolaridad básica, descentralizar los sistemas educativos y brindar mayor espacio a las decisiones locales e institucionales. Estas políticas incluyen la postergación de la especialización y la integración de las escuelas y los centros de formación profesional en políticas más amplias de capacitación, que cuenten como actores importantes a las organizaciones empresariales y a las políticas de empleo de los ministerios de Trabajo (Weinberg, 1996). Se intenta así desburocratizar la formación profesional, separando la financiación y el planeamiento estatal de la ejecución, realizada por una pluralidad de pequeñas organizaciones de la sociedad civil que se articulan con el sector productivo.

Las reformas educativas (Carnoy y Castro, 1996) y los programas de capacitación de los ministerios de Trabajo de México y de Brasil, así como los proyectos que siguen el modelo de Chile Joven (CINTERFOR, 1997) intentan aportar respuestas a estos condicionamientos, pero los resultados dejan aún mucho que desear. Los gastos promedio por estudiante en el sistema educativo se mantienen muy por debajo de los países industrializados, las tasas de estudios completos son bajas, el rendimiento en ciencia y tecnología es débil y, sobre todo, existe una gran brecha en el rendimiento de los alumnos de niveles socioeconómicos medios y altos que concurren a escuelas adecuadas, y los de los sectores populares que suelen asistir a escuelas de baja calidad (Puryear, 1997). En estas circunstancias, la segmentación educativa lleva a que los jóvenes provenientes de los sectores más pobres de la población entren en un círculo vicioso de exclusión, pues carecen del capital humano y social que sea capaz de competir por los puestos calificantes del mercado de trabajo.

Si se enfoca el problema desde el punto de vista de las trayectorias educativas y ocupacionales de la población, se puede postular que la articulación flexible y eficiente entre la educación formal en el sistema educativo, la capacitación no formal y el aprendizaje en el trabajo, son las bases necesarias para responder a los desafíos de la realidad del mundo del trabajo y para construir las competencias que permitan mejorar la equidad en la sociedad y la competitividad del sistema productivo (CEPAL-UNESCO, 1992).

Más aún, la posibilidad de sustitución entre diversas formas de aprendizaje y, simultáneamente, las modificaciones constantes en las calificaciones y en las ocupaciones relacionadas con el cambio tecnológico así como la globalización de la economía, contribuyen a desterrar la vieja idea de que se podría formar en el sistema educativo para ocupaciones específicas; en dicha idea se basaba la educación vocacional tradicional. Ni los perfiles educativos y ocupacionales de los técnicos se corresponden, ni es posible hoy diseñar programas de larga duración dirigidos a un alumnado masivo que respondan a demandas específicas del mercado de trabajo.

Se piensa entonces que la educación general básica —habilidades básicas y «alfabetización tecnológica»—, debe ser impartida por el sistema educativo durante nueve años por lo menos, seguida de una educación más especializada pero aún general, también brindada por el sistema formal. Finalmente, la formación para ocupaciones y calificaciones específicas debiera articularse con la educación formal, y ser ofrecida de una manera flexible en instancias que configurarán las instituciones educativas y las organizaciones empleadoras. Cuando la educación formal

falla al impartir las habilidades básicas para algún sector de la población, la formación profesional debe instrumentar aprendizajes supletorios.

La articulación entre las tres instancias por las que pasan los trabajadores, educación, capacitación y aprendizaje en el trabajo, exigen la coordinación y esfuerzo común de las instituciones que las ejecutan: la escuela, los centros de capacitación y las unidades ocupacionales. Esta coordinación no se da instrumentando una secuencia uniforme a la que deban adaptarse todos los trabajadores, sino en la respuesta flexible y cambiante a las distintas trayectorias de los trabajadores y a las demandas de las organizaciones productivas, todo ello tratando a la vez de minimizar la desigualdad de oportunidades y evitando la exclusión.

3. **La articulación entre la escuela y los centros de trabajo: lo posible y lo necesario³**

La articulación entre unidades formativas, sean escuelas o centros de formación profesional, y los centros de trabajo, empresas industriales o de servicios, municipalidades, etc., es a veces señalada como solución «mágica» que permite una realimentación entre el mundo del trabajo y las políticas educativas. Es conveniente entonces explorar por qué esta colaboración puede ser útil, por qué es tan difícil, cuáles son sus limitaciones y cuáles son las formas en que ha sido aplicada en la vida real.

Las razones de la conveniencia de la articulación pasan por las potencialidades y limitaciones que cada una de estas realidades organizacionales tiene para el proceso formativo de una persona: la institución educativa y la organización productiva. La escuela y, en general, toda institución organizada para desarrollar un programa formativo a lo largo de un período prolongado, tiende a una permanencia organizativa que toma formas pseudoburocráticas; su división del trabajo toma características especiales alrededor de la relación pedagógica educador-alumno; su estructura curricular tiene una fuerte impronta académico-disciplinaria; el encadenamiento vertical, en la educación formal, hace que los niveles superiores influyan en los objetivos de los intermedios, aunque para muchos estudiantes el nivel que cursan sea el terminal. Este fenómeno favorece el vaciamiento de contenidos significativos en la educación media en países en los que ésta tiene una fuerte orientación a los estudios universitarios.

La empresa, si bien es por definición el *locus* de las tareas productivas y, por tanto, del aprendizaje en el trabajo, se adapta con dificultad a un rol educativo más amplio, y esto sobre todo por dos razones. La primera

es que únicamente le conviene dar una formación que sea específica, o sea, que sea útil sólo en esa empresa concreta, como, por ejemplo, la utilización de máquinas exclusivas o el aprendizaje del desempeño en esa organización particular. Si la empresa invierte tiempo de su personal y costos en dar una formación más general, utilizable por empresas de la competencia, ese capital humano que incorpora el trabajador puede ser expropiado por otra empresa, perdiendo así la empresa original sus costos. Esto es llamado por los anglosajones «poaching», y es una costumbre muy utilizada por las empresas grandes que tienen posibilidades de pagar mejores salarios para contratar los trabajadores formados en las pequeñas y medianas empresas. Por eso, algunos autores llegan a decir que la formación general debe ser pagada por el propio trabajador mediante un descuento de su salario. Los subsidios a las empresas para programas de formación están basados en el reconocimiento de este problema y en los efectos más amplios de la capacitación de la fuerza de trabajo en la productividad. Sin embargo, es claro que la formación profesional en la empresa tiende a ser más estrecha que lo necesario para responder a la demanda de nuevas competencias. La otra razón es que la adquisición de calificaciones laborales tiene dos elementos esenciales y muy difícilmente aplicables en los centros de trabajo: por un lado, la fundamentación teórica para las competencias intelectuales y técnicas necesarias para la organización postfordista del trabajo, y, por otro, mecanismos de ensayo-error en la adquisición de habilidades que perturban el proceso productivo y exigen una organización *ad hoc*. Por todo ello, para poner en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje en una empresa, además de la buena voluntad y el convencimiento de aquellos que tienen capacidad de decisión, se exige que existan ambientes complementarios que faciliten la adquisición de las competencias más amplias, necesarias hoy más que nunca debido a las demandas de polivalencia y a la flexibilidad del mercado de trabajo. Estos ambientes complementarios son normalmente centros educativos.

Sin embargo, para que esta relación sea posible, debe partir de una búsqueda mutua y del respeto a las diferencias, pues hoy existe un miedo mutuo a la invasión de espacios propios, una diferencia en los tiempos —más lentos en lo escolar— y un desconocimiento mutuo. Es fácil ver, entonces, por qué esta relación entre instituciones educativas y organizaciones productivas es tan difícil y, paradójicamente, tan necesaria⁴. Se pueden también apreciar algunas condiciones para que la colaboración sea real, y no sólo una enunciación de buenos propósitos.

Del lado de las instituciones educativas se exige una cierta humildad en reconocer que no pueden hacer todo, ya que las carreras ocupacionales no dependen mecánicamente de los currículos educativos, sino que se

entrelazan en trayectorias en las que los cambios tecnológicos y socioeconómicos son claves. También se exige reconocer que el campo insustituible de lo escolar es el de la educación general, como transmisión y adquisición de paradigmas intelectuales que permitan aprehender una realidad cambiante, cotidiana y externa al aula.

Finalmente, es necesario percibir la necesidad de activar la relación con el mundo externo y, en particular, con el mundo del trabajo como lugar del saber hacer y del saber ser, e introducir en la educación escolar el aporte vivencial de la experiencia de aquéllos que no son ni estudiantes ni docentes. Del lado de las empresas, conviene reflexionar sobre la experiencia de los países en los que se ha reconocido un rol protagónico a la formación en su proceso de desarrollo, desde Singapur hasta Alemania. En todos las empresas han invertido en ella más de lo que justificaba el beneficio individual, reconociéndose, de hecho, las externalidades de la formación. En todos, además, la permanencia de los trabajadores en la empresa y las carreras internas son valoradas; esto permite una estrategia tanto del lado del trabajador como de la empresa, que favorece el crecimiento y la acumulación de conocimientos, habilidades y competencias. La falsa interpretación de la flexibilidad laboral, no como polivalencia entre distintas tareas, sino como precarización que hace que el trabajador sea descartable en cualquier vaivén del mercado, es altamente negativa para la formación de la fuerza de trabajo, reclamada insistentemente por todos⁵.

4. Conclusiones: Educación para todos y trayectorias laborales calificantes ¿cuál es el aporte de escuelas y empresas?

Si analizamos las trayectorias educativas y laborales en la vida de las personas, vemos que se desarrollan en distintos ámbitos, todos ellos significativos para su presente y su futuro: su ámbito familiar, que contribuye a definir posibilidades y estrategias, tanto en la familia de origen como en la propia; el ámbito educativo, tanto en el sistema educativo como en la formación no sistemática; y el ámbito laboral, que le permite una inserción social más amplia y signa su ubicación en la sociedad y sus posibilidades de integración social y de supervivencia o progreso personal. Aunque las personas son únicas, en su trayecto vital deben pasar por esos tres ámbitos, que responden a organizaciones distintas (familia, escuela, organización laboral), todas ellas en procesos conflictivos de transformación y con un bajo grado de coordinación entre sí.

Esas personas son trabajadores y ciudadanos. Su participación social en el mundo del trabajo y en la sociedad en general, dependerá en buena medida de la adquisición equitativa de las competencias que les permitan discernir libremente sus opciones y faciliten trayectorias de crecimiento a lo largo de la vida. La equidad, entonces, exige que se reduzca la desigualdad de oportunidades en los resultados de la educación debida a los orígenes familiares, particularmente en sociedades con amplios sectores en situación de pobreza o de carencia (CEPAL-UNESCO, 1992). Exige también que la inserción en el mundo laboral no sea un salto en el vacío, iniciando a veces un proceso de exclusión social para grupos importantes de jóvenes, debido a la desocupación prolongada. Se espera, en cambio, que todos tengan al menos una oportunidad de competir por la obtención de trabajos calificantes que les permitan aprendizajes significativos. Finalmente, la formación debe facilitar oportunidades a aquellos trabajadores adultos que son desplazados por el cambio tecnológico y la reestructuración productiva para reinsertarse.

Para alcanzar esta realidad convendría incrementar:

- la mejora de la calidad de la educación, no sólo en las escuelas que por tradición muestran mejores rendimientos ni sólo en el promedio de los resultados individuales, sino reduciendo la dispersión entre las competencias adquiridas en la enseñanza de elite y las escuelas de los sectores populares urbanos y rurales.
- la relevancia para el mundo del trabajo de la educación recibida, no sólo en los niveles superiores del sistema sino también en la educación media y básica. La búsqueda continua de la significación para la vida cotidiana de los contenidos académicos impartidos, la alternancia entre la formación escolar y el aprendizaje en centros de trabajo, la participación de los responsables de la producción en el diseño de los contenidos vocacionales de la formación, las pasantías de profesores y alumnos, son todos medios probados para obtener competencias relevantes.
- en la realidad actual de la descentralización educativa, las agendas de formación se constituyen en distintos niveles de agregación de la sociedad (nacional, regional o provincial, local, e institucional). Es importante reconocer y promover en ellos la capacidad de acción en lo educativo de las familias y de los estudiantes, los directivos y los docentes, y los empresarios y responsables de la formación en las empresas. La coordinación de esas distintas agencias en la especificidad de cada ámbito social facilita la elaboración y superación de la problemática presentada anteriormente.

- los problemas señalados de la deserción, la repetición y la desigualdad de resultados en la educación, así como los de precarización y riesgo de desocupación en el empleo, exigen un tratamiento especial para los grupos en riesgo de exclusión. Son necesarias políticas específicas de formación dirigidas a esos grupos, sean ellos jóvenes desertores desocupados, mujeres de bajos niveles educativos o trabajadores desplazados. Estas políticas deben tener en cuenta un balance de competencias que permita reforzar, en cada caso, tanto aquellos aspectos de la formación deficitarios como el apoyo y el seguimiento en la inserción laboral. Este esfuerzo no es tarea solamente de los centros educativos de formación, sino que forma parte de las políticas de empleo y de integración social.

Las formas concretas de esa colaboración entre sociedad civil y Estado, escuela y empresa, municipio, provincia y nación, tomarán características distintas en cada contexto particular. Lo importante es tener en cuenta que se está en un proceso de continua construcción, que implica conflictos y resoluciones, que no se puede programar de antemano, pues sugiere muchas más preguntas que respuestas, pero que muy difícilmente podrá mejorar sin la participación activa de las agencias responsables de la formación y el mundo del trabajo: el Estado con sus políticas educativas y de empleo, las escuelas y las familias, y los responsables del mundo de la producción y el trabajo en todos los niveles, desde las asociaciones empresariales a los talleres.

Notas

(1) Se resumen en este párrafo contenidos de María Antonia Gallart y Claudia Jacinto, «Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo» en Gallart, M.A. y Bertoncetto, R. (ed.) *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo y CINTERFOR-OIT, 1997.

(2) Este apartado incluye contenidos de Gallart, M.A. y otros «La educación para el trabajo en el Mercosur», Washington, OEA, 1994. Capítulo III.

(3) Esta sección resume contenidos de María Antonia Gallart, «Escuela-empresa: un vínculo difícil y necesario», en Gallart, M.A., y Bertoncetto, R., ed. *Cuestiones actuales de la Formación*, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo-CINTERFOR-OIT, 1997.

(4) Claudio de Moura Castro, «Bridging schools and factories: dream or reality?». Mimeo, Washington, 1996.

(5) Este apartado resume contenidos de María A. Gallart «Escuela-Empresa, un vínculo difícil y necesario», en Gallart, M.A., y Bertoncetto, R. (ed.) *Cuestiones actuales*

de la formación. Montevideo: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo-CINTERFOR-OIT, 1997.

Bibliografía

- CARNOY, M.; MOURA de CASTRO, C., «¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?» *Documento de antecedentes para el BID* (mimeo). Seminario sobre Reforma Educativa, Buenos Aires, Argentina, 1996.
- CARRILLO, J., «Flexibilidad y calificación de la nueva encrucijada industrial», en *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina*, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID - CENEP - CINTERFOR/OIT - IG - UNICAMP - UNESCO: Lecturas de Educación y Trabajo N° 3, Campinas, Brasil, 1994.
- CEPAL-UNESCO, «Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad». Naciones Unidas, Santiago, Chile, 1992.
- CINTERFOR-OIT, «La formación profesional en el umbral de los 90: Un estudio de los cambios e innovaciones en las instituciones especializadas de América Latina». Montevideo, Uruguay, 1990.
- CINTERFOR, *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, N° 139-140, Montevideo, Uruguay, 1997.
- GALLART, M.A. y otros, «La educación para el trabajo en el Mercosur, situación y desafíos». OEA, Washington, USA., 1994.
- GALLART, M.A.; BERTONCELLO, R., Editores, «Cuestiones actuales de la formación». Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP-CINTERFOR, Montevideo, Uruguay, 1997.
- MOURA de CASTRO, C., «Training policies for the end of the century». IYPE - UNESCO, Paris, France, 1995.
- «Bridging schools and factories: dream or reality?» (Mimeo), Washington, USA, 1996.
- PAIVA, V., «Compências para a modernidade e o ensino medio». (Mimeo), 1996.
- PAIVA, V. y otros, «Qualificação e formas alternativas de inserção no mundo do trabalho». Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo (Mimeo), Aguas de Lindoia, Brasil, 1996.
- PURYEAR, J., «La educación en América Latina: problemas y desafíos», en *Documentos de PREAL*, N° 7, Santiago, Chile, 1997.
- SCANS, «Lo que el trabajo requiere de las escuelas». Informe de la Comisión SCANS para América 2000. Departamento de Trabajo de Estados Unidos, Washington, USA, 1992.
- WEINBERG, P.D., «Cambios en la formación profesional que pretenden responder a las transformaciones y a los nuevos requerimientos de la esfera productiva». Seminario Subregional sobre Educación para el Mundo del Trabajo, la Competitividad y la Integración Social, Caracas. IYPE, París, Francia, 1996.