

---

# EDUCACIÓN Y TRABAJO: UNA ALTERNATIVA TEÓRICA PARA SU CONCEPTUALIZACIÓN\*

*Rodolfo Lemez*

---

## I. LAS FORMAS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

Como ya se estableciera, gran parte del esfuerzo social por formación de conocimientos cotizables en el mercado de trabajo, se opera fuera del ámbito público, y constituye una red compleja y de difícil visualización de dispositivos de "ajuste", de redistribución de saberes y credenciales educativas, que guardan una relación institucional de tipo transversal con las instancias formales de educación y con el mercado de trabajo. Veamos esto con cierto detalle.

En la socialización secundaria, la educación cumple, entre otras cosas, la función de estatificación de los sujetos que aspiran a ingresar al mercado de trabajo, de manera tal que la competencia por los puestos respectivos se realice entre competidores legítimos desde el punto de vista de su posesión de credenciales educativas específicas. Pero la creciente masificación de la educación ha provocado una cierta crisis en el carácter credencialístico de la misma, en la medida en que el acceso a un determinado nivel educacional ya no es garantía suficiente de que efectivamente se posea el conjunto de condiciones que el mercado de trabajo exige.

---

\* Segunda entrega del trabajo "Educación y trabajo en el Uruguay: hacia una generalización de los modelos de ajuste".

Es esta una de las formas que asume el complejo proceso de "fuga hacia adelante" de los conocimientos socialmente necesarios, y nos importa remarcarlo porque justamente este hecho ha permitido que buena parte de las funciones seleccionadoras, que antes cumplía el sistema educativo, se trasladen ahora al mercado de trabajo, quien debe desarrollar sus propios mecanismos para seleccionar a sus postulantes.<sup>1</sup>

Esta transferencia de funciones obviamente no es lineal ni acaece fácilmente. En principio, las empresas han reducido sustancialmente sus gastos en capacitación de personal. Además, tampoco cuentan -salvo excepcionalmente- con estrategias de formación de personal en el mediano y largo plazo. Inclusive, suelen mostrarse muy cautas la inversión en formación de una mano de obra que luego se vea tentada a salir nuevamente al mercado de trabajo para obtener una remuneración mejor, de modo tal que finalmente será otra empresa la beneficiaria del gasto realizado en esa capacitación.

La no linealidad, por otra parte, surge de la emergencia de iniciativas que complejizan la red educativa y canalizan la crisis del credencialismo hacia nuevos dispositivos de redistribución de saberes y títulos, tales como los formados por la educación "paraformal".

Estos dispositivos operan en el espacio institucional "filtrándose" por las brechas entabladas entre el sistema educativo formal y los requerimientos de calificaciones específicas del mercado de trabajo. Se presentan como eslabonadores entre ambas instancias.

Tales dispositivos accionan en el tiempo en varios sentidos. En principio, brindan oportunidades educativas que hacen reversible aquéllo que en el ciclo formal está fuertemente pautado de modo evolutivo: la progresión correlativa entre la edad del alumno y la adquisición de conocimientos. Para este tipo de reciclaje, a cualquier edad se pueden reencontrar las oportunidades perdidas en la historia educativa y laboral de los individuos. Y no únicamente respecto a los aprendizajes básicos - como clásicamente sucede con la educación de adultos- sino en una muy variada gama de saberes.

Este reencuentro, además, opera a corto plazo mediante cursos de doble legitimidad. Por una parte, la racionalidad de no aprender más de lo necesario y seguir de cerca los procesos de simplificación de las tareas que derivan de los avances científicos y tecnológicos. Por otro lado, por la redefinición de la problemática del tiempo que sucede en épocas de crisis. En ellas, la vivencia del tiempo como una progresión lineal y acumulativa de hechos es desplazada por una revalorización del corto plazo, por la distinción de tiempos diferentes (de los cambios institucionales, de los precios y salarios, etc.) y por los incrementos en la incertidumbre sobre el mediano y largo plazo.

Así, en el caso de realizar cursos cortos -que muchas veces consisten en un reciclado profundo de los conocimientos previos- el individuo ingresa en un circuito de redistribución de saberes y credenciales con una historia educacional marcada por la sobreeducación en determinadas áreas y por el déficit en saberes específicos vinculados sobre todo al desempeño laboral.

En esta situación, sus nuevas decisiones de inversión educativa no se regulan por un modelo virtual de mediano plazo, más o menos adherido a las características de la credencial que se aspira a obtener, sino por las urgencias del aquí y el ahora, y con un vínculo con las credenciales educativas más directamente dependiente de quien las debe reconocer, que de los valores con que son culturalmente percibidas.

Por eso es pertinente referirse a la redistribución de saberes y credenciales. Es muy raro que un individuo no valore positivamente la posesión de un título o credencial educativa, pero ello, al ritmo de la crisis, se va subordinando cada vez más a la primacía de quién deberá reconocer el título sobre quien lo ha expedido.

Además, la educación no formal para el trabajo entabla una serie de relaciones con una constelación de instituciones: las empresas, los subsistemas educativos formales, la administración pública, los alumnos y sus familias, etcétera.

En realidad, se constituye en un cruce de caminos en el que el individuo reorienta su marcha. No se constituye en pelda-

ño superior ni inferior de secuencia gradual o jerárquica de institución alguna. Tampoco es un mero interregno informal. Más bien parece como una instancia de tipo transversal que cruza toda la constelación de instituciones a que se vincula, priorizando, sin embargo, cuatro campos de la misma: el Estado, el sistema educativo, el mercado laboral, y su alumnado.<sup>2</sup>

Su propia lógica hace que sean el Estado y su alumnado su anillo principal de articulaciones y de preocupaciones.

## 1. Las relaciones con el Estado

En el marco reseñado de sus condiciones de posibilidad institucional, caracterizadas por la desarticulación creciente de la relación Estado-escuela, el sector de la enseñanza para el trabajo presenta algunos rasgos típicos.

Su tendencia contemporánea es la ambigüedad institucional. En una misma institución -en el caso privado con mucho mayor intensidad que en el público- se dictan cursos de temáticas variadas, de duraciones muy diferentes y vinculados a lógicas educativas también diferentes. Finalmente, sus destinatarios son también diferentes.

Se trata de instituciones "mixtas" cuya sección de cursos libres se presenta como alternativa de la sobreeducación formal, como medio de actualización de los conocimientos de acuerdo con los avances científicos y tecnológicos. Y cuya parte formal se presenta, bajo un doble mensaje legitimador, como garantía de la seriedad institucional.

Esta tendencia a la ambigüedad se da dentro de un espectro cuyos extremos son naturalmente el instituto que únicamente dicta cursos cortos y que basa su presencia en el mercado en factores tales como su antigüedad en el ramo y su seriedad en la provisión de credenciales, y por otro lado, la institución que adiciona a su oferta cursos de nivel terciario, de duración considerable y con significativos requerimientos de capitales de escolarización previa.

Este último caso permite apreciar otro aspecto de la transversalidad de la educación paraformal, en este caso con el Estado. En algunos casos sus instituciones fueron más sensibles a la evolución de la economía y lograron invertir en equipamiento y recursos humanos, lo que a la postre les permite estructurar diversos cursos -como los referidos a la informática o gestión empresarial- con mayor éxito que el sistema formal, tanto en los aspectos curriculares como en términos de su ajuste a las demandas del mercado de trabajo.

## 2. Las relaciones con el alumnado

Es pertinente especificar que la educación no formal en su versión actual encuentra un público ya creado, preexistente, una suerte de demanda cautiva. En general, en los tramos de edad centrales de la PEA existe una porción de población sobreeducada, que desde nuestro punto de vista la define como "en disponibilidad" para el consumo educativo modular y complementario.

La expansión y consolidación de la educación parasisistémica, si bien asociada en términos generales con la evolución de la economía, no se asocia puntualmente a ella. O si lo hace, esa asociación privilegia algunos puntos nodales muy concretos. Por lo pronto, a pesar de la pérdida de capacidad de compra de buena parte de la población, así como de las severas restricciones operadas en la capacidad del gasto estatal en educación, se ha operado un enorme crecimiento de este espacio educativo en los últimos años.

Por otra parte, ya establecimos que estos dispositivos de redistribución de saberes y credenciales se nutren de la sobre y subeducación de su alumnado. Como no desembocan en otros niveles educativos sino en el mercado de trabajo, su relación privilegiada es con el saber previo de sus alumnos. En este plano podemos distinguir las siguientes opciones:

a) La relación principal es la de especialización de conocimientos a partir de la formación general del individuo y de su experiencia en el mercado de trabajo. En este sentido es posible encontrar una serie de variantes entre la capacitación general anterior y la especialización puntual a que se aspira.

Por lo pronto, la especialización no siempre va de lo general a lo particular culminando con la adquisición de una habilidad o un conocimiento puntual. Justamente por la incertidumbre laboral y por la segmentación y fluidez del mercado, algunas instituciones intentan resolver el problema del escaso espectro de oportunidades del alumnado con especializaciones puntuales elaborando sistemas de módulos internos para lograr formaciones polivalentes y más elásticas. De este modo, el "recorrido" parte de los conocimientos más generales del alumno al comenzar el curso, se accede luego a una especialidad determinada, para volver a ampliarse modularmente "familias" de especialidades.

b) En segundo lugar se ubican aquellos cursos que operan como un complemento práctico de lo que el alumno ya conoce. Por ejemplo, cursos de contabilidad, de comercialización y en general todos los referidos a la actualización de la operatoria empresarial y de la administración pública. El perfil de este alumnado es heterogéneo y abarca desde personal administrativo hasta pequeños empresarios; desde individuos con formación escasa, hasta estudiantes avanzados e incluso egresados de carreras de nivel terciario.

Esta área de cursos abarca toda la transmisión de conocimientos vinculados a los códigos específicos de los procesos de trabajo, todo aquello que "no aparece en los libros" y debe ser aprendido directamente en la práctica.

c) Finalmente, se destacan los cursos de mayor duración y que se estructuran en forma similar a las carreras tradicionales. En algunos casos, inclusive, su lógica es lisa y llanamente la de cubrir carencias más o menos puntuales en la oferta pública o privada de nivel terciario. Los cursos paramédicos son un claro ejemplo, al igual que los orientados a la informática.

En resumen, desde el punto de vista de la formación previa de su alumnado, se puede decir que los cursos paraformales, si bien tienden a cubrir el déficit de formación específica, cada vez más son objeto de apropiación por parte de individuos con un grado de formación igual o superior a los de la mitad de la población. Este fenómeno se vincula, como parece evidente, no solamente con la capacidad adquisitiva de bienes culturales de los individuos, sino más bien con el perfil social de la población, cada vez más ligada a los sectores económicos terciarios.

Entre estos dispositivos y el mercado de trabajo, si bien puede detectarse alguna vinculación casi directa entre empresas que contratan alumnos a ciertas instituciones (bolsas de trabajo, recomendaciones, etc.) lo cierto es que finalmente esto supone un fluído mecanismo de rotación de individuos que hacen sus primeras armas en empleos escasamente remunerados a cambio de la práctica necesaria en la especialidad. Por ello puede establecerse que la relación de la institución con el mercado de trabajo es básicamente indirecta, se realiza por intermedio de sus alumnos.

Por último, es necesario destacar que, independientemente de los contenidos y las temáticas impartidos, los cursos extraformales operan también como instancia de reunión de un cierto público, como lugar de conservación y de circulación de información específica sobre el mercado de trabajo de las especialidades en cuestión. Este aspecto concierne directamente a las características de los sistemas de relaciones de los individuos con el mercado de trabajo, y las formas de obtención de conocimientos sobre las oportunidades laborales en un contexto en que la vida sindical no ofrece precisamente la información indispensable como para organizar adecuadamente las estrategias sociales para la obtención de puestos concretos en el mercado laboral, y adicionalmente, como resabio del período de privatización autoritaria de la vida cotidiana.

Las consideraciones precedentes, permiten ahondar y ubicar el panorama de la educación para el trabajo en su vertiente mayoritaria y más exitosa: la red paraformal, en adecuada correlación de la incidencia que ha adquirido en tanto tendencia

fuerte de los comportamientos sociales contemporáneos y que, sobre toda otra consideración, remite a un muy singular proceso de informalización de la educación, que opera en forma simultánea y yuxtapuesta a un incremento inédito en los niveles de escolaridad formal.

## II. HACIA UN CRITERIO OPERATIVO DEL "AJUSTE". EL SISTEMA NACIONAL DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL

Las páginas anteriores han mostrado la emergencia de un fenómeno habitualmente opaco a la percepción y al análisis, aunque de enorme importancia en la vida social, económica y cultural contemporánea. Y nada parece indicar que vaya a dejar de serlo. Por el contrario, estudios recientes y proyecciones para el mediano plazo no hacen sino confirmar su importancia e incidencia creciente.<sup>3</sup>

La sociedad por su parte, y el Estado por la suya, se encuentran realizando un significativo esfuerzo en tiempo y recursos -humanos y materiales- con el propósito casi excluyente de proveer un cierto "reaseguro" a determinados sectores sociales, vistas las tendencias dominantes de la economía. Este es un esfuerzo en gran medida todavía negativo, porque no genera una mayor riqueza social y material sino que opera de modo que la desacumulación operada en ciertos segmentos de la población se distribuya en forma menos gravosa entre toda la sociedad.

Lograr avanzar en esta situación para que las estrategias analizadas redunden también en el bienestar de la comunidad implica no otra cosa que el crecimiento de la economía y de la productividad en términos globales y sectoriales. Para ello, se requieren políticas específicas así como la participación activa y consciente de los actores involucrados.

Ninguna política será posible si antes no se posee un nivel satisfactorio de información, evaluación y análisis de su objeto. De lo contrario -y hay evidencia nacional e internacional al respecto- los riesgos de fracaso se agigantan.

Nuestro trabajo, en consecuencia, se orienta explícitamente a paliar, aunque sea en parte, este déficit.

Comenzamos estas páginas haciendo referencia a un saber ubicado en los espacios del sentido común. En estos términos, ocuparse del tema del "ajuste" entre educación y trabajo implica un riesgo doble. Por un lado, afirmar lo que ya es de dominio público, lo obvio de su importancia y lo usado de su tratamiento, y por otro lado, perder de vista los riesgos que suele adquirir en la práctica la resolución indebida de los complejos términos de la ecuación educación-empleo.<sup>4</sup>

Generalmente, aceptada la incidencia que adquiere -en cualquier nivel- la capacitación específicamente destinada a promover conocimientos y habilidades necesarios en puestos concretos del mercado de trabajo.

Esta incorporación del tema al saber popular puede sin duda medirse en la ya mencionada tendencia a tomar, en forma cada vez más intensa, cursos extraformales con el objetivo prioritario de mejorar las situaciones ocupacionales respectivas.

La percepción societal del tema, puede tenerse en cuenta como un indicador de cómo en los niveles motivacionales y perceptivos de vastos sectores de la población, el sistema educativo formal no contempla todas las opciones necesarias para una correcta capacitación, en términos instrumentales.

Tal aseveración, nos lleva al otro conjunto de consideraciones que, entendemos, no puede ser soslayado: el de las lógicas diferenciales que operan en los procesos educativos y de la producción, así como la muy discutida problemática de su "ajuste".<sup>5</sup>

Si bien en la discusión sobre el tema los diferentes paradigmas alternativos utilizados han pretendido resolver de maneras concretas el problema, nosotros entendemos que aún falta por establecer el verdadero punto nodal de la cuestión.

Por lo pronto, estimamos que es de un voluntarismo extremo, o de una simplificación desmesurada de la realidad, pretender -en cualquier sistema formal de educación, y para cualesquiera de sus niveles- determinar espacios genéricos de ajuste, sean cuales fueren, entre educación y trabajo.

Ello no es posible, porque ambos "mundos" responden a necesidades y lógicas diferentes, que además, en la trama social asumen y se cargan de representaciones e intereses sectoriales, institucionales y corporativos, que los hacen rígidos, específicos, y sobre todo más profesionales.

Las teorías sobre la sociedad, implícita o explícitamente han girado en torno a una de estas dos concepciones: la del *homo faber* o la del *homo sapiens*, y son verdaderamente escasos los enfoques que yuxtaponen ambos aspectos, que a nuestro criterio operan como características esenciales -complementarias y articuladas- de la especie humana.

Las teorías que se ocupan de las relaciones entre la educación y el trabajo, a su vez, retoman esta falsa dicotomía haciendo primar una u otra alternativa, mostrando lo indebido de la propuesta sobre todo cuando se cruzan los umbrales de la teoría y se ingresa al dominio de la praxis.

En particular, estamos convencidos de que el punto de unión entre la educación y el trabajo es el hombre real y concreto, o los grupos de hombres que, incididos por su propia historia y los factores contextuales de su entorno, se ubican en un aquí y ahora, que los identifica como sujetos históricos determinados.<sup>6</sup>

Pero cada uno de estos aspectos sociales -con sus correlatos de institucionalización y burocratización- posee por lo menos una lógica que condensa lo específico-sectorial a la luz de los condicionamientos de ese entorno. Por eso hacemos referencia a lógicas diferenciales que operan en el conjunto con el efecto de sumatorias ponderadas y que, en determinadas condiciones, hasta pueden traducirse en fuerzas de signo opuesto.

Con la educación, entendida como el producto de un sistema formal institucionalizado, y con el trabajo, como espacio complejo de actores atomizados en un mercado estructurado, suele muchas veces ocurrir justamente eso.

Es posible, desde la educación, modificar el trabajo, es decir, la producción o la economía. Pero desde el largo plazo y siempre y cuando se verifiquen determinados supuestos, tales como la homogeneidad del esfuerzo, la explicitación de una voluntad social -intersectorial- de lograrlo, así como la disponibilidad de los medios materiales como para que, tal vez en términos de una generación, se altere sustantivamente el capital cultural de una sociedad y se disponga de una masa crítica acorde a las necesidades de ese modelo de sociedad -por lo tanto de economía y de producción- al que se dirigió el esfuerzo.

Pero en el corto plazo, es la coyuntura, es el sistema productivo y sus lógicas inapelables quienes definen las necesidades de una más o menos viable productividad social.<sup>7</sup>

Por eso, pretender que en el sistema educativo formal puedan priorizarse las exigencias planteadas desde las lógicas coyunturales de la economía, supone una actitud ingenua, que ignora la dificultad de apelar al cambio por acumulación de conocimientos y experiencias. También denota una actitud conservadora en tanto planifica un futuro no muy lejano, a partir de requerimientos del hoy, que entonces serán pasado.

En consecuencia, el ajuste en estos aspectos pasa por hacer primar el otro enfoque, el que opera en el largo plazo y que puede suponer, en la medida de lo posible, una planeación del futuro.

Obviamente, no podemos considerar aquí los requisitos sociales, culturales, económicos y políticos que lo anterior supone. Menos aún se justifica el diagnóstico acerca del estado actual de la cuestión ni sobre la distancia efectiva que nos separa la realización de ese futuro.

Digamos simplemente que, a los efectos de nuestro trabajo, nos ubicaremos en ese aquí y ahora que debe ser pensado y resuelto sin cargar por ello con demandas de imposible satisfacción al sistema formal de educación.

Para proceder en tal sentido, lo primero es definir en términos empíricos y conceptuales qué debe entenderse por educación para el trabajo. En particular, definimos a la capacitación profesional como "el conjunto de acciones, concertadas y esti-

puladas a demanda o propuesta de sus actores y destinatarios individuales, sociales e institucionales, destinadas a resolver, en el corto plazo, problemas puntuales de ajuste, reciclaje y capacitación básica para distintos puestos en el mercado de trabajo".

Esta capacitación, además, debiera ser encarada con un criterio sumamente amplio, en el que se contemplen varios factores. Uno de ellos es la necesidad que tiene el país de adecuar rápidamente su estructura productiva -y su mercado de trabajo- a las nuevas condiciones operantes en la economía internacional y especialmente en la Región; así como hacer frente, lo más exitosamente posible, a las legítimas demandas de mejorar sustancialmente su nivel de vida por parte de vastos sectores de la población.

Otro factor radica en la aceptación de que en el Uruguay, como en todo el mundo, los individuos y los grupos sociales no participan igualmente en el acceso y disfrute de diversos bienes sociales tales como la educación, la salud, la vivienda, el consumo, el esparcimiento, la participación, etc. La moderna teoría socioeducativa ha hecho ya un lugar común el señalamiento de que ofrecer igualdad de oportunidades a una población intrínsecamente desigual, en todo caso no hace más que estamentalizar y legitimar la desigualdad de origen. Por eso son ahora necesarias oportunidades desiguales pero igualizantes. Es decir, ofrecer más a quien aparece como peor dotado.

Esta tarea, es de toda la sociedad, y va mucho más allá de lo que razonablemente puede pensarse en términos de posibilidades de cualquier sistema educativo.<sup>8</sup>

En este marco, una instancia global -un sistema nacional- de capacitación y reciclaje ocupacional puede y debe jugar un papel fundamental en tanto logre brindar por lo menos un espacio alternativo a la marginalidad a aquellos sectores tempranamente desvinculados de la red formal de acceso a los saberes instrumentales y los valores de la cultura. Esta afirmación debe ser considerada en un doble aspecto: en el sentido del mejoramiento social y personal que un empleo estable y digno supone, así como desde la posibilidad que el sistema opere como una red de captura y reciclaje de desertores del sistema formal de educación, sobre la base de los "créditos modulares".<sup>9</sup>

La relación entre educación y trabajo es y debe ser tal que cualquier experiencia educativa, formal o no formal, debe contemplar esta relación e incorporarla efectivamente a los planes y programas educativos. El trabajo como actividad fundamental del hombre y de los hombres en sociedad es y debe ser incorporado al currículo desde los primeros años de la infancia y, en algunos casos, como eje fundamental de las actividades educativas.<sup>10</sup>

Tal vez ahora estemos exigiendo mucho de este nuevo sistema que aún no existe. Pero pensar en el largo plazo, aunando esfuerzos en un sentido determinado, parece ser la única manera realista y positiva de que el ajuste entre educación y trabajo devenga de igual manera en un factor de mejoramiento social en el marco de un enriquecimiento también material de la comunidad.

Para ello se requieren otras dos condiciones. La primera, que no se espere todo de él, es decir, que se le reconozca su lógica, en los términos en que ya tratamos el tema. La segunda, que sea representativo de la voluntad y expectativa de los actores centralmente involucrados en su práctica. Concretamente, de los trabajadores, los empleadores y del Estado, trípode que organiza la negociación sobre salarios y condiciones de trabajo. Su representatividad debe por lo tanto permitirle incidir también centralmente en todo el proceso de capacitación y reciclaje ocupacional.<sup>11</sup>

Claro, esto habrá de llevar tiempo. Y además, como se establecía páginas atrás, no todos los "usuarios" participarán en similares condiciones. El Estado tendrá también entonces la obligación de velar por los intereses de los menos favorecidos. Es en ese contexto donde parece central indagar los espacios y formas en que actualmente se imparten conocimientos y propuestas establecidos en las páginas anteriores.

## NOTAS

- 1) En el mismo sentido ya establecido por R. Carcioffi (op. cit., 1982). Es decir, que la credencial ya no denota capacidades adquiridas en el sistema educativo y trasladables per se al mercado de trabajo, sino más bien a la potencialidad del aprendizaje y adaptación al mercado laboral.
- 2) "Dans son acception psychotérique et psychoanalytique, la transversalité désigne la structure de fonctionnement propre aux groupes-sujets. Elle s'oppose á la verticalité de la structure pyramidale, á l'horizontalité de l'individu vit dans un imaginaire indifférencié et où les rôles sont néés et les contradictions internes refusées" (G. Lapassade, "Socioanalyse et Potential Humain", Cautier-Villard Editeur, París, 1975).
- 3) En el marco de la Encuesta Nacional de la Juventud, realizada en forma conjunta por la Dirección General de Estadística y Censos y CEPAL entre 1989 y 1991, se ha verificado que en la zona urbana del país, alrededor del 25% del total de jóvenes de entre 15 y 19 años realizan cursos cortos en ámbitos privados, directamente referidos a la obtención de conocimientos para el ingreso o permanencia en el mercado de trabajo. (CEPAL, "Los jóvenes uruguayos: esos desconocidos", Montevideo, 1992).  
Asimismo, en 1989, establecíamos que, solamente para la ciudad de Montevideo, la cantidad de alumnos parasistémicos se incrementaría en más de un 54% al año 2 000. Para ese entonces, el total de egresados llegaría a un total equivalente al 52% de la PEA urbana esperada (R. Léméz, "Educación y sociedad, realidades y desafíos de cara al siglo XXI", FESUR, EBO, Montevideo, 1989).
- 4) Un recomendable "estado del arte" sobre este tema es el trabajo de H. Correa "Evaluación de los programas de educación ocupacional en países latinoamericanos", CINTERFOR, Serie Estudios y Monografías No. 64, Montevideo, 1984.

Sobre evaluaciones más concretas referidas a países de la Región, puede consultarse a G. Gatti "Notas acerca de la educación técnica y vocacional y el mercado de trabajo en el área metropolitana de Asunción, CPES, Asunción, 1981 y N. Rey de Marulanda y G. Murillo "Educación y capacitación de los trabajadores del sector informal colombiano", Universidad de los Andes, Bogotá, 1981.

- 5) Al respecto, se recomienda la consideración del trabajo de J.C. Tedesco "Educación y empleo. Un vínculo en crisis", PLANIUC, Año 3, No. 5, Caracas, 1984. Asimismo, para un enfoque más específico, se recomienda la consulta de R. Carcioffi (op. cit., 1983).
- 6) En este sentido, creemos absolutamente compartible el siguiente juicio de J.J. Brunner: "No parece existir ningún fundamento para sostener que la oferta educativa deba ajustarse a la demanda generada por la desigual distribución del capital cultural en la sociedad" ("La educación y el futuro de la democracia", Mimeo, Santiago de Chile, 1985). En consecuencia, recomienda proceder, en el campo de la "economía cognitiva" con un criterio distinto al libre juego de las fuerzas del mercado.

V.M. Ocampo comparte este criterio y agrega que las relaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo sobrepasan las dimensiones puramente económicas y abarcan "el análisis de las interacciones complejas ante el modelo general del desarrollo socioeconómico dominante y la naturaleza de las respuestas que asuma el sistema educativo" ("Relaciones entre educación y estructura económica: dos grandes marcos de interpretación", en: *Educación Superior*, Vol. XI, No. 1, (41), México, D.F., 1982).

M. Carter especifica al respecto que "Las dinámicas del desarrollo del sistema educativo y del sistema productivo tienen su propia lógica. Si bien existe una estrecha relación entre el crecimiento y el desarrollo del sistema educativo en una sociedad dada y las formas que adopta la estructura social [...] el mayor peso de influencia se da desde la sociedad hacia el sistema educativo. Este a su vez, tiende a una

- cierta autonomía y produce cambios en la estructura social por efectos de su transmisión ideológica y de los cambios en conocimientos y habilidades de los miembros de las distintas ciencias" (*Contradiction and Correspondence: Anlysis of the Relations Schooling to Work*, Martin Carnoy and Henry Levin, Compilador: "The Limits of Educational Reform", D. Mc. Kay, New York, 1976).
- 7) Entendemos que es esto, justamente, lo que comenta L. Chang, "La Formación de Trabajadores en América Latina", UNESCO, Santiago de Chile, 1983.
  - 8) Parece pertinente rescatar aquí la idea de responsabilidad conjunta de "lo público" y "lo privado" (Estado, ONG, familias, etc.) para imbricar ambas esferas como posibilidad de orientar la selección y distribución de la educación de un modo más equitativo y eficiente (C. Braslavsky, "La responsabilidad del Estado y de la sociedad en la distribución de conocimientos a través de la escuela. El caso argentino en los últimos 30 años", FLACSO, Buenos Aires, 1985).  
A. Solari y S. M. Lipset plantean -ya hace más de un cuarto de siglo- en un sentido similar la necesidad de "tomar medidas que integren la sociedad con el sistema educativo, especialmente: a) hacer más eficaz el sistema formal, sobre todo en la enseñanza básica, como modo de disminuir las desigualdades; b) ampliar el sistema no formal sobre todo en la capacitación ocupacional; c) reforzar la importancia de las calificaciones obtenidas fuera del sistema formal" (*Elites y desarrollo en América Latina*, Paidós, Buenos Aires, 1967).
  - 9) Nos parece especialmente interesante el planteo de D. Jiménez Vega: "La experiencia latinoamericana en el campo de la formación profesional", CINTERFOR, Proyecto 151, Montevideo, 1980.
  - 10) "El trabajo productivo [...] contribuye a la formación individual y social desarrollando aptitudes y sensibilidades físicas e intelectuales, estimulando la formación de la conciencia social, la creatividad, la adquisición de conocimientos y del 'saber hacer' para la vida y para transformar la vida", (J.A. de Simone, "La Educación y el Mundo del Trabajo", en: *Revista*

*Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 6. No. 1, México, 1983).

Por su parte, O. Corvalán considera que la combinación entre la educación y la producción debe considerar tres objetivos, a saber:

1. **Educacionales:** mejor integración entre teoría y práctica, así como el desarrollo de rasgos de carácter, tales como creatividad, perseverancia, motivación, etcétera.
2. **Sociales:** proporcionar conocimientos y habilidades para la participación, así como valorar la dignidad del trabajo y simultáneamente mejorar las oportunidades de movilidad social y ocupacional de los individuos.
3. **Económicos:** disminuir los costos sociales de la educación, aumentar la calidad de sus servicios, mejorar la productividad en el trabajo, comprender las circunstancias físicas y sociales de los procesos de trabajo, y facilitar la comprensión y el ingreso al mundo de las nuevas tecnologías ("Por qué combinar la educación con la producción", CIDE, Santiago de Chile, 1985).

También T. Pavisic propone la integración de la producción al proceso educativo. Sus premisas básicas son las siguientes:

- a) La educación y la producción son aspectos básicos de la persona y deben ser integrados en un sólo proceso.
- b) La educación orienta a la realización humana y la producción supone el camino de su realización.
- c) El proceso educativo es per se productivo en tanto supone siempre un producto.
- d) Ambos procesos (producción y educación) suponen una actividad recíproca entre sujeto y realidad.
- e) El proceso educativo no es una adquisición de un contenido dado sino el desarrollo y la transformación de las potencialidades del sujeto.
- f) El proceso productivo es transformación directa de algo material, pero también transformación indirecta del sujeto que la realiza ("Integración de la producción en el proceso educativo", CIDE, Santiago de Chile, 1985).

En el mismo sentido, A. Z. Kuenzer propone a la dialéctica como método, es decir, partir del proceso de construcción del saber desde conceptos tales como: totalidad, historicidad, provisoriedad (relatividad), la propia experiencia como punto de partida, y la realidad como la base de construcción del conocimiento. La metodología enfatiza las relaciones profesor-alumno, planeamiento-evaluación; la integración de contenidos distintos; la articulación entre teoría y práctica; la recuperación de conocimientos anteriores y dinámica de grupos y dramatización ("O Trabalho como Principio Educativo" en: *Cadernos de pesquisa*, No. 68, Sao Paulo, 1989).

M.A. Gallart plantea la imprescindible integración de los subsistemas formal y no formal por los volúmenes de gasto que implican al funcionar por separado, por el esfuerzo social y por la magnitud de la población involucrada que -como en el caso uruguayo- en gran proporción participa en forma superpuesta de ambos ("Educación y trabajo. Un estado del arte de la investigación en América Latina", IDRC, MR.1 136 S. CENEP, Buenos Aires, 1986).

- 11) Parece la mejor forma de hacer cumplir las resoluciones del Convenio 142 y la Resolución 150 de la OIT; así como la Recomendación de la Décima Octava Reunión de la Conferencia General de la UNESCO. ¶¶