

## **Los desafíos de la articulación entre educación y trabajo en la década de los 90: algunos temas cruciales a investigar\***

**María Antonia Gallart**

### **INTRODUCCION**

El texto que presentamos a continuación constituye un conjunto de reflexiones personales a partir de una práctica de investigación centrada en la temática de educación y trabajo. El punto de vista elegido con el fin de abordar la educación para el trabajo no privilegia la búsqueda de la educación más conveniente para satisfacer las necesidades del sistema productivo, ni la ímproba tarea de desatar el nudo gordiano del desajuste entre la educación y la estructura ocupacional, subsistemas a la vez interdependientes y relativamente autónomos, que presentan dinámicas de desarrollo diferentes. Interesa fundamentalmente, en cambio, descubrir la interacción entre el contexto socioeconómico y educativo y las estrategias de los actores sociales con un doble objetivo: comprender las posibilidades y límites de las políticas educativas y de capacitación y su relación con el mundo del trabajo, y evitar los efectos perversos tan comunes en las políticas sociales (Boudon, 1979).

---

\* Esta ponencia fue presentada en el Primer Seminario-Taller Regional sobre Educación, Empleo y Trabajo, organizado por el Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo en Río de Janeiro, Brasil, del 3 al 7 de junio de 1991. La autora es Coordinadora de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP (Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo-Centro de Estudios de Población), con sede en Buenos Aires, Argentina, y Consultora en Evaluación del PMET.

Al partir de la realidad inmediata que hemos estudiado -la sociedad urbana en la Argentina-, pero con la perspectiva de la investigación realizada por muchos colegas en América Latina, la preocupación de este trabajo se centra en aquellas personas más desguarnecidas en ese itinerario educativo y laboral, es decir: los jóvenes, las mujeres y los pobres urbanos. Restringimos esta presentación a la relación educación-trabajo en el contexto urbano, porque es aquél en que se ha realizado nuestra actividad de investigación y sobre el que trata la inmensa mayoría de la literatura sobre el área (Gallart, 1986).

### **I. ALGUNAS ACLARACIONES PREVIAS**

Antes de entrar en el tema de la relación educación-trabajo, consideramos importante realizar algunas aclaraciones. La primera se refiere al concepto de educación. Por ella entendemos toda actividad dirigida a adquirir conocimientos, habilidades, formas de comportamiento y/o de expresión transmitidos socialmente. La manera oficialmente institucionalizada para ello es la educación formal en sus distintos niveles y modalidades. Sin embargo, conviene destacar que la educación formal no agota el campo educativo, ya que forma parte también de él la educación no formal (es decir, aquellas actividades específicamente educativas que se desarrollan fuera del sistema educativo formal, tales como los cursos de capacitación, perfeccionamiento o actualización profesional, etc.) y la

educación informal (o sea aquel aprendizaje que se desarrolla a lo largo de la vida sin objetivos educativos específicos e institucionalizados). En este último caso, el aprendizaje en el trabajo es logrado a través de la imitación y la interacción con otros trabajadores en el contexto de la vida laboral (Coombs, Prosser, Ahmed, 1973). A nuestro entender, aun en el caso de que el interés del investigador se centre en la educación formal, resulta relevante integrar el rol que ésta cumple como base para los otros tipos de educación. Asimismo, las diversas maneras de articular los tres tipos de educación son claves para comprender un sistema educativo complejo.

Una segunda aclaración se refiere al concepto de educación para el trabajo. Por ésta no sólo entendemos la adquisición de habilidades directamente aplicables en un puesto de trabajo; más bien nos referimos a la combinación de educación general y específica dentro de la enseñanza formal, combinación que permita el desempeño en un mercado de trabajo inestable y cambiante, y que brinde una capacidad de reaprendizaje de nuevos roles ocupacionales tanto en programas de capacitación como a través del aprendizaje en el puesto de trabajo. Más aún, esta educación no sólo cubre la adquisición de conocimientos y habilidades sino que debe incluir también los valores y motivaciones que, combinados con las otras aptitudes, favorezcan la participación en el proceso de trabajo y el espíritu crítico.

La tercera aclaración está referida a la definición del sujeto en la educación para el trabajo. Este sujeto es la persona situada en un determinado contexto socioeconómico, que desarrolla particulares estrategias (o sea las decisiones que adopta en vista de sus objetivos y con la consideración de sus condicionamientos). Esta definición lleva, por lo tanto, a tomar particularmente en cuenta el origen de clase de los estudiantes, así como también la mayor o menor apertura del sistema educativo y la mayor o menor segmentación del mercado laboral. Pero también implica tomar en cuenta a los demás protagonistas de la relación educación-trabajo, como por ejemplo: directivos y docentes, capacitadores y jefes de personal. Dichos actores son asimismo considerados a partir de una estructura dada, no sólo dentro de la sociedad global sino en la organización en la que trabajan. Ignorarlos ha llevado al fracaso de muchos intentos de innovaciones.

La idea del sujeto protagonista de la relación educación-trabajo nos permite escapar de dos trampas que, si bien simplifican el análisis, pueden llevar a conclusiones erróneas o al menos muy limitadas. La primera es la utilización esquemática del concepto de clase social para analizar la relación educación-trabajo, sin tener en cuenta la definición de los actores en cada situación concreta. Esto entraña el peligro de señalar fronteras y contradicciones que no son las más fructíferas. La otra trampa es la de "absolutizar" el puesto de trabajo como objeto del análisis



de la educación para el trabajo, e ignorar que los puestos son desempeñados por personas con una gran capacidad de sustitución de diversos aprendizajes en una estructura ocupacional que crea y destruye continuamente nichos ocupacionales. Esto no impide que tanto la clase social como el puesto de trabajo sean válidos en otros contextos de análisis como, por ejemplo, el de la estructura social global, en el primer caso, y el de la definición de las habilidades para ocupar diversos puestos de trabajo en una empresa o industria dada, en el segundo. Lo que queremos advertir aquí es el riesgo implícito en utilizarlos como modelos excluyentes en el análisis de la educación para el trabajo.

Una última aclaración se refiere a la estructura ocupacional. Más allá de la discusión, aún irresuelta, de las aproximaciones teóricas sobre el mercado de trabajo, pueden distinguirse determinados sectores de la estructura ocupacional que aparecen como prioritarios para la relación educación-empleo. Un primer sector es el integrado, compuesto por trabajadores con estabilidad y cobertura social en las grandes empresas y la administración pública; este sector está actualmente en crisis debido a los procesos de desindustrialización y la crisis del Estado, pero es clave porque además de tener un peso relativo, variable según los países, es el *locus* de la transferencia tecnológica. Un segundo sector es el de las pequeñas unidades económicas; éste resulta particularmente relevante por su capacidad de absorción de mano de obra en el actual

contexto de lento crecimiento de los puestos en el sector integrado. Finalmente, existe un tercer sector, el agrario, donde se encuentra gran parte de la población en la Región; en él existe un menor acceso a la educación formal y, por otra parte, se desarrollan la mayor parte de los movimientos de educación popular. Este sector es el que da origen a las migraciones que alimentan a los otros dos, predominantemente urbanos.

## II. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEORICO-METODOLOGICAS

Conviene señalar cuáles serían las características teórico-metodológicas de un estilo de investigación y evaluación que tratara de responder a las preocupaciones señaladas anteriormente.

En síntesis, tanto en el análisis del sistema educativo como en el de la estructura ocupacional, el énfasis se coloca en la *relación* entre ambos tomando en consideración la *perspectiva de los actores* implicados. Esta propuesta lleva implícito el intento por superar el mero análisis ocupacional de un grupo o familia de ocupaciones o de un determinado programa educativo (vocacional o de capacitación). La alternativa es situarse en el marco más amplio de la inserción del trabajador en esas ocupaciones, tomando en cuenta tanto las consecuencias que pueden tener esas actividades educativas en su carrera posterior (educativa y ocupacional), como las limitaciones que su origen social o historia personal imponen al acceso de las diferentes oportunidades educativas y ocupacionales. Esta propuesta pretende, asimismo, estar muy atenta a los cambios que se operan en las estructuras económico-sociales como producto de la crisis actual que sufren los países de la Región.

Desde el punto de vista de la metodología, lo importante en la búsqueda de respuestas a un problema concreto es tomar en cuenta dos perspectivas alternativamente: la de los actores involucrados (por ejemplo en la evaluación institucional de un programa educativo, en estudios de seguimiento del acceso al empleo urbano o a la capacitación en el trabajo de determinados tipos de trabajadores); y la del contexto social más global en el cual se inscribe dicho problema (Coleman, 1986). Este ir y venir entre ambos niveles permite analizar las consecuencias de los cambios ocurridos en el nivel de los actores para la sociedad global y viceversa.

Las estrategias metodológicas pueden ser de muy diversa índole: desde estudios cuantitativos que permitan observar los efectos de los cambios educativos y productivos y su articulación, hasta estudios cualitativos de instituciones o historias vitales. Lo importante es la complementación entre ambos. En este sentido, no debieran inferirse a partir de los cambios globales, las conductas y

motivaciones de los actores -que forman parte de una "caja negra", uno de los objetos más importantes de los estudios en este campo- así como tampoco mantener el análisis a un nivel micro que no permita sacar consecuencias globales para las políticas sociales. El desafío en cuanto a esta complementación es muy grande y los intentos por lograrla, aunque a menudo sean inacabados u ofrezcan grandes blancos a la crítica, son siempre bienvenidos.

Desde el punto de vista teórico, este enfoque rescata el concepto de acción social como acción orientada a fines, resultado de la decisión de actores con determinados condicionamientos y ubicación en la estructura social, pero que elaboran en cada circunstancia histórica una definición propia de la situación. Esta acción social no es circular como en el funcionalismo, sino dialéctica, pues la acción de los sujetos sociales (personales o colectivos) está condicionada por la estructura social y, a la vez, tiene consecuencias que la modifican (Giddens, 1984). La premisa de la acción social como objeto de análisis y la imagen del sistema educativo y la estructura ocupacional como arenas de conflicto -que a su vez tiene identidad y continuidad propia como ámbitos institucionales- están en la base del enfoque que se intenta en este trabajo.

Finalmente digamos que en lo concreto de la práctica de la investigación tenemos un interés muy particular por rescatar la vida cotidiana y la vivencia de lo biográfico, como instrumentos insustituibles para llegar a la vida real del estudiante-trabajador. Consideramos que éstos son los medios idóneos para abrir y comenzar a conocer esa "caja negra", ya que sin dicho conocimiento nunca llegaremos a descubrir la dinámica de la relación educación-trabajo.

## III. EL CONTEXTO DE LA EDUCACION PARA EL TRABAJO: LOS DESAFIOS DEL SISTEMA PRODUCTIVO Y LA ESTRUCTURA DE SISTEMA EDUCATIVO<sup>1</sup>

### 1. La situación del empleo en los 80

La década de los 80 representó para América Latina un periodo de crisis con gran deterioro económico, acompañado de una desaceleración del ritmo de crecimiento de la población. El periodo anterior de crecimiento había hecho que al iniciarse esta década dos tercios del empleo se ubicara en las ciudades y un tercio en actividades rurales. Por primera vez en la historia de la Región, la población activa urbana predomina ampliamente.

Si consideramos la composición interna del empleo urbano la década de 1980-1990 pone en crisis el empleo en el sector integrado, constituido por las empresas del sector moderno y por el empleo público, y en consecuencia a la clase media, sector de amplio crecimiento en las décadas anteriores (1950-1980) promovido en parte por la

industrialización de sustitución de exportaciones y el desarrollo del empleo público (15% del sector urbano y 20% del subsector moderno en 1980).

Pero también debe tenerse en cuenta que la década de los 80 comienza con una fuerte participación del sector informal urbano en la población económicamente activa urbana. Esta década se inicia, entonces, con una marcada heterogeneidad estructural que se manifiesta en una segmentación del mercado de trabajo.

En esos años, la brusca contracción del crecimiento económico llevó a una disminución de la creación de empleo en el sector moderno público y privado, el cual disminuyó notablemente su participación en la PEA urbana: del 40% en 1980 pasó al 30% en 1989. Esto significa que la informalidad urbana aumenta del 24% en 1980 al 30% en 1989, absorbiendo el 45% de los empleos urbanos creados en la década. Además, las pequeñas empresas, de menos de diez personas ocupadas, con rasgos informales y modernos, se consolidan en los 80 (40% del empleo urbano). Esta absorción del empleo por las pequeñas empresas y el sector informal es responsable de que el aumento del desempleo abierto -que casi se duplicó- no haya sido mayor.

En resumen, las políticas de ajuste a la crisis externa dieron como resultado un 3.3% anual de expansión del empleo total, un decrecimiento de los ingresos medios laborales del 3.8% anual, con un incremento del 1.2% por año del PBI. Esto es lo que PREALC llama la deuda social.<sup>2</sup> Se incrementaron los niveles de pobreza y se deterioró el nivel de vida de los sectores medios. Se dio, en cambio, una concentración del ingreso en el 20% más rico de la población.

## 2. La perspectiva de los 90

La transformación productiva en dirección a una economía abierta y a una industria que busca competir a niveles internacionales ya ha comenzado. Así lo muestran Chile, México, Costa Rica, Colombia y Venezuela, estos últimos incorporados recientemente a este proceso. El proceso incluye la reducción del Estado, la reasignación de recursos y el aumento de la productividad en la producción de bienes transables. Esto no repercutirá favorablemente en el empleo de manera inmediata; solamente en un segundo momento puede haber un aumento en la ocupación debido al crecimiento económico. No son previsibles los resultados positivos hasta después de un lustro de la iniciación del proceso, iniciación cuya fecha difiere de país a país.

Se espera que la mencionada transformación productiva incluya una modernización tecnológica de la producción que cambie las demandas de calificaciones en el sector moderno exportador. Pero en términos cuantitativos,

probablemente se incrementará el empleo informal, y los puestos de trabajo en las pequeñas empresas aumentarán más que en las grandes. No se prevé una variación en la tendencia de los 80 en cuanto al dinamismo en captar empleo que presentan los distintos sectores; pero se espera una reversión en la tendencia a la disminución de los salarios reales relacionada con el incremento de la productividad. Esto se dará al unísono con un incremento de la heterogeneidad entre países y en el interior de los mercados de trabajo nacionales.

## 3. La evolución de la educación en la década de los 80

Desde el punto de vista de los sistemas educativos y su expansión, la década del 80 mostró una continuidad de las tendencias anteriores. Se registró un aumento importante en la cobertura de la educación primaria, muy marcado en los países de menor desarrollo educativo. La enseñanza secundaria continuó incrementando su matrícula y en el caso de la enseñanza superior hubo una marcada diferenciación entre países: algunos incrementaron fuertemente sus tasas de participación y en otros se mantuvieron constantes. Por otro lado, los fenómenos de deserción y repetición en la enseñanza básica continuaron vigentes, así como las diferencias urbano-rurales. Todo ello pone de manifiesto que nos encontraremos con una generación de jóvenes que entrarán en el mercado de trabajo con un mayor número de niveles educativos medios y altos que en las generaciones anteriores, pero en la cual un grupo significativo ingresará con calificaciones por debajo de los niveles básicos (CEPAL, 1989:52-59).

En términos cualitativos, la educación técnica siguió teniendo un rol importante en la educación para el trabajo. Además, la extensión de la especialización en la enseñanza secundaria motivó estudios de evaluación de la productividad relativa de las diferentes modalidades (Psacharopoulos y Loxley, 1985). Por esto, uno de los temas centrales en la discusión sobre la educación formal para el trabajo fue el de la elección entre enseñanza general y especializada.

Con respecto a la formación profesional, de fuerte arraigo en la Región, se produjeron transformaciones que merecen ser señaladas: la formación preocupacional fue perdiendo peso en relación a la formación complementaria de los trabajadores ya vinculados al mercado de trabajo; las instituciones de formación profesional están expandiendo la formación para mandos medios técnicos y tecnológicos, en niveles superiores a la tradicional formación de obreros calificados y semicalificados; las actividades se organizan cada vez más con un criterio sectorial, como forma de aproximarse a la especificidad característica de cada uno de los rubros de la actividad económica; se está haciendo una progresiva transferencia de las responsabi-

lidades de la formación hacia las empresas, con el consiguiente cambio en el papel y las funciones de las instituciones de formación profesional, y éstas han iniciado el camino de la prestación de servicios distintos de la formación, tales como asesoramiento a empresas, con lo que han asumido nuevos papeles frente al desarrollo de la tecnología y de la productividad en el aparato productivo. El desafío de la crisis actual implica la profundización y actualización de dichas tendencias en el marco de las exigencias de una necesaria transformación productiva con equidad (CINTERFOR, 1990).

En el cuadro de esta situación del sistema productivo y de las instituciones educativas de la Región se puede iniciar una reflexión sobre la educación y el trabajo. Si planteamos el tema del rol de la educación en la amortización de la deuda social, y la importancia de la educación para los logros ocupacionales, este tema de la relación entre educación y trabajo resulta crucial.

#### IV. LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACION PARA EL TRABAJO

En términos generales, cuando se plantea el tema de la educación para el trabajo se piensa en un prolongado periodo de educación formal obligatoria que termina en la adolescencia. Pero en el caso de América Latina, la alta tasa de deserción registrada en la educación básica y la existencia del problema del trabajo infantil, de alta inci-

dencia en varios países, plantean, a diferencia de los países desarrollados, el dilema de la relación educación y trabajo ya desde la educación primaria. Preocupa la realidad de los niños trabajadores, realidad que se ve como un hecho no asumido por la escuela en cuanto a la integración de la experiencia de los niños en el mundo externo con la vida escolar. Adicionalmente, el trabajo infantil es un factor relevante en el abandono temprano de la educación formal.

Más allá de los obvios propósitos de evitar el trabajo de los menores y mejorar la retención escolar, se busca asimismo instrumentar la capacitación laboral de los que abandonan la enseñanza primaria antes de completarla. Los programas de educación-producción de las escuelas primarias están en parte dirigidos a ese fin (CENAFOR, 1983; Prescivalle, 1982). Sin embargo, antes de proponer una capacitación laboral específica, conviene recordar que el dominio de las habilidades básicas de lectoescritura y aritmética aplicada es absolutamente necesario, no sólo para el ejercicio de la ciudadanía, sino también para una participación no marginal en el mercado de trabajo. Por ello, la mejor educación para el trabajo será la que logre que los niños que hoy están en la escuela no la abandonen sin haber adquirido esas capacidades. En el caso de adolescentes y adultos que carecen de ellas, es necesario plantear programas remediales que les permitan obtenerlas. Estos trabajadores que no tienen las capacidades básicas para desempeñarse adecuadamente en la fuerza de trabajo urbana constituyen uno de los grupos objetivos críticos de las políticas educativas y de empleo.



Dado que en la actualidad el nivel medio del sistema educativo cubre aproximadamente la mitad del grupo de edad correspondiente en América Latina y es el nivel que incluye a los adolescentes en la edad legal de entrada en la fuerza de trabajo, focalizaremos esta disertación en la relación educación-trabajo en dicho nivel. Se trata de una etapa fundamental pues es la que hoy en día antecede directamente a la entrada en el mercado de trabajo para una gran mayoría de los trabajadores jóvenes de las ciudades.

Surgen al respecto tres temas fundamentales que se entrelazan. El primero es el equilibrio entre la formación general, que se puede utilizar en cualquier ámbito, y la educación específica para el trabajo, dirigida a ocupaciones determinadas. El segundo se focaliza en la articulación entre la educación formal -la que se recibe en el sistema educativo, concatenada, secuencial, escolar-, la no formal de cursos y talleres de capacitación, y la informal de aprendizaje en el propio trabajo. El tercero, muy relacionado con el anterior, es el de la transición entre la escuela y el trabajo, ese salto en el vacío que da cada alumno que deja la escuela y entra a trabajar.

### 1. Educación general o especializada

Hay una discusión pendiente sobre el *curriculum* educativo desde el punto de vista de la formación para el trabajo, entre los que prefieren una formación especializada que desemboca en una ocupación o puesto de trabajo, y los que privilegian una formación general polivalente centrada en desarrollar habilidades analíticas y de solución de problemas.

Con posterioridad a la educación básica -que provee las habilidades fundamentales de lectoescritura y aritmética aplicada-, la educación general se dirige al desarrollo de la capacidad de pensar, al movilizar el intelecto en búsqueda de la comprensión y la formulación de los problemas que se van encontrando a lo largo de la vida.

Esta discusión desde lo educativo a veces se confunde con la disyuntiva entre la educación "humanística" de nuestro bachillerato tradicional y la educación técnico-vocacional. Esto no es tan claro como podría aparecer a simple vista; las posiciones actuales (De Moura Castro, 1984) ven a la educación científico-tecnológica como la educación general por antonomasia, ya que proporciona un fuerte paradigma analítico, útil para la solución de problemas en el mundo contemporáneo. Este planteamiento se sustenta en el convencimiento de que, para lograr esa aptitud de solución de problemas, es importante adquirir un paradigma intelectual fuerte, en áreas de conocimiento cuyo dominio requiere una gimnasia de razonamiento, la que demuestra su utilidad al permitir ejercitar la capacidad intelectual en otras direcciones. El aprendizaje de la

filosofía, con su exigencia de razonamiento, o las declinaciones del latín, proveyeron ese paradigma en el pasado. Pero hoy en día, una sólida formación científico-técnica es la que puede satisfacer mejor esa necesidad. En cambio, en la falsa educación humanística "se pierde el contenido y se queda con la cáscara del conocimiento, es decir, sus formas externas y alguna memorización de los temas principales. La capacidad de ejercicio de destreza intelectual adquirida en la convivencia con muchas de estas disciplinas puede ser casi nula" (De Moura Castro, 1984).

Por otro lado, tampoco la educación técnica es siempre una educación vocacional dirigida a ocupaciones específicas sino, por ejemplo en el caso argentino, se trata de una educación con objetivos duales: preparación para el trabajo en una amplia gama de ocupaciones en un sector dado y preparación para la universidad en carreras técnicas (Gallart, 1985, 1987). Pero la educación técnica tiene gran ventaja sobre los paradigmas clásicos cuando se trata de llegar a un alumnado más amplio que incluye estudiantes de orígenes sociales medios bajos y bajos, pues los paradigmas clásicos eran transmisibles fundamentalmente para una élite. La capacidad de ejemplificación, ampliación y elevación del nivel de abstracción de la enseñanza científico-técnica -que permite, más allá de sus dificultades, articular taller, laboratorio y enseñanza teórica- es más asequible para un público más amplio.

La discusión teórica plantea fundamentalmente el *mix* entre una educación no especializada y polivalente y una educación más específica que tenga en cuenta los nichos del mercado de trabajo. Las alternativas son: en un extremo una educación especializada, fragmentada en una pluralidad de planes, con múltiples elementos de capacitación profesional específica, y en el otro una educación general común para todos.

En la práctica, el ajuste de los presupuestos educativos y la preocupación por los costos pone de manifiesto el mayor gasto necesario para la educación técnico-tecnológica, que necesita laboratorios y talleres, con respecto a la educación "general", que sólo precisa aulas, tiza y pizarra. Este cálculo parece sesgar muchas opiniones con capacidad de decisión hacia una educación general tradicional.

La disyuntiva de fondo proviene de un doble desafío. Por un lado, el cambio tecnológico pone en cuestión saberes y habilidades tradicionales y demanda nuevas calificaciones. Esto se percibe claramente en las modificaciones estructurales de los sistemas de producción (Boyer, 1986) y en la internacionalización de las economías nacionales que están creando nuevas demandas de calificaciones difíciles de predecir, tanto cuantitativa como cualitativamente.

El segundo desafío es el crecimiento del sector informal no integrado, o sea esa multitud de cuentapropistas y microempresas, que vende productos y servicios al mercado, tanto de consumidores directos como de subcontrata-



ción de empresas mayores. Como ejemplo de la importancia de ese sector, cabe resaltar que se ubican en él casi la mitad de los trabajadores del área metropolitana de Buenos Aires. Este sector es extremadamente heterogéneo en ingresos y calificaciones y plantea demandas muy disímiles a la educación (Gallart, Moreno, Cerrutti, 1991).

La respuesta a estos desafíos implica un grado de flexibilidad en la oferta educativa que está muy lejos de algunos enfoques simplistas con respecto a la “salida laboral” de la educación media. Conviene recordar también que la “entrada” en el mundo del trabajo la da el mercado laboral, es función del crecimiento y renovación de los puestos de trabajo, y es un fenómeno estructural del mercado que no depende del sistema educativo, como lo muestran los problemas de desocupación juvenil en países desarrollados cuyos sistemas educativos están supuestamente actualizados.

Desde el punto de vista del mercado de trabajo, la demanda de generalistas en un momento de cambio tecnológico se une a la imprevisibilidad de dicho mercado en una crisis que implica fuertes modificaciones estructurales, lo que complica la búsqueda de un modelo de educación para el trabajo. La interrogante que se presenta es cómo formar en vista a ocupaciones específicas cuando éstas se están modificando día a día y los requerimientos tecnológicos van cambiando continuamente la organización del trabajo.

## 2. Educación formal, no formal y aprendizaje en el trabajo

Al llegar a este punto se plantea un tema fundamental: el de la articulación entre educación formal, no formal y aprendizaje en el trabajo.

Una articulación flexible y bien estructurada puede hacer mucho para destrabar los dilemas presentados anteriormente. Se trata de una articulación crucial, al respecto de la cual los resultados de las investigaciones muestran algunas cosas interesantes. En general, a más educación formal existe mayor probabilidad de haber participado en cursos de capacitación (Gallart, 1989). Las historias de vida de los trabajadores ponen en evidencia estrategias que combinan los tres tipos de educación, no sólo inicialmente, sino también en instancias de reconversión laboral a lo largo del ciclo vital, de manera bastante diferente de lo previsto o planeado desde los perfiles de la planificación educativa (Gallart, 1984; Gallart, Moreno, Cerrutti, 1991). Es importante entonces mostrar los aspectos positivos y negativos de cada tipo de formación.

La educación formal constituye el acervo básico necesario para todos los trabajadores con respecto a la adquisición de habilidades básicas (lectoescritura y aritmética aplicada), lo cual es generalmente provisto por la educación básica. En cambio, la formación general a nivel post-

obligatorio se considera dirigida primordialmente, pero no exclusivamente, a la universidad.

Se pueden distinguir tres aspectos en la educación media. El primero comprende la educación general propiamente dicha -ya presentada anteriormente-. Luego, una educación general que sirva de fundamento a los estudios superiores o al trabajo (OECD, 1989). Se entiende como educación general de fundamento aquella que provee una preparación para un campo de trabajo o estudios avanzados. Este fundamento es más focalizado que en la etapa anterior de la educación general, pero menos específico que la educación o aprendizaje profesional en la educación técnica, superior o en el trabajo, lo cual es propio del tercer aspecto. El tiempo dedicado a cada uno de estos aspectos -educación general, de fundamento y específica- varía según la duración de los estudios de cada individuo.

Si bien la educación formal es adecuada para la educación general propiamente dicha y para aquella que proporciona los fundamentos para estudios específicos posteriores, cuando se trata de una formación específica relacionada con la inserción ocupacional (como obrero calificado, técnico medio o profesional universitario), es claro que ese tipo de educación estructurada y secuencial presenta problemas serios. Las características burocráticas (en su acepción weberiana), y la organización secuencial del sistema educativo -que hace que cada nivel tenga como destino el siguiente- dificulta su articulación con el mundo externo en los niveles intermedios (primaria y secundaria). Por otro lado la educación general, educación de fundamento para el trabajo y formación ocupacional, tienen que estar articuladas. En los sistemas educativos latinoamericanos existe el falso supuesto de que todos llegarán a la universidad y la terminarán, supuesto continuamente desmentido por los altos niveles de deserción dentro de la educación básica, media o superior. Se produce, entonces, una entrada al mundo del trabajo en la mayoría de los estudiantes precipitada por procesos de deserción escolar, que ocurre cuando han recibido solamente educación general propiamente dicha y en muchos casos deficiente. Por otro lado, la demanda social rechaza los programas terminales en la educación formal, que son los únicos que contienen los tres tipos de enseñanza. En respuesta a estos problemas se están promoviendo en América Latina iniciativas tendientes a dejar a la educación formal en su nivel medio el rol de impartir solamente educación general, y proponen que las propias empresas se ocupen de la capacitación específica, por sí mismas o a través de instituciones de formación profesional financiadas y conducidas por ellas.

Hay dos problemas pendientes en este planteamiento. El primero, ya señalado, es la transformación de secundarias enciclopédicas, con profesores y alumnos acostumbrados a la memorización y repetición, en secundarias que impartan un fundamento de conocimientos y actitudes lo su-

ficientemente amplio para asegurar la capacidad de aprendizaje en el trabajo o estudios superiores, no sólo en un campo u ocupación específica, sino en un conjunto de áreas temáticas relacionadas u ocupaciones variadas. El segundo problema concierne al cambio de los criterios aplicados en la organización de la educación de fundamento, pasa del primitivo criterio que dividía los estudios en humanidades y ciencias, al que privilegia las nuevas tecnologías generales de información y sistemas. Esto se hace necesario porque el eje de las ocupaciones y de los currícula está cambiando del trabajo sobre las cosas al trabajo con la gente y la información. Hay un énfasis mayor en el desarrollo de habilidades analíticas y de solución de problemas que serán útiles en cualquier campo de estudio o trabajo. Esta postura implica también obviamente un aprendizaje de actitudes y valores. La idea de un núcleo de cursos encadenados más largo, y módulos opcionales que respondan a la variación del mercado de trabajo y que sean cortos en duración y cambiantes, parece imponerse, ya que la educación post-obligatoria tiene que ser a la vez diversa -diferenciada- y coherente (OCDE, 1989). El interrogante que se formula al llegar a este punto es cómo reducir al mínimo la segmentación educativa y desarrollar al máximo una educación flexible.

El incremento de la teoría, inclusive en oficios que antes eran manipulativos, sugiere que la educación seguirá siendo importante, pero la variación de las tecnologías y los costos del equipamiento implican que deben usarse recursos y locaciones extraescolares. Ante esto, es importante definir la población objetivo de la educación para el trabajo. Si ésta está compuesta sólo por los trabajadores del sector integrado de las empresas medianas y grandes -que son en muchos países de América Latina una minoría de la fuerza de trabajo-, la solución de entregar la capacitación a las empresas del sector privado quizá sea válida. En cambio, si la población objetivo es el total de la población del país, y en particular los grupos más problemáticos para el mercado de trabajo, como los jóvenes, las mujeres o aquéllos que abandonan tempranamente la educación formal antes de haber adquirido las habilidades básicas que le permitan aprendizajes en el trabajo, ese planteamiento simplista no basta. Se debe pensar, dada esta situación, en una articulación entre educación formal, tanto general (con contenidos científico-tecnológicos) como de fundamento para los estudios superiores o el trabajo, con una formación profesional para aquellos grupos objetivo que no tienen posibilidad de buscarlo por sí mismos. Dicha formación debe ser un paso intermedio al aprendizaje más específico que sólo puede dar el mundo laboral, a través de la capacitación no formal e informal ligada con el puesto de trabajo.

En este punto es conveniente volver a lo expresado en un apartado anterior sobre las tendencias actuales en la formación profesional. Si bien existe una inquietud que en

algunas instituciones de formación profesional se ha concretado en programas importantes de capacitación para el sector informal, los esfuerzos de la formación profesional tienden a concentrarse en programas dirigidos a destinatarios que ya son trabajadores en el sector moderno de las grandes empresas. Por otro lado, la heterogeneidad del sector informal hace difícil la definición y aplicación de políticas de capacitación en general, y de formación profesional en particular.

### 3. La transición educación-trabajo

Tomando como ejemplo la Argentina, si observamos los datos de la Encuesta Permanente de Hogares correspondientes a octubre de 1989 en el Gran Buenos Aires, se comprueba que aproximadamente un tercio de los jóvenes del grupo de edad de 15 a 19 años son activos (33.4%). Si analizamos sus niveles educativos, se encuentra que el 84.4% han realizado estudios secundarios incompletos o de menor nivel. Esto implica que su entrada en el mercado laboral se ha dado sin haber terminado el ciclo secundario, por lo tanto sin estudios de fundamentación, sea para el trabajo, sea para estudios superiores. De hecho, algunos de estos trabajadores seguirán estudiando, y en el grupo de edad siguiente se incorporarán también trabajadores más educados. En esa misma fuente de datos, en el grupo de edad de 20 a 24 años, la tasa de actividad se incrementa a una cifra cercana a las tres cuartas partes de la población (72%), y el nivel educativo promedio aumenta notablemente. Sin embargo, una mayoría de los trabajadores (53.1%) no han alcanzado a terminar estudios secundarios. Esto se da en la región metropolitana, la que cuenta con mejor cobertura educativa del país.<sup>3</sup>

Las cifras anteriores ilustran tal situación de que la mayoría de la población entra al mercado de trabajo sin la formación general necesaria para un aprendizaje en un contexto urbano moderno. Más aún, no ha recibido prácticamente ninguna formación para el trabajo, ni específica ni de fundamento, ya que la enseñanza técnica a la que concurre una minoría de los estudiantes, y una mínima proporción de mujeres, es la única escuela secundaria que imparte una formación para el trabajo y ello sucede en los últimos dos años de su plan de estudios.

Las investigaciones realizadas muestran que la entrada en el mundo del trabajo es un salto difícil, y que la adquisición de una primera experiencia necesaria para el aprendizaje en el trabajo resulta difícil para los jóvenes.

Vista la dificultad de las escuelas en crear ambientes que faciliten esa transición hacia el mundo del trabajo, queda planteado un desafío a la educación no formal, y fundamentalmente a las experiencias de alternancia entre estudio y trabajo, como las pasantías, el sistema dual y otras. Si bien estas experiencias son minoritarias, sería

importante, en este caso como en el anterior de los programas de capacitación para el sector no integrado, una evaluación de los programas existentes y de sus posibilidades de transferencia a otros contextos.

## V. REFLEXIONES FINALES

Es conveniente ahora retomar las consideraciones teórico-metodológicas presentadas al inicio de este documento, para tenerlas en cuenta en las evaluaciones de programas e instituciones. El contexto más amplio del sistema productivo y la educación sirve para delimitar los ámbitos en que se desarrollan los programas y condicionamientos de los actores, así como para definir los desafíos que se plantean a la educación formal y no formal. Pero en el diseño de evaluación de políticas y programas es importante la voz de los protagonistas de dichas políticas, personas situadas en un contexto concreto, estudiantes, trabajadores y docentes. De las opciones que se les presenten y de las decisiones que tomen dependerá el resultado de los programas desarrollados. El análisis institucional y los seguimientos de usuarios de los programas son instrumentos válidos para este tipo de estudios.

Con el fin de delimitar esta problemática conviene señalar algunos sectores sociales críticos que son los destinatarios de las políticas educativas y laborales.

Hay al menos tres grupos sociales que aparecen como beneficiarios críticos de la educación para el trabajo en el contexto del empleo urbano. Estos son los jóvenes, las mujeres y los carenciados educativos.

La dificultad de acceder al primer trabajo, característica de los momentos de restricción en el empleo, es particularmente sentida por los jóvenes que constituyen el grupo de edad con mayor desempleo. A esto se agrega el credentialismo en la selección de personal en el sector moderno, lo que tiene como consecuencia la exclusión de un sector importante de jóvenes, particularmente aquéllos de niveles socioeconómicos más bajos y menores niveles educativos. Las políticas de capacitación para este sector resultan cruciales.

Las mujeres sufren una discriminación en el mercado de trabajo, que en muchos casos se une a una discriminación educativa. La articulación entre vida familiar y laboral hace que la inserción laboral de las mujeres sea intermitente y siga las etapas del ciclo vital, en el que se alternan o conjugan tareas productivas y reproductivas. Como consecuencia de lo anterior, las mujeres están sobrerrepresentadas en el sector informal; además, tienden a recibir, inclusive en el sector integrado, una menor remuneración que los valores de igual nivel educativo. Por lo tanto, las carreras laborales y la capacitación en el trabajo de las mujeres tienen instancias diferentes que las de los hom-



bres, y exigen políticas educativas y de capacitación también diferentes.

El sector de la población que no ha llegado a adquirir las habilidades básicas de lectoescritura y aritmética aplicada sigue siendo significativo en la mayoría de las sociedades latinoamericanas. Las migraciones rural-urbanas hacen que buena parte de esas personas se estén desempeñando en trabajos urbanos, generalmente en el sector informal más empobrecido. La recuperación educativa de estos grupos y la capacitación que permitan un desempeño laboral que supere los niveles de supervivencia mínimos constituyen prioridades importantes para las políticas educativas y laborales.

Para terminar, se pueden señalar los ámbitos y las cuestiones que se plantean para la discusión posterior sobre el mercado de trabajo urbano en América Latina y los programas de educación y trabajo.

Existen dos ámbitos muy diferentes entre sí y que serán de gran relevancia en la década que se inicia:

- La educación y el empleo en el sector integrado, que comprende el empleo público y el sector industrial concentrado. En ellos es importante el rol de la educación en el acceso al empleo, en particular el de la educación técnica y universitaria y el de la formación profesional. Además, los cambios tecnológicos y la transformación de estos sectores, que emplean proporciones significativas de la población con niveles educativos y de capacitación medios y altos, presentan desafíos importantes para la educación formal y la capacitación.

- El rol de la educación en el sector de empleo independiente e informal. El dinamismo del trabajo independiente y la extensión del sector informal justifican la elección de este ámbito. Desde el punto de vista educativo, el trabajo en estos sectores exige habilidades de gestión, de decisión autónoma, de reubicación en mercados muy cambiantes, de organización del trabajo propio, que no están previstas en los programas tradicionales de formación profesional.

Si se cruzan ámbitos y grupos críticos se pueden resumir algunas cuestiones planteadas aquí para la reflexión y la investigación en el campo de la educación para el trabajo.

- Las formas de articulación entre la educación formal, la educación no formal y el aprendizaje en el trabajo en los distintos ámbitos (el sector integrado y el sector informal).

- El rol de la educación general y la educación especializada (técnica y formación profesional) en un contexto de cambio tecnológico, crisis y modificaciones del mercado de trabajo.

- La incidencia de la educación formal y la capacitación profesional en la inserción laboral o la desocupación juvenil.

- La discriminación educativa y laboral de las mujeres, y las consecuencias de la articulación entre vida productiva y reproductiva en los itinerarios educativos y laborales de las mismas.

- La inserción laboral de las personas carenciadas educativamente y las políticas laborales y educativas para ellas.

Una reflexión sería sobre estos temas al realizar la evaluación de los programas en marcha puede constituir un aporte importante para que la educación tenga un rol fundamental en la amortización de la deuda social y esté a la altura de los desafíos de los años 90.

#### NOTAS

1) En este apartado seguimos a PREALC. Documento presentado a la Séptima Conferencia Regional del Empleo: "Empleo y equidad: desafío de los 90". Santiago de Chile, 3-6 de diciembre de 1990. Para mayor detalle ver: PREALC. *Ajuste y deuda social: un enfoque estructural*. Santiago de Chile, OIT, 1987. CEPAL. *Transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1990.

2) "La deuda social tiene dos dimensiones. Una histórica, que se refiere a las carencias de recursos e ingresos que ha tenido la población latinoamericana que vive en condiciones de pobreza. La otra, de carácter coyuntural, que se origina por la desigual forma en que los distintos agentes socioeconómicos sobrellevaron el costo del ajuste económico que se ha producido en la Región durante el decenio de los 80". PREALC. *Asumiendo la deuda social: qué es, cuánto es y cómo se paga*. Santiago de Chile, PREALC, 1988, pp. 3-4.

3) Tabulados propios sobre datos de la Encuesta Permanente de Hogares, de octubre de 1989, realizados para el Proyecto "Educación y trabajo en la Argentina: problemas y tendencias de la investigación para los 90". CENEP, 1990.

#### BIBLIOGRAFIA

- BOYER, Robert (comp.). *La flexibilidad del trabajo en Europa. Un estudio comparativo de las transformaciones del trabajo asalariado en siete países, entre 1973 y 1985*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, 1986.
- BOUDON, Raymond. *Effets pervers et ordre social*. Presses Universitaires de France, París, 1979.
- CINTERFOR-OIT. *La formación profesional en el umbral de los 90. Un estudio de los cambios e innovaciones en las instituciones especializadas en América Latina*. CINTERFOR, Montevideo, 1990.
- DE MOURA CASTRO, Claudio. *Educación vocacional y productividad: ¿alguna luz en la caja negra?* IPEA-IPLAN-CNRH, Brasilia, 1984.
- CENAFOR. *Educação e trabalho: experiências junto as camadas populares*. CENAFOR, Sao Paulo, 1983.
- CEPAL. *Anuario Estadístico de América Latina*. Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1989.

- \_\_\_\_\_. *Transformación productiva con equidad*. Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1990.
- COLEMAN, James S. "Social theory, social research, and a theory of action". En: *American Journal of Education*, 91:6 May, 1986.
- COOMBS, P.H., R.C. Prosser and M. Ahmed. *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. ICED, New York, 1986.
- GALLART, María Antonia. *La capacidad de sustitución de la educación formal por aprendizaje en el trabajo*. Centro de Investigaciones Educativas, Buenos Aires, 1984.
- \_\_\_\_\_. *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*. CENEP, Buenos Aires, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Educación y trabajo: un estado del arte de la investigación en América Latina*. IDRC, Ottawa, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo: las carreras de los egresados*. CENEP, Buenos Aires, 1987.
- \_\_\_\_\_. *The diversification of the educational field in Argentina*. International Institute of Educational Planning (UNESCO), París, 1989.
- \_\_\_\_\_. "Algunas reflexiones sobre las temáticas y los ámbitos de la investigación en educación y trabajo". En: Barbosa Franco, M. Laura y otros. Seminario Educacao para o Trabalho. OEA-Fundación Carlos Chagas, Sao Paulo, 1990.
- GALLART, María Antonia; Martín Moreno y Marcela Cerutti. *Los trabajadores por cuenta propia del Gran Buenos Aires: sus trayectorias educativas y ocupacionales*. CENEP, Buenos Aires, 1991. (En prensa).
- GIDDENS, Anthony. *The construction of society*. Cambridge University Press, 1984.
- OECD. *Pathways for Learning. Education and Training from 16 to 18*. OECD, París, 1989.
- PREALC. *Ajuste y deuda social: un enfoque estructural*. OIT, Santiago de Chile, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Asumiendo la deuda social: qué es, cuánto es y cómo se paga*. PREALC, Santiago de Chile, 1988.
- \_\_\_\_\_. Documento presentado a la Séptima Conferencia Regional del Empleo. "Empleo y Equidad: Desafío de los 90". Santiago de Chile, 3-6 de diciembre, 1990.
- PRESCIVALLE, Odair. "Experiencias e perspectivas sobre escolas de producao no medio urbano no Brasil". CENAFOR, Sao Paulo, 1982.
- PSACHAROPOULOS, George and William Loxley. *Diversified Secondary Education and Development. Evidence from Colombia and Tanzania*. World Bank -The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London, 1985.