

"No sólo de pan vive el hombre.
Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría pan;
sino que pediría medio pan y un libro.
Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan
de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás
las reivindicaciones culturales
que es lo que los pueblos piden a gritos".
F. García Lorca, Setiembre 1931.

mec
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Dirección de Educación
Área de Educación No formal
edunoformal@mec.gub.uy
www.mec.gub.uy

educación y trabajo: una articulación imprescindible para el desarrollo humano

mec



*Una articulación imprescindible
para el desarrollo humano*

DOCUMENTO DEL COLOQUIO ORGANIZADO POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
8 DE DICIEMBRE 2010/ MONTEVIDEO, URUGUAY

mec
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
URUGUAY

EDUCACIÓN y TRABAJO

***Una articulación imprescindible
para el desarrollo humano***

DOCUMENTO DEL COLOQUIO ORGANIZADO POR EL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
8 DE DICIEMBRE 2010 / MONTEVIDEO, URUGUAY



Ricardo Ehrlich
Ministro

María Simon
Subsecretaria

Pablo Álvarez
Director General de Secretaría

Luis Garibaldi
Director de Educación

Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación.
Área de Educación No Formal

Educación y trabajo: una articulación imprescindible para el desarrollo humano.

Primera Edición: Octubre 2011

ISBN: 978-9974-36-185-0

Los autores se hacen responsables por las opiniones que figuran en esta publicación, las cuales no necesariamente reflejan las del MEC. Sólo indicando su procedencia se podrán reproducir artículos o parte de ellos.

Coordinación: Alicia Dambrauskas
Asistente Técnica Área de Educación No Formal

Diseño de Tapa: Montserrat Pérez
Departamento Comunicación MEC

Índice

Prólogo

- Maestro Luis Garibaldi,
Director de Educación Pág. 7

Introducción

- Soc. Alicia Dambrauskas,
Asistente Técnica del Área de Educación no Formal..... Pág. 11

I. Documento base del diálogo:

- “Educación y trabajo: una articulación imprescindible para el desarrollo humano”. Equipo Técnico Área de Educación No Formal, MEC. Pág. 17

II. Comentarios de especialistas de la región

- “Trabajo y educación: aportes conceptuales y metodológicos para el desarrollo social, económico y ambiental”. Conferencia del Profesor Almérico Biondi Lima (Brasil) Pág. 59
- “Problemas políticos y pedagógicos para pensar la relación entre educación y trabajo. Perspectivas para el análisis”. Artículo del Lic. en Ciencias de la Educación Ariel Zysman (Argentina) Pág. 71

III. Aportes desde el ámbito académico nacional

- Comentarios de la Dra. en Psicología.
Ana María Araújo Pág. 87
- Comentarios del Dr. en Sociología.
Marcos Supervielle Pág. 91

IV. Desde la praxis

- “Des-cubrir: aproximaciones pedagógicas al mundo del trabajo”. Maestra Esp. Isabel Alende, Coordinadora Nacional del Programa Nacional de Educación y Trabajo. Pág. 101

Prólogo

La presente publicación recoge los debates producidos durante el Foro convocado por el Área de Educación No Formal de la Dirección de Educación realizado en diciembre del año 2010.

La intención de reflexionar, debatir y proponer acerca de la necesaria e imprescindible relación que debe existir entre la educación y el trabajo ha sido una constante en la labor de la Dirección de Educación en los últimos seis años, desde 2005.

La incorporación de este aspecto entre las líneas transversales que se contemplarán en cualquiera de las modalidades del Sistema Nacional de Educación Pública establecidas por la Ley General de Educación N° 18.437 de diciembre de 2008, demuestra que esta preocupación es compartida por el Estado uruguayo. En el artículo 40 de la Ley en su numeral 6 se señala que “La educación a través del trabajo tendrá como propósito incorporar a los educandos en el concepto del trabajo como actividad propia de los seres humanos e integradora a la vida social.”

Resolver adecuadamente esta relación entre educación y trabajo constituye uno de los desafíos más importantes para la educación y para el país.

Para la educación porque es impostergable superar la idea de que la educación es un fenómeno aislado del trabajo. La tradición educativa nacional indica que la educación es básicamente la educación del saber, es transmisión de conocimientos teóricos y conceptos. El “saber hacer” se transformó en una actividad para quienes estén destinados a las tareas manuales en función de la división social del trabajo.

El concepto de que hay un trayecto educativo para quienes sean poseedores del saber y otro trayecto para quienes aprendan a saber hacer es esencialmente injusto y discriminatorio. Pero, además, en el siglo XXI es profundamente equivocado. Esta división se va rápidamente diluyendo, el conocimiento intelectual está incorporado en toda actividad humana y aprender a hacer es una de las dimensiones del aprendizaje de esta época. [Faure, 1972, Delors, 1997]

Educación y trabajo, como lo señala la Ley de Educación, no es para un nivel educativo (medio o terciario), ni para una modalidad (la educación técnica o la formación profesional), sino para toda la educación en sus

diferentes modalidades y niveles. Se trata, verdaderamente de promover una formación integral de los educandos. Una formación realmente humanizadora debe incorporar la dimensión del trabajo en su concepción.

La resolución de este dilema, muchas veces planteado como oposición (falsa) hace a una de las necesidades para el desarrollo del país. Desarrollo, humano, integral, sustentable, con justicia social. El país ha tenido un gran crecimiento económico en los últimos siete años y existen enormes posibilidades para incrementarlo. Sin embargo, una de las condicionantes para que esto último se cumpla es la formación de recursos humanos.

La formación de los trabajadores, técnicos, técnicos superiores y profesionales es un reclamo del ámbito laboral y una necesidad para el desarrollo del país que no solo favorece el desarrollo productivo sino también la convivencia social y democrática.

Para esto es preciso pensar en mecanismos que permitan reconocer que no solo se aprende en las aulas, sino también en la vida, especialmente en la producción. Y esto tiene impactos laborales, sociales, productivos y educativos. El sistema educativo debe ampliar su participación en estos procesos de reconocimiento de saberes, pero también deben hacerlo trabajadores y empleadores.

La relación entre la educación y el trabajo requiere avanzar más en la educación de toda la población joven y adulta y permitirle con mecanismos adaptados a sus realidades y posibilidades culminar estudios de nivel primario y medio. Algo se ha avanzado en este sentido. Sin embargo, es preciso avanzar más rápido para permitir un verdadero sacudón en términos sociales.

También es preciso avanzar más rápido en la formación de técnicos y de técnicos superiores. La creación del Instituto Terciario Superior va a permitir un salto en cantidad y calidad y contribuirá a la necesaria diversificación de la educación terciaria.

La relación de educación y trabajo en jóvenes y adultos debe contemplar la capacitación laboral integrada en un Sistema de Formación Profesional que incluya las dimensiones mencionadas más arriba. Un Sistema que permita atender las necesidades del campo de la producción, facilitar la continuidad educativa y sobre todo, formar trabajadores, técnicos y profesionales con compromiso social y capacidades para seguir aprendiendo.

Por último, es necesario señalar que la relación de la educación y el trabajo también contribuye a pensar en la adecuada vinculación entre la educación formal y la educación no formal. Ambas manifestaciones educativas tienen fines y orientaciones propias y deben contribuir a favorecer esa relación. Pero, además, deben considerarse mutuamente necesarias para la educación a lo largo de toda la vida de personas que estudiarán y trabajarán en forma permanente como actos propiamente humanos y sociales.

El documento presentado por el Área de Educación No Formal para el evento, los comentarios de especialistas nacionales y extranjeros y los aportes recibidos contribuyen en esta tarea que involucra a variados actores. El Ministerio de Educación y Cultura con esta y otras contribuciones se ha propuesto impulsar la relación entre la educación y el trabajo como una política de cambios y transformaciones educativas y sociales.

Mtro. Luis Garibaldi

Director de Educación

Introducción

El Siglo XX ha estado signado por la radicalidad y velocidad de los cambios en todos los órdenes afectando múltiples dimensiones de la vida personal y social. Una de las grandes dificultades producto de la vorágine de los cambios es que ante las abruptas rupturas que se producen con el pasado, nos termina ubicando en un gran presente invadido por la incertidumbre y nos genera ansiedades para pensar el futuro.

La educación y el trabajo, actividades humanas en esencia, obviamente no han estado ajenas a esta dinámica de pérdida de certezas. La primera ya no puede circunscribirse a una etapa de la vida ni limitarse a un lugar específico entendido como aula, pues en las sociedades del conocimiento como las que vivimos, la actividad social más relevante es el aprendizaje.

El trabajo por su parte, en su visión amplia, entendido como capacidad transformadora del ser humano o bien restringida como la capacidad de generación de ingresos para la reproducción de la vida, también involucra posibilidades e itinerarios impredecibles en el largo plazo.

La pérdida de las certezas si bien genera ansiedad e incertidumbre, paralelamente, ilumina nuevas posibilidades, pues abre el camino a las preguntas, a la construcción de escenarios alternativos, a la transformación de algunos supuestos y a la búsqueda de nuevos encuentros.

La presente publicación justamente, constituye el registro de un espacio de encuentro y diálogo generado por el Ministerio de Educación y Cultura, desde su Dirección de Educación a través del Área de Educación No Formal.

La provocación que nos permitimos formular en esa instancia y que subyace al documento que actuó como base para el diálogo y sigue a estas notas introductorias, podría resumirse en una transformación que pareciendo gramatical implica un cambio de paradigma en la relación entre los dos términos. Se trata de cambiar la disyunción “o” (¿estudias o trabajas? se le pregunta a los jóvenes), por la conjunción “y” para comenzar a hablar de **Educación Y Trabajo**, incluyendo todos los matices que esa conjunción habilita.

El título de la publicación intenta sintetizar este encuentro y lo hace con una perspectiva de futuro, la del desarrollo humano. En estos momentos de grandes transformaciones, Uruguay está siendo convocado a dar un

salto cualitativo para su desarrollo. Simultáneamente la educación se invoca desde los más diversos ámbitos, y específicamente por los productivos, como un recurso ineludible para lograr un proceso de desarrollo incluyente.

El documento presentación (Capítulo I), producto de una elaboración colectiva y multidisciplinaria, sintetiza y expone la génesis de estas inquietudes, así como algunos de los aprendizajes y reflexiones que nos han acompañado en estos años que tienen su mojón inicial en el año 2005, cuando se crea el Área de Educación No Formal y se convoca a un grupo de trabajo para abordar la temática.

Estructurado en cuatro grandes apartados, el texto pone en discusión las categorías educación y trabajo, revisa algunos de los cambios institucionales que anuncian los procesos de transformación en marcha, delimita algunas tensiones y desafíos latentes, y finaliza postulando “la incompletitud como oportunidad”, instalando la premisa de que se trata de un texto abierto, fermental, que contiene más preguntas que respuestas pues invita a seguir reflexionando.

El Capítulo II, recoge la visión crítica y los aportes de dos especialistas de la región (Prof. A. Biondi -Brasil- y Lic. A. Zysman -Argentina-), permitiendo ampliar la perspectiva y realizar algunas comparaciones y transferencias de otras experiencias desarrolladas a nivel regional, como es imprescindible hacer en un contexto de globalización.

A continuación, el Capítulo III, incluye las opiniones vertidas por dos reconocidos profesionales de nuestro ámbito académico (Dra. A.M. Araújo y Dr. M. Supervielle) que compartieron en forma presencial sus aportes reflexivos desde sus respectivas disciplinas, la psicología y la sociología del trabajo.

La publicación se cierra con una mirada institucional desde la praxis, con un artículo de la Coordinadora Nacional del PNET, Maestra Especializada Isabel Alende que ilustra diversas experiencias que se han implementado en los CECAP que integran el Programa Nacional de Educación y Trabajo, que actualmente ascienden a una docena, distribuidos en diferentes departamentos del país y que dan cuenta de cómo es posible articular en la práctica los ámbitos de la educación y el trabajo. Creemos firmemente que es a partir de la problematización y reflexión crítica desde el hacer, desde la práctica educativa, que es posible trazar nuevos itinerarios y así proyectar lo inédito.

Cuando se decidió organizar la actividad de este encuentro, entre sus objetivos, además de realizar una aproximación conceptual al tema y promover el intercambio entre diferentes perspectivas, se esperaba favorecer la inscripción de la temática en las agendas públicas de la educación y el trabajo. Hoy, transcurridos algunos meses, al concretarse este material editorial, percibimos que existen diversos espacios, donde los temas que aquí abordamos también están siendo discutidos.

Anhelamos que estos debates nutran la formulación e implementación de políticas públicas que aborden la integralidad de la problemática, permitiendo la confluencia de los intereses particulares con los sociales, al promover un desarrollo humano sostenible que permita profundizar la democracia con una mayor justicia social.

Soc. Alicia Dambrauskas

Asistente Técnica del Área de Educación no Formal

I. Documento base del diálogo

Educación y Trabajo:

una articulación imprescindible para el desarrollo humano

“Poniendo en diálogo a la educación y el trabajo”

1. Síntesis del camino que condujo a este encuentro

La educación es de obligada referencia como una dimensión sustantiva para la promoción del desarrollo de las personas y las sociedades que integran. El acceso al conocimiento, en esta sociedad global que se ha definido como “de la información y el conocimiento” está atravesado por relaciones sociales en conflicto con una dinámica de inclusiones y exclusiones.

En función de esto, la aspiración para alcanzar una sociedad cada vez más democrática debe garantizar el derecho a la educación para todas las mujeres y todos los hombres a lo largo de toda la vida, tal como se expresa en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990, cuyos antecedentes se ubican en el Informe Faure “Aprender a Ser” de 1972.

Si bien la perspectiva de una educación para toda la vida fue objeto de un significativo consenso e incorporada tempranamente en el ámbito académico y dada su relevancia, invocada desde siempre por el discurso político, recién a fines del año 2008 pudo concretarse una Ley General de Educación (LGE) que contemplara claras definiciones para ofrecer garantías en el ejercicio al derecho a la educación así concebido. Su antecedente, la Ley N° 15.739, entendida como de emergencia a la salida de la dictadura, sobrevivió más de dos décadas.

Era necesaria la presencia de un proyecto país que la contuviera para otorgar a la educación la incidencia que efectivamente tiene en toda apuesta de desarrollo en un contexto de globalización, pues:

“En este nuevo contexto económico y social se configuran modalidades de dominación, explotación y exclusión capitalista que cambian la llamada estructura de riesgos que refuerzan patrones de diferenciación y/o desigualdad donde los jóvenes, las mujeres y los estratos con menores ingresos, entre otros grupos sociales ven negados sus derechos y quedan fuera del trabajo y del acceso y goce de bienes y servicios. (...) [Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, 2007]

Es así como en el período 2005-2009, la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura convoca a los más diversos actores del ámbito de la educación y de la sociedad para reflexionar sobre la formulación de políticas educativas en diferentes niveles a los efectos de contribuir a la conformación de un Sistema Nacional de Educación.

Como una experiencia absolutamente inédita en la historia del país se desarrolla un Debate Nacional sobre la Educación en cuyo transcurso, que reunió la participación de más de 20.000 ciudadanos en 700 Asambleas Territoriales y finalizó con un Congreso Nacional en el año 2006, se recogen opiniones y propuestas que son analizadas y consideradas en la formulación de la Ley, en particular dando prioridad a la incorporación de sus objetivos, entendidos como anhelos de la sociedad en su conjunto.

Las leyes no cambian por sí mismas la realidad política, social, cultural y económica, tampoco la educativa. Las leyes reflejan el estado de situación de las ideas en función de la correlación de fuerzas en determinados momentos y períodos.

Haberse propuesto, y logrado, que el país cuente con una Ley General de Educación, cuando la misma siempre se legisló por partes, tuvo la intención de aportar un marco general donde se incluyeran aspectos doctrinarios, ideológicos, conceptos y valores fundamentales. Todo ello debe ser visto como una oportunidad.

Hay un marco conceptual, institucional y programático que se propone metas; ahora nos toca a todas las personas, cada una de acuerdo a sus posibilidades, pero con el derecho y con el deber, de contribuir a ampliar, profundizar y dinamizar su contenido.

La educación, considerada un bien público y social al que deben tener acceso todas las personas sin discriminación alguna, conforme al artículo 3ro. de la citada Ley, debe estar orientada a:

“(...)la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz, y la comprensión entre los pueblos y las naciones”.

Creemos que una de las innovaciones fundamentales del texto está fundada en la integralidad del proyecto de educación que propone, alentando la conformación de una sociedad de aprendizaje, es decir, la expansión

de la generación y difusión del conocimiento en los más diversos ámbitos de la sociedad. Esta característica que identifica a la Ley tiene la particularidad de trascender el carácter propositivo al crear instrumentos que hagan posible su concreción.

Se encuentra aquí el reconocimiento expreso del proceso por el cual el conocimiento no es privativo de las instituciones específicamente destinadas a su producción y reproducción, sino que es producto de una construcción colectiva.

Es así como el primer artículo destinado a la definición de la política educativa nacional expresa:

“La política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal.” [Art.12]

Nótese en la redacción el énfasis otorgado al sujeto del aprendizaje en el proceso educativo, como agente constructor de su propio itinerario educativo, pues son los educandos los titulares del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación y diversos los espacios en los cuales pueden desarrollarlo. [Art.5]

Como correlato de esta concepción ampliada de la educación, que trasciende la escolarización, en la Ley se conciben ámbitos de participación plural donde están presentes ciudadanos trabajadores y empresarios, además de los actores tradicionales de la educación, como la Comisión Nacional de Educación [COMINE, Art. 42] y la institucionalización del Congreso Nacional de Educación [Art. 44] como el espacio de confluencia de las diferentes perspectivas ciudadanas sobre el Sistema Nacional de Educación.

Idéntico criterio sustenta el surgimiento de los Consejos de Participación de los centros educativos [Art. 76], y respecto a la línea transversal de este documento, el diálogo entre la educación y el trabajo, señalamos la creación de las Comisiones Consultivas de carácter sectorial en el Consejo de Educación Técnico Profesional atendiendo la diversidad productiva con representación de actores públicos y privados, trabajadores y empresarios. [Art. 71]

La génesis de estos espacios, remite a otros antecedentes que enunciaremos a continuación brevemente.

- La Educación No Formal y la sociedad educativa

En el año 2005, se crea el Área de la Educación No Formal, comenzando así a visualizarse en el ámbito público una parte del campo educativo que tradicionalmente había permanecido invisibilizado en su amplitud y especificidad, siendo asociado en su desarrollo a la sociedad civil, y en cierta forma subestimado en su incidencia sobre los desarrollos educativos de las personas y la sociedad global. Se desarrolla entonces un proceso de sensibilización, visibilización, reflexión y debate teórico, y político institucional, acerca de la educación.

La educación no formal (ENF) no nace en el año 2005. En ese momento pasa a formar parte de la política educativa y a partir del impulso desde el Estado, se despliega la oportunidad de conceptualizarla, con la relevancia y la pertinencia, que el período que comienza le otorga a un conjunto de actores.

Cuando en el año 2008 se sanciona la Ley General de Educación, y en su articulado se da creación al Consejo Nacional de Educación No Formal, además de ser legalmente reconocida como integrante del Sistema Nacional de la Educación Pública, la ENF adquiere una referencia conceptual específica:

“La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación socio cultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros) [Art. 37. Ley N° 18.347]

Como es observable, entre los aspectos enumerados se encuentra citada a texto explícito la **capacitación laboral** y consecuentemente, en el Art. 40 se señala a la **educación a través del trabajo** como una de las líneas transversales del Sistema Nacional de Educación.

No es concebible una estrategia de desarrollo sostenible que no ubique como uno de sus ejes sustanciales la relación de los procesos educativos con el mundo del trabajo y entendiéndolo así, uno de los grupos de trabajo iniciados en 2005 en el marco del Área de Educación No Formal (GET: Grupo de Educación y Trabajo) estuvo específicamente destinado a la promoción de un diálogo en la materia entre múltiples actores sociales, que aportó diversas interrogantes y reflexiones al Debate Educativo al que hicimos referencia.

Estas inquietudes y otras propuestas, quedan sintetizadas en la enumeración de los fines de la educación explicitados en el Art. 13 de la Ley, donde entre otros, se indica:

“Integrar el trabajo como uno de los componentes fundamentales del proceso educativo, promoviendo la articulación entre el trabajo manual e intelectual”.

A partir de la creación del Área de ENF se han desarrollado tres programas dirigidos a jóvenes y adultos: el PAS (Aprender Siempre), el PUE (Uruguay Estudia) y el PNET (Programa Nacional de Educación y Trabajo). Entre ellos enfatizaremos este último en razón del tema que nos ocupa.

Se trata de un Programa formulado a partir de la experiencia previa de los CECAPs (Centros de Capacitación y Producción), destinado a jóvenes entre 15 y 20 años que no han finalizado el ciclo básico, y que al momento de la inscripción no estudian, no trabajan, ni buscan trabajo y representan un 12,6 % de esa franja etárea. Es una población juvenil particularmente preocupante pues no existe búsqueda de trabajo ni una actividad alternativa que actúe como justificación de esta desvinculación temprana del sistema educativo, lo cual tendencialmente genera condiciones propicias a la exclusión social.

La concepción educativa del PNET (Centros **Educativos** de Capacitación y Producción), a diferencia de los dos CECAP que le anteceden es de carácter integral, tomando el trabajo como principio educativo asociado a esa perspectiva, es decir, no buscando una preparación específica para un determinado perfil laboral, sino la formulación de un itinerario a futuro por parte del o la joven participante del Programa.

De esta manera, el tránsito por el PNET, aspira a permitir a los jóvenes una participación en la vida social con mejores condiciones, reinsertarse en la Educación Media y continuar estudiando, insertarse en el mercado de trabajo con más y mejores herramientas para el acceso a un trabajo decente¹ (definición OIT²) o bien compatibilizar ambas actividades.

En síntesis, desde la educación no formal se han abierto nuevas perspectivas para pensar en las vinculaciones y articulaciones entre la educación y el trabajo.

¹ “En el seno de la OIT al trabajo decente se le han atribuido los siguientes caracteres:

- trabajo productivo y seguro
- con respeto a los derechos laborales
- con ingresos adecuados
- con protección social
- con diálogo social, libertad sindical, negociación colectiva y participación” [CINTERFOR, 2009]

² OIT, Organización Internacional del Trabajo
CINTERFOR, Centro Interamericano para el desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional

- Algunas asignaturas pendientes

Si bien la educación ha tenido un enorme valor simbólico en el imaginario colectivo de nuestra sociedad y en forma temprana nuestro país se ubicó en una posición ventajosa en la región latinoamericana a nivel de educación primaria, en la educación secundaria, a pesar de la extensión de la cobertura territorial en la última década se evidencian claras muestras de ineficiencia e ineficacia en el sistema educativo formal. Prueba de ello son las altas tasas de repetición, la acumulación del rezago y los elevados índices de desvinculación de los estudiantes, con cifras que se han tornado alarmantes.

Sólo un 60% de los estudiantes que ingresan a educación secundaria logran culminar los primeros tres años (Ciclo Básico), y apenas un tercio llegan a finalizar el bachillerato. Estos porcentajes se han mantenido sin cambios casi por dos décadas, y para adicionar otro dato relevante en relación a nuestra realidad educativa de la sociedad en su conjunto, el 40,8% de los mayores de 25 años, tienen como máximo nivel educativo alcanzado 6to. Año de educación primaria (y un 13,8% tampoco ha finalizado el ciclo primario).

Debemos señalar que es a partir de los 13 años de edad que comienza un proceso de caída sistemática de la asistencia a medida que se avanza en la edad de los jóvenes. Esta desvinculación no es homogénea, sino que influyen los contextos socioeconómicos de pertenencia, existiendo una correlación positiva entre la pertenencia a un núcleo familiar de mayores ingresos y sus probabilidades de permanencia en el sistema. La brecha relativa en la cobertura educativa se declara a los 13 años, se expande constantemente hasta los 16 años y se torna máxima entre los 18 a 20 años de edad. [Anuario Estadístico Ministerio Educación y Cultura (MEC), 2008]

Esto reviste una notoria gravedad si atendemos que la CEPAL³ ya en 1998 advertía que eran indispensables 12 años de escolaridad para el acceso al bienestar social, circunstancia asociada junto a otros factores, a una inserción en el mercado de trabajo entendida como decente. Cabe consignar que la LGE de 2008, establece la meta de una escolaridad obligatoria de 14 años, si bien no tiene esa perspectiva reduccionista de colocar el mercado de trabajo como el fin último de la educación.

³ CEPAL Comisión Económica para América Latina

En este punto, se entiende conveniente subrayar en el presente año 2010 el logro de una baja histórica en la tasa de desempleo [6,2% en agosto 2010, ECH-INE]. No obstante, tal como se señala para el sistema educativo, las probabilidades de incurrir en situación de desempleo o subocupación no se distribuyen homogéneamente entre toda la población. Existen asimetrías que afectan más a los jóvenes, las mujeres, la pertenencia a determinadas áreas geográficas y el contar con una menor escolaridad. [Cuesta Duarte, 2009]

Si tomamos en cuenta el proceso creciente de devaluación de las credenciales educativas, lo que conduce a que muchos puestos de trabajo sean desarrollados por personal sobrecalificado para la tarea que desempeña, los fantasmas de la precariedad, la desafiliación social y el camino hacia la exclusión demandan la búsqueda de soluciones a esta problemática.

Esta tendencia además trasciende la educación formal pues en un estudio sobre la situación del empleo en el Uruguay, realizado por el Instituto Nacional de Estadística [ECHA 2006], se observa que la propensión a realizar cursos de capacitación como estrategia para mejorar la inserción en el mercado de trabajo aumenta con el nivel educativo. Prácticamente el 30% de los activos que alcanzan educación terciaria han realizado algún curso de capacitación, en contraste con el 3% de los ocupados con educación primaria que lo ha hecho.

Otro indicador lo constituye el problema que señalan los actuales y potenciales desarrollos productivos, que demandan mano de obra calificada y dicen no encontrarla de acuerdo a sus requerimientos, como sucede con las necesidades de las inversiones productivas y las proyecciones de expansión de la construcción con necesidades de puestos de trabajo que excederán la oferta de obreros calificados.

En síntesis, observamos, por una parte, abandono en la educación y altas tasas de empleo, y por otra, escasa concordancia entre la demanda de puestos de trabajo calificados y la oferta de los mismos en algunos rubros. Estos indicadores los debemos incluir en el análisis de la articulación y en la formulación de políticas.

- Puentes y andamios para el reconocimiento y la continuidad de los aprendizajes

El desafío de universalizar los niveles de educación media establecido por Ley ha sido asumido por el Estado y son variados los intentos en búsqueda de respuestas para superar una situación que ha permanecido estancada durante tan largo tiempo.

Por una parte se implementaron políticas de carácter universal en la educación media, que comprendieron una búsqueda de la participación de los distintos actores involucrados y en particular de los docentes y estudiantes, una nueva propuesta curricular en un intento de unificación de la diversidad de planes y programas coexistentes hasta el 2005, así como la incorporación de funcionarios no docentes e inversiones edilicias y de equipamiento. [Cardozo, 2008]

Simultáneamente así como se señaló se formularon programas destinados a jóvenes y adultos en el Área de Educación No Formal del MEC, en la Administración Nacional de Educación Pública se implementaron diversos programas de carácter focalizado destinados a la retención y superación del rezago, la mejora del rendimiento educativo y la revinculación con el sistema educativo formal en la educación media.

Así surgen: el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU-CES⁴) y Formación Profesional Básica (FPB-CETP⁵), el Programa de Aulas Comunitarias (PAC-CES-MIDES⁶), y el Programa Rumbo (CETP) que incluye su Unidad de Acreditación de Saberes a lo largo de la vida (CETP).

Según señala el CETP, la Acreditación de Saberes, que toma el trabajo como principio educativo⁷, es un proceso de acreditación de competencias laborales y básicas de las personas que iniciándose con un diagnóstico, aspira a su certificación, es decir su reconocimiento.

En este punto es obligada una referencia al Art.39 de la Ley General de Educación, que expresa:

“El Estado, sin perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de la educación formal de todas las personas, podrá validar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en algún nivel educativo.”

Este artículo brinda una visión ampliada de la educación y la génesis de los conocimientos, ofreciendo el recurso, históricamente sin precedentes, de posibilitar el reconocimiento de saberes no impartidos por el siste-

⁴ Consejo de Educación Secundaria

⁵ Consejo de Educación Técnico-Profesional

⁶ Ministerio de Desarrollo Social

⁷ Programa Planeamiento Educativo, “La Acreditación de Saberes es un derecho”, CEPT, 2009.

ma educativo formal sino en otros ámbitos de la sociedad para facilitar la reinserción y continuidad educativa de los sujetos que así lo desean.

Se manifiesta de esta manera la articulación entre las diferentes modalidades de la educación (formal, no formal e informal), facilitando el tránsito biunívoco entre el centro educativo y la sociedad educativa, colocando en el centro al sujeto que con sus saberes, puede continuar aprendiendo.

Con el mismo espíritu, el Rector de la Universidad, Rodrigo Arocena, al considerar las revisiones que debe realizar la UdelaR⁸ a su Ley Orgánica de 1958, en particular sobre la consideración del ingreso a la institución universitaria, expresa:

“La generalización de la formación avanzada y permanente, conectada con el trabajo a lo largo de toda la vida activa, no se hará realidad mientras no se pueda acceder a la enseñanza universitaria a distintas etapas de la vida y desde diferentes trayectorias laborales y educativas, seriamente evaluadas.” [La Gaceta 9, 25]

Como es observable, los tres organismos integrantes del Sistema Nacional de Educación Pública y que integran la Comisión Directiva del Consejo Nacional de Educación No Formal (MEC, ANEP⁹ y UdelaR), comparten el propósito de proporcionar andamios procedimentales que al reconocer la diversidad de trayectorias de aprendizajes, no necesariamente ligadas a un recorrido unilineal jerárquico y ascendente, posibiliten el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Sin embargo, la voluntad que subyace a lo jurídicamente establecido, suele encontrar sus mayores desafíos en la implementación, pues también hay todo un recorrido histórico en los vínculos sostenidos entre el mundo de la educación y el trabajo que es necesario considerar.

⁸ UdelaR, Universidad de la República del Uruguay

⁹ ANEP Administración Nacional de Educación Pública

2. Vínculos entre la educación y el trabajo

- ¿Vas a estudiar o a trabajar?

Quizás esta sencilla pregunta formulada tradicionalmente a los adolescentes al término de su sexto año escolar actúe como síntesis de la relación existente entre la educación y el trabajo desde la conformación del sistema educativo formal en su nivel primario, pensado básicamente como agente socializador y de formación ciudadana. En todo caso, su vinculación al mundo productivo se realizaba a través del disciplinamiento de la futura fuerza de trabajo asalariada.

Como respuesta a la pregunta, los jóvenes, al alcanzar esa instancia, debían realizar una opción entre la educación ligada a la cultura general de corte humanístico y la educación técnica, y a partir de esa temprana decisión, en general condicionada a su origen socio-económico, quedaba definido su desarrollo profesional futuro y junto a él su lugar en la sociedad.

En nuestro país, la estructuración de la educación secundaria nació legal e institucionalmente en el año 1935 proveniente de la Universidad, donde funcionaba como preparación para los cursos de ese nivel, destinada a una elite que luego se especializaría en algún campo del saber profesional. Este origen propedéutico le dio un carácter enciclopédico que sustantivamente, a pesar de la evolución institucional, los cambios pedagógicos operados y la ampliación de su matrícula, aún conserva.

Respecto a la educación técnico-profesional, (categoría que aparece en 1973 en la Ley N° 14.101 que deroga la Ley N° 10.225 de creación de la UTU¹⁰) en general se ha percibido como elección por defecto cuando razones socioeconómicas inhabilitan el privilegio de una formación de nivel educativo superior.

Los cambios operados en la oferta educativa de la UTU en diferentes períodos para homogeneizar las propuestas educativas en el nivel medio compartiendo un Ciclo Básico Común (1976), la introducción de los bachilleratos tecnológicos, y a partir de 1996, múltiples formulaciones de cursos con diferentes requisitos de ingreso, extensión, áreas de conocimiento comprendidas y perfiles de egreso, han determinado una expansión de su matrícula, que no obstante, no termina de derribar la barrera

¹⁰ UTU Universidad del Trabajo del Uruguay

del 20% de captación de estudiantes de educación media básica, con el añadido que esa matrícula, en un 37% pertenece a los hogares del menor quintil de ingresos.

“En suma, la educación técnica en el Uruguay no logra desprenderse de la tradicional desvaloración del trabajo manual y de la asociación pobreza-trabajo manual-pobreza”. [Marrero y Cafferratta, 2008, 6]

En síntesis, sigue planteado en el imaginario social, reforzado por el desarrollo institucional en el marco de la ANEP (CES, CETP-UTU y Formación Docente), una concepción que separa “la educación, el estudio enciclopédico y propedéutico que conduce a la formación de profesionales en la Universidad, y por otro lado, la formación en oficios que conduce a la obtención de determinados empleos en el mercado”.

- Trabajo y empleo no son sinónimos

La asociación hegemónica de trabajo y destreza manual es una visión absolutamente restrictiva de la categoría trabajo. Como lo señala Gramsci,

“En cualquier trabajo físico, aunque sea el más mecánico y degradado, existe un mínimo de calificación técnica, esto es, un mínimo de actividad intelectual creadora, (...) No existe actividad humana de la cual se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el homo faber del homo sapiens” [Gramsci, 1949]

El trabajo es sin duda una de las actividades más integralmente “humana”, pues es a través de su desarrollo que la humanidad, desde la antigüedad a nuestros días ha podido desplegar su capacidad transformadora del medio y sus circunstancias.

El trabajo materializado en acciones, va precedido de la idea, el proyecto, la posibilidad teórica de la transformación. Y cuanto más complejo y ambicioso es el proyecto transformador, más dimensiones del desarrollo personal involucra, más clara es la necesidad del trabajo conjunto para su realización e imperiosa la división de tareas para su ejecución, constituyéndose entonces en un ámbito de ejercicio democrático y ciudadano.

También ha constituido y constituye (a veces evocada como una adscripción pasada), una caudalosa fuente forjadora de identidad social y sentido de pertenencia. Entendido como relación social, y no sólo como actividad concreta de producción de bienes y servicios, el trabajo nos remite a

un espacio y a una actividad en la cual los trabajadores dan significación a su labor y desde la cual reclaman ser reconocidos. [Margel, 2000]

De lo expresado hasta aquí respecto a la categoría trabajo deseamos realizar, para delimitar algunas imprecisiones de insistente recurrencia una desagregación conceptual sobre dos sentidos que el término implica: un sentido ontológico [Lukács, 2006] y otro histórico.

Desde el punto de vista ontológico, que presentamos sucintamente en los párrafos anteriores, la humanidad al reproducir su propia vida reproduce el género humano, y el trabajo es el instrumento principal de esta actividad, en cuyo desarrollo, se van incorporando conocimientos que alimentan un patrimonio compartido y transferible.

Respecto a su sentido histórico, el trabajo como actividad humana ha transitado diferentes relaciones sociales (esclavitud, producción artesanal, fabril, industrial) y como tal corresponde contextualizarlo como producción concreta del hombre en circunstancias históricas dadas en el marco de un modo de producción determinado.

Centrándonos en este último proceso, destacamos en el desarrollo del sistema capitalista, el trabajo industrial por su vinculación con la categoría empleo como trabajo asalariado, es decir, la venta de la fuerza de trabajo a cambio de una retribución llamada salario.

En el marco de esta relación mercantil el trabajador pierde la capacidad de dominio sobre el total del proceso productivo y también del producto de su trabajo, que deja de pertenecerle. En este momento la categoría trabajo comienza a confundirse con la categoría empleo.

Desde el trabajo artesanal al manufacturero y de éste al industrial, con su máxima expresión en el modelo de producción en serie fordista o taylorista, el trabajador ha visto transformado el sentido de su trabajo, desde la comprensión y aprehensión de la totalidad del proceso que conduce de la idea al producto, característica inherente al artesano, hasta el dominio de una parcela específica, al constituirse en el eslabón de una cadena de producción.

Por eso, muchas veces, cuando se habla de *formación para el trabajo*, en realidad se hace referencia a la *capacitación para el desempeño* de una posición laboral específica que remite al empleo, categoría además, absolutamente volátil e inestable en la sociedad actual.

El concepto de empleo remite, como expresamos, a una relación de dependencia y por tanto, excluiría a los trabajadores por cuenta propia y

a los trabajadores rurales familiares que en su conjunto constituyen la tercera parte de los trabajadores en el Uruguay. [Notaro, 2009: 12]

También quedaría excluido el trabajo que responde a necesidades humanas no materiales, el trabajo voluntario y solidario y aquél que no genera ingresos en forma directa, pero sí bienes y servicios, como el trabajo familiar destinado a la reproducción de la vida y que no obstante su significado social y valor económico, no es cuantificado estadísticamente.

- Punto de encuentro

Hoy, producto de las transformaciones operadas en el sistema productivo en el marco de un contexto de globalización y el desarrollo tecnológico que le acompaña, también las necesidades de formación profesional demandadas desde el sistema productivo han ido cambiando.

De la producción en serie se ha pasado a la especialización flexible, de la inserción estable con un perfil laboral definido al cambio frecuente de lugar de trabajo y el desempeño alternativo de varias ocupaciones. La capacidad de innovación y respuesta a demandas cambiantes de los consumidores condicionan la supervivencia de las empresas, en tanto la potencialidad de recalificarse determina la empleabilidad de los trabajadores.

La competitividad instalada a nivel internacional, combinada con los cambios tecnológicos y organizacionales, exige trabajadores con mayores niveles de instrucción general que los trabajadores calificados del modelo productivo industrial clásico.

La polivalencia impuesta en la organización de la producción y la heterogeneidad del sector de la economía informal, exigen estrategias para una inserción decente en el mercado de trabajo que no pueden adquirirse en cursos de capacitación de breve duración, capacitación en servicio o en los puestos de trabajo industrial. Para la incorporación de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para un puesto de trabajo pero a la vez en el mundo dinámico del trabajo actual y futuro, se requiere una plataforma de partida que se logra asegurando a todas las personas el tránsito por más años de educación formal.

Pero la educación no puede reducirse a una oferta segmentada signada por la rigidez. Supone el desarrollo de habilidades y conocimientos indispensables para la vida social y para la adaptación a los continuos cambios tecnológicos. Debe brindar instrumentos para la formulación de escenarios alternativos en un marco de incertidumbre y habilitar para

el trazado de itinerarios de formación a lo largo de la vida, no necesariamente secuenciales ni lineales.

Hoy como nunca antes el ejercicio ciudadano pleno y las exigencias del mundo productivo tienen una notoria confluencia: la necesidad de aprendizaje permanente. Los mundos de la educación y el trabajo necesitan, en definitiva, estar permanentemente en diálogo.

- La formación como política activa de empleo

Con el interés de dar orientaciones respecto al desarrollo de la fuerza de trabajo, la Organización Internacional del Trabajo propone en el año 2004, la Recomendación 195, que sustituye la Recomendación 150 de 1975, donde se introdujo por primera vez la concepción de desarrollo de los recursos humanos en lugar de la categoría “formación profesional” utilizada hasta entonces.

Esta Recomendación, que dista 30 años de su predecesora, introduce orientaciones sobre la educación y formación en un sentido amplio y articulado, y propone la promoción del desarrollo de competencias laborales como nueva categoría conceptual.

Expresa entre sus numerales:

“Los Miembros deberían:

a) reconocer que la educación y la formación son un derecho para todos y, en colaboración con los interlocutores sociales, esforzarse por asegurar el acceso de todos al aprendizaje permanente;

b) reconocer que la consecución del aprendizaje permanente debería basarse en un compromiso explícito: por parte de los gobiernos, de invertir y crear las condiciones necesarias para mejorar la educación y la formación en todos los niveles; por parte de las empresas, de formar a sus trabajadores, y, por parte de las personas, de desarrollar sus competencias y trayectorias profesionales.

(...)

d) asumir la responsabilidad principal de invertir en una educación y formación de calidad, previa al empleo, reconociendo que es fundamental disponer de docentes y formadores cualificados que trabajen en condiciones decentes;

e) desarrollar un marco nacional de cualificaciones que facilite el aprendizaje permanente, ayude a las empresas y las agencias de colocación a conciliar la demanda con la oferta de competencias, oriente a las personas en sus opciones de formación y de trayectoria profesional, y facilite el reconocimiento de la formación, las aptitudes profesionales, las competencias y la experiencia previamente adquiridas; dicho marco debería ser adaptable a los cambios tecnológicos y a la evolución del mercado de trabajo, y dar cabida a las diferencias regionales y locales, sin que ello le reste transparencia en el plano nacional”.

Como es sencillamente observable, su texto ofrece una notoria confluencia con los conceptos de educación a lo largo de la vida entendida como derecho, la igualdad de oportunidades, la centralidad del sujeto del aprendizaje y el reconocimiento de los saberes adquiridos a través de la experiencia mediante la formulación de los denominados Marcos Nacionales de Calificaciones. Estos conceptos, que en su génesis responden al contexto del mundo de la educación, más allá de su enunciación y similitud semántica, ofrecen ciertos matices y direccionalidades diferenciales que más adelante abordaremos.

En correspondencia con estas orientaciones, también adquieren especial énfasis las denominadas Políticas Activas de Empleo (PAE), entendidas como el conjunto de programas y medidas de orientación, empleo y formación que tienen por objeto mejorar las posibilidades de acceso al empleo de los desempleados, la recalificación de los trabajadores en actividad y el fomento del espíritu empresarial y la economía social.

En el Uruguay, desde comienzos de la década de 1990, se les ha ido otorgando una progresiva importancia, que se evidencia en dos lineamientos: el desarrollo de diversos programas y la promoción de cambios institucionales. [MTSS-OPP, 2009]

- Los programas desarrollados

En general, todos los programas que buscan tener impactos en el empleo, ya sea directa o indirectamente incluyen la capacitación laboral entre sus componentes. Cuando se crean la DINA E¹¹ y la JUNAE¹² (1992), uno de sus objetivos centrales fue crear un programa para recalificar a los trabajadores amparados por el seguro de desempleo (PROCAL¹³). Esta población actualmente es atendida por el Programa TSD¹⁴ del INEFOP¹⁵ creado en el año 2008 por la Ley N° 18.406.

Luego, fueron surgiendo programas que atendieron poblaciones específicas con dificultades para la inserción laboral y entendidos por tanto, como políticas de discriminación positiva. Es el caso de los jóvenes con PROJOVEN, las mujeres con PROIMUJER, los discapacitados con PROCLADIS y el Programa de Trabajadores Rurales.

Otros programas fueron destinados a la creación de empleo como el Programa de Trabajo Protegido (Objetivo Empleo y Uruguay Trabaja) que, en el caso de estar destinados al sector privado, incluyen subsidios a los empleadores. También lo hace la Ley de Empleo Juvenil, actualmente derogada en forma parcial y en etapa de reformulación.

Simultáneamente se formularon en la ex – JUNAE y actual INEFOP programas para el estímulo de las micro, pequeñas y medianas empresas, dentro de los cuales se encuentran el Programa Emprende y FOMYPES¹⁶.

A pesar de la diversidad enumerada, estos programas, además de una insuficiente o casi nula evaluación, adolecieron genéricamente de tres problemas: falta de coordinación interna, falta de coordinación con las políticas pasivas de empleo y falta de coordinación con el resto de las políticas públicas. [AGEV, OPP, 2008: 7]

¹¹ DINA E Dirección Nacional de Empleo. Es una unidad ejecutora del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de Uruguay cuya misión es desarrollar acciones que ayuden a compatibilizar el crecimiento económico con la creación de empleos de buena calidad, promoviendo y favoreciendo el desarrollo y la competitividad de empresas y trabajadores.

¹² JUNAE Junta Nacional de Empleo (organismo tripartito, integrado por el gobierno, empresario y trabajadores, creado por la ley 16.320 de noviembre de 1992 y que en 2008 fuera sustituido en sus funciones por el INEFOP – Instituto de Empleo y Formación Profesional)

¹³ PROCAL Programa de Capacitación Laboral

¹⁴ TSD Programa Trabajadores en Seguro de Desempleo

¹⁵ INEFOP Instituto de Empleo y Formación Profesional

¹⁶ FOMYPES Programa de Apoyo a las Micro y Pequeñas Empresas

- Los Cambios institucionales

En este marco se destacan la creación del Servicio Público de Empleo (2006), cuya finalidad esencial es el encuentro entre la oferta y demanda de empleo a través de acciones promovidas a nivel territorial por los Centros Públicos de Empleo de la DINAE - MTSS¹⁷, y en el año 2008, la creación del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional. También fue reformulado el COCAP¹⁸ en el año 2005.

- La creación de INEFOP

A través de la Ley 18.406 se da creación al INEFOP, sucesor de la JU-NAE (Junta Nacional de Empleo), que eleva su condición jurídica a la de persona pública no estatal y le otorga mecanismos reglamentarios para la toma de decisiones que le posibiliten una mayor efectividad en sus acciones al no exigir consenso entre los tres sectores responsables de su conducción. Se busca por su intermedio, la integración de las políticas de empleo entre sí, con la formación profesional y con las restantes políticas públicas.

Precisamente, respecto a la integración de su Consejo Directivo, de carácter tripartito (representantes de las organizaciones de los empleadores, trabajadores y Poder Ejecutivo), a texto expícito, entre los representantes gubernamentales se incluye además del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, al Ministerio de Educación y Cultura. Esto se corresponde con la necesaria vinculación entre la educación y el trabajo en una visión sistémica de los problemas emergentes en el mundo del trabajo y el empleo.

Los cometidos esenciales de INEFOP refieren a su rol de asesoramiento y ejecución en materia de políticas de empleo, atendiendo a las necesidades de formación destinadas a la generación, mantenimiento y mejora de la inserción laboral de los trabajadores en general y con particular atención de los grupos entendidos como vulnerables.

Con la creación de los Comités Departamentales de Empleo y Formación Profesional, se considera la importancia del enfoque territorial para atender las necesidades locales y con la integración de los Comités Sectoriales, se obtiene la ventaja de obtener un mejor análisis de la situación de los diferentes sectores productivos y la previsibilidad de las necesidades de empleo y formación profesional en cada rama de actividad.

¹⁷ MTSS Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

¹⁸ COCAP Consejo de Capacitación Profesional

La creación de INEFOP se visualiza como una gran oportunidad para la reformulación de acciones y programas, mejorando la coordinación de políticas evitando las duplicaciones, generando las oportunidades para atender algunos grupos vulnerables no cubiertos, incorporando la evaluación continua de los programas y asimilando los aprendizajes acumulados en la implementación de las PAE¹⁹ a nivel nacional e internacional. [MTSS, OPP, 2009]

Es decir que “lo educativo” de su quehacer habilita un análisis retrospectivo, que nos permite recoger la experiencia acumulada en los programas de la JUNAE, así como un análisis prospectivo, que nos permite imaginar nuevas respuestas a nuevos problemas, desde una concepción de la formación profesional o capacitación laboral que se ubique en el seno de la producción, así como la dinámica productiva transversaliza los procesos de desarrollo humano de los diferentes actores sociales.

Además, en esta nueva institucionalidad, se incorpora un cometido que no tenía precedentes en la JUNAE y es la de promoción y participación en el diseño de un sistema de certificación de conocimientos y acreditación de competencias laborales. Una vez más, los puentes y andamios entre los mundos de la educación y el trabajo, están jurídicamente presentes.

- La reformulación de COCAP

El Consejo de Capacitación Profesional (COCAP), es una institución creada como persona de derecho público no estatal, por el Decreto-Ley N° 14.869 en el año 1979, con una función complementaria a la educación técnica formal, en procura de dar respuesta a la necesidad de brindar un tipo de capacitación a los trabajadores que les permitiera una rápida inserción laboral o su perfeccionamiento técnico.

Sin embargo, Iniciando el dictado de cursos en 1982, su actividad estuvo signada por una lógica de impulsos y frenos, teniendo dificultades para lograr un desarrollo estable. Se entiende que sus dificultades (inadaptación de la propuesta educativa y deterioro de sus recursos humanos entre otras), tuvieron diferentes causalidades pero entre ellas una dirección con once miembros, de acuerdo a lo establecido por Ley, sin dudas constituyó un obstáculo para una gestión eficiente.

¹⁹ PAE Políticas Activas de Empleo

En función de estos antecedentes, en el año 2005, por Ley N° 18.133 se modifica la integración de su Consejo Directivo Honorario, que pasa a constituirse con tres miembros (Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y Consejo de Educación Técnico-Profesional que lo preside) y le asigna cometidos de ejecutar políticas de capacitación para diversos sectores del país, complementarias y coordinadas con la Administración Nacional de Educación Pública, la Universidad del Trabajo del Uruguay, y las políticas nacionales en general.

Uno de los cometidos del Consejo Directivo Honorario es “impulsar el sistema de capacitación técnico profesional y coordinar sus acciones con personas públicas y privadas”. [Art. 3], apostando a su conversión en un instrumento adecuado para la implementación y ejecución de políticas de empleo y formación profesional.

3. Desafíos que demandan acciones

- La construcción de un camino compartido: pistas para la continuidad de un diálogo incipiente

La necesidad de articulación entre educación y trabajo es una condición necesaria pero no suficiente para superar las dificultades que se presentan al transitar desde el plano discursivo hacia el fáctico.

Las transformaciones del sector productivo responden a una ágil dinámica donde se interrelacionan la tecnología y el aumento de la productividad, así como las relaciones de poder entre los actores sociales (empleadores y trabajadores) y el desempeño en mercados de diferentes dimensiones y límites espaciales, dando lugar a una estructura necesariamente más lábil que la del sistema educativo.

En este último, entre tanto, la elaboración y actualización de curriculums oportunos y pertinentes se dilata, pues debe atender ciclos acordes a los procesos de vida de las personas y progresivamente escalonados, y a la vez desarrollar programas que atiendan la diversidad, con la aspiración de extender el efectivo ejercicio del derecho a educarse a una sociedad cada vez más segmentada y acosada por la exclusión que el sistema productivo genera mientras multiplica sus demandas.

Pero,

“Si la equidad es un valor para la sociedad y si la competitividad de la producción es una necesidad en el contexto de la economía contemporánea, el análisis de la relación entre los cambios en la educación y en el mundo del trabajo y su dependencia mutua es imprescindible” [Gallart, 1997, 94]

- Precisando una demanda recurrente: educar para una actitud emprendedora

Las dificultades para abatir las tasas de desempleo juvenil, siempre superiores a las de los adultos, ha llevado a que se reclame desde diversos ámbitos el fomento de una cultura emprendedora.

Tras la demanda de que los jóvenes se conviertan en “emprendedores” o “empresarios” – en francés e inglés se utiliza el mismo término para ambos conceptos: *entrepreneur*, que ha alcanzado categoría internacional – está la defensa del rol social cumplido por la empresa privada. [Enguita, 1990: 107]

La economía capitalista, se divide netamente en dos esferas: la producción y la circulación. Quien quiera adquirir recursos monetarios en el mercado sólo tiene dos posibilidades: vender su trabajo o vender el producto de su trabajo en forma de bienes o servicios para el consumo de otros. Lo primero es el trabajo asalariado, lo segundo, en el caso de la población juvenil a la que estamos haciendo referencia, es la pequeña producción mercantil o autoempleo.

El tema radica en las condiciones en que se realiza la producción.

La producción, al margen de la doméstica, exige, para una inserción exitosa en un mercado abierto, una gran movilización de recursos materiales, cognoscitivos y vinculares. No es reducible a un problema de actitud, por más que la misma revista una indiscutible importancia.

De hecho, en las evaluaciones de seguimiento realizadas sobre los programas de micro emprendimientos, además de generar empleos de mala calidad, casi el 80% no sobreviven al año de su implementación, lo que no resuelve el problema de fondo, sino que lo dilata en el tiempo con el consiguiente gasto de recursos técnicos y financieros. [MTSS, OPP: 2009:106].

Desde los ámbitos de la educación formal, tradicionalmente, se ha venido preparando a las personas para la vida económica activa desde el modelo de trabajo asalariado, en relación de dependencia.

Por tanto, creemos que en este aspecto podríamos demandar más a la educación formal. En definitiva, la iniciativa en materia de trabajo es un ejercicio de participación en una organización productiva, y los centros educativos además de ser efectivamente organizaciones, cuentan actualmente con recursos como los Consejos de Participación, donde se puede realizar un interesante proceso de iniciativa y de proyección, tanto individual como colectiva.

Si los centros educativos son capaces de preparar a los jóvenes para el ejercicio de la iniciativa en el mercado será como subproducto de su preparación para el ejercicio de la iniciativa en las organizaciones y las comunidades que integran. Intentar lo primero sin lo segundo no puede ser otra cosa que mera inculcación ideológica. [Enguita, 1990:108]

Recordamos, por entenderlo pertinente, la concepción de **centro educativo** que se desarrolla en el Art. 41 de la Ley General de Educación:

“El centro educativo de cualquier nivel, o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos. Será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a los efectos de lograr los objetivos establecidos en su proyecto educativo.”

- La formación del trabajador y la cultura del trabajo

Es importante destacar que la preparación para la incorporación a la economía y el trabajo no es la única función de la educación. Ella es inseparable de la preparación de las personas para el ejercicio de la ciudadanía política, (como electores y elegibles, como miembros de las comunidades de su entorno, como participantes de asociaciones diversas, conocedores de sus derechos y sus deberes).

También le compete promover el cultivo y disfrute de las distintas manifestaciones del saber, el vínculo con su identidad cultural en un marco de respeto de la diversidad y una actitud responsable con el medio ambiente como responsabilidad transgeneracional.

Por otra parte, la conexión trabajo/educación no está limitada a la economía de la esfera mercantil, pues además del trabajo con fines económicos, como ya se ha señalado, existe el trabajo doméstico no mercantil y el que está destinado a satisfacer necesidades del propio sujeto (educación, recreo, arte, cultura, alimentación, higiene, etc), y también trabajo desinteresado, voluntario, solidario.

En todos esos casos el trabajo es un nexo entre el orden social y el individual.

El trabajo no tiene únicamente un vínculo económico con los sujetos, sino que posee también relaciones mucho más profundas con las mujeres y los hombres: la capacidad y esencia creadora, el afán por conocer, por investigar (redescubrir) e innovar. [Arendt, 1958:98]

Consecuencia de esto es que cuando se habla de formación del trabajador, es el hecho de que el trabajo no puede reducirse al empleo o la preparación para una ocupación pues se vería reducida a un simple adiestramiento técnico.

Por el contrario, el proceso educativo debe constituirse en una constante capacitación para la existencia y la participación en sociedad y la asunción de responsabilidades en su contexto.

Esta concepción nos remite al desarrollo de una cultura del trabajo. Es precisamente su ausencia la que más se reclama en el mercado de trabajo actual y sin embargo, son los efectos de un sistema económico excluyente los que han ocasionado su casi destrucción.

“La ética del trabajo ha sido desplazada por la estética del consumo”, expresa el reconocido sociólogo Zygmunt Bauman [2008]. Esa ética que se iniciaba en la familia a través de la organización cotidiana en función del trabajo del padre proveedor, se afianzaba en la escuela y se desempeñaba en la fábrica u otros ámbitos laborales se ha ido diluyendo desde la segunda mitad del siglo XX ante los cambios protagonizados por los tres agentes de socialización enumerados.

Entre tanto, los medios masivos de comunicación, constituidos en agentes de socialización de primer orden, difunden los mensajes que estimulan la satisfacción inmediata de deseos que propone el sistema productivo. Los excluidos del sistema productivo, reciben los mismos estímulos pero se ven imposibilitados de acceder a su satisfacción, dando origen a sentimientos de frustración e imposibilidad.

Pero la recomposición de una cultura del trabajo, no puede pues realizarse sin la reconstrucción de la matriz social dañada. Para lograrlo, es preciso un enfoque integral de las políticas públicas donde la educación no sea entendida como de interés sectorial, asociada exclusivamente al sistema educativo formal, sino como un bien social común y una herramienta para el logro de un desarrollo sustentable y por tanto, con equidad social. Es imperiosa una transversalización educativa de las políticas sectoriales. [Camors, 2010:2]

Como punto de partida, se estima necesario que la educación a través del trabajo sea considerada a partir del nivel primario y durante toda la educación media, tal como lo propone la Ley General de Educación.

Existen muchas experiencias pedagógicas a lo largo de la historia que avallan el valor educativo de esta incorporación, que apuesta a la formación integral del aprendiente, tanto en sus habilidades y conocimientos inherentes al saber hacer y pensar, como a los vinculados a la asunción de responsabilidades sociales en el contexto de la comunidad educativa que integra, lo cual constituye una formación ciudadana de primer orden.

Pero la consolidación de una cultura del trabajo está asociada a brindar las herramientas necesarias para la construcción por parte del sujeto que se educa, de un itinerario educativo que le posibilite el acceso a un trabajo socialmente reconocido y respetado en el transcurso de toda su vida económicamente activa. En suma, a un trabajo decente.

Dada las características del mercado de trabajo actual, el desafío mayor no se centra en un primer acceso, sino en la sostenibilidad de su inserción a lo largo de su vida económicamente activa y para lograrlo, deberá tener incorporados entre sus activos un bagaje de saberes que lo habiliten.

¿A qué saberes estamos haciendo referencia?

- El significado de los saberes del trabajo

Con el desarrollo industrial, y particularmente con la organización del trabajo taylorista, la categoría del oficio cede lugar en el trabajo asalariado a la emergencia de la calificación como criterio organizador del trabajo.

Al igual que la generalización del término calificación en la década de 1950 para designar al conjunto de cualidades de un trabajador entendidas como útiles para una rama profesional, la del término competencia,

que adquiere difusión a fines de la década de 1980, traduce un intenso trabajo de rearticulación social entre los modos de rendimiento de las empresas y las capacidades personales que valorizan.

Con el término competencia en cierta forma vuelve a reeditarse una historia ya conocida con el término calificación: la preocupación por objetivar los aportes de los individuos termina diluyendo la relación social del proceso que le da origen.

La apreciación de la competencia de un individuo, así como la de su calificación es un proceso de síntesis donde todo es cuantitativamente más y cualitativamente diferente, a la suma de sus componentes.

La calificación y la competencia son realidades complejas que incluyen la movilización de capacidades múltiples en situaciones de trabajo real así como la valorización y contribución del mismo para el reconocimiento social de su desempeño.

En forma concomitante, desde hace dos décadas, con el argumento de aproximar el mundo de la educación al del trabajo, modernizando un curriculum por objetivos para adaptarlo a las exigencias del campo del trabajo y la economía, se introduce (no sin conflictos aún vigentes), la noción de competencias sustituyendo otras expresiones antes hegemónicas como las de los saberes y conocimientos en la educación, y las calificaciones en el trabajo.

El término competencia tiene múltiples definiciones y no son exactamente utilizadas del mismo modo en la educación y en el trabajo, pero en general remiten a una estrecha relación entre competencias y desempeños, formar por competencias exige saber qué hacer ante situaciones complejas y cambiantes.

Un elemento sustancial en la diferencia entre calificaciones y competencias es que en tanto las primeras remiten al puesto de trabajo, la segunda remite al sujeto que las posee, incluyendo saberes, experiencias y disposiciones subjetivas, involucrando aspectos de socialización. Ligado al concepto de competencias es que surge el concepto de empleabilidad, entendido como conocimientos, habilidades y esfuerzos personales de adecuación a situaciones cambiantes.

“La noción de competencias reviste actualmente la misma importancia que antes la calificación, en boga hasta fines de 1980. El desarrollo de las competencias de los asalariados, a menudo presentado como un problema de gestión de personal, demanda una

reconstrucción de referencias sociales. La referencia al trabajo concreto, en su valor intrínseco y no como mercancía, (...) [Lichtemberger, 2000: 5]

Precisamente, en un proceso de trabajo concreto, se ponen en juego diversos saberes, que si bien pueden ser medidos a través de pruebas y demostración de competencias, se logran en el pasaje por procesos educativos y la participación en el mundo del trabajo. Es en estos contextos donde se realiza la efectiva apropiación de los saberes, tanto de “saber hacer” como de “saber ser” y que luego se evidencian en situaciones de trabajo concretas. Si sólo se atiende a la “puesta en acto” se descuida el desarrollo formativo en el marco de un proyecto de vida concreto.

Compartimos en esta apreciación, la relevancia de la significación de los saberes para el sujeto que aprende y así efectivamente incorporarlos a su acervo personal:

“Desde el educando, los saberes se tornan significativos cuando pueden ser ubicados como parte de un proyecto biográfico, lo que necesariamente no es un proceso aislado, sino que ocurre en el marco de una cierta perspectiva de futuro compartido en el marco de un cierto proyecto de sociedad”. [Rodríguez, 2007:3]

Es la mirada prospectiva de proyectos personales viables, sostenibles e inscriptos en un futuro común el que permite la recomposición de la trama social dañada. En ese contexto, no sólo la apropiación de los saberes sino su reconocimiento social y posibilidades de enriquecimiento y profundización adquieren particular relevancia, para lo cual, la acreditación de saberes del trabajo y la certificación de conocimientos constituyen instrumentos portadores de futuro.

La implementación de los procedimientos para poder hacerlos efectivos es una tarea que por tanto, reviste prioridad.

- La postergada Educación de Personas Jóvenes y Adultas

Los problemas ya enunciados respecto a las dificultades para culminar la educación media por parte de un elevado porcentaje de los jóvenes, la baja escolaridad promedio del 30% de la población en edad de trabajar y la existencia, entre tanto, de un tasa de desempleo de carácter estructural (las características de la oferta de fuerza de trabajo no coinciden con

las de la demanda), en tanto, a pesar de los esfuerzos realizados, persiste la informalidad y la precariedad en el mundo del trabajo²⁰, así como los desempleados de larga duración, constituyen interrogantes que interpe- lan a la sociedad en su conjunto.

Entendemos que la implementación de una política en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas articulada con otras políticas públicas, es una condición indispensable para la superación de estas problemáticas que intersectan los mundos de la educación y el trabajo.

La asociación hegemónica entre educación y escolarización y su circuns- cripción a una etapa de la vida (infancia y adolescencia) ha dificultado la formulación, implementación y desarrollo de proyectos que hagan efectivo el derecho a la educación a lo largo de la vida.

La cruda realidad de los datos de logros educativos de nuestros jóvenes, así como sus dificultades en el logro de una incorporación decente al mercado de trabajo (el desempleo juvenil es muy superior al promedio), datos relevantes en sí mismos pero particularmente significativos en la proyección futura de una sociedad demográficamente envejecida, han sa- cudido a la sociedad.

Por ello, desde el año 2005, a partir de la acción conjunta de un Comité de Coordinación Estratégica de carácter interministerial y pluri-institu- cional, se encuentra en desarrollo una Estrategia Nacional para la In- fancia y Adolescencia en el marco temporal 2010-2030, complementado ahora con una Política Nacional de Juventudes planteada en 2010.

Como hemos expresado, la incorporación de una educación media es indispensable para las exigencias de la vida ciudadana y el trabajo. Por tanto, ante todo es fundamental la retención, y en su defecto la revincu- lación de los jóvenes a la educación media hasta la finalización del nivel como meta mínima.

La segmentación educativa lleva a que los jóvenes provenientes de los sectores más pobres de la población entren en un círculo vicioso de ex- clusión, pues carecen de los saberes y el capital social que les permitan acceder a una inserción digna en el mercado de trabajo.

Para superar esta dificultad, es necesaria la formulación de propuestas diferentes y flexibles, donde cada joven pueda delinear su proyecto de

²⁰ Los trabajadores no registrados son un gran núcleo problemático en nuestro mercado de trabajo pues a pesar del descenso en las tasas de desempleo y el subempleo, se mantiene un elevado número de trabajadores sin tener acceso a sus derechos en calidad de tales. En el año 2009 ascendieron a 455.000 [Notaro, 2009: 32].

progresiva autonomía, eventual generación de ingresos y asunción de roles adultos, en el marco de un Acuerdo Educativo que formalice compromisos y corresponsabilidades, incluyendo, si es necesario, el apoyo de becas o programas de empleo protegido según cada caso. [ENIA, Plan de Acción 2010-2015]

Con este propósito, se encuentra en proceso de formulación un Programa de Compromiso Educativo de participación interinstitucional, se está analizando la elaboración de una nueva Ley de Promoción del Empleo Juvenil y se ha incrementado significativamente el número de Becas otorgadas por el MEC para la Educación Media.

También se encuentra en desarrollo el Programa Uruguay Estudia con la participación de ANEP y el importante apoyo de INEFOP, coordinado por el MEC, se ha extendido a educación media el Plan Ceibal como estrategia educativa y de inclusión social que a la vez contribuye al abatimiento de la brecha digital y se ha planificado la extensión del Programa Nacional de Educación y Trabajo (CECAP) a todos los departamentos del país en el período 2011-2014.

En INEFOP entre tanto, el Programa PROJOVEN, se encuentra en proceso de reformulación a partir de los aprendizajes incorporados en los 15 años de su desarrollo. En el CETP-UTU, organismo especializado en la formación profesional, además de otros cometidos, ha procedido a la reformulación de sus Programas de Formación Profesional Básica (2007) y ha entrado en diálogo con otras instituciones públicas y privadas para la formulación conjunta de nuevos proyectos (MIDES²¹-Infamilia, MEC-CECAP) que favorezcan poblaciones con necesidades educativas y de capacitación específicas.

Entre tanto, el campo de la educación destinado a las personas adultas se encuentra mucho menos desarrollado. El trabajo es la principal vía de inclusión social del mundo adulto así como la educación debería serlo para todos los jóvenes.

En correspondencia con esto, preocupa el gran porcentaje de trabajadores no registrados [Notaro, 2009], pues la precariedad de su situación, entre otros efectos no deseados, influye en sus posibilidades de acceder a mecanismos de capacitación y reconversión laboral.

En materia educativa, se han realizado acciones para la formación de adultos tanto por parte del Estado como de la sociedad civil, a veces ac-

²¹ MIDES Ministerio de Desarrollo Social
INFAMILIA Programa Infancia, Adolescencia y Familia

tuando ambas en forma coordinada. Sin embargo el desarrollo se ha dado principalmente en educación primaria existiendo en educación secundaria sólo una adaptación curricular mínima para los liceos nocturnos en Montevideo y algunas experiencias en el interior. Respecto al CETP-UTU no existe una desagregación de sus cursos por razones de edad.

Entre la población mayor de 20 años sólo una tercera parte ha concluido los 12 años de escolaridad, porcentaje que se reduce al 25% cuando se trata de población masculina.

Debemos tener en cuenta que ese marco temporal, con un adecuado currículo es el período necesario para acceder a una auténtica alfabetización, entendiendo por ésta, la incorporación de los siguientes lenguajes: oral, escrito y matemático; lenguaje técnico-digital; lenguaje artístico-visual; lenguaje ético basado en una praxis de los derechos humanos; lenguaje democrático. [Ubal, 2009: 51]

Respecto a procesos de aprendizaje en el campo de la educación no formal, no existen datos de participación en la Encuesta Nacional de Hogares, lo cual dificulta el acceso a información oficial sistematizada a ese respecto.

Y sin embargo, es precisamente el campo de la ENF el que mayor potencialidad tiene por razones de flexibilidad en la gestión e implementación de las propuestas, para la atención de la población adulta donde el costo de oportunidad de participación en instancias de formación es más elevado.

En este sentido, se destaca la necesidad de fortalecer el Programa Uruguay Estudia destinado a la conclusión de los estudios Educación Media Superior para adultos, así como el Programa Aprender Siempre, que busca el encuentro de los adultos con el conocimiento en áreas de su interés, y, en relación a la alfabetización digital la difusión de este Programa a través de los Centros MEC²².

Respecto a la formación específica para el trabajo, el INEFOP, en proceso de rediseño de sus propuestas formativas, que cuenta entre sus cometidos la participación en procesos de certificación y acreditación de competencias laborales, a lo que suma la integración de carácter tripartito de su Consejo Directivo, a nuestro juicio constituye la estrategia por excelencia en el orden público para asumir el desafío de articular educación y trabajo.

²² Centros MEC, Espacios educativos y culturales creados por el Ministerio de Educación y Cultura en diferentes localidades del territorio nacional con el fin de facilitar el acceso a la educación, a la innovación científica y tecnológica y a servicios y productos culturales, llevando a cabo así políticas de democratización y descentralización para todos los uruguayos.

4. La incompletitud como oportunidad

El Uruguay se encuentra en una coyuntura económica favorable. De acuerdo a las proyecciones del Ministerio de Economía y Finanzas, si bien no se va a repetir el ritmo de crecimiento del quinquenio anterior que alcanzó un promedio de 6,1% anual, se prevé un ritmo promedio de crecimiento de 4,6% hasta el año 2014. [MEF, Proyecto Presupuesto Nacional 2010-2014]

A diferencia de los períodos de recesión, los ciclos de crecimiento son escenarios óptimos para fortalecer aquellos sectores de la vida del país con déficits o potencialidades a desarrollar a través de la formulación e implementación de sus políticas públicas.

El Uruguay se encuentra en su coyuntura política y cultural actual, con el desafío de avanzar hacia una profundización de su democracia, construyendo ciudadanía, integrando la diversidad, con mayor participación, solidaridad, creatividad y justicia social. El desarrollo económico es un medio para que el conjunto de la población viva mejor, y es la oportunidad para saldar la deuda social pendiente y lograr que “los más infelices sean los más privilegiados”.

La articulación de la educación con el mundo del trabajo debe ubicarse en el marco de un proyecto de país, de un conjunto de ideas y valores acerca del modelo de convivencia social y del lugar que pensamos debe tener cada uno de los seres humanos que lo integran.

Los recursos destinados a la Educación tendrán un incremento real del 24% respecto al período anterior por entenderse un sector prioritario en la estrategia de desarrollo, pero moderando el optimismo, también son grandes los desafíos a afrontar y múltiples las áreas que exigen atención.

Los aportes que los trabajadores y empresarios realizan conformando el Fondo de Reconversión Laboral que gestiona INEFOP y que a la vez se ven complementados por los aportes del Estado, constituyen una fuente importante que por su origen y cometidos, nos exige prudencia y responsabilidad en su aplicación. Pero son un instrumento apropiado para contribuir a construir “fuerza ciudadana” y no quedarnos en la formación de la fuerza laboral, una condición necesaria pero no suficiente a nuestro criterio para construir el país que mencionábamos.

La articulación entre educación y trabajo es una necesidad imperiosa por su recíproca implicancia en una estrategia de desarrollo sostenible, y como hemos observado, se encuentra en proceso de construcción.

Un proceso de articulación entre los conceptos de “educación” y de “trabajo” que a la vez requieren reflexiones y reconceptualizaciones.

En este sentido consideramos pertinente tener en cuenta la perspectiva planteada por el Director General de la OIT en la 87ª reunión anual de la Conferencia Internacional del Trabajo acerca del concepto “trabajo decente”, como “punto de convergencia de cuatro objetivos estratégicos: la promoción de los derechos fundamentales en el trabajo; el empleo; la protección social y el diálogo social”. [OIT, Ginebra, 1999].

Destacamos las dificultades en la universalización de una educación media superior de calidad como plataforma indispensable tanto para el ejercicio ciudadano como para el acceso a un trabajo decente y la falta de correspondencia entre la oferta y demanda de la fuerza de trabajo. Entendemos que la necesidad de implementar programas de formación profesional continua o de recalificación que hagan posible la superación de ese desencuentro, puede encontrar sus respuestas en el campo de la Educación No Formal por sus características inherentes,

“Pensar las propuestas de Educación No Formal como incompletas obliga a mirar el contexto y nuevamente cartografiarlo, para buscar los objetivos comunes, los vínculos posibles” [Morales, 2009: 99]

En definitiva nos enfrentamos al desafío de seguir avanzando en la construcción de una “cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida” tal como lo establece el Art. 37 de la Ley General de Educación.

La realidad, la historia y las perspectivas del futuro a que aspiramos, nos exigen seguir pensando los cambios que la educación requiere, no para quedar al margen y separada de la vida social y política, de los requerimientos de la producción, pero tampoco como “furgón de cola” de la economía, donde va vaciándose de sus intencionalidades y contenidos ciudadanos.

- La relevancia de los contenidos

Cabe preguntarnos entonces acerca de los contenidos porque en este punto tenemos otro problema: **¿cómo y cuándo ubicar y articular los contenidos generales con los contenidos específicos?**

Desde nuestro punto de vista, los contenidos generales deberían ser aquellos conocimientos, habilidades, valores, ideas y actitudes para la vida de los seres humanos aquí y ahora, con el derecho y el deber, de vivir bien, individual y socialmente.

Esta definición implica alcanzar acuerdos sociales que coloquen los grandes pilares a partir de los cuales desarrollar los diferentes y necesarios programas de formación general, como una plataforma indispensable para la articulación y desarrollo de contenidos específicos, que a la vez ampliarán y profundizarán el acervo de cada sujeto.

Los contenidos específicos entonces son aquellos conocimientos y habilidades relacionados con actividades concretas, que seguramente requieran mayor especialización. Se trata de contenidos variables y mucho más adaptados a las circunstancias y contingencias, pero cuyo aprendizaje e impacto en la realidad requiere de una plataforma básica y general, de **condiciones previas**.

Muchos de los emprendimientos en el mundo del trabajo fueron pensados atendiendo exclusivamente a contenidos específicos, en función de contingencias, sin tener en cuenta condiciones previas y necesarias para la capacitación laboral.

- En síntesis, ¿es posible la capacitación laboral sin formación general?

El tema de la selección, dimensión y articulación entre sí, de los contenidos generales y específicos, constituye un problema en varios planos de la acción: a nivel de formulación de políticas, de diseño de programas, de conformación de los equipos y finalmente de la práctica de la formación.

Un riesgo serio, con antecedentes claros en nuestro medio, es adjudicar los contenidos generales a la educación y los contenidos específicos al mundo del trabajo. Incluso se ha legislado y diseñado instituciones con determinados contenidos que colaboran en esta dirección, resultando así cada vez mayor la distancia, indiferencia, desconocimiento e incomunicación entre la educación y el mundo del trabajo.

Los contenidos generales y específicos serán definidos, desarrollados y articulados en función del concepto de “trabajo”; en este sentido, en el marco de las diferentes nociones al respecto y la evolución histórica del concepto, nos parece conveniente introducir la perspectiva del trabajo como “resolución de problemas” [Supervielle y Zapirain, 2009] incorporando la noción de acción pertinente y no rutinaria, una mirada particularista y una cierta autonomía en el trabajador para interpretar y actuar con eficacia para resolver situaciones imprevistas.

Corresponde reconocer que en relación a los contenidos específicos y desde distintos ámbitos institucionales se propone “formación profesional”, pero en nuestro país, se carece de un ámbito institucional con cometidos de formular políticas de formación profesional.

- Un interesante “mosaico institucional”

En relación a las expresiones precedentes, el Art. 64 de la Ley General de Educación le asigna al Consejo de Educación Técnico Profesional – UTU de ANEP, entre otros cometidos “impartir cursos de capacitación laboral” y “promover la coordinación con otras instituciones públicas en materia de formación profesional”.

Como se ha señalado, en el Art. 37 se define la Educación No Formal y se establece que la capacitación laboral es una de sus modalidades. Más adelante en los Art. 92 a 95 se crea el Consejo Nacional de Educación No Formal en el MEC, con la ANEP y UdelaR integrando su Comisión Directiva y un Comité Asesor y Consultivo integrado entre otros organismos públicos y privados, por el MTSS.

Simultáneamente, como se expresó, la Ley N° 18.133 de 2005 modifica la integración interinstitucional de su Consejo Directivo Honorario incluyendo al MEC, MTSS y el CERP- UTU asignándole cometidos de ejecutar políticas de capacitación para los diferentes sectores del país y otorgándole atribuciones propositivas de políticas de capacitación al MEC, a ANEP y al CEP-UTU [Art. 2]. Uno de los cometidos del Consejo Directivo Honorario es *“impulsar el sistema de capacitación técnico profesional y coordinar sus acciones con personas públicas y privadas”*. [Art. 3]

A su vez, como hemos anticipado, la Ley N° 18.406 de 2008 crea el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP) que entre sus cometidos [Art.2] establece *“asesorar al poder Ejecutivo en materia de políticas de empleo, de capacitación, de formación profesional, orientadas a la generación, mantenimiento y mejora del empleo, en orden a promover el trabajo decente y el pleno empleo, productivo y libremente elegido”* [Inc. B] y *“diseñar y gestionar programas de formación profesional para desempleados, personas o grupos de personas con dificultades de inserción laboral mediante acuerdos con instituciones públicas o privadas”* [Inc. F]

Por lo tanto, tenemos un “mosaico institucional” interesante por su **representatividad**, en la medida que los principales actores de la vida nacional están presentes: Poder Ejecutivo en tanto principal administrador

del Estado, los trabajadores y los empresarios; pero interesante también por su **especificidad** en la medida que los principales actores institucionales públicos participan en los diferentes organismos: MTSS, MEC, ANEP – CETP – UTU.

Esto presenta dificultades y abre perspectivas de oportunidades. La coordinación y articulación intersectorial e interinstitucional es compleja, pero a la vez obliga al diálogo, al análisis y reflexión en conjunto y a tomar decisiones y realizar acciones con fundamentos.

Cuando uno mira la realidad en otros países, la separación entre la educación y el mundo del trabajo es similar o peor, normalmente actúan en el sector público los Ministerios de Educación y de Trabajo por separado. Incluso a nivel del sistema de Naciones Unidas no se percibe sintonía entre el proceso de reflexión a nivel de UNESCO y de OIT.

En suma, tenemos un problema a nivel de formulación de políticas públicas y tenemos el desafío de transformarlo en una oportunidad.

- La formación y los formadores

En este sentido quedan claras las divergencias entre la educación y el mundo del trabajo. Podríamos caricaturizar estas situaciones diciendo que en el caso de la educación, ha incorporado saberes del trabajo y ha “vestido de docente” al trabajador especializado, conocedor de los contenidos específicos, lo que muchas veces lo ha enriquecido de contenidos generales y de la pedagogía y didáctica (más la segunda que la primera), alejándolo del mundo del trabajo, la revolución técnico – científica, y de la dinámica y necesaria actualización.

En el caso del mundo del trabajo, se suele aspirar al ingreso de un trabajador con buenas actitudes, puntualidad, iniciativa pero respetuosa, buena conducta y presencia, y que lo demás se aprende en la empresa trabajando, junto a los trabajadores que saben y le enseñan. Ha habido experiencias entre estos dos parámetros, tales como capacitación en servicio, dual, alternancia y otras.

Por nuestra parte entendemos necesaria la conformación de un equipo, el desarrollo de un proceso y una coordinación entre ambos.

Un equipo que integre distintos saberes: los generales y los específicos, la pedagogía de la formación de la persona adulta y trabajadora (asalariado o empresario que trabaja) y los saberes del mundo del trabajo,

incluyendo incluso a los propios trabajadores experientes sin necesidad de hacerlos docentes a la fuerza, pero trabajando en un equipo donde se incluyen pedagogos.

Cada capacitación es un proceso y todas las que realiza la persona adulta a lo largo de su vida constituyen el proceso de formación del sujeto, que tiene antecedentes y debería tener proyección.

Hay que construir una pedagogía que atienda a los saberes del mundo del trabajo, que trascienda el espacio escolar de niños, niñas y adolescentes, para proyectar al espacio social real de todas las personas jóvenes y adultas.

El docente, figura exitosa en un ámbito y trasladado mecánicamente a otros, con resultados diversos pero mayormente insuficientes, no puede constituirse en nuestra única respuesta. Debemos incluirlo e integrarlo en un equipo de diversos perfiles, que respondan a las necesidades de propiciar aprendizajes en adultos trabajadores, de realizar procesos de formación y de incluir los saberes del mundo del trabajo.

Hay que formar y conformar equipos de trabajo para trabajar en conjunto con una lógica transdisciplinaria, porque una realidad compleja y diversa requiere respuestas complejas y diversas.

No es motivo de este documento referirse a la inclusión del mundo del trabajo en la educación formal; algunos autores la proponen desde la educación primaria y hasta inicial, con fuerte desarrollo en la educación media [Krupskaya, 1986].

Pero parece conveniente dejar colocada la pregunta sobre la inclusión de los elementos del mundo del trabajo, desde la sensibilización hasta el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, en el diseño curricular de la educación formal. Esto traerá consecuencias en la distribución de los tiempos y espacios escolares, el cronograma anual, los nuevos planos de las edificaciones escolares, el mobiliario escolar del aula que deberá incorporar el taller, los útiles escolares que incluirían las herramientas y final y principalmente, los procesos educativos y los aprendizajes de los sujetos, su hacer y las relaciones de trabajo en el centro educativo.

Quizás debamos reconocer y aceptar que debemos pensar y seguir construyendo desde la educación una propuesta de formación profesional que incluya a lo largo y a lo ancho los contenidos del mundo del trabajo, preparando para la vida y en ese contexto, para el trabajo, todo lo cual redundará en una buena relación con el empleo.

La mejor política de empleo es una buena y amplia educación de las personas jóvenes y adultas. Y en esa dirección debería ir la educación. Por ello creemos que la Ley General de Educación establece como línea transversal a todo el Sistema Nacional de Educación [Art. 20] que *“la educación a través del trabajo tendrá como propósito incorporar a los educandos en el concepto del trabajo como actividad propia de los seres humanos e integradora a la vida social”* [Art. 40.6]

Queda pues planteado el desafío de implementar, en cada momento y espacio, **la educación a través del trabajo.**

Por otra parte, y tal como venimos desarrollando desde el inicio de esta reflexión, tenemos otro desafío en la reconceptualización de la capacitación laboral, colocada en la Ley General de Educación en el marco del concepto de Educación No Formal y en el de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, que ahora debemos y podemos articular con la promoción y desarrollo de una cultura del trabajo a nivel nacional.

Una capacitación laboral **más solidaria y trascendente** y que no quede supeditada a la contingencia de las políticas económicas de turno, apareciendo para suplir vacíos, al tenor del “use y tire”, sino considerando que la economía y la producción deben estar al servicio de los seres humanos y la convivencia social, y no al revés.

La sociedad uruguaya, el Estado, trabajadores y empresarios, el sistema político, ¿no debería reconceptualizar la “reconversión laboral”, para ubicar el concepto y las contribuciones en una dirección que atienda y responda a los intereses generales?

La tarea no es sencilla, porque hay una serie de ideas y conceptos “instalados” socialmente con fuerza. También es cierto que aceptamos “lugares” en la vida para trabajar por el cambio que las grandes mayorías de la sociedad requieren.

Parece mentira que una simple letra, la “y” nos exija tanto esfuerzo; pero de eso se trata, de encontrar las múltiples formas que necesita y acepta **la vinculación de la educación y el trabajo.**

El momento es oportuno, la institucionalidad y los marcos jurídicos habilitantes existen, la necesidad es reconocida y compartida, es pues momento de fortalecer los incipientes vínculos, trazar caminos y estimular el deseo para que todas y todos los ciudadanos puedan transitarlos conforme a sus propios itinerarios formativos en función de sus proyectos de desempeño laboral y desarrollo social.

“La desigualdad mina, tarde o temprano, la estabilidad política y erosiona el consenso en que se basa la estrategia de desarrollo”²³

**Documento elaborado por
profesionales técnicos del Área de Educación No Formal**

Los conceptos vertidos en el documento corresponden a la opinión de los profesionales firmantes

Coordinación:

Soc. Alicia Dambrauskas

Aportes de:

Lic. Jorge Camors

Soc. Lorena Cousillas

Lic. Mercedes Denis

Mag. Marcelo Morales

Prof. Carlos Pazos

Lic. Viviana Uri

Diciembre 2010

²³ Palabras de la Secretaria ejecutiva de la CEPAL, Alicia Bárcena, durante el seminario internacional “La Oportunidad del Bicentenario: 1910-2010”, realizado en México, octubre 2010

- Bibliografía

- AGEV (Área de Gestión y Evaluación del Estado): *“La nueva institucionalidad del empleo: INEFOP en el nuevo modelo de relaciones laborales”*, Documento 3 Serie Informes Estratégicos sobre Políticas Públicas, Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Montevideo, 2008.
- *Anuario Estadístico de Educación 2008*, Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo, 2009.
- Arendt, Hannah: *“La condición humana”*, Editorial Paidós, España, 1958.
- Arocena, Rodrigo: *“El ingreso a la Universidad”*, columna en La Gaceta de la UDELAR, N° 9, Montevideo, 2010
- Bauman, Zygmunt: *“Trabajo, consumismo y nuevos pobres”*, Editorial Gedisa, Barcelona, 2008.
- Bentancur, Nicolás (Coordinador): *“Las políticas educativas en Uruguay, Perspectivas académicas y compromisos políticos”*, UDELAR, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Ciencias Políticas, Montevideo 2007.
- Camors, Jorge: *“Historia reciente de la Educación en Uruguay. Conocer para comprender y transformar.”*, Editorial Grupo Magro, Montevideo, 2009.
- ----- *“Estado, políticas públicas y educación de personas jóvenes y adultas”*, Ponencia presentada en el I Congreso de la Cátedra UNESCO para la educación de personas jóvenes y adultas, Joao Pessoa, Paraíba, Brasil, 2010.
- Cardozo, Santiago: *“Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008”*, Cuadernos de la ENIA (Estrategia Nacional para la infancia y la adolescencia) 2010-2030, Montevideo, 2008.
- Casanova, Fernando: *“Apuntes sobre políticas públicas de generación de trabajo e ingresos, y construcción de ciudadanía”*, Conferencia, Centro de Estudios Estratégicos, Ayui, 2004.
- Dambrauskas, Alicia: *“Estudiar y Trabajar”*, Artículo publicado en la Revista de la Educación del Pueblo, N° 96, Montevideo, 2004.
- Fernández Enguita, Mariano: *“Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación”*, Visor Distribuciones S.A., Madrid, 1990.

- Ferrari Fernanda et al: *“Plan de acción 2010-2015. Dimensionamiento económico de propuestas incluidas en el plan de acción”*, Informe Final, ENIA, Montevideo, 2010.
- Ferry, Gilles: *“El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica”*, México, 1990.
- Ferry, Gilles: *“Pedagogía de la formación”*, Buenos Aires, 1997.
- Gallart, María Antonia: *“La integración entre la sociología de la educación y la sociología del trabajo”*, Revista Latinoamericana de estudios del Trabajo, N°5, 1997.
- Gramsci, Antonio: *“Gli intellettuali e l’organizzazione della cultura”*, Società, V, N° 1 pp. 153-162, Italia, 1949
- Herger, Natalia: *“La fragmentación de la educación y formación para el trabajo como barrera para la apropiación de saberes de jóvenes y adultos”*, Fragmento del Proyecto de Doctorado dirigido por la Dra. Graciela Riquelme, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, 2007.
- Krupskaya, Nadezhda: *“La educación laboral y la enseñanza”*, Editorial Progreso, Moscú, 1986.
- Instituto Cuesta Duarte: *“Caracterización de los desempleados en el Uruguay”*, PIT-CNT, Montevideo, junio 2009.
- Ley N° 18.133 Reformulación Consejo de Capacitación Profesional.
- Ley General de Educación, N° 18.347.
- Ley N°. 18.406, *Creación Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional*.
- Lichtemberger, Yves: *“Competencia y calificación: cambios de enfoques sobre el trabajo y nuevos contenidos de negociación”*, Programa de Investigaciones económicas sobre tecnología, trabajo y empleo, Buenos Aires, 2000.
- Lukács, György: *“Ontología del ser social: el trabajo”*, Ediciones Herramienta, Buenos Aires, 2006.
- Marrero, A. y Cafferatta, G.: *“Políticas de educación en tiempos de globalización”*, Revista Iberoamericana de Educación, N° 48, 2008.
- Ministerio de Economía y Finanzas: *Proyecto de Presupuesto 2010-2014*.

- Ministerio de Educación y Cultura: *“Desafíos de la educación uruguaya. Interrogantes para el Debate Educativo”*, Montevideo, 2005.
- Morales, Marcelo (Compilador): *“Educación No Formal”*, Tomo III Serie Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas, Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo, 2009.
- Notaro, Jorge: *“El trabajo remunerado en Uruguay, 2004-2009”*, Publicación digital QUANTUM, Vol. IV, N° 2, 2009.
- Paín, Abraham: *“Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas”*, Buenos Aires, 1992
- Paín, Abraham: *“Capacitación laboral”*, Buenos Aires, 1996.
- OIT, Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos, Ginebra, 2004.
- OIT, Memoria del Director General, 87ª Conferencia Internacional del Trabajo, Ginebra, 1999.
- Pasturino, Martín: *“La construcción de competencias profesionales y laborales en los programas de inserción productiva”*, CINTERFOR-OIT, San Salvador, 1999.
- Palma, Diego: *“Análisis global sobre las nuevas vinculaciones entre educación, trabajo y empleo”*, Revista Iberoamericana de Educación N° 2, 1993.
- Perazzo Ivone et al: *“Políticas activas de empleo en el Uruguay. Cuatro abordajes complementarios”*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Montevideo 2009.
- Pronko, Marcela: *“La OIT y las recomendaciones sobre formación profesional. Una mirada retrospectiva”*, 2004.
- Rodríguez Arim y Salas Gonzalo: *“Situación del empleo en el Uruguay”*, Encuesta Nacional de Hogares Ampliada, INE, Abril 2010.
- Supervielle Marcos y Zapirian Héctor: *“Construyendo el futuro con Trabajo Decente”*, Fondo de Cultura Económica, Montevideo, 2009.
- Tedesco, Juan: *“El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna”*, Grupo Anaya S.A., Madrid, 2000.

- UNESCO: “*CONFINTEA VI, Marco de Acción de Belém*”, Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, Belém, Brasil, Diciembre 2009.
- Ubal, Marcelo: “*Educación Media Básica en Uruguay*”, Tomo II Serie Aportes para la elaboración de propuestas educativas, Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo, 2009.
- Ubilla, Pilar: “*Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Uruguay*”, Informe país, CREFAL, México 2008.

II. Comentarios de especialistas de la región

Trabajo y educación: aportes conceptuales y metodológicos para el desarrollo social, económico y ambiental²⁴

Antonio Almerico Biondi Lima²⁵

- Introducción: comenzando un diálogo

Buen día a todos y a todas. Quería comenzar agradeciendo la invitación y el regalo que me brindaron por invitar a alguien que ha dedicado su vida a la educación, precisamente a la educación popular, la educación no formal y en ésta, el trabajo y la educación. Son pasiones, parte de un movimiento muy fuerte desde el aspecto objetivo de la transformación social y desde el aspecto subjetivo de la comprensión de la necesidad de cubrir miles y miles de las personas en un mundo productivo, en un mundo social.

Yo imagino que siguiendo la tradición Freiriana, tendremos un diálogo con ustedes. No con alguien que viene aquí como un especialista, sino alguien que viene a conversar y viene a aprender. Entonces mi presentación tiene como punto de partida vuestro documento y muchas de las cuestiones de carácter conceptual, político y metodológico son de convergencia con el documento. También traigo elementos que no son de divergencia, pero son de aportes y experiencias de quien trabaja hace muchos años en este campo. Y así vamos a iniciar este proceso de diálogo.

Como cuestión preliminar, en relación a la educación profesional tenemos algunas certezas y muchas dudas. Siempre con la necesidad de principios y conceptos sólidos, estrategias amplias y tácticas flexibles. Lo que observamos en este campo son conceptos en lucha, conceptos que se fijaron hegemónicamente a partir de políticas neo liberales de los años 90 que hoy están siendo cuestionadas, ya que su eficacia y eficiencia real no han sucedido. Políticas en crisis, en movimiento, experiencias en curso, no existen modelos universales. Traigo aquí experiencias para el debate y la discusión, y de esa forma intercambiar ideas y aprender siempre. Esa es la gran cuestión, aprender siempre.

²⁴ Ponencia presentada el 8.12.2010 en el Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay.

²⁵ Educador popular, PhD en Educación Profesional y Superintendente de Educación Profesional de Bahía, Brasil

Lo que aprendí cuando tomé el documento, es que en Brasil no tenemos esas cosas muy claras, muy resueltas y por eso, ese aprendizaje va a servir a nuestros debates también. Primero con lo que coincido, es con la Ley de Educación General de Uruguay. Considero que es una de las leyes más avanzadas de América Latina, está muy por encima de la Ley de las Directrices y Bases de la Educación del Brasil, en diversos aspectos, sobre todo en el reconocimiento de saberes de educación no formal, del tripartismo y del reconocimiento de la participación social. La tradición de Latinoamérica de convivir alternadamente entre democracias y dictaduras impuso una cultura de no participación y muchos de nuestros países viven en esta situación, y creo que la Ley General de Educación de Uruguay apunta a solucionar, a resolver esos problemas, y no es lo que sucede en nuestra Ley.

La verdad es que ni siquiera tenemos un Sistema Nacional de Educación. Ahora en la última Conferencia Nacional de Educación, es que esta bandera, esta consigna, se está instalando como elemento central de las discusiones para los próximos años, pero estamos mucho más atrasados que ustedes en ese aspecto.

- Convergencias

Primera cuestión, “la centralidad del trabajo en la vida social”. Ya se han dado debates muy grandes de carácter ontológico, histórico y cultural. Durante algún tiempo en los 80’, en la discusión en el ámbito académico, el trabajo parecía haber perdido su importancia, parecía haber perdido su centralidad. Pero esto no es verdad, nunca se escribió, nunca se habló tanto sobre trabajo. Estamos aquí reunidos para hablar sobre trabajo como algo relevante. Nosotros creemos que esto es central; y el documento reconoce esto con mucha fuerza.

Segunda cuestión, “la relación intrínseca entre trabajo y educación”. Esta es otra convergencia muy fuerte con el documento. Reconocer que las relaciones sociales implican conflicto. No necesariamente un conflicto físico, pero sí conflicto de ideas, conflicto de posiciones.

Tercero, “el trabajo como un principio educativo”. Importantísima coincidencia. Hablaremos un poco sobre eso cuando abordemos la cuestión metodológica pues los saberes desarrollados en el trabajo y su reconocimiento social es otra cuestión que se debate mucho. En América Latina hablando con nuestros colegas de Argentina cuando participábamos del subgrupo de MERCOSUR y se discutía sobre la certificación profesional,

el reconocimiento de saberes era una de nuestras convergencias. Existen diferentes alternativas en ese marco y es un debate interesante.

Cuarto, “la formación integral”, es otra convergencia muy fuerte con el documento. Paulo Freire colocaba la discusión sobre la formación integral, vinculada a la epistemología, una teoría del conocimiento, una filosofía de la educación del pueblo.

Quinta convergencia, “la crisis de la polivalencia y la discusión sobre la empleabilidad”. En el 2000 hay también discusiones sobre trabajo y la educación en América Latina y en el mundo. Atribuir al individuo la responsabilidad sobre su empleo, sobre su bienestar, sobre sus resultados, justifica el ajuste neoliberal. Al contrario el documento apunta a que el individuo, el ciudadano, sólo se desarrolla si existen políticas sociales adecuadas que garantizan ese desarrollo. El empleo de los jóvenes necesita de políticas concretas y transparentes. No es posible dejar al mercado un sector de trabajadores en situación de baja escolaridad, baja calificación, que no pueden ser por sí solos responsables por su empleo. Se necesitan políticas públicas específicas para ellos en nuestros países.

- ¿Cuáles son nuestros conceptos y categorías primarias más importantes?

Primero voy a destacar “el carácter epistemológico del trabajo”. El trabajo construye conocimiento, ese conocimiento que construimos día a día en las relaciones de trabajo desde el punto de vista de la profesión, del conocimiento técnico, llámese el local de trabajo fábrica, escuela, taller, hacienda, empresa. Y también desde el punto de vista de de la cuestión cultural, profesiones de cultura al que este documento reconoce, existe ese carácter de construcción de conocimiento. Se trata de procesos activos, a través de la investigación, a través de la construcción del conocimiento propiamente dicho. Creo que es algo importante de recordar, porque mismo entre los que hablan del trabajo como principio educativo, en la práctica muchas veces, en los procesos, en los gustos, en las actividades personales, quedan en el discurso pero no en la práctica y por tanto siempre es preciso reforzar ese carácter epistemológico del trabajo.

Otra cuestión es “la profundidad y actualidad del concepto de calificación”, pues me parece que en muchos momentos se tomó el concepto de calificación y la noción de competencia como conceptos de cualidad explicativa equivalente, como si la solución para explicar las mutaciones del trabajo y de sus relaciones con la educación fuera cambiar una por

la otra. En nuestra opinión se trata mucho más de actualizar el concepto de calificación que es un concepto mucho más profundo en el campo de la sociología del trabajo. Tiene un poder explicativo para las relaciones sociales de trabajo y educación que no ha perdido su validez, y entonces creo que sería muy interesante escuchar un poco más sobre ese concepto polisémico, polifacético de calificación.

Otra dimensión que es muy importante, no sé si esto sucede también en el Uruguay, es “el concepto de territorio”. Podemos, muy resumidamente definir territorio como “un espacio con historia”, un espacio donde las relaciones sociales se desarrollan históricamente. Esas cosas son muy importantes en América Latina cuando se habla de integración regional, y el territorio aquí puede tener escalas diversas, desde pequeñas comunidades rurales, hasta países y regiones enteras. Esto es muy importante cuando se habla de intercambios e integración entre nuestros países.

- Algunas cuestiones centrales en la práctica social de las relaciones entre trabajo y educación

Parece necesario resaltar que la primera de las cuestiones centrales, es “la relación entre trabajo, educación y desarrollo” y que ese desarrollo para nosotros, es socio económico ambiental. La palabra desarrollo ha sido demasiado absorbida por la economía. Pero el desarrollo debe ser socio económico ambiental. En relación a la educación profesional, la calificación debe estar vinculada a ese proceso, por sí sola no genera empleo. Sin desarrollo, no hay trabajo. En Brasil hay migraciones enteras de personas calificadas para trabajar en espacios debido a la falta de políticas públicas territoriales. Es algo que debe preocupar como el trabajo precario, sin seguridad, que no es, de ningún modo, el trabajo decente, preconizado por la OIT.

La segunda cuestión central es que también es preciso pensar en “la relación entre la ciencia, la tecnología y la sociedad”. Si nosotros pretendemos que nuestros estudiantes aprendan a pensar, deben recibir la formación científica que los prepare para comprender qué es lo que están haciendo. No sólo en relación a la dimensión técnica, sino también en cuanto a la dimensión ética de sus actos. Es fundamental que al preparar nuestros cursos introduzcamos la sociedad en la ciencia y la tecnología, como fuente de abordaje para que podamos comprender la totalidad del proceso de evolución de la tecnología y su conexión con los procesos epistemológicos, vinculado muy fuertemente con la discusión

histórica y sociológica. O sea, si un estudiante está en un curso de informática, él debe comprender cómo se dio el surgimiento, el crecimiento de las grandes líneas de informática, y desde el punto de vista técnico, de la máquina, hay que conocer la máquina. Pero también los aspectos socio culturales: las grandes corporaciones que hay detrás, aprender el software libre y aprender el software del propietario, y pasar a distinguir cuál es la diferencia entre uno y otro, no es “hago un click” apenas aprende a usar la máquina. Lo que importa es la explicación, la comprensión del proceso, del verdadero conocimiento de cómo aquel resultado se explica.

Una tercera cuestión involucra la orientación y la certificación profesional. Estas líneas en nuestros países muchas veces se mueven de manera asimétrica, totalmente asimétrica. En Brasil por ejemplo no está resuelto este tema. Tenemos una línea psicóloga, de vocación, o se juntan psicología con sociología o bien sociología de las profesiones, pero no hay política pública, y quienes precisan de ella no son sólo los jóvenes. También la necesitan los adultos que van a trabajar en un mundo que cambia. Y es preciso combinar diferentes trayectorias, con una concepción de formación profesional más amplia.

Una cuarta cuestión es que el trabajo y la educación se comportan como un campo Bourdieusiano. Desde el punto de vista conceptual, hay que entender tal como lo planteaba Bourdieu en su concepto de campo, cómo se mueven las fuerzas vivas, los sujetos colectivos en esos procesos. No son procesos fáciles, ellos tienen varios actores, cada uno con sus concepciones intereses, perspectivas, cada uno con sus diferencias. No hay empresario, no hay trabajador, no hay quien no diga que la educación profesional es algo importante, importantísimo. Pero los motivos objetivos y subjetivos de esos actores son distintos, por lo cual es importante que separemos cómo funcionan, qué tipo de discusión es preciso dar, los intereses que se ponen en juego en el campo. Esto facilita el proceso de negociación, de racionalidad de los diferentes actores. Incluyendo los organismos multilaterales, OIT por ejemplo.

- El rol del Estado

Sin duda con una educación a lo largo de la vida, como un derecho, como política pública, es necesaria la coordinación, el esfuerzo de un sistema nacional de educación, la articulación de diferentes Ministerios, de instituciones que comparten el campo de la formación. La participación de instituciones públicas y privadas es muy importante.

En el Brasil tenemos una entidad empresarial muy fuerte que actúa en el área de educación profesional, que se llama el SENAI que constituye un sistema, y muchas veces el sistema S crea una escuela y ofrece cursos en la misma área que el gobierno federal, por eso es fundamental la coordinación.

También es importante la discusión en el caso de Brasil de la gratuidad de los cursos, los contenidos, las metodologías, esa discusión es bastante interesante. La necesidad de políticas públicas para la población vulnerable, su análisis es también muy importante y fundamental, es necesaria la participación y el control social. Estos elementos están en el documento.

También es fundamental superar, “la dualidad entre educación básica y la profesional”, o sea, aquella concepción dual, que una sustituye la otra y que la mayor parte de nuestra población está destinada apenas a la educación técnica. Por otra parte, la deuda social en relación a la educación exige una fuerte política pública de la educación de personas jóvenes y adultas. Sólo para que ustedes estén en conocimiento, en el Estado de Bahía nosotros tenemos dos millones de personas que no saben leer ni escribir. Tenemos catorce millones de personas; de los dos millones de personas que totalmente no saben leer ni escribir, cerca de un millón están en el campo. La media de años de escolaridad en el medio rural en Bahía es de 4 años, en el medio urbano de 8 años, y estamos buscando alcanzar los 12 años. Estamos muy distantes y nos estamos preguntando, como ustedes se preguntan aquí también, qué vamos a hacer en el correr de estos años, cuál es exactamente el próximo paso para universalizar la formación secundaria, Pensar en un sistema educativo que no está preparado para este cúmulo de personas que deben ser formadas.

Otra cuestión fundamental, “la participación de las personas y de los colectivos en definiciones de las políticas públicas”, la formación de personas trabajadoras, de los sujetos.

Por ultimo entendemos una “formación para el mundo del trabajo”, como derecho, y esa comprensión está presente en el documento. La formación pensando en la economía social, en el desarrollo individual y colectivo, y no para un mercado de trabajo. El mercado de trabajo es parte del mundo pero no es el mundo. Durante algún tiempo se pensó que era el mundo; si se forman 40 personas para una empresa, la empresa crece. Pero si se forma para el mundo, las empresas cierran y las personas continúan. Es muy importante tener claro el papel que juega la educación que ofrece aquella formación para el puesto de trabajo. Es preciso formar para el proceso de trabajo como un todo.

- Algunas contribuciones para la comprensión de las políticas públicas y legislación en trabajo y educación

No estamos muy de acuerdo con el significado muy utilizado de que la educación profesional es política activa de empleo. La política activa de empleo parece estarnos remitiendo a que la propia educación proporciona el empleo. Nosotros partimos de otro concepto, que no es necesariamente opuesto, creemos que la educación profesional es un factor estructurante del desarrollo, que está presente en todas las instancias. Si se va a discutir sobre política agraria, aparece educación profesional, en educación científica tecnológica, aparece la educación profesional, política de saneamiento, también, en todas las políticas aparece educación profesional. O sea, todas las áreas tienen demandas de educación profesional, y esta aumenta las posibilidades de inclusión de las personas, pero no puede garantizar el empleo o generar empleo por sí sola.

En Brasil al final de 2001 – 2002, en plena depresión económica, aumentaron las dificultades de inserción en el mundo del trabajo. Tuvimos ingenieros, vendiendo “perros calientes” en carrocitas en las plazas, pues no conseguían empleo como ingenieros. Entre la formación y el empleo, no hay un vínculo inmediato como lo indica la perspectiva del capital humano, pero sí tiene una relación compleja.

Un empresario, para generar empleo, observa el ambiente económico. Si es favorable, se decide a generar empleo, pues esto va a mejorar su desarrollo empresarial, pero si es un ambiente económico depresivo, no va a crear empleo. Y cuando crea empleo, va a analizar si la persona, tiene las condiciones necesarias para su desempeño.

Primer elemento que va a calificar es si la persona tiene condiciones de llegar al trabajo. Si vive cerca, para evitar demoras. En Río de Janeiro por ejemplo puede haber un problema y no llegar al empleo; el empresario va a preferir entonces un trabajador que viva cerca de la empresa. El no precisa pagar un transporte y no hay posibilidades de atraso.

Otro elemento importante que a veces cuenta con preconceptos es la segmentación de los trabajadores. Hay empleadores que piensan así: “yo prefiero personas solteras”, “personas que no tienen hijos”, “no trabajo con mujeres, pues faltan mucho al trabajo”, u otras que piensan “no quiero trabajar con personas negras”. Tenemos un conjunto de discriminaciones en el trabajo que no hace fácil el proceso de decisión

En cuanto a las relaciones entre trabajo y educación, hay otro conjunto de elementos que se vinculan con el conocimiento: la escolaridad, la

calificación y la experiencia. Nosotros no tenemos desde la educación para el trabajo exclusivamente, el poder de manejar estos desequilibrios, otras políticas son necesarias. En toda América Latina se ha difundido en algún momento, esa relación de igualdad entre ambas, una idea de que si se estudia, el empleo está garantizado, la empleabilidad, y esto no es verdad.

Otro elemento interesante que surge en documentos de Brasil, algunos de los cuales yo mismo he escrito (y me arrepiento), es que las políticas públicas de trabajo, empleo y renta están desintegradas, están separadas. No. En cualquier caso, las políticas deben ser complementarias. ¡Atención! ¿Cuál es la complementariedad que nosotros queremos? ¿Qué le interesa a la población?

Por ejemplo si en cierto momento en Brasil el Ministerio de Trabajo ofreciera una formación sin vinculación con las demandas reales, que no vinculara la educación y el trabajo, se trataría de una política compensatoria. Entre tanto, el Ministerio de Educación, trabaja para la formación a nivel técnico. ¿Estas políticas están desintegradas? No. Parecen alejadas, pero están de alguna manera vinculadas. Hay un papel para ellas.

Haciendo un estudio de las políticas públicas, había un pacto desde el gobierno, un acuerdo para que fueran de esa manera. Cualquier política pública tiene motivaciones que la trascienden. Es necesario un proceso de ajuste entre ellas y buscar una mejor articulación. En el documento se destaca la necesidad de buscar su articulación, para su complementariedad más clara.

En el plano internacional, con respecto a la discusión sobre una nueva recomendación de la OIT en cuanto a los recursos humanos en el período 2003 – 2004, los representantes de países del MERCOSUR tuvieron un papel muy importante en el formato final de la recomendación. En un primer momento, en el 2003, se destaca la hegemonía del empresariado y también de los países de habla inglesa, y aún siendo un principio fundamental en el seno de la OIT, el tripartismo y los movimientos sociales fueron eliminados del documento. Pero en el 2004 la organización de los trabajadores, apoyada por diversos países, entre ellos el MERCOSUR, África, parte de Asia y algunos países europeos, en un acontecimiento histórico fue colocada en la recomendación, la negociación tripartita y la educación profesional con un carácter nacional y regional. Esto generó una resistencia muy fuerte en la OIT, de parte de los países de habla inglesa y del empresariado y no se pudo conseguir consenso. Fue votada, y venció la propuesta de los trabajadores. Entonces, ante la amenaza de los

empresarios de ignorar la votación, los países de habla inglesa terminaron revisando su posición para no afectar la integridad de los principios de la OIT y se obtuvo un consenso mediano.

Yo considero que la legislación del MERCOSUR es mucho más avanzada que la Recomendación 195 de la OIT y por eso sería bueno considerarla como referencia.

Esta es la primera recomendación en el plano internacional que apunta a “la educación profesional como un derecho”, es algo bastante avanzado. La de la OIT es importante pero es fruto de un conflicto entre los países más desarrollados y los menos desarrollados. Entonces, si nosotros en el MERCOSUR hacemos un avance mayor, ¿por qué no utilizarlo como referencia?

- Algunos aportes de la experiencia brasileña

Otro elemento importante es la metodología para analizar el comportamiento de la demanda y oferta de la educación profesional. Siempre suelo preguntar a muchas personas, especialmente en el ámbito internacional, cómo se levanta la demanda de educación profesional. Existen diversas discusiones y opiniones. Algunos realizan estudios, pero la mayoría no lo hace.

Se precisa una metodología que tome en cuenta los aspectos socioeconómicos, los aspectos estadísticos, pero también considerar la opinión de actores sociales porque la formación aporta recursos, aporta profesores, aporta materiales, es preciso un equilibrio de intereses. Nosotros hacemos seminarios territoriales para discutir cómo hacer un centro de educación profesional que escuche las necesidades de la oferta y la demanda y todo eso junto con el área de estadística y los censos económicos que hacen los estudios sectoriales.

Una experiencia muy interesante en esa área, desde el punto de vista del trabajo, han sido los planes sectoriales de calificación, donde hay una negociación colectiva y está el estado, los empresarios y los trabajadores para definir cuáles son los puestos de trabajo que están siendo creados, cuáles son los cursos necesarios y la obligatoriedad de emplear a las personas egresadas de estos cursos. Así si en la población meta, hay unas 40 mil personas, está establecido que entre un 70 y 75% de esas personas deberán ser empleadas. El compromiso empresarial es emplear y el estado financia la formación y acompaña el proceso, en tanto los trabajadores fiscalizan.

Nosotros también tenemos experiencias muy interesantes de formación integral con jóvenes trabajadoras del hogar, trabajadoras del campo, trabajadoras metalúrgicas y jóvenes de baja escolaridad.

Yo le voy a dejar al MEC el material de PROJOVEN, un programa fuerte en Brasil que tiene aportes interesantes en la producción de material de formación profesional. Nosotros producimos 25 libros y videos, que no trabajan la formación para una ocupación, trabajan varias ocupaciones con una misma base tecnológica. Llamamos a eso “arco ocupacional”. Hay unos 25 arcos ocupacionales que incluyen cada uno, cuatro ocupaciones y respectivas formaciones. En vez de preparar a una persona para ser por ejemplo un albañil, trabajando solamente con albañilería, nosotros formamos también en revestimientos y acabamientos: ladrillo, yeso, en vidrio, pintura, o sea, un conjunto de formaciones afines que son subconjuntos de recursos formativos interrelacionados en ese proceso. Ese material es bastante interesante.

Trabajadoras del hogar es otra experiencia bellísima que involucra raza, género, economía, que utilizó esta metodología de arco ocupacional, trabajando con tres grandes áreas: seguridad alimentaria, cuidado con las personas y calidad de vida. Ellas constituían el núcleo central e incluía también puericultura y otras áreas que constituyen el fundamento científico de la profesión, contradiciendo la afirmación discriminatoria: “no precisa formación, pues se trata del ámbito natural de la vida de la mujer”.

En el trabajo de formación profesional con jóvenes y adultos, como educación continua, hay en Brasil políticas internacionales, estatales, federales, donde se trabaja con muchos ministerios, algunos con mucho éxito y en otros con no tanto. Se aprende también con los retos.

- Algunas contribuciones sobre aspectos metodológicos en trabajo y educación

Considero muy importante la preocupación en el documento sobre la formación de los educadores, la importancia de la educación no formal en la vida de los sujetos, la formación de una cultura de trabajo, la combinación de conocimientos generales y específicos, las habilidades, los valores, las actitudes.

Mis contribuciones se refieren a señalar el papel del trabajo en el currículum de la Educación Básica. El trabajo fue retirado de la Educación Básica, en algún momento se dijo; “¡sepárense!”, como si fueran dos mundos

diferentes. Estamos volviendo al camino de reincorporar el trabajo como principio educativo al currículum en algunas experiencias de educación media que se llaman “Más Educación Profesional” que son interesantes de conocer. Trabajamos con currículums integrados y como principios pedagógicos la producción de tecnologías sociales y la intervención social. Desde la formación básica se trabaja en la producción social del conocimiento, en los cursos medios se otorga a la tecnología su carácter científico, no como un recurso técnico, y esta es una gran transformación que se está realizando en Brasil.

La relación con tecnologías sociales se plantea con el sentido de que las tecnologías han sido reconocidas en el ámbito privado pero no como dominio público. Y nuestras escuelas están trabajando en todos los cursos, a saber, pesca, salud, informática, en esa dimensión de la producción de conocimientos. Por ejemplo en un barrio, trabajar los recursos técnicos en relación a los servicios, a la salud, o en otro proceso, el trabajo con pescadores artesanales, cómo preservar el pescado. Nuestros estudiantes se incorporan como agentes del orden social. Una vez más, el valor de la solidaridad y de la dimensión ética es fundamental.

Sobre la formación técnica en general, con el movimiento sindical y social en Brasil, hemos abordado lo que el documento plantea como la articulación de los conocimientos generales y específicos. En todos los tipos de trabajos se aplican y generan conocimientos, sean más o menos intelectuales, urbanos o rurales, primarios o terciarios, es preciso incluir en la formación los conocimientos técnicos de un determinado perfil, pero también informática, salud y seguridad industrial, pero también comprender el proceso del trabajo, la organización general del trabajo, los derechos del trabajo, todos esos elementos son obligatorios en nuestros cursos de formación técnica en general y se deben incluir en la formación básica y en la formación profesional.

Otra cosa muy importante es la discusión del papel de la práctica en la educación profesional. Cuando se realizan las prácticas, así el laboratorio sea excelente, el estudiante no está en una situación real de trabajo. Una cosa es inyectar un líquido a un muñeco de plástico, y otra muy distinta atender a alguien que viene herido realmente. Por eso es preciso una etapa de práctica real, con relaciones sociales concretas de trabajo. Así, tenemos una experiencia muy interesante de educación profesional, desde una perspectiva integral y queremos invitarlos a conocerla. Es muy relevante la acreditación de los saberes del trabajo y creo que nuestro colega de Argentina va a profundizar en eso.

Entonces desearíamos hacer una referencia a la formación de los profesionales responsables de la formación profesional y la importancia de incorporar una perspectiva emancipadora. La formación profesional sin una pedagogía del trabajo, sin una postura crítica, sin mediaciones, es un desastre. Es necesario incorporar la historia de la formación profesional, la sociología de la formación profesional, la filosofía y la psicología de la formación profesional. Nosotros hacemos mucha investigación sobre la didáctica y las metodologías de la formación profesional. A un grupo heterogéneo no se le pueden aplicar las mismas cosas, es preciso en todas las áreas abordar la metodología adecuada para un mejor aprendizaje.

¡Viva el Trabajo y la Educación y las personas que los hacen posibles!

Muchas gracias.

“Problemas políticos y pedagógicos para pensar la relación entre educación y trabajo. Perspectivas para el análisis.”²⁶

Lic. Ariel Zysman²⁷

- Introducción

Cómo pensar la relación entre educación y trabajo cuando históricamente no ha sido estructural, cuando la escuela secundaria, actual meollo de discusión para la articulación propuesta, se concibió escindida de la formación para el trabajo, cuando la estructura del sistema educativo respondía a una organización socio-económica que no asumía la necesidad del valor agregado. Escisión cuyo punto más alto fue la inhabilitación de los títulos técnicos de nivel medio para el acceso a la Universidad hasta mediados de la década del sesenta.

En la actualidad la relación entre educación y trabajo se sucede en un entramado de discusiones políticas, culturales y económicas que ponen de manifiesto la indecibilidad de dicha conjunción: todas las formas de articulación resultan, por lo menos, insuficientes para responder a un problema cuyo planteo está enmarcado en concepciones particulares acerca de los fines de la educación respecto de la formación para el trabajo.

En este trabajo propongo pensar la relación educación y trabajo desde las finalidades de la Educación Secundaria, en tanto lugar que actualmente ocupa el centro de los debates, lo cual implica analizar un conjunto de cuestiones que problematizan esta relación y cuya síntesis permitirá encuadrar, discutir y encauzar una dimensión político-pedagógica del vínculo entre educación y trabajo.

²⁶ Una primera versión de este trabajo fue expuesto como disertación en la jornada “Educación y trabajo: una articulación imprescindible para el desarrollo humano”, Montevideo, 8 de diciembre de 2010.

²⁷ Lic. en Cs. de la Educación de la UBA. Doctorando en educación por la UBA. Docente de Historia de la educación argentina y latinoamericana e investigador del Programa APPEAL. Se desempeña como asesor en la Presidencia de la Comisión de Educación de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, la Coordinación de Áreas Curriculares del Ministerio de Educación de la Nación y consultor externo de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del mismo ministerio. Actualmente es Secretario Académico del Departamento de Cs. de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA

En este sentido hago explícitas las preguntas que se encuentran en el sustrato del trabajo: ¿Cuál es la tarea de la educación respecto de la formación para el trabajo? ¿Cuál es el vínculo entre dos mundos estructuralmente concebidos para fines distintos? ¿Cuáles son los riesgos, las potencialidades y los obstáculos y las alternativas para articular educación y trabajo? ¿Cuáles son los criterios político-económicos con los cuales pensamos el trabajo, el desarrollo y la demanda hacia la educación? ¿Cómo encontrar un equilibrio entre formación general y formación específica?

- 4 tópicos para abordar el problema

Para analizar esta problemática y buscando caminos conceptuales que permitan comprender con mayor profundidad las implicancias de las preguntas planteadas, aquí se proponen cuatro tópicos, que incluyen una discusión acerca de la *naturaleza* constitutivamente conflictiva de la articulación entre educación y trabajo: 1. La educación como alternativa para la solución de los problemas de empleabilidad; 2. La conceptualización acerca del trabajo, como todo concepto, produce pensamiento en torno a las formas de resolución posible; 3. Los programas de formación para el trabajo y el reconocimiento de saberes como estrategias para la inclusión; 4. La relación estructural entre la formación para el trabajo, el cumplimiento de la escolaridad obligatoria y el reconocimiento de saberes.

1. La educación como alternativa para la solución de los problemas de empleabilidad o “los problemas del mercado de trabajo no se resuelven en el sistema educativo”.

Aún cuando no se lo haga de forma explícita, en la vinculación entre educación y trabajo existe permanentemente el supuesto de la posibilidad de solucionar o al menos mejorar las posibilidades de empleo de los sujetos. En alguna medida, se asume la premisa de que “a mayor formación/educación, mayores posibilidades de empleabilidad”, lo cual entrama algunos riesgos.

En primer lugar, es válido asegurar que dicha premisa se corresponde con las teorías del capital humano (Schultz, 1961, 1970; Becker, 1993 3° edición) acuñadas hace cincuenta años en el marco del desarrollismo en América Latina, a las que pueden sumarse desarrollos posteriores como los de Thurow (1972, 1990). Aún con las diferencias que plantean los autores mencionados, en todos ellos existe un desarrollo teórico que

pretende ligar el grado de educación alcanzado por los sujetos con su inserción en el mundo del trabajo.

Como es sabido, el fin último de las teorías del capital humano buscaba hacer más eficiente la inversión en educación bajo el supuesto de que una mejor definición de aquella redundaría en una mayor productividad de los sujetos y por lo tanto en la economía de un país. Por lo tanto, es necesario preguntarse por el efecto que las mismas pueden tener como supuesto para encarar la búsqueda de soluciones al problema de la relación entre educación y trabajo, esto es, realizar una crítica profunda al fin que debe tener la formación para el trabajo en el marco de la educación, fundamentalmente en la educación pública obligatoria.

En segundo lugar, la relación entre educación y trabajo se plantea en términos de la *cualificación* necesaria para incorporarse al mundo del trabajo y a empleos específicos. Nuevamente nos encontramos con un supuesto que, desprendido de la teoría del capital humano aparece como un concepto organizador de la búsqueda de adecuación del sistema educativo a las necesidades formativas del mercado de trabajo. En otros términos, la cualificación adecuada así como la “sobre” o “des” calificación se constituyen a partir de parámetros cuyos agentes de localización siguen siendo la empresa y la organización del trabajo en el sistema capitalista. Es este parámetro, y no otro, el que pone el escalafón de calificaciones requeridas y por lo tanto el parámetro desde donde el sistema educativo debe acelerar o desacelerar la formación para el trabajo.

Los mismos implican una definición política, y es allí donde debemos discutir las concepciones hegemónicas establecidas por el neoliberalismo que establece cuáles son los parámetros de la cualificación requerida, ya que dichos requerimientos se establecen de acuerdo a las necesidades de la organización del trabajo vigente, las reglas de producción y consumo del mercado actuales. En este sentido se establece un estándar que se asume acríticamente y sobre el cual luego el sistema educativo debe responder, con la dificultad que implica responder a la demanda del mercado laboral.

Así planteado entonces, el problema de la relación entre la formación para el trabajo y el sistema educativo corre el riesgo de estar siempre detrás de las necesidades del mercado, y más precisamente, del mercado de trabajo. Sostenido por el fundamento máximo de garantizar la inclusión de los sujetos a la vida política, cultural y económica de la sociedad, la educación se enfrenta a la amenaza permanente de la anacronicidad de su formación y la inadecuación a la demanda del mercado de trabajo

con la consecuente pérdida de valor social, como se ha podido observar en los últimos veinte años en la región. Pérdida de valor que redundaría en argumentos del sector empresarial para hacerse cargo de la formación necesitada, lo que, como ha sido comprobado, reduce la formación para el trabajo a la formación para un empleo específico de corto alcance y duración.

Por otra parte, subordinar la formación para el trabajo a la demanda del mercado laboral implica desconocer el contexto actual del sistema económico mundial: aún con las críticas que se le puedan formular a las teorías del capital humano, las mismas se basaban en un contexto de pleno empleo cuyas perspectivas no imaginaban el escenario de desempleo estructural de las últimas décadas. Y si bien en la actualidad es posible advertir un crecimiento del empleo, no es fácil suponer prospectivamente una sociedad industrial o de servicios con pleno empleo como situación estructural. Por lo tanto el problema de la demanda podría traducirse rápidamente en un problema de competencia en el mercado laboral en donde los títulos adquiridos en el sistema educativo no funcionen como un trampolín, sino como una red de contención para evitar ser expulsado del sistema (Morduchowicz, 2004).

Es por ello que es preciso tensionar algunos supuestos del mercado de trabajo en los cuales podamos inscribir la relación educación y trabajo en el marco de un proyecto político, social, cultural y productivo diferente. Esto implicará tener en cuenta no sólo las demandas coyunturales de mano de obra, sino la formación a mediano y largo plazo de sujetos capaces de insertarse críticamente en el mundo del trabajo, conociendo sus derechos y deberes, y preparados para ejercer el trabajo independientemente de la especificidad del mismo. Ese es uno de los puntos más conflictivos a resolver para lo cual es preciso que podamos construir un discurso alternativo que fije parámetros distintos en función del proyecto productivo y laboral que planifiquen nuestros países teniendo como base la justicia social, el empleo y la distribución de la riqueza.

Como se mencionara anteriormente, la definición de los parámetros de formación para el trabajo implican una definición política y por lo tanto deben estar articulados al proyecto de desarrollo que varios países de América Latina, como Argentina, Brasil, Uruguay, Ecuador, Venezuela, -entre otros- vienen construyendo: el devenir de los últimos años en América Latina muestra que el empleo ha tenido oscilaciones que permiten afirmar, ya no solo para nuestra región sino a nivel mundial, que el esquema de pleno empleo no es un escenario sostenible. Aunque puedan alcanzarse cifras que rocen el 4 o 5% en algún momento, las mismas

son altamente volátiles como para hacer planeamiento educativo en base a ese esquema. Esto implica pensar a quiénes formamos, en qué contexto, para qué mercado de trabajo, con qué perspectivas de futuro, si formamos para el ALCA o para el Mercosur, y cuál es el esquema de producción, organización del trabajo, comercialización y consumo que se derivan y por lo tanto cuál es el aporte que puede realizar el sistema educativo a este nuevo esquema regional.

En tercer lugar, el problema de la empleabilidad como articulador entre educación y trabajo nos pone frente a una paradoja: desde el punto de vista político pedagógico no queremos formar sujetos flexibles como lo entiende el neoliberalismo: un trabajador que debe poder adaptarse a los cambios productivos y tecnológicos, que debe estar re-aprendiendo a lo largo de su vida, y esperando que el mercado cambie de expectativas para ser expulsado de un puesto por obsoleto y buscar uno nuevo.

Es posible argüir que dicha oposición se basa en la resistencia a aceptar que el mundo -económico- es así como lo conocemos hoy, que los escenarios futuros aparecen como aún más críticos o catastróficos para la inclusión con trabajo para las grandes mayorías y que lo único que queda es una estrategia defensiva que permita “posicionar” mejor a los recursos humanos de una sociedad, hacerla más atractiva para los capitales internacionales para que, a través de la inversión, sea posible conseguir algún grado de desarrollo y nivel de empleo.

Pero dicha oposición se basa también en la negación a aceptar que se reduzca el problema de la empleabilidad a las condiciones educativas de los sujetos, sin tener en cuenta el modelo productivo en el cual se genera el desempleo estructural, no como consecuencia de la baja formación de la mano de obra o de la baja productividad de los recursos humanos, como escribieran los autores del capital humano, sino como condición necesaria para la reproducción del capital, principalmente el capital financiero internacional. Asumir que el problema de la empleabilidad es del sujeto con baja cualificación es invertir la carga de la prueba en donde el sistema económico termina haciendo uso del sistema educativo como filtro para contratar trabajadores. El sistema neoliberal responsabilizó a los sujetos por la falta de empleo, argumentando su origen en la supuesta falta de formación demandada por el mercado laboral.

Resulta una paradoja en tanto que no recurrimos a la formación del trabajador flexible, pero aceptamos también que la educación no puede volver a la formación de oficios ya sean manufactureros, artesanales o industriales a la usanza de la primera mitad del siglo XX. La pregunta

acerca del equilibrio entre la formación general y la formación específica queda abierta. No se trata de dejar de formar para el trabajo sino de recuperar un concepto básico como lo es la idea de que la educación es fundamentalmente formación de sujetos, y por lo tanto debemos pensar cuál es la subjetividad que se produce en el marco de relaciones entre educación y trabajo específicas, sosteniendo que la educación no va a resolver el problema del modelo productivo o de la organización del trabajo, pero puede coadyuvar a la formación de una sociedad productiva, crítica, creativa y solidaria.

2. La conceptualización acerca del trabajo, como lógica que puede restringir una mirada complejizadora de los problemas latinoamericanos.

Aquí la pregunta debe centrarse en cómo pensar el trabajo en el marco de un sistema productivo como el de los países de la región. Los desarrollos teóricos provenientes de Europa o de estados Unidos y las conceptualizaciones acerca del trabajo deben ser revisadas críticamente para comprender las implicancias teóricas, metodológicas y políticas sobre el trabajo a partir de categorías eurocéntricas en América Latina. Para ello resulta indispensable advertir obstáculos y pensar alternativas viables para nuestra región y, por lo tanto, elaborar categorías que nos permitan producir conocimiento acerca de nuestros países recuperando la propia historicidad que no es la misma que la de Europa o la de Estados Unidos.

Cuando describimos el trabajo en términos fordistas, tayloristas y toyotistas para pensar la organización productiva en América Latina, visibilizamos un sector, pero en el mismo acto se oculta la gran porción del trabajo no-industrial. En los países de la región, el trabajo industrial de organización clásica no ha tenido el mismo impacto que en el hemisferio norte. La combinación del trabajo asalariado industrial con el trabajo artesanal cuentapropista, el trabajo de profesiones liberales, el trabajo en el sector agrario (de características completamente diferentes), requieren una mayor vigilancia epistemológica a la hora de caracterizar el trabajo en América Latina. Suponer una articulación entre educación y trabajo a partir solamente del trabajo asalariado industrial, corre el riesgo de subsumir la complejidad del campo al discurso hegemónico del sistema económico, que ha ido desplazando la producción de bienes -en condiciones decimonónicas- de los centros (Europa y Estados Unidos) hacia las periferias (Asia y América Latina). En este sentido, es necesario profundizar la descripción y el análisis de las características del trabajo mayoritario en América Latina para comprender su especificidad, a partir de

la cual sea posible pensar algunas vías para articular políticas públicas: observar y describir las nuevas formas de trabajo, fundamentalmente en la economía social, a la cual hay que darle mayores grados de contención y protección, fortalecer otros modos de organización del trabajo y distribución de los ingresos y bienes, atravesados fundamentalmente por una conciencia ambiental que garantice un desarrollo sustentable.

De la misma manera habrá que tener en cuenta el pasaje del trabajo industrial al sector servicios en el marco de un profundo cambio tecnológico. Esto también debe ser analizado para comprender el impacto en la organización del trabajo y por lo tanto en las necesidades educativas que estos cambios implican.

En consecuencia, la formulación de nuestra conceptualización acerca del trabajo en los países de la región, resulta constitutiva de las formas de resolución que sea posible abordar. Un ejemplo de esto resulta el caso de la reforma educativa llevada adelante durante el gobierno del presidente Menem en la década del '90. Durante el proceso de definición de las orientaciones del polimodal (últimos tres años de la antigua secundaria, modalizados según campos productivos) la discusión en torno al perfil de egresado y los saberes que debían aprender los estudiantes se realizó con la Unión Industrial Argentina como interlocutor para las demandas del sector empresarial. Cabe destacar que la UIA representa a las empresas más grandes del país que sólo contempla el 5% de los puestos de trabajo. Como puede observarse, la discusión acerca de la relación entre educación y trabajo requiere de un marco de discusión más amplio que no sesgue ni reduzca el sistema educativo a un problema que sólo en el mejor de los casos podrá albergar al 5% de la demanda ocupacional.

3. Los programas de formación para el trabajo y el reconocimiento de saberes como estrategias para la inclusión

El problema de la formación para el trabajo y sus programas asociados puede rastrearse hasta la década del '60 y la emergencia de las teorías del capital humano, como se comentara anteriormente. Sin embargo, en las últimas décadas asistimos a la proliferación de experiencias de reconocimiento, validación y formación para y en el trabajo que merecen la atención en el marco del problema que estamos analizando.

Como lo explica Mercado (2009), las propuestas que más impacto han tenido en las últimas décadas se basan en el modelo de formación por competencias avaladas por Cinterfor-OIT. Las mismas anuncian en sus documentos de mediados de la década del 90 la caducidad de los

modelos de formación basados en oficios para dar lugar al modelo de competencias que permitan formar trabajadores en el marco de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje permanente. Siguiendo a la autora es posible afirmar que en dichos modelos el factor que aparece como organizador ya no es el puesto de trabajo, sino el saber hacer y el saber qué hacer lo que debe ser formado en el futuro (o reciclado) trabajador para que pueda adaptarse a las demandas del mercado laboral.

No se trata aquí de realizar un análisis exhaustivo de las propuestas, sino tomarlas como elemento de análisis para enfatizar la relación que existe entre el modelo de formación, el modelo de desarrollo socioeconómico y el proyecto político pedagógico que lo sustenta.

En ese caso es posible observar cómo en el marco del desarrollo de dichas propuestas, emerge más recientemente la política de reconocimiento de saberes o competencias adquiridas por los trabajadores por otras vías. No obstante, al igual que las propuestas anteriores, el discurso sobre el reconocimiento de saberes tiene que ser analizado desde lo que efectivamente se reconoce para comprender la proyección política pedagógica que estos implican.

En este sentido, una propuesta de formación para el trabajo que reconozca los saberes que portan los sujetos como resultado de sus experiencias de vida, debe asumir como reglas de composición de las mismas que los saberes son constitutivos de la identidad, dado que se forjan en el marco de un proceso de vida y los saberes del trabajo constituyen una parte de los mismos.

Como lo muestra Sennet (2010b), aquellos saberes han sido históricamente vertebradores de las historias de vida. Los saberes del trabajo generan identidad, producen subjetividad, aun en la situaciones de crisis social permiten organizar identidades en torno al trabajo. La estabilidad que brindaba el trabajo permitía referenciarse en aquél, e incluso trazar filiaciones con el trabajo de los padres o abuelos, a la vez que aventurar una idea sobre el futuro: permanecer en un trabajo, ascender en algunos casos y luego jubilarse en ese trabajo. Por otra parte, la persistencia del desempleo generó que hoy existan generaciones adultas que nunca vieron trabajar a sus padres/madres. La rutina que organizaba el trabajo no existía en el seno familiar y esa transmisión intergeneracional construía saberes que eran necesarios para poder incorporarse luego al mundo del trabajo. Esta historia más lineal no existe más o al menos está muy des-

dibujada, no sólo por la falta de empleo y la volatibilidad del mismo, sino también porque aparecen nuevos imaginarios sobre el trabajo, la producción, el tiempo libre y los proyectos de vida en los cuales las historias de vida se tornan también más fragmentadas que décadas atrás.

Como consecuencia, las formas de reconocimiento deben acompañar esos procesos. Es preciso construir trayectorias educativas en las que el reconocimiento y la acreditación impliquen al sujeto desde su historia laboral pero no solamente; la identidad de los sujetos conlleva un conjunto de experiencias que deben ser reconocidas como saberes para ser puestas en diálogo con el sistema educativo y, más precisamente, con la formación para el trabajo. Las propuestas que se produzcan en el marco de un proyecto alternativo deberán poner en el centro de la escena al sujeto, no al trabajo, el empleo o un puesto específico en una empresa.

4. La relación estructural entre la formación para el trabajo, el cumplimiento de la escolaridad obligatoria y el reconocimiento de saberes.

Uno de los problemas estructurales a los que nos enfrentamos en la región, es la gran masa de jóvenes y adultos que no han culminado la escolaridad obligatoria. En la mayoría de los países se ha avanzado en aumentar la cantidad de años obligatorios (en Argentina la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 establece la obligatoriedad hasta la culminación de la educación secundaria), lo que implica un compromiso del Estado y las políticas públicas por otorgar la oportunidad de concluir sus estudios a aquellas personas.

Un rasgo central para llevar adelante ese proceso es la articulación entre tres cuestiones: reconocimiento de saberes, terminalidad y formación para el trabajo en una lógica que ponga en diálogo la historia de vida de los sujetos, reconociendo y validando aquello que los compone como sujetos (sus saberes y experiencias), con una política pública en donde la terminalidad sea un momento entre aquel reconocimiento y la formación para el trabajo para una mejor inserción socioeconómica. En esto se pone en evidencia un proyecto político-pedagógico en donde la centralidad está puesta en lo que el sujeto sabe para potenciarlo desde el sistema educativo agregándole saberes que le permitan una mejor incorporación al mundo del trabajo y el reconocimiento social de su experiencia de vida como portadora de saberes socialmente productivos (Puiggrós y Gagliano, 2004).

- Posibles intervenciones pedagógicas para los problemas planteados

Las cuestiones planteadas hasta aquí llevan a la consideración del trabajo como un objeto de conocimiento a ser incluido en las escuelas, principalmente en la educación secundaria, mediante el desarrollo de prácticas educativas concretas. Por ello, es preciso pensar lineamientos pedagógicos que configuren propuestas para articular la educación y el trabajo desde el vínculo intersectorial y los modos de intervención en los escenarios posibles de la formación para el trabajo.

A continuación, se esbozan dos líneas de definición pedagógica que conforman un contorno para elaborar una propuesta de vinculación entre educación y trabajo en la educación secundaria.

En primer lugar, la formación para el trabajo tiene el propósito de ingresar a la complejidad de uno de los bienes sociales más complejos y conflictivos que debe dar cuenta de una tarea humana que puede emancipar y potenciar el desarrollo personal y social ó puede alienar en sus formas destructivas, reduciendo la condición humana a servicios injustos y por tal inaceptables. Por lo tanto, esta formación no puede limitarse a un menú de cursos sobre la obtención de habilidades instrumentales para un sector laboral, donde lo instrumental desconozca, esconda o relativice las dimensiones significativas que configuran el mundo del trabajo y de la producción.

En ese sentido, una propuesta de formación para el trabajo cuyo eje sea el sujeto en relación con los demás en el marco de un proyecto socio-productivo emancipador y con justicia social debe contemplar un conjunto de criterios y estrategias para la apropiación de saberes teóricos y prácticos del trabajo, dirigidas a la comprensión y reflexión crítica de los componentes y factores del mundo socio-productivo, el lugar de los trabajadores, la organización del trabajo y los modos de producción, los derechos y deberes de los trabajadores, el rol de la distribución de la riqueza a través del trabajo y todos los conocimientos que permitan una resignificación de los sujetos en tanto trabajadores y ciudadanos.

Asimismo, resulta imprescindible la incorporación de saberes socio-laborales ligados a los modos de organizar y realizar tareas, a las formas de operar con equipos y tecnologías diversas, a la adquisición de habilidades y modos de hacer generales y específicos de ciertos campos productivos y laborales.

En segundo lugar, la formación para el trabajo no debe ser privativa o excluyente para ciertos sectores de la sociedad (históricamente los sectores medios bajos y bajos) sino para el conjunto de jóvenes que cursan la educación secundaria obligatoria y los adultos que retornan al sistema educativo para culminar sus estudios.

- Palabras finales

La compleja articulación entre educación y trabajo requiere una intervención crítica desde perspectivas distintas que aborden la trama profunda de una tensión irresoluble. Poner en discusión dos lógicas de dos campos constituidos históricamente con fines distintos requiere de procesos de traducción en los cuales la creación de sentidos no está ausente.

Asumir la tarea de formar para el trabajo desde el sistema educativo formal, y más aun, la decisión política de tomar la responsabilidad por recomponer la posibilidad de la terminalidad de la educación obligatoria para un vasto grupo de la población, requiere de creatividad al mismo tiempo que compromiso ético en pos de un proyecto productivo que permita el desarrollo del conjunto de la sociedad en base a condiciones de trabajo y de vida dignos, con justicia social y distribución de la riqueza.

Para ello será necesario articular las lógicas de la educación y la pedagógica con las lógicas de la producción en un plano de igualdad, en donde las necesidades del mercado no sean la energía que motoriza los cambios, sino el proyecto de formación de sujetos críticos y socialmente productivos, lo que encabece la definición de un proyecto político-pedagógico a mediano plazo.

- Bibliografía

- Antunes, R.: “*¿Adiós al trabajo?*”, Herramientas, Buenos Aires, 2003
- -----,: “*Los sentidos del trabajo*”, Herramientas, Buenos Aires, 2005
 - Bauman, Z.: “*Trabajo, consumismo y nuevos pobres*”, Gedias, Barcelona, 2003
 - Becker, G.: “*Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*”, 3° edición, The University of Chicago Press, Estados Unidos, 1993, Buenos Aires, 1986
 - Fernández Enguita, M.: “*Trabajo, escuela e ideología*”, Akal, Madrid, 1985
 - Foucault, M.: “*El nacimiento de la biopolítica*”, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007
 - Garcés, L.,.: “*¿De la escuela al trabajo?*”, Signo, Buenos Aires, 2007
 - Heller, Á.: “*Sociología de la vida cotidiana*”, Península, Barcelona, 2002
 - Hopenhayn, M.: “*Repensar el trabajo*”, Norma, Buenos Aires, 2006
 - Infranca, A.: “*Trabajo, individuo, historia*”, Herramientas, Buenos Aires, 2005
 - Jacinto, C.: “*¿Educar para el trabajo?*”, La cruzija, Buenos Aires, 2004
 - Lukás, G.: “*Ontología del ser social*”, Herramientas, Buenos Aires, 2004
 - Mercado, B.: “*Trabajos que definen competencias. Saberes que configuran trabajadores*”, en Puiggrós A. y Rodríguez, L. “*Saberes: reflexiones, experiencias y debates*”, Galerna, Buenos Aires, 2009
 - Morduchowicz, A.: “*Discusiones de economía de la educación*”, Losada, 2004
 - Neffa, J.: “*El trabajo humano*”, Lumen, Buenos Aires, 2003
 - Puiggrós, A y Gagliano, R.: “*La fábrica del conocimiento*”, Homo Sapiens, Buenos Aires, 2004

- Puiggrós, A.: *“De Simón Rodríguez a Paulo Freire”*, Convenio Andrés Bello, Bogota, 2005
- Rancière, J.: *“El maestro ignorante”*, Libros del Zorzal, Buenos Aires; 2007
- Sennett, R.: *“El artesano”*, Anagrama, Barcelona, 2010a
- Sennett, R.: *“La corrosión del carácter”*, Anagrama, Barcelona, 2010b
- Shultz, T.W.: *“Investment in Human Capital”*, American economic Review 51, Estados Unidos, 1961
- Shultz, T.W.: *“The reckoning of education as human capital”*. En Lee Jansen, W. *“Education, income and human capital”*, Studies in income and wealth, vol. 35, National Bureau of economic research, New York, 1970
- Thurow, L.: *“Education and economic inequality”*, The Public Interest 28 (summer), 1972
- Trotsky, L.: *“Historia de la Revolución Rusa”*, Bs.As., Antídoto
- Vatin, F.: *“Trabajo, ciencias y sociedad”*, Lumen, Buenos Aires, 2004
- Weinberg, P. y Casanova, F.: *“Formación y trabajo: de ayer para mañana”*, Montevideo, Documento CINTERFOR-OIT, 1996.
- Zysman, A. y Arata, N.: *“Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo”*, Revista Anales de la educación común, N° 5 – año 2 – tercer siglo, La Plata, Diciembre de 2006.

III. Aportes desde el ámbito académico nacional

Una mirada desde la psicología

Dra. Prof. Ana María Araújo²⁸

Quisiera retomar la temática “Trabajo y Educación” como conceptos constructores de identidad, como constructores de estrategias identitarias del sujeto en movimiento, y analizar la profunda transformación que estamos viviendo, insertos como lo estamos, en esta verdadera “mutación civilizatoria” que evoca Edgar Morin.

Mutación civilizatoria que exige una metamorfosis del sistema social, cultural y simbólico, para posibilitarnos entonces, sostener valores, principios y caminos ya recorridos, junto a nuevas formas de vínculos y de comunicación, de nuevas tecnologías y nuevas concepciones de Espacio-Tiempo.

El mundo del Trabajo y el de la Educación son particularmente hipersensibles a esta mutación y a esta posible metamorfosis. Y creo que en América Latina tenemos que apropiarnos de estas transformaciones y ser conscientes de que no se refieren solamente al trabajo, o a la educación, o a la salud, o a la vivienda, sino que tocan al sujeto en su integralidad. Creo también, que es fundamental tratar el tema desde el sujeto integral complejo y el sujeto crítico. Al integrar el concepto de “sujeto crítico” estamos haciendo referencia al desarrollo humano crítico, al trabajo humano crítico, a la educación humana integral crítica. Porque considero que de lo contrario estamos internalizando, -consciente o inconscientemente- el neoliberalismo simbólico, el pragmatismo y el individualismo que generan estas sociedades “**hipermodernas**”,

Cuando el compañero dice “queremos prepararnos para **el mundo del trabajo y no para el mercado de trabajo**”, quiero expresar mi total acuerdo porque epistemológicamente, filosóficamente y fundamentalmente a nivel de la práctica se está aludiendo a una concepción que rompe con un productivismo reduccionista y apuesta a un análisis donde el trabajo y la educación no son vividos como meras “mercancías” de uso y de cambio, sino como matrices fundantes de identidad. Apostando, así, a llevar adelante políticas públicas que no se limiten a ser solamente pragmáticas, rápidas, “utilitarias”, apoyadas en instru-

²⁸ Facultad de Psicología, UdeLaR.

mentos y dispositivos institucionales que sin proponérselo, apunten este neoliberalismo “aggiornado” de la hipermodernidad, sino políticas públicas que se planteen el desafío de desarrollar un conocimiento crítico, productivo, solidario e integrador.

Pero ¿a qué hacemos referencia cuando hablamos de **hipermodernidad**?

Estamos viviendo un momento histórico, como decíamos antes, de transformación no sólo cibernética, comunicacional, pautaada por nuevos códigos culturales, simbólicos, de lenguaje, sino por una mutación que genera nuevos vínculos, nueva construcción de subjetividades, nuevas formas de vivir el tiempo y el espacio a partir de las nuevas tecnologías y de un universo virtual que transversaliza el mundo del trabajo y de la educación.

La “tercera revolución tecnológica”, inscripta en este “capitalismo tardío”, en esta “globalización globalizante”, en esta “modernidad inacabada” a la que hace alusión Habermas, en estas “sociedades líquidas” analizadas por Bauman, produce cambios altamente positivos, y al mismo tiempo, esa sensación de vertiginosidad e incertidumbre vivida por el sujeto, en constante mutación. Produce esa sensación de estar “patinando sobre hielo” aparentemente firme pero que en cualquier momento puede resquebrajarse. Y recordarnos así, la fragilidad existencial del individuo, debatiéndose en el mundo de la competitividad y “lucha de lugares” donde quizás su máxima expresión, se viva en el mundo del trabajo y de la educación. “Cuando uno patina sobre hielo fino, la salvación es la velocidad”, nos dice Ralph Waldo Emerson. Entonces, la vertiginosidad del pasaje del tiempo y la imposibilidad de alcanzarlo, potencia aún más esa fragilidad.

El concepto de “hipermodernidad” evoca la exacerbación de la Modernidad. La continuidad del conflicto “capital-trabajo” pero expresado a partir de la tecnologización donde el Capital se transforma en “capital líquido” al decir de Bauman, y cada vez más en capital virtual, capital financiero, capital cibernético. Es en este sentido que la hipermodernidad nos introduce en un hiperconsumo, en un hipermercado, en una hiperexigencia, en un hiperindividualismo, en un hiperdesgaste, no ya sólo físico, sino libidinal. En efecto, hay un desgaste, “un burn-out” donde las nuevas exigencias del mundo laboral y del mundo de la educación atraviesan la integralidad del sujeto, generando stress, depresión, ansiedad, inseguridades, fracaso escolar.

Esta hipermodernidad está generando vínculos virtuales, vínculos cibernéticos, educación cibernética, trabajo cibernético y virtual y es a noso-

tros que nos corresponde analizarlos. Porque en aras de la democratización o en aras de la homogeneización de este universo virtual, estamos generando horizontes de gran apertura y avances pero también nuevos tipos de explotación, una explotación muy sutil donde el miedo de quedar afuera, el miedo a ser excluidos, el miedo a no ser incluidos en estos nuevos paradigmas de éxito que parecerían ser la panacea de la democracia, producen parálisis en la acción social y en la solidaridad.

Las instituciones, -y también la institución educativa-, se vuelven reproductoras de valores donde “los winners” y “los losers”, (y lo digo expresamente en inglés), son los objetivos imperantes en este universo de la “racionalidad instrumental”.

“Sálvese quien pueda”, “hacé la tuya”, “no te metás”, expresiones que son emergentes y analizadores a través del lenguaje, del individualismo intrínseco a esta Hipermodernidad.

Pero quizás uno de los elementos más perversos de este contexto, radica en la capacidad de convencer al trabajador, -que no logra un trabajo calificado por no haber tenido acceso a la educación-, o a un estudiante que no alcanza un nivel de aprobación, de su culpabilidad. “La privatización de la culpa”, el remitir al individuo toda la responsabilidad de su “fracaso” es en sí perverso y manipulador porque en realidad, hay un responsabilidad compartida entre la institución, el sujeto y las políticas públicas que no están pudiendo afrontar el desafío de romper simbólica, pero fundamentalmente en la práctica, esta realidad.

Y es fundamental no quedar atrapado en esta “privatización de la culpa”, porque ello conlleva, en muchos casos, a una situación de parálisis, de caída de la autoestima y de desinterés por la tarea. Puede implicar también la exacerbación de “la lucha de lugares”, donde frente a esta sensación de aislamiento y soledad frente al “fracaso” laboral o educacional, la “salida” es la extrema competitividad, el individualismo, y vivir al otro como eterno competidor como “un riesgo” en estas “sociedades de riesgo”, en estas sociedades donde parecería que los seres humanos, los trabajadores nos volvemos “flexibilizables”, “descartables”. Porque la flexibilidad laboral, con la incertidumbre y la situación ansiógena que genera, incentiva esta sensación de “ser descartables”, de ser sujetos siempre expuestos a una posible exclusión social, en la medida que no cumpla con las exigencias, con las hiper-exigencias de las sociedades “manageriales” regidas por la ley del mercado y de la razón instrumental.

En el universo de la Educación, el individualismo, la lógica de la razón instrumental, el paradigma de “la sociedad managerial”, donde rige la

Ley de la empresa, sitúa a los educandos (y a los educadores) en una dinámica donde se privilegia más la acumulación de información que el pensamiento crítico y la formación integral.

Porque creemos que el **saber es compartido**, y no hay un saber único: junto al **saber de la Academia**, el de la institución Educativa, está el **saber del trabajo, del Know-how** y el **saber de cómo articular estos dos saberes**, en una práctica capaz de interrelacionar trabajo y educación. Para evitar, justamente, esta nueva categorización estigmatizadora de los “¡NI- NI!”

Las políticas públicas, a mi entender, deben apostar a incentivar esta articulación, y co-construir espacios donde la tarea de formar no quede sólo bajo la responsabilidad de técnicos, sino que se abra a la reflexión y a la crítica de los actores sociales mismos.

Desafío, éste, que implica generar espacios de resistencia frente a esta hipermodernidad que nos atraviesa a todos y que muchas veces obtura la capacidad de reflexión, sumergidos como estamos, en la vertiginosidad del pasaje del Tiempo real y simbólico, del espacio y el tiempo virtual.

¿Desde qué lugar, entonces, reflexionar y transformar estas realidades?

¿Qué dispositivos institucionales, pedagógicos, sindicales, políticos, nos estamos dando?

¿Cómo sostener a los trabajadores, a los educadores y a los educandos en este proceso de “empoderamiento”, para transformarnos en sujetos constructores de la Historia y no sujetos sujetados por ella?

¿Cómo, en fin, crear prácticas liberadoras que apuesten a un ser humano solidario y responsable en esta mutante sociedad?

Perspectiva desde la Sociología del Trabajo

Dr. Marcos Supervielle²⁹

Me voy a referir a varios puntos resultado de la reflexión que surgió en el documento y en el debate. Intentaré ordenarlos en dos grandes grupos:

1. Cuáles son los ámbitos de aplicación de la política de educación – trabajo para lograr que esta sea eficaz.
2. Una mirada desde la sociología y el trabajo sobre la problemática educación - trabajo.

- Ámbitos de aplicación de la política educación – trabajo para su eficacia

Con respecto al primer tema retomo una serie de comentarios críticos que tuve la oportunidad de hacer al Ministro de Trabajo, hace muy poco tiempo, en una reunión en el marco de los 100 años del Partido Socialista. En la reunión el Ministro expuso la orientación de las políticas de trabajo y empleo de este gobierno. En mis comentarios señalé que me parece extraordinario lo que han hecho en estas dos últimas administraciones en cuanto a un cambio radical de orientación de las políticas laborales. Tanto haber llamado regularmente a las rondas de los Consejos de Salario como también el dejar de concebir al empleo como la consecuencia indirecta de las políticas macroeconómicas, me parecieron un avance sustantivo. Es decir, no seguir tomando al empleo como variable de ajuste, sino realmente pensar en políticas específicas de empleo dándole a esta temática, un lugar central de la política económica y social. En síntesis ver al empleo – y subsidiariamente a la problemática del desempleo – en el mejor de los casos no solamente en su dimensión social, sino también encararlo como un fenómeno central de la política económica del país.

Dicho esto, y acá vienen un poco los comentarios críticos, le planteé al Ministro, - y podría repetirse en este contexto-, que eran necesarias políticas más eficaces asegurándose que fuesen seguidas por los actores de la producción: los empresarios y los trabajadores. Lo que afirmamos es

²⁹ Profesor titular de Sociología del Trabajo de la Facultad de Ciencias Sociales, UdeLaR

porque consideramos que las políticas de empleo parecen terminar siempre o casi en la puerta de la empresa y no necesariamente en los lugares de trabajo, y éste nos parece ser un problema bastante central. ¿Y cómo relaciono esto con el documento presentado? Porque me da la impresión que el mismo está muy auto centrado en la educación y no en la relación educación y trabajo, al menos en la dimensión concreta. Porque no aparece claro cómo lograr que esta dimensión educativa tenga cierto tipo de correspondencia con las políticas de gestión laboral que efectivamente aplican los empresarios ni con políticas reivindicativas específicas de los sindicatos.

Para que se entienda lo que estoy diciendo querría comentarles que en este momento estoy haciendo una investigación sobre la gestión de recursos humanos en empresas exportadoras en Uruguay, que se supone forman parte de la elite de las empresas uruguayas. Hemos encontrado de todo, y claramente como decía Ana María, empresas que absolutamente están con modelos de gestión de recursos humanos de la década de la salida de la guerra, del tipo “low level equilibrium”. Es decir el modelo clásico en donde los trabajadores solamente con primaria como estudios, se formaban todos por aprendizaje a lo largo de su vida en una carrera interna en la empresa. Su expectativa máxima en este marco, era quizás algún día, alcanzar a ser gerente general de la empresa pero luego de 30 años de carrera interna en la misma. Este es el modelo que fue dominante en Uruguay aún después de la segunda guerra mundial y todavía se ve hoy en día en ciertas empresas así como en el sector público. Se puede estimar que este tipo de lógica se da sobre todo en las empresas que son monopólicas en relación al mercado interno aunque exporten y en realidad están viviendo de una renta, de una transferencia extraordinaria del conjunto de la sociedad hacia ellas por su condición de monopolio.

Hay otro tipo de empresas que siguen otro modelo y que son totalmente especuladoras. Aparecen dentro del rubro de exportadoras, pero en realidad si uno observa tienen en el exterior muy pocos clientes y en algún caso solamente un cliente, Digamos que están colgadas de un cliente o de más clientes pero en una ecuación económica muy frágil. En este caso los empresarios no tienen ningún interés en formar gente ni siquiera por los mecanismos de aprendizaje de tipo tradicional porque saben que pueden desaparecer como empresas en cualquier momento. Si uno mira el peso que empresas de este tipo tienen en ciertos rubros productivos, este modelo es notoriamente mayoritario. Y además, son las que generan muchos puestos de trabajo en sus respectivos rubros.

Estas dos estrategias, que tienen un enorme peso en las tradiciones de gestión de los recursos humanos en las empresas uruguayas, son totalmente inmunes a las políticas de tipo educativo para el trabajo. A lo sumo se benefician de ellas de forma indirecta.

Cuando uno ve el enorme esfuerzo que supone este documento y si no ve como contrapartida de los empresarios el comprometerse con la formación y la educación en sus estrategias de gestión, este esfuerzo puede ser inconducente. Algo así pasó con la Ley de Empleo Juvenil que fue, a mi entender, un fracaso. Porque los empleadores son totalmente autistas frente a esta Ley, parecería que no se enteraron que existía. Si hoy en día se le pregunta a los empresarios si conocen la Ley creo que en su inmensa mayoría no saben de su existencia ni otros de cómo podrían utilizarla.

Este es un tema muy grave, me parece a mí.

Tenemos además una tercera parte de las empresas que son empresas integradas. Empresas que en su lógica han incorporado seriamente la Gestión de Recursos Humanos a diferencia de los dos modelos que presentábamos anteriormente. Y si bien ello se hace mirando qué se hace, pensando en América Latina, esta América Latina de hoy en día no es la América Latina de hace 30 años, poco a poco va modernizándose. Pero parte de las empresas que siguen estas estrategias son mayoritariamente empresas de capitales internacionales. Ello sucede porque estamos en un proceso de globalización creciente que conlleva a que una enorme cantidad de empresas se instalen en Uruguay. Entre ellas algunas de un gran porte lo que es totalmente novedoso desde hace décadas.

Pero ello genera una nueva serie de problemas, porque estas empresas industriales, agroindustriales y de servicios o agropecuarias, de alguna forma trastocan nuestras culturas de trabajo, nuestros modelos educativos y las organizaciones del trabajo y de las relaciones laborales. Estas nuevas canteras de trabajo hacen perder la homogeneidad que tenía el mundo del trabajo uruguayo y además, de este último su relación tradicional con el mundo educativo.

Todo ello porque las culturas nacionales de las empresas internacionales que se incorporan al Uruguay son específicas y particulares y por lo tanto, la cultura de trabajo que incorporan y conllevan estos emprendimientos no es homogénea. Todo ello obliga a incorporar una nueva dimensión a las políticas en materia de recursos humanos. El pensar en cómo vincularse con el mundo externo pero sin perder la identidad na-

cional laboral propia con nuestros referentes institucionales (sindicatos, cámaras empresariales) y sus modos de vincularse en las relaciones profesionales, en el empleo y en el trabajo, pero también cómo no perder la referencia a los contenidos y certificaciones que da el sistema educativo que genera las pautas o las bases mínimas, pero homogéneas, de cultura de trabajo nacional. Otros países lo han hecho a partir de la implantación de herramientas de gestión que se vuelven tan obligatorias como lo son los balances económicos de las empresas. Hay países que han impuesto normativamente los balances sociales realizados por las empresas de cierto porte, como forma de “traspasar las puertas de la empresa” como habíamos señalado, obligándolos a ser transparentes en cuanto a su desarrollo de políticas en relación a sus trabajadores.

Si bien tenemos críticas a hacer a los empresarios en cuanto a cómo interpretan la defensa de su libertad de actuar en el espacio interno de sus empresas, la misma crítica se puede extender a los sindicatos y en función de ello a la ausencia de políticas por parte del Estado con respecto a los mismos. En este terreno hay menos experiencia a nivel internacional seguramente, pero me parece factible que también se les exija a los sindicatos realizar balances sociales en donde muestren claramente qué reivindicaciones y qué medidas les han acompañado durante el año, de tal forma de obligarlos a discutir con sus afiliados su acción real más allá de las posturas que públicamente han sostenido. Y en este campo, un capítulo claro de este balance social que debe ser incorporado de forma permanente, debería ser qué se ha hecho por la educación en función del trabajo.

En todos los casos que hemos visto, estas herramientas son de tipo inductivo o sea no tienen como contraparte ningún tipo de sanción. Pero la apertura a la información, a la transparencia, genera las condiciones para las conductas proactivas porque abren la posibilidad de preguntar ¿Qué se hizo en materia de formación? ¿Qué se reclamó al respecto por parte de los trabajadores? etc. Creo que en ese marco sí un documento como el presentado puede tener otro soporte para transformarse en una política efectiva.

Tenemos un segundo problema que hay que atacar en el propio lugar de trabajo y que se vincula a la cita sobre la “estética de consumo”. Este problema se puede ejemplificar con lo que me contaba un dirigente sindical de la bebida. Entre los trabajadores de ese sector existen trabajadores de veinte y veintiún años que están cobrando U\$S 1000 por mes, ello porque no se cobra mal en la bebida. Lo grave es que les importa muy poco lo que están haciendo. Lo que quiero señalar es que se ha instalado una

falta total de ética con respecto al trabajo y que la cultura del consumo se ha instalado de tal manera que creo que hay que repensar, muy fuertemente, en cómo reconstruir la idea de centralidad del trabajo y la idea de profesionalidad. En este campo se debe concebir e impulsar a través de distintas políticas orientadas a fortalecer la vocación. Pero vista ésta como una forma de reducir complejidad, o sea simplemente lograr que los jóvenes se autoimpongan un norte para tratar de ordenar y evaluar todas las oportunidades que se le presentan, algunas cuantas muy fútiles. En las experiencias en las que se ha hecho algo al respecto, los resultados han sido excelentes. Porque a nuestro entender esta vocación también es una construcción social y por lo tanto un campo para aplicar políticas.

Una tercera cuestión que es necesario abordar y que hace a la ciencia política del trabajo, es el tema de las categorías socio profesionales. ¿Qué sentido tiene toda una reforma educativa que incorpora una complejización enorme acorde a los tiempos que corren, si ello no se refleja en la forma en que se estructura la fuerza de trabajo? ¿Cómo construir los referentes formales para que los trabajadores sepan cómo y dónde moverse para poder ascender laboral o socialmente? Si seguimos pensando que las categorías socio profesionales deben hacerse por descripción de las tareas que debe realizar el trabajador ajeno a todo el aporte de tipo educativo al trabajo, éste queda diluido porque la descripción de tareas se orienta a describir los procesos materiales de trabajo y no los conocimientos aplicados a los mismos. De alguna forma hay todo un campo extremadamente necesario a encarar y que hace como de guante a las políticas educativas para el trabajo. Este es un deber fuerte para poder seguir avanzando. Sé que se están discutiendo algunas cosas a nivel del Ministerio de Trabajo, pero me parece que hay que avanzar rápidamente en este campo. Y consideramos que las categorías socio profesionales tendrían que concebirse por competencia (o saberes) que el trabajador posee (o debería poseer) para incorporarse a una categoría dada y no por la realización de una nueva descripción de tareas.

- Mirada desde la sociología y el trabajo sobre la problemática educación - trabajo

Con respecto al segundo punto de ordenamiento entre políticas de relación educación y trabajo creo que hay tres grandes temas que están en el documento y que hay que ver.

Primero, el problema social: estos problemas son de gran magnitud y es evidente que acá no solamente se trata de traer a la gente que se fue de

los sistemas de educación formal, haciéndoles volver a las aulas. En este caso la educación no formal juega un papel absolutamente central.

Casi en el mismo plano hay todo un campo muy rico en este espacio y que hay que encararlo desde muchos puntos de vista, y a veces, de formas no frontales. Tengo un ejemplo para contar: en el Plan de trabajo decente que hicimos con el apoyo de la OIT junto a la ANEP, UTU y Ministerios de Trabajo y Cultura, una situación que nos resultó extraordinaria se dio en un liceo de una zona que fue absolutamente obrera, que está en la calle Veracierto, donde hoy todas las fábricas de esa zona desaparecieron. En una clase se hizo un tópico específico sobre trabajo decente. El programa tenía por objetivo introducir el concepto de trabajo decente a chicos de 15 años. A tales efectos se les solicitó que hicieran una serie de encuestas a sus padres y después que observaran el trabajo que realizaban los feriantes. Con respecto a los últimos los estudiantes se sorprendían de que los obreros a los 30 años más o menos, ya estuviesen con muchas arrugas y algunos sin dientes. De esta experiencia sacaron como síntesis que la educación es algo importante. Y lo que importó es que lo descubrieron ellos mismos y no fue porque alguien se los dijo. La consecuencia directa que más importa es que, revisando las estadísticas posteriores a la experiencia de esa clase, es que a pesar de no cambiar las condiciones socioeconómicas de los alumnos ni de sus familias, habían reducido la deserción con respecto al promedio de la Institución e incluso habían aumentado las calificaciones del grupo con respecto a otros grupos similares. Me parece que hay mecanismos de vinculación de la educación y el trabajo por un lado y de complementación entre la educación formal y la educación informal que merecen repensarse.

El segundo tema, absolutamente central en la relación educación trabajo como problema, es de carácter estructural. Tenemos que pensar en cómo va a ser la fuerza de trabajo dentro de 10 o 15 años y a veces no tenemos tiempo. Creo que INEFOP está mostrando un enorme dinamismo en cómo ajustarse a estos nuevos emprendimientos.

Podría contar como ejemplo lo que está aconteciendo en el mundo forestal. La instalación de BOTNIA succionó personal calificado de muchas empresas, algunas de ellas quedaron tecleando porque se llevaron muchos obreros calificados y técnicos especializados en procesos fundamentales. Hoy los sindicatos no quieren recorrer ese camino nuevamente, dicen “tenemos que transformar la fábrica en una fábrica escuela”. Esta me parece una excelente iniciativa.

Finalmente hay un problema muy grande en lo que refiere a trabajo y empleo a nivel societal, y ello está relacionado con la problemática de la construcción de los órdenes sociales. Esto me parece absolutamente

central. ¿Por qué?, porque tanto el trabajo como el empleo están estratificando a la sociedad, y de ello debemos siempre ser muy conscientes. Tenemos que saber que vía la certificación también estamos estratificando a la sociedad y a veces generando condiciones de injusticia social. Es una cuestión casi dialéctica, pero educando podemos estar generando por defecto, de los que no acceden a la educación, casos de injusticia social o al menos profundizando la brecha educativa. La forma de abordar este tema es a partir de los Derechos Humanos que tienen que estar en el centro de la educación y del pensamiento de la organización del trabajo, y esto también me parece que es un tema absolutamente central. Ello porque es a partir de los Derechos Humanos que podemos crear la medida para saber los efectos sociales que estamos generando, o sea tener alguna medida de los efectos de las políticas prácticas que ponemos en marcha. En este tipo de problemas nos encontramos entre otros con el problema de género, porque a través de la educación también se puede estar discriminando en el plano de hombres y mujeres.

En relación a este tema general a título de ejemplo, acabo de hacer el análisis del censo cooperativo que acaba de culminar. Una de las conclusiones que surgen del análisis del mismo es que el fenómeno cooperativo ha crecido enormemente. Pero una segunda conclusión es que hoy no se hacen cooperativas por ideología, sea socialista, anarquista o cristiana sino que hoy se constituyen en cooperativa distintas personas que dicen “no tener capital y se juntan para tratar de resolverlo”. Me parece muy interesante pensarlo desde ese ángulo. La acción cooperativa aparece como desligada de cualquier utopía, de cualquier intento de orientarse a una sociedad mejor, como fue en el pasado. Creo que este ejemplo nos obliga a repensar la relación educación trabajo ya no sólo desde la perspectiva pragmática de la educación instrumental sino también desde la necesaria integración a este campo de conocimiento de las dimensiones valóricas que fundamentalmente pueden transmitirse a partir de la educación general.

En síntesis, consideramos que las políticas de vinculación de la educación y el trabajo deben orientarse adonde concretamente se realiza el trabajo por un lado, e incorporarse a las formas de estructuración de las categorías sociolaborales por otro.

Además la relación entre la educación y el trabajo debe considerarse a partir de las características que la sociedad adquiere en una coyuntura dada y debe examinarse no solamente desde una perspectiva pragmática sino también desde una perspectiva de mayor alcance que responda a la pregunta: ¿qué sociedad queremos?

Nada más, muchas gracias.

IV. Desde la praxis

Des-cubrir: aproximaciones pedagógicas al mundo del trabajo

Maestra Esp. Isabel Alende³⁰

Descubrir: (RAE) tr. Hallar lo que estaba ignorado o escondido, principalmente tierras o mares desconocidos.

- Introducción

Desde su creación en el año 2005, El Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET) ha desarrollado un proceso de discusión colectiva con sus educadores en todo el territorio acerca de las concepciones, contenidos y metodologías de abordaje en educación y el trabajo. Este proceso se ha realizado en forma simultánea con el desarrollo de las propuestas en los territorios, lo que nos ha ido permitiendo aprender sobre lo que iba sucediendo en cada uno de los centros con los diferentes jóvenes que iban transitando por esta propuesta educativa.

Recordemos que los CECAP trabajan con adolescentes y jóvenes que tienen entre 15 y 20 años, provienen de sectores en condición de vulnerabilidad y no han culminado el ciclo básico. La propuesta educativa integral esta compuesta por las siguientes áreas: capacitación profesional, conocimientos básicos, informática, educación física, artística, referencia educativa y laboral.

La misma se organiza en cuatro semestres y se le propone al estudiante realizar un recorrido por las diferentes áreas con un **“aprender haciendo”** permanente en donde un educador referente acompaña el proceso grupal e individual de cada uno de los jóvenes.

El objetivo de esta propuesta está vinculado a una continuidad educativa y/o a la incorporación de aquellas herramientas fundamentales para el mundo del trabajo.

³⁰ Coordinadora Nacional del Programa Nacional de Educación y Trabajo, Área de Educación No Formal, Ministerio de Educación y Cultura

- Educación y trabajo

El PNET se define como un programa de educación y trabajo, entendiendo a la educación como un derecho humano fundamental que habilita el goce de los otros derechos humanos; es un bien público y se debe garantizar el acceso a la misma a todos y todas durante todo el transcurso de la vida.

Desde ese lugar, la centralidad de la acción educativa está en el **sujeto de la educación** y los objetivos y las propuestas a desarrollar deben de estar centradas en él.

Nuestros sujetos son estos adolescentes y jóvenes que han abandonado sus estudios, que viven situaciones cotidianas de vulnerabilidad de derechos, en donde el estudio no es visualizado como un medio de desarrollo y ha dejado de ser una aspiración, y en donde el trabajo se vuelve una meta a alcanzar para obtener dinero que les permita satisfacer sus necesidades inmediatas. Abordar entonces la preparación para el mundo del trabajo con estos adolescentes y jóvenes implica partir del conocimiento de la realidad en que viven y se expresan.

“La preparación para el mundo del trabajo, debe desarrollarse desde el reconocimiento del estado de situación de los adolescentes y jóvenes y de sus entornos familiares, sociales y culturales. Seguramente la “necesidad de obtener recursos” opera como una dificultad en un proceso educativo que además de serle útil para responder específicamente a esta situación económica presente, le permita encontrar respuestas para el mediano plazo, para transitar hacia el empleo, desarrollando trabajos que le permitan realizaciones como ser humano “[Camors, en MEC, 2009]”.

Esta propuesta de educación integral organizada por áreas del conocimiento está basada en una concepción de trabajo más allá de la obtención del empleo, entendiendo al trabajo *“como una actividad propia de los seres humanos e integradora de la vida social”*.³¹

Desde esta perspectiva es fundamental que un programa educativo que pretende facilitar las herramientas básicas para el mundo del trabajo, proponga a sus estudiantes una mirada integral para las diferentes áreas del desarrollo del conocimiento.

³¹ Ley General de Educación, N° 18.437.Art° 40. Inc 6

Es así que no sólo se propone trabajar en el área de formación profesional a través de diferentes talleres experimentales que acercan al estudiante propuestas vinculadas con el aprendizaje de un oficio (carpintería, electricidad, gastronomía, construcción, belleza entre otras) para que se prueben y “se descubran”. También está presente el desarrollo de la creatividad, el fomento de la abstracción y la interpretación por medio de un trabajo artístico que puede estar vinculado con la música, la plástica o el teatro, pero también mediante la producción de un texto que respete las normas básicas del lenguaje, que para su producción se utilice una computadora con la que también vaya elaborando su currículum.

En este recorrido, el estudiante va trazando su trayectoria individual pero también pertenece a un grupo que establece normas de convivencia, fija límites, elabora pautas, toma decisiones en forma colectiva y desarrolla actividades vinculadas con la recreación y el deporte.

En definitiva el trabajo está presente en todas las actividades que se propone realizar con una intencionalidad educativa contribuyendo en la formación de ese sujeto para su integración al mundo del trabajo.

“El concepto de trabajo está entonces íntimamente vinculado al concepto de transformación, de producción, lo que explica la necesidad de incorporar conocimientos, desarrollar habilidades, analizar actitudes en general y formas de relaciones sociales en particular. El trabajo es creatividad y es relación, con la naturaleza y con otros.” [Camors, en MEC, 2009]

Es lo productivo parte indispensable de esta propuesta. Generar una cultura productiva por medio de proyectos transversales en donde la producción de cada una de las áreas contribuya a un producto final, permite al estudiante ser parte de todo el proceso de producción. En éste intervienen las diferentes áreas del conocimiento, en donde todo lo aprendido opera en función de un mismo objetivo, y le permite ser participe de un proceso de transformación y elaboración con un fin predeterminado.

- El área laboral

Esta área es clave en el desarrollo de las diferentes experiencias. La misma se integra con educadores que tienen formación, conocimiento y experiencia en el abordaje de estas temáticas. Forman parte del equipo de los centros, participan de los espacios de coordinación e intercambio de educadores, acompañan el recorrido de los estudiantes por las diferentes

áreas y tienen un espacio de trabajo de taller para abordar las temáticas propias del mundo del trabajo.

En el caso de los CECAP que realizan pasantías son también los educadores que acompañan el proceso de los estudiantes y se relacionan con quienes reciben a los estudiantes en las empresas y organismos gubernamentales.

Además trabajan con los estudiantes un posible proyecto de egreso en lo vinculado tanto a la continuidad educativa como a lo laboral.

- Experiencias y miradas

A lo largo de estos años el Programa ha ido desarrollando en los diferentes CECAP propuestas concretas vinculadas a lo laboral ya sea por medio de proyectos productivos concretos o por pasantías educativo-laborales.

Proyectos productivos

En estos años se han desarrollado dos tipos de proyectos vinculados con lo productivo:

1. Desarrollados en el ámbito educativo del CECAP.
2. Desarrollados en vínculo con otros actores de la comunidad.

Por un tema de extensión voy a hacer referencia a 4 experiencias concretas que se están ejecutando en este momento en los departamentos de Montevideo, Rivera, Río Negro (Young) y Canelones (La Paz).

1. Vinculados al centro educativo:

La cantina de CECAP Montevideo

Este proyecto productivo se viene desarrollando desde el año 2008 y consiste en la atención de una cantina que funciona en CECAP Montevideo en donde todo lo que se vende es elaborado y vendido por los jóvenes que participan de la experiencia. La propuesta se realiza al comienzo de cada semestre, invitando a los estudiantes del tercer semestre que han optado por el taller de gastronomía a sumarse a este proyecto.

En el trabajo intervienen las demás áreas ya que se trabaja y planifica

en función de las necesidades del proyecto (conocimientos básicos con el cálculo de costos y ganancias, artística en la confección de la folletería y elaboración de la carta, informática en el procesamiento de recetas y demás información). El proyecto es acompañado por un educador del área laboral que trabaja con el grupo en resolución de problemas, distribución de responsabilidades y demás temáticas que hacen al trabajo y relacionamiento grupal.

En ocasiones han participado en la realización de eventos que permitieron relacionarse con otros públicos obteniéndose muy buenos resultados.

De las distintas evaluaciones realizadas por los participantes surge la valoración de una experiencia concreta que les permite funcionar como un verdadero equipo de trabajo con un objetivo concreto.

El viaje de Rivera

En CECAP Rivera desde hace varios años se trabaja con los estudiantes de 3er y 4º semestre la posibilidad de un viaje al finalizar el año.

Los diferentes grupos que han pasado en los últimos años han coincidido en el deseo manifiesto de venir a Montevideo (para la mayoría desconocido).

Es así que el viaje se planifica y ejecuta como una experiencia productiva en donde, en primer lugar, se invita a cada estudiante a comprometerse con acciones productivas concretas para la obtención del objetivo.

Las decisiones se van tomando a nivel grupal y las acciones varían cada año de acuerdo a los grupos.

Una primera decisión de los grupos suele ser el ahorro individual en donde el grupo fija una cuota de aportes a la que cada uno se compromete, designándose un tesorero/a que será el/la responsable de dar cuenta de los fondos.

Las demás acciones suelen estar vinculadas con la organización de una cantina en los recreos (aquí los productos se compran con un préstamo inicial del Centro que se devuelve), organización de un beneficio tipo Ker-messe en donde participa el barrio o la familia, redacción y entrega de cartas en la comunidad pidiendo apoyo y otras actividades que se puedan realizar.

En la planificación y ejecución de las actividades participan todas las áreas y la planificación del último semestre del año los conocimientos a trabajar están estrechamente vinculados con el viaje a Montevideo.

2. Con participación de la comunidad:

CECAP Young y DESEM Jóvenes Emprendedores

En esta experiencia participan estudiantes de tercer y cuarto semestre de CECAP Young.

DESEM (*Desarrollo Social Empresarial*) propuso al PNET la posibilidad de que algún CECAP trabajara con la propuesta de empresas juveniles que consiste en la creación y desarrollo de una empresa por parte de un grupo de jóvenes, proporcionando un voluntario DESEM (suele ser un/a empresario/a) que trabaja con estos estudiantes durante todo el periodo en su capacitación.

La propuesta básica consiste en fundar una empresa y obtener como resultado un producto concreto.

Esta experiencia ha sido significativa por el valor que tiene para los estudiantes, pero también implicó un aprendizaje muy importante para los adultos que trabajan en los CECAP, pues a priori señalaron la imposibilidad de poder trabajar con esta experiencia pues su finalidad era proyectar “empresarios” y por tanto no era una propuesta para nuestros jóvenes.

Creo que esto es significativo y nos habla de la distancia que existe entre el mundo de la educación y el del trabajo.

El trabajo realizado por todo el equipo de educadores de Young y por la empresaria a cargo de la experiencia nos ha demostrado que estos jóvenes pueden ser empresarios ya que han logrado trabajar en la definición de un producto, lo han elaborado, lo están vendiendo y han participado en las instancias de capacitación a nivel nacional con más de 600 jóvenes de centros educativos del país.

Se trabajó en la re-adequación de la propuesta de acuerdo a lo que DESEM propone en el manual de capacitación, integrándose al equipo de educadores la empresaria, lo que ha permitido un acercamiento a la realidad del mundo del trabajo no sólo para los estudiantes sino también para los educadores. Durante los dos semestres del año 2011 la propuesta de todas las áreas ha estado vinculada con el trabajo de la empresa “Paso a Paso” que se dedica a la fabricación de ponchos patrios.

Además de participar en la empresa desde el área laboral se ha trabajado con el egreso de cada uno de estos adolescentes y en ese proceso de

búsqueda de rutas de salida la empresaria ha aportado su perspectiva y evaluación acerca de cada uno de los estudiantes que participaron.

CECAP La Paz y DUCSA³²

Otra experiencia significativa que abordó la relación entre educación y trabajo fue realizada entre los meses de febrero y marzo de este año en CECAP La Paz y consistió en la elaboración de 1200 hojas de papel reciclado para la sobrecubierta de la memoria anual de la empresa DUCSA.

Por medio de algunos productos elaborados en un taller de reciclaje de papel que funciona dentro del Área de Formación Profesional en este CECAP, se tomó contacto con la agencia de comunicación de la empresa y surgió la propuesta por parte de ésta.

La empresa donó el equipamiento para el montaje de un taller que pudiera producir esta cantidad de hojas y doce estudiantes de tercer y cuarto semestre mediante una pasantía trabajaron durante dos meses acompañados por la educadora del taller y otra educadora como apoyo a la tarea.

Esta experiencia le permitió a los jóvenes experimentar todo el proceso de elaboración de un producto, definir roles, asumir responsabilidades, evaluar la calidad de lo obtenido, relacionarse con los responsables de la empresa para definir el producto (medida, textura), planificar y ejecutar una campaña en la comunidad para obtener el papel para reciclar y asumir un compromiso de entregar la totalidad del papel en la fecha acordada con la empresa.

Tres meses después de finalizada la experiencia cada joven recibió una invitación personal para asistir a la presentación de la memoria en el edificio de ANCAP. La presentación coincidió con las vacaciones de CECAP pero ese día la casi totalidad se hizo presente y fue reconocido públicamente el trabajo por las autoridades de la empresa.

Esta experiencia fue trabajada por CECAP La Paz como proyecto de egreso y sin duda fue un estímulo muy importante para todos. En la actualidad varios de estos jóvenes se encuentran realizando una pasantía educativo laboral, otros han retomado los estudios y los restantes han conseguido trabajo.

³² DUCSA Distribuidora Uruguaya de Combustibles Sociedad Anónima

Las pasantías educativo-laborales

La pasantía es un instrumento de trabajo muy importante que sin duda le permite al estudiante vivir una experiencia vinculada con el mundo del trabajo. Desde el año 2006 algunos CECAP vienen desarrollando pasantías tanto en el ámbito público como el privado con éxito.

La extensión de la Ley N° 17.230 en el año 2006 a los estudiantes de los CECAP mediante los beneficios de la Ley N° 17.896, permitió la utilización de este recurso educativo.

La pasantía es un instrumento de alto valor educativo que sitúa al estudiante en el “rol de trabajador” y le permite integrarse y relacionarse con un ámbito de trabajo concreto.

En este proceso es fundamental el rol del educador que acompaña a los estudiantes como también el del empleador que asume que no es un trabajador sino un estudiante quien se integra a ese ámbito laboral.

A partir de las experiencias realizadas en los diferentes CECAP, podemos decir que el plan educativo es factor indispensable para la experiencia ya que los acuerdos y la comunicación entre educador, empleador y estudiante son claves en el proceso educativo.

El apoyo y sostenimiento de las familias de los pasantes es otro soporte que juega un rol muy importante y se ha demostrado a través de las distintas experiencias.

La pasantía le permite al joven proyectarse en un futuro inmediato no sólo en la posibilidad de conseguir un trabajo como un escenario posible, sino en lo vinculado a la continuidad educativa. Hemos visto en varios casos que el aprendizaje fundamental de la pasantía para muchos jóvenes consiste en asumir la necesidad de volver a estudiar, ya que la necesidad de conocer se hace presente a la hora de asumir tareas. Podemos decir que la pasantía contribuye en el “deseo de volver a estudiar” de estos jóvenes.

- A modo de conclusión

La intención de este relato fue mostrar desde la práctica cotidiana en los CECAP distintas estrategias pedagógicas en relación a lo laboral que se vienen desarrollando en espacios concretos. Lo planteado es un recorte de una realidad en permanente movimiento que a través de la creatividad y la detección de oportunidades y posibilidades que se van generando tanto en los centros como en las comunidades nos permiten innovar permanentemente en relación a esta temática.

Nos parece que el relato de experiencias concretas permite dar cuenta de lo acumulado que este Programa tiene al respecto y la mirada que ha podido darle a lo largo de estos años.

Sin lugar a dudas, **“trabajar con el trabajo”** permite a los adolescentes y jóvenes que transitan por los CECAP adquirir herramientas fundamentales no sólo para una inserción laboral futura sino para su inclusión y desarrollo como ciudadanos y ciudadanas comprometidos con su sociedad.

Tampoco quisiera dejar de decir que es necesario **“trabajar con el trabajo”** desde edades tempranas incluyéndolo en las diferentes curricula tanto de la educación no formal como de la formal, pero siendo muy claros en que los adolescentes y jóvenes hasta los 18 años deben ser preparados para el mundo del trabajo partiendo del reconocimiento de las realidades, brindando alternativas que les permitan continuar en sus procesos de formación, y garantizando el derecho a la educación y al ejercicio de sus derechos como jóvenes.

- **Bibliografía**

- Ley General de Educación, N° 18.347.
- Ministerio de Educación y Cultura: “*Aportes para una construcción colectiva*”, Serie Educación y Trabajo, Montevideo, 2009.

Impreso en:
Gráfica Industrial Uruguaya Ltda.
Soriano 1128
Tel.: 2900 0108 - Fax: 2902 2576
E-mail: giultda@adinet.com.uy
Dep. Legal: 356.591
Octubre de 2011