

---

## **ALGUNOS ELEMENTOS SOBRE LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y TRABAJO\***

*Irma Briasco*

---

En diferentes investigaciones se ha señalado la carencia de sólidos modelos teórico-metodológicos para las propuestas de articulación entre educación y trabajo. Desde la perspectiva de este trabajo, cabría agregar que sobre todo se verifica la ausencia de un análisis explícito del modelo económico-productivo que contextúe estas propuestas, es decir, la inserción de la política educativa como política social en un contexto macroeconómico. Se podría pensar que esta ausencia u omisión se sustenta en el supuesto de autonomía relativa<sup>1</sup> que ha caracterizado al sector educativo en los países de la Región.

Este reduccionismo en el análisis de las experiencias de educación y trabajo omite el debate central sobre el patrón de acumulación al que responde el modelo hegemónico donde éstas "ingenuamente" se objetivan. Por ende, tampoco aparece explicitada la definición de trabajo que sustenta la experiencia.

Se pueden encontrar aportes teóricos desde los cuales se comienza a instalar esta línea de análisis, pero que aún no han llegado a construir propuestas pedagógicas concretas en los planos institucional y, particularmente, metodológico.

Dentro de ellos se podría rescatar el modelo de análisis realizado por Kuenzer, sobre la base de un cuerpo de conocimientos elaborado por pensadores brasileños que se enrolan en "un proyecto pedagógico comprometido con la educación del

---

\* *Este trabajo forma parte del informe de avance del PMET en Argentina, coordinado por Roberto Albergucci y presentado en la Reunión del PMET que se llevó a cabo en Cochabamba. Es un resumen del marco teórico de la investigación sobre el tema, elaborado por la Lic. Irma Briasco, Directora Nacional de Vinculación, Educación y Trabajo.*

trabajador en el proceso de construcción de su hegemonía". Esta línea de pensamiento identificada por ellos, como "educación y trabajo" enfatiza el rol de las relaciones sociales en su conjunto en la producción del saber sobre el trabajo y lo propone como principio educativo. Tiende también a fomentar una propuesta de escuela única basada en la unión entre educación y trabajo. Se busca que el educando pueda tener acceso a los principios teórico-metodológicos que explican los principios y operaciones del trabajo en su integridad y no un mero entrenamiento para el desempeño de un conjunto fragmentario de operaciones. Rescata el papel democratizador de la escuela, en la medida que es el único recurso disponible de los sectores populares para tener acceso al saber históricamente acumulado por la sociedad.

Otro de los modelos vigentes, es el de la formación profesional (FP) que ya cuenta con medio siglo de vida institucional en América Latina. A pesar de que se registran desde principios de siglo diferentes experiencias del tipo de las de FP, realizada por los gremios. Es en el período de la posguerra cuando se tipifica una demanda de formación de recursos humanos en forma sistemática. Podría considerarse como uno de los indicadores de ampliación del EB, particularmente desde el modelo Keynesiano, apoyando la formación de recursos humanos para sustentar una de las principales instituciones de éste, el pleno empleo.

Estas instituciones tuvieron como objetivo prioritario, en sus comienzos, la formación de trabajadores calificados en oficios universales del área industrial del sector moderno. El papel asignado a ellas en el desarrollo de los recursos humanos se enfrenta actualmente a las nuevas demandas de un mercado de trabajo signado por el cambio acelerado y una gran turbulencia e incertidumbre.

En sus comienzos respondieron a una organización del trabajo que pasó de ser artesanal (prerrevolución industrial) a la organización científica del trabajo (OCT) (Neffa, 1986), caracterizada por el taylorismo-fordismo. La organización del trabajo ha variado en el tiempo desde el trabajo artesanal de la manu-

factura en la fábrica, la cual se aceleró con la Revolución Industrial; de la organización fabril tradicional a la OCT; y actualmente, asistimos a una tercera revolución en la organización del trabajo que va de la producción en serie a la robotización.

A principios de la década del noventa las transformaciones del proceso de trabajo industrial, también llamadas innovaciones tecnológicas blandas o sociales se ubican como ejes clave de la competitividad y supuestas gestoras de nuevos regímenes de acumulación. Existe actualmente, en los países centrales, abundante teorización con respecto a las nuevas teorías del crecimiento económico, de la crisis, de salida de la crisis; todas ellas ubican al proceso de trabajo como elemento fundamental para el pasaje a un nuevo paradigma industrial. Algunas de ellas son, el neo o posfordismo, el postaylorismo, las nuevas formas de organización del trabajo y las nuevas tecnologías informatizadas.

Las líneas fundamentales de esta revolución tecnológica se manifiestan en el campo de la informática, microelectrónica, robótica, ingeniería genética, y los nuevos materiales. Como consecuencia de los efectos de la revolución se está también en los inicios de la nueva división internacional del trabajo y habrá de existir una diferencia entre sus efectos en los países desarrollados y los países periféricos.

En el campo económico y social es previsible, por una parte, una significativa disminución de los niveles globales de generación de empleo, particularmente en los países subdesarrollados, tanto por vía de sustitución interna de procesos productivos como la creciente dificultad de exportar productos manufacturados a los países centrales, en razón de la modificación tecnológica al interior de los mismos y, circunstancialmente, al proteccionismo que están implantando. Surge un espacio de interrogantes acerca de los caminos posibles -antes mencionados- sobre las características de este nuevo EB.

Estas profundas transformaciones en los sistemas productivo y científico-tecnológico, y en las relaciones sociales y laborales producen un impacto en el sistema educativo, con la consecuente modificación del papel de la educación.

Los mencionados cambios implican nuevas actitudes y nuevos conocimientos, las primeras se refieren a la apertura para aceptar la innovación y la disposición cultural que a su vez permitan aceptar o criticar normas sociales. Los nuevos conocimientos se refieren a la generación y manejo de nueva información. El tipo de actitud y el tipo de conocimiento están determinados por los roles sociales que se asumen tanto a nivel individual, como colectivo o de clase. Por lo tanto, están vinculados a las formas de acceso y a la distribución del poder.

A la educación se le asigna un conjunto de funciones que tienen relación directa con el cambio de actitudes y la transmisión de nuevos conocimientos. Estas funciones dependen del momento histórico del cual se trate; puede ser anticipadora del cambio e innovación y en otras puede tener un rol de sostenedora del *statu quo*. Es decir, la educación asume determinados roles, no de una forma ingenua sino marcada por la relación educación-sociedad.

Los cambios en la educación inciden en la cantidad de personas que se educan en los contenidos de la información que transmite, así como en la forma en que se transmite, y por lo tanto, en los comportamientos que se favorecen.

Ante la crisis estructural que afecta a América Latina entra en agenda de los respectivos sistemas educativos el tema de la "preparación para el mundo del trabajo", que sería una forma de decodificar una demanda social.

Organismos internacionales, como OIT, UNESCO y OEA desde la mitad de siglo comenzaron a instalar la idea sobre la falta de adecuación del sistema educativo a las transformaciones de los sistemas productivo y científico-tecnológico, pero sin entrar en las cuestiones centrales señaladas.

En un documento de la CEPAL (1990), en el cual además de evaluar el impacto que ha tenido la crisis en la Región, realiza un análisis prospectivo donde plantea que, ante la crisis económica existe la posibilidad de que para asegurar el control social se instalen regímenes autoritarios que privilegien el crecimiento por encima de la equidad; propone las principales tareas de la Región para las próximas décadas. Se trata de lograr "la

transformación de las estructuras productivas en un marco de progresiva equidad social". En esta perspectiva, la línea central del documento pone énfasis en que hay un camino para el desarrollo económico en democracia y que ésta podrá perdurar si hay una mejor distribución, es decir, equidad. El documento afirma que

para lograr una transformación productiva se requiere elevar sustancialmente la tasa de inversión, cuyo financiamiento puede provenir de recursos externos, del ahorro público y privado. En los últimos años el financiamiento externo en la Región se ha revertido en el pago de intereses, que últimamente incluso lo ha superado. En cuanto al ahorro público, el financiamiento de la transformación productiva requiere, como condición indispensable una reacomodación de la política fiscal para elevarlo. Existen gastos que el Estado latinoamericano no puede dejar de hacer, especialmente aquellos destinados a complementar el esfuerzo privado en materia de reinserción internacional y a minimizar los costos sociales del ajuste, sobre todo en materia de salud, educación y seguridad social.

Señala pues, un papel muy claro para este nuevo *EB necesario para América Latina*. El desafío sería encarar la tensión entre la lógica productiva y la lógica educativa, o sea:

Productividad *vs.* movilización y participación.

Remiten a demandas contradictorias entre selectividad y equidad (Gómez Campos, 1991). Los argumentos de esta posición se sustentan en el hecho de que el crecimiento económico requiere de acumulación de capital que estaría en contradicción con una mayor equidad económica y social, especialmente cuando se refiere a determinar dónde enfatizar el esfuerzo educativo y la clase de educación a impartir.

Otro argumento es: si el sistema educacional se orienta a garantizar la adquisición de calificaciones profesionales para el sistema de producción, se convierte automáticamente en reproductor de las desigualdades existentes en el sistema productivo que es eminentemente jerárquico. Esto supone expectativas contrapuestas de los actores sociales. En un contexto de

crisis, de segmentación del mercado laboral, altos niveles de desempleo, precarización de los contratos de trabajo; los trabajadores buscan la elevación de la calidad de vida y los empresarios aumentar la productividad (Carnoy, 1986).

En el otro extremo estaría la posición que plantea una estrecha vinculación entre los objetivos económicos educacionales en que el sistema educacional por sí solo facilite la superación del subdesarrollo sin considerar mayores conflictos. Este argumento se basa en la contribución de la educación al crecimiento socioeconómico, en que la inversión educacional es económicamente rentable tanto desde el punto de vista privado como social; en que cumple con objetivos de equidad social al igualar oportunidades de acuerdo con aptitudes y esfuerzo, además de su carácter redistributivo, y que contribuye al logro de objetivos sociales como serían la disminución de la mortalidad infantil y el aumento de la esperanza de vida (Psacharopoulos, 1986). Hasta la posguerra, el análisis económico sólo se había ocupado de una manera marginal del problema educativo, mientras que el pensamiento pedagógico, por su parte indiferenciaba el vínculo educación y economía en un esquema general destinado a enfatizar la contribución de la acción educativa con respecto al "progreso" tanto individual como social.

Después de la posguerra y fundamentalmente a partir de los trabajos de Solow y Schultz, la educación comenzó a ser considerada como una inversión que contribuía al aumento de la productividad y, por lo tanto, al incremento de los ingresos; las decisiones educativas fueron concebidas en términos de asignación de recursos y el vínculo con el empleo fue definido como el criterio central desde el cual debía analizarse la educación y las políticas referidas a ella. Estas concepciones economicistas asignaban un papel a la educación tal que debía dar respuesta al sector concentrado de la economía, nos referimos a la teoría del capital humano y el enfoque desarrollista. Planteaban, fundamentalmente, la necesidad de adecuar la estructura del sistema escolar a las demandas de la estructura ocupacional (Carciofi, 1995). O sea, la demanda era el factor dinamizador de una situación que tendería a la expansión y al

crecimiento. Dicha expansión implicaría un aumento sistemático de las exigencias de calificación para el desempeño y la educación formal debía otorgar el tipo de conocimientos y habilidades requeridas por el mercado de trabajo. En la medida que el efecto de la educación sobre el crecimiento se mediatizaba a través de la oferta de la calificación de la mano de obra, todo el enfoque tendió a concebir el vínculo entre ambas variables a través de la oferta de trabajo en el mercado.

La evolución del mercado de empleo planteó una revisión profunda de la teoría neoclásica, diversos estudios comenzaron a señalar la existencia de una heterogeneidad en el mercado de empleo que se contradice con la estrategia de modernización, en la cual, la educación proporcionaría los recursos humanos calificados para los nuevos puestos de trabajo. La existencia de mercados laborales segmentados denota que hay grandes diferencias de productividad en una misma rama de actividad coexistiendo formas de producción tradicionales y modernas, donde éstas no tienden a absorber para sí la PEA (Población Económicamente Activa). Este fenómeno ha dado origen al sector informal del empleo, o sea, en términos generales, a la teoría de segmentos laborales en contraposición a la teoría neoclásica que postula cierta homogeneidad y movilidad en el factor de trabajo.

El agotamiento de las explicaciones economicistas se puso de manifiesto a partir del desarrollo de lo que se ha llamado el productivismo educativo (Bowles y Gintis, 1981). Desde este punto de vista el vínculo entre educación y mercado de trabajo se define a través de la función diferenciadora de la fuerza de trabajo, que cumple el sistema educativo mediante la selección escolar. Como expresiones más evidentes de este papel diferenciador se ha señalado, por ejemplo, que la pirámide escolar corresponde estrechamente con la pirámide ocupacional, y con la diferenciación interna del sistema educativo en modalidades, orientaciones carreras, etc., se corresponde con determinados destinatarios sociales y ocupacionales. Al respecto son bien conocidas las evidencias que prueban la concentración de alumnos de origen popular en determinado tipo de modalidades

y carreras, la selectividad social de los procesos de evaluación y orientación escolar, etc. En definitiva, según esta teoría, el funcionamiento interno del sistema educativo reproduciría la diferenciación que proviene de los condicionantes externos y, además, la legitimidad propia del desempeño escolar; de esta forma, las diferencias sociales serían encubiertas como si fueran diferencias educativas.

En síntesis, el planteo reproductivista sostiene que el proceso de selección escolar es absolutamente congruente con las exigencias de funcionamiento del aparato productivo y dichas exigencias, lejos de responder a una racionalidad técnica, responden básicamente a las necesidades de control y explotación que definen la economía capitalista. Según este razonamiento, existiría un mecanismo circular mediante el cual cada sector social recibe la cuota de educación necesaria para incorporarse al mercado de trabajo en los puestos que lo definen como sector.

Las hipótesis reproductivistas jugaron un importante papel teórico, al poner de manifiesto la relevancia de las variables sociales y políticas en la determinación de las estructuras jerárquicas del mercado de trabajo y de los salarios. Sin embargo, lo paradójico del enfoque reproductivista consiste en que su desarrollo teórico tuvo lugar casi al mismo tiempo que el trabajo -en el plano de la realidad social- se ponían de manifiesto los síntomas más serios de crisis en el papel reproductor del sistema educativo. Las diferencias entre el ritmo de expansión educativa y el ritmo de generación de puestos de trabajo estaría produciendo un fenómeno de homogeneización en la oferta de mano de obra, que obliga al propio mercado a desarrollar mecanismos diferenciadores con relativa independencia de la variable educacional. Un ejemplo visible de este traslado del proceso diferenciador hacia el mercado de trabajo es el que ha tenido lugar frente a la homogeneización de la condición educativa de hombres y mujeres. En ambos casos, mientras la condición educativa se ha equiparado progresivamente, la desigualdad en los ingresos se mantiene inalterada, ya que la discriminación sigue actuando desde el mercado de trabajo (Paiva, 1992).

Esta teoría fue criticada desde diferentes sectores, particularmente por el papel que le asignaba a la escuela. En tal sentido, cabe destacar la perspectiva opuesta de otros enfoques como es el de Kuenzer, quien rescata el valor democratizador de la escuela, en la medida que es el único recurso disponible de los sectores populares para tener acceso al saber históricamente acumulado por la sociedad.

Se han descrito tres grandes procesos que dan cuenta del carácter diferenciador al interior del sistema educativo; estos son según Tedesco:

- o La fuga hacia adelante en el proceso de obtención de credenciales educativas, lo que supone una devaluación de las mismas.
- o La pérdida de capacidad de la escuela en cuanto a su función específica de desarrollar el aprendizaje de contenidos socialmente significativos.
- o El proceso de segmentación interna por el cual ya no interesaría qué estudios se cursen sino en donde.

El desafío consiste entonces en diseñar respuestas educativas que articulen pedagógicamente la educación y el trabajo, en el marco de una fuerte disociación de la educación con el trabajo desde el punto de vista productivo. En un sentido absoluto esto no es posible, lo posible es hablar de tendencias a construir una oferta curricular cualitativamente pertinente. Estas estarán enmarcadas en lineamientos de política educativa que impliquen cierta racionalidad de ajuste o adecuación entre la oferta educativa y el perfil de la estructura ocupacional, sin caer en las hipótesis economicistas del enfoque de recursos humanos, como adecuación mecánica al mercado de trabajo (Paiva, 1992).

Gómez Campos distingue estructura ocupacional y mercado de trabajo. Las diferencias esenciales residen en el carácter estructural y a largo plazo de la primera, y en su mayor relación con políticas como la industrial, la científico-tecnológica, la social y cultural; mientras que el mercado de trabajo expresa las demandas a corto plazo, coyunturales, y rápidamente cambiantes de la política económica.

Esto supone un desplazamiento en el análisis cambiando el eje educación-empleo al eje educación y trabajo, hasta aquí

se han caracterizado los enfoques teóricos en los cuales el eje era el primero; como ya se ha dicho no existe un cuerpo de teorías de la misma magnitud que los mencionados, para el eje educación y trabajo.

Se reitera que en este punto el avance más relevante que se ha podido consultar es el de los pensadores brasileños que plantean *el trabajo como principio educativo*, el cual ya se ha mencionado.

Se ha señalado anteriormente que en el relato de las experiencias no existe una explicación de la definición de trabajo implicada. A excepción de los pensadores brasileños, claramente enrolados, según ellos en el pensamiento neomarxista. A continuación se sintetiza la conceptualización del término desde distintas perspectivas.

Para los fisiócratas, como Adam Smith, lo que importa es la existencia de un producto neto que va a ser objeto de reglas sociales de distribución; podría decirse que, para ellos, el trabajo es productivo cuando el resultado es un valor neto. Pero dichos autores no se plantean el problema del origen social de ese producto neto porque ellos consideran que las relaciones sociales que determinan la posición y la jerarquía de los grupos sociales son la manifestación de un orden natural; lo que interesa son las reglas de distribución que permiten la reproducción de dichas relaciones sociales. Para este enfoque lo importante es la exteriorización del producto neto como beneficio y la acumulación de este último para la adquisición de medios de producción. Según esta concepción, el trabajo, que sólo existe como trabajo asalariado, es productivo si se intercambia con capital e improductivo si se intercambia con renta.

El análisis de Marx se distingue del de los economistas clásicos en que considera al capital no como un elemento apriorístico sino como el resultado de relaciones sociales. En esta concepción, el trabajo productivo es el que crea plusvalía, concepto que designa una relación que nace de la organización y en las relaciones sociales de producción. Estas relaciones están caracterizadas por el asalariado, basado en la polaridad apropiación-expropiación que deriva de la escisión entre el proceso de

trabajo y su producto. Esta situación crea una determinación específica del trabajo productivo, que no se superpone a su determinación general de actividad transformadora que concluye en un producto conforme a un proyecto del trabajador, individual o colectivo. Dicha determinación específica es antagónica de la determinación general y constituye la raíz más profunda de la lucha de clases en el capitalismo.

La UNESCO (1981) ha definido el trabajo productivo como "los bienes y servicios materiales o de índole intelectual útiles al individuo o a la sociedad, no necesariamente retribuidos", insinuando así sobre los objetivos y los resultados del trabajo sin detenerse sobre el proceso del mismo.

Ocurre además, que en América Latina, a excepción de algunos intentos en Colombia, no existe una cultura tecnológica autónoma en la medida que se ha aprendido más que creado, adaptado más que inventado, seguido corrientes más que inaugurado nuevos horizontes intelectuales (Rama, 1986).

Carton, (1985) sostiene que lo cultural y lo económico mantienen entre sí una estrecha correlación cuyo puente lo constituye el desarrollo de la tecnología.

[...] La tecnología aparece con frecuencia como una de las justificaciones para el desarrollo de la interacción entre la educación y el trabajo productivo. Las justificaciones se basan en el interés cada vez mayor que despierta el estudio del impacto de la técnica sobre todos los aspectos del medio ambiente, sobre la aparición de conceptos nuevos como, tecnologías blandas, alternativas, apropiadas, etc. [...] pero los debates tienden a hacer de la tecnología una realidad histórica y exclusivamente material que pasa a ser un hecho en sí, del que se analizan las ventajas y los inconvenientes funcionales, y que, por medio de la educación, el ser humano debe aprender a utilizar. Pero si se considera al hombre, agente histórico productor a la vez de bienes materiales y relaciones sociales, la tecnología no es una realidad en sí, sino un resultado de la actividad de los seres humanos, en tanto que productores, en el seno de determinadas relaciones sociales. La tecnología puede considerarse como la

introducción, en las técnicas de producción empíricas e intuitivas, de una reflexión abstracta vinculada al pensamiento formalizado. Es, por ejemplo, la introducción del pensamiento lógico-matemático en una producción artesanal o manufacturera, o en el proceso de intercambio. Esto supone la capacidad de teorizar ciertos problemas técnicos sobre la base de una concepción científica, creando así un vínculo orgánico entre ciencia y técnica [...]

Existe acuerdo para afirmar que en la educación profesionalizante el principio de una base general científica y humanística favorecerá la mayor movilidad y adaptabilidad profesional, que le permita al sujeto aprender a tomar decisiones en un ambiente de cambio e incertidumbre. Decisiones sustentadas en la creatividad, análisis crítico, razonamiento lógico, confianza, autoaprendizaje, disposiciones para el cambio y la transformación.

El contexto actual, como ya se ha señalado, se caracteriza por:

- El vertiginoso cambio tecnológico en todos los sectores de la producción.
- El impacto de las nuevas tecnologías.
- La modificación de los paradigmas científico-tecnológicos cada siete años, generando así nuevas ocupaciones y profesiones.

Teniendo en cuenta que los niños que hoy ingresan al sistema educativo participarán en el mercado de trabajo hasta el año 2050, resulta obvio que no se podría elaborar por ahora un currículum ajustado al mercado de trabajo, puesto que es imposible determinar qué características tendría éste. Es por ello que la interacción entre los tres sistemas resulta de vital importancia, de esta manera se podrían realimentar continuamente formando así un *megasistema*, tal sería el formato por el científico-tecnológico, productivo y educativo. Como resultado de esta interacción se produciría la articulación entre estos, superando el modelo economicista, pero sin descuidar esta necesaria circulación de señales, que irán produciendo impactos en cada uno de ellos. Al sistema educativo, particularmente, le permitirá

redefinir permanentemente las capacidades, habilidades y actitudes necesarias para la incorporación de las personas al aparato productivo.

### Sistema educativo

Sistema productivo

Sistema científico-tecnológico

Esta interacción siempre ha existido, pero ha variado en función de los diversos factores vinculados al trabajo, a los que ya se ha hecho referencia, de la división del mismo y de sus aspectos tecnológicos y también en función del desarrollo científico. En este sentido el concepto de calificación expresa a nivel individual la relación entre los procesos de reproducción y de producción, de las habilidades de los comportamientos que la formación y el trabajo contribuyen cada uno a crear y transmitir. La calificación se presenta entonces como un hecho sociocultural propio del sistema social existente en un momento dado (Carton, 1995).

Existen propuestas que sostienen que el sistema educativo debe impulsar el desarrollo de las siguientes calificaciones:

- o Calificaciones técnicas, entendidas como la serie de conocimientos científico-tecnológicos y habilidades ligadas a las exigencias del progreso técnico.
- o Calificaciones funcionales, aquellas que permitan el reajuste permanente del profesional a las complejas condiciones determinadas por el progreso tecnológico sobre la organización del trabajo.
- o Calificaciones sociales que permitan tanto la inserción a nivel de una organización productiva como la comprensión del ámbito socioeconómico en el que se encuadra su actividad específica de modo que su participación en el sector profesional en el que actúa sea reflexiva y consciente.

Así las calificaciones técnicas y funcionales son los componentes centrales de la formación para el empleo, mientras que las calificaciones sociales habilitan, fundamentalmente, para la vida del trabajo y carrera laboral.

Reich sostiene que no puede mantenerse una educación estandarizada cuando la sociedad no lo es más: "Hay que for-

mar a los futuros analistas simbólicos entrenando en la identificación y resolución de problemas [...]" Para ello propone el desarrollo de cuatro habilidades básicas:

- o Abstracción: es la capacidad de identificar patrones y significados, para organizar el cúmulo de información existente y descubrir nuevas soluciones, problemas y alternativas.
- o Pensamiento sistemático: intensifica la abstracción, desarrollando la capacidad de apreciar el conjunto y de comprender los procesos mediante los cuales los componentes de la realidad se relacionan.
- o Experimentación: son decisivos en la nueva economía (por las grandes fluctuaciones). Al enseñar y ejercitar en la experimentación, se enseña que el aprendizaje permanente es una responsabilidad propia.
- o Colaboración: hay que enseñar a colaborar, comunicar conceptos y lograr consenso. Parte de este aprendizaje es el de *negociar*.

Oaskar Negt (1985) propone competencias efectivas, sociohistóricas y tecnológicas. Por competencia, según MCE, 1992, se entiende "a las capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los distintos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los problemas sociales; se materializan en esquemas conceptuales, de acción y decisorios; se expresan en un desempeño eficaz y en aspectos no visibles tales como la síntesis cognitivo-efectivo-valorativo-operativo que se pone en acción a través de estrategias proyectables.

Anteriormente se desarrolló la oposición en la perspectiva de los actores -trabajadores y empresarios- sintetizada en "productividad *vs.* equidad", lo que hoy resulta llamativo es la coincidencia de recursos expresados como calificaciones, competencias o habilidades. Tanto desde el sector educativo como del sector productivo -relevado por medio de las entrevistas a empresarios- hay acuerdo en que la educación impartida debe es-

tar compuesta por una fuerte formación general, con conocimientos científico-tecnológicos básicos, capacidad de aprendizaje continuo, de adaptabilidad a nuevas situaciones ocupacionales y demanda productiva, es decir, una formación generalizable o transferible.

Es así, entonces, que el objetivo de esta formación general o básica es aumentar la flexibilidad y adaptabilidad ocupacional. La formación específica es propia de cada sector, rama o empresa, y depende de la coyuntura del mercado de trabajo. Existen investigaciones que han demostrado que la posibilidad de apropiarse de esta última depende de la calidad de la formación general.

Esto implicaría entonces, a nivel curricular, una adecuada compatibilización del desarrollo de las calificaciones técnicas, funcionales y sociales anteriormente definidas.

En este sentido, cabe mencionar una investigación publicada por CEPAL (No. 21), realizada por Terra. Entre las conclusiones se cita la siguiente:

[...] La educación no es para el empleo [...] la educación se orienta al cultivo del saber; cultivo que implica la adquisición de conocimientos, pero, tal vez más que eso, el desarrollo de la capacidad de pensar y aprender [...] en un segundo nivel se orienta al servicio de la vida social total [...] debe actuar como instrumento de cohesión social contribuyendo a superar la segmentación social [...]

En función de los aspectos antes mencionados queda justificada la preponderancia que se recomienda sea asignada a la formación general en el currículum.

Cabe mencionar la crítica habitual que se le hace a la escuela media, cuando se acusa de no generar egresados con una *salida laboral*. Esto supone la valoración de una formación específica, ajustada a un puesto de trabajo como garantía para la obtención de un empleo, sin considerar la complejidad de este hecho; pero, por otro lado, es legítima la presión social que se ejerce sobre la educación, como articuladora con el sistema productivo; por lo tanto la actual propuesta tiende a resolver esta tensión.

En función del rol estratégico que se le asigna a los saberes (particularmente al conocimiento científico) y de redefinir la responsabilidad del Estado y de la sociedad en este proceso, cabría preguntarse (Braslavsky, 1992):

¿Quiénes son los responsables por la selección y distribución equitativa de saberes, de contenidos pertinentes para el desarrollo económico autosostenido, el desarrollo nacional integrado y, la construcción de un modelo político democrático?

En síntesis, el desafío para América Latina consistiría entonces en la construcción de escenarios que garanticen la consolidación de la ciudadanía en un marco de progresiva equidad social. El cual implicaría un nuevo arreglo entre la sociedad civil y el Estado.

## NOTAS

- 1) Según Tedesco, se cuestionó la validez del supuesto ajuste entre los requerimientos del aparato productivo y la oferta de calificaciones educativas. Dicho ajuste era considerado el criterio central para las decisiones políticas y su carácter dinamizador derivaba del hecho de que se suponía la existencia de un proceso constante de las calificaciones para el desempeño de los puestos de trabajo. Sin embargo, la expansión educativa ha sido notablemente superior a la capacidad del aparato productivo para generar puestos de trabajo, y los clásicos problemas de déficit de mano de obra calificada, del 50-60, se desplazaron a problemas de subutilización de las capacidades y devaluación de los años de estudio.

## BIBLIOGRAFÍA

BRIASCO, Irma, *Asesoramiento para la inserción del trabajo productivo en el curriculum de la educación básica y media de*

- las escuelas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa*, CFI, 1993.
- BUSTELO E. IUSANI, E., *Mucho, poquito o nada. Crisis y alternativas de política social en los 90*, Argentina, CIEPP, UNICEF, Siglo XXI, 1990.
- CASTRO Moura, Claudio, *El mundo de la escuela y el mundo del trabajo: ¿coexistencia pacífica?*, México, CEE, 1979.
- CARCIOFI, Ricardo, *Educación y aparato productivo en el proyecto educativo autoritario*, Argentina 1976-1982, FLACSO, 1985.
- CARTON, Michel, *La educación y el mundo del trabajo*, Francia, UNESCO, 1985.
- CINTERFOR/OIT, *La formación profesional en el umbral de los 90. Un estudio de los cambios e innovaciones en las instituciones*.
- DRUCKER, P., *La sociedad capitalista*, Ed. Sudamericana, 1992.
- FRIGOTTO, G., *Trabalho -educação e tecnologia*, Brasil, 1989.
- GALLART, María Antonia, *Educación y Trabajo; un estado del arte de la investigación en América Latina*, IDEC-CENEP, 1986.
- GAUDEMAR, J. P. de, "La escuela y la fábrica: dos encuentros frustrados", en: Enguita, M., *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, AEAL, 1986.
- GÓMEZ CAMPOS, Víctor, *Educación académica y educación profesionalizante. Dilemas de equidad, solidaridad y equidad*, Colombia, CES, 1991.
- IUSANI, E., et al., *Estado democrático y política social*, EUDEBA, 1990.
- IUSANI, Lo Vuolo-Tenti, *El estado benefactor. Un paradigma en crisis*, Miño y Dávila, Ciepp, 1991.
- KUENZER, Acacia, *Ensino de 2 Grau. O Trabalho como princípio Educativo*, Sao Paulo, Cortez, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Eucacao e trabalho no Brasil: o estado de questao*, Brasília, Instituto Nacional de Pesquisas, 1987.
- NASSIF, R., *El sistema educativo en América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981.

- NEFFA, Julio, *Procesos de trabajo, nuevas tecnologías informatizadas y condiciones de trabajo en Argentina*, CEIL, Humanitas, 1987.
- OFFE, C., *Contradicciones en el estado de bienestar*, Alianza, 1991.
- PAIVA, Vanilda, *Educación, bienestar social y trabajo*, Quirquincho, 1992.
- REICH, R., *El trabajo de las naciones*, Vergara, 1993.
- RIQUELME, Graciela, *La gestión de calificaciones y saberes en un contexto de reestructuración productiva internacional*, Brasil, CIID-CENEP, 1993.
- UNESCO/CEPAL/PNUD, *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, Tomos 1 y 2, Kapeluz, 1987, (Serie Educación y Sociedad).