
Educar para el trabajo: la acción educativa y las políticas en la conformación de saberes

Hilda Mabel Guevara *

Silvia Susana Montañez **

La educación en los últimos años aparece interpelada socialmente, en tanto espacio que debe dar respuestas a una nueva organización del trabajo. Sin embargo, el protagonismo humano sustentado por las ciencias sociales y humanas se erige rescatando el concepto básico de la educación y del trabajo en tanto prácticas humanas, frente a la innegable transformación tecnológica del mundo occidental. Los científicos sociales también reclaman para el hombre su lugar como agente activo de las transformaciones de la estructura social y de la organización del trabajo.

Este enfoque permite situarse de otro modo frente al tema de la formación de competencias en una sociedad llamada del "conocimiento"; tema que interesa ahondar intentando aproximarse a una reflexión más profunda del tópico articulación educación, sociedad y trabajo.

En este documento inédito se pretende reflexionar acerca de los principales avances de una investigación en curso y las líneas de abordaje teórico escogidas.

Educación - Trabajo - Sociedad - Enseñanza y formación - Conocimiento

The education in the last years turns out to be addressed socially as a space that has to give answers to a new work organization. Nevertheless, the human protagonism supported by the social and human sciences rescues the basic concept of education and work as "human practices" without denying the technological transformation of

* Doctora y Licenciada en Psicología. Especialista en Docencia Universitaria. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. E-mail: maguevara@speedy.com.ar

** Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Sociología. Doctoranda en Educación. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina.
E-Mail: smontanez@unsj-cuim.edu.ar

our world. The social scientists also claim about the man`s place as an active agent in changing the social structure and work organization.

This approach allows us to place differently when dealing with the training competences in the so-called "knowledge society" joining together education, society and work

This paper tries to expose briefly a part of a current research in process and the theoretical lines chosen.

Education - Labour - Society - Teaching and training - Knowledge

Presentación

En este artículo se presentan algunos avances de la investigación *Construyendo el futuro desde las mutaciones del ciclo medio educativo*.¹ Este proyecto forma parte del Programa "Políticas Educativas y Espacio Social del Joven"² y se realiza en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan. En el estudio se escogió al sector social *juventud*, por la relevancia y centralidad que tiene la formación y el trabajo para este grupo, no sólo para su subsistencia sino también para la identidad de los sujetos, para su autonomía y realización.

Las conceptualizaciones centrales de esta exposición giran sobre algunos debates de conceptos muy específicos como los de "competencia" y "saberes socialmente productivos".

Se incorpora además a la producción parte de los avances de resultados respecto a la relación entre la universidad y la formación en saberes sociales.

Luego de exponer estas nociones, se enfatiza una experiencia de transferencia: un *foro debate*, basado en los primeros hallazgos sobre la formación técnica de los estudiantes encuestados, información que se entrecruza con expresiones de empresarios y directivos de establecimientos de educación técnica convocados a esta práctica; hecho que se narra bajo el título: "Educación y Trabajo: el relato de una experiencia de investigación".

Por último, se anticipan algunas reflexiones provisionales con la pretensión de abrir nuevas reflexiones para continuar el debate sobre el tema.

¹ Aprobados por Resoluciones 43, 101, 114 y 117/06-CS.

² Aprobado por Resolución 0045/CD/2006 de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan.

I- Introducción

La educación en los últimos años aparece interpelada socialmente, en tanto espacio que debe dar respuestas a una nueva organización del trabajo. El sector productivo demanda una mayor articulación entre empresa e institución educativa, en ocasiones, asumiendo la creencia en el progreso social por vía de esta exclusiva alianza. En ese sentido, se promueve un ideal de sociedad que no admite otros recursos alternativos al progreso. Estas concepciones resultan compatibles con una ideología empresarial de la educación, principio que sostiene un sistema educativo efectivo y moderno, siempre que se organice en función de las urgencias de la empresa.

Sin embargo, el protagonismo humano, sustentado por las ciencias sociales y humanas, se erige rescatando el concepto básico de la educación y del trabajo en tanto prácticas humanas; frente a la innegable transformación tecnológica del mundo occidental; los científicos sociales también reclaman para el hombre su lugar como agente activo de estos cambios, transformadores de la estructura social y de la organización del trabajo.

Desde estos principios, siguiendo el pensamiento de Hanna Arendt -citada por Aguayo- la acción educativa refiere a aspectos humanos; en contraposición a la *fabricación*, da cuenta de palabras y actos que los sujetos construyen y reconstruyen -*traman*- en la vida cotidiana (Cfr. AGUAYO, 2006).

Este enfoque permite situarse de otro modo, frente al tema de la formación; se trata de un enfoque que con-

sidera la acción educativa y su relación con la formación relevante para participar del proceso productivo. De manera que en el proceso de construcción de las tramas de la vida cotidiana, el tópico del *trabajo* como producto social volvería la mirada hacia el tema de la preparación de los agentes con solidez y en condiciones de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos.

Si se considera una perspectiva socio-histórica en este marco, se puede señalar que los últimos dos decenios del siglo XX sintetizaron una época de profundos cambios de la economía y la sociedad a escala mundial. El proceso de globalización del intercambio comercial, las nuevas modalidades de gestión y producción industrial y el desarrollo de la tecnología han generado un escenario de transformaciones que incidió fuertemente en la organización de las sociedades y la construcción de la vida cotidiana.

En cuestión de pocos años, las nuevas formas de organización laboral y los mecanismos de integración económica a escala global han modificado el orden, condicionando los aspectos más básicos de la vida de las personas. Al tiempo que se pudo observar una diferenciación en las formas y posibilidades de inserción en el sistema productivo, los modelos de consumo y forma de vida adquirieron rasgos de profunda homogeneización, todo esto asociado a la existencia de una economía única de carácter global.

Es una época donde se destaca la integración competitiva en los mercados como condición necesaria de supervivencia, las naciones "debían" realizar todos

sus esfuerzos para ser competitivas y poder ser parte de las relaciones que organizarían el intercambio mundial.

Por cierto, en este marco, la educación no fue una excepción. En efecto, se ha venido insistiendo sobre la necesidad de adecuar un sistema educativo nacional a las nuevas reglas de la organización económica mundial. Los jóvenes, desde este punto de vista, debían ser formados en consideración a los nuevos sistemas de organización productiva y en relación con las demandas crecientes por conocimiento y manejo de tecnología en los lugares de trabajo, ajustados a la llamada "sociedad del conocimiento".

En relación con esta mirada, una de las críticas generales que se ha levantado frente a los procesos de reforma educacional en América latina tiene que ver con la aplicación de modelos homogéneos, orientados a responder al imperativo tecnocrático de alineamiento, siguiendo las directrices de los organismos multilaterales que buscan lograr la estabilización y el ordenamiento de la economía en estos países. Por ello, se puede decir que la educación se vuelve dependiente de las decisiones y orientaciones de la economía, más concretamente de "un tipo" de economía (Cfr. GUEVARA, 2006). Sin lugar a dudas, estos procesos de los que se da cuenta han construido una nueva relación entre educación y trabajo.

Con la mirada puesta en el espacio social sanjuanino, se destaca que ya desde principios del siglo XX se insistía recurrentemente en la necesidad de darle a la educación una orientación más utilitaria; y frente a este propósito, la incorporación del trabajo manual en las escuelas primarias marcaba un precedente. Una de las propuestas sugería reemplazar los contenidos propuestos por Víctor Mercante, por materias definitivamente utilitarias como el "Trabajo Manual", la "Economía Política y la Contabilidad": *"Hay que enseñar a trabajar y enseñar a manejar y conocer los productos de su trabajo (ello será más útil) que saber que la atracción de un cuerpo es igual a ala masa dividida por el cuadrado de la distancia, o a saber una diversidad de teorías filosóficas"* (FILIPPA, 2004:119). La recepción favorable de tales ideas se vio concretizada durante el gobierno del cantonismo³ que armó una propuesta educativa -de corta duración- en el sentido de promover la vinculación entre contenidos científicos y trabajo productivo.

El fracaso de distintos proyectos de reforma del sistema escolar durante el siglo XX, ante la desarticulación entre los actores de la producción y los de la transmisión de conocimientos, los debates inconclusos sobre la inclusión en los programas educativos del concepto de trabajo en su más profundo sentido humanístico, el reiterado abandono de la capacitación

³ "El movimiento provincial encabezado por Federico Cantoni (década del 20) (...) aparece como una escisión del radicalismo ampliando su propuesta a sectores sociales no incorporados. A diferencia del radicalismo no sólo encarna un discurso antioligárquico, sino que enfrenta decididamente a la oligarquía viñatera que hasta el momento hegemonizaba el poder en la provincia" (refiere a la provincia de San Juan) (GARCÉS, 1992:14).

laboral de la población obligan a seguir cuestionando el problema de la formación.

Es así que las demandas de esta sociedad exigen dominios, destrezas y nuevos repertorios de conducta. Lo que a su vez tiene implicancia en el sector educativo, en tanto de él se espera que responda a las nuevas calificaciones exigidas por el sector productivo.

Ahora bien, ¿la respuesta deviene de ajustar la formación a las exigencias del mercado? ¿Es necesario priorizar la formación especializada por encima de la formación general? ¿El sistema educativo debe responder al nuevo marco de calificaciones propio del mercado laboral? Estas cuestiones no pueden tener, en esta fase del proyecto, una respuesta definitiva; no obstante, para acercar reflexiones sobre estas temáticas resulta crucial presentar las concepciones acerca de lo que se entiende por formación, competencias o saberes, como también, al menos, esbozar las consecuencias educativas y políticas que se derivan de considerar el enfoque de las competencias o el de los saberes socialmente productivos.

Es importante aclarar que el tema de la formación de competencias interesa para significar una línea de articulación entre educación, sociedad y trabajo; como ya indica J. L. Álvaro (1992:48) "*el trabajo sigue constituyendo uno de los nexos principales entre las metas individuales y los objetivos colectivos, de ahí su importancia para la comprensión de las sociedades contemporáneas*".

II- Competencias: ¿una forma de conocimiento?

Son diversos los significados atribuidos al término *competencia*, pero si buscamos promover la comprensión del término, tal como lo consideramos en este trabajo, será necesario vincularlo con el conocimiento.

El conocimiento, en un sentido genérico, tiene un significado amplio e incluye campos temáticos, estilos de pensamiento y destrezas intelectuales. Jeanne Schidmidt Binstock (1970), en su tesis doctoral, destaca tres clases de conocimiento: a) el conocimiento ocupacional: conformado por las destrezas específicas para el manejo de aspectos particulares del entorno; b) el conocimiento histórico o educación general: consistente en el desarrollo de la comprensión teórica del saber científico, estético y filosófico contenido en la cultura general de la sociedad; c) el conocimiento conceptual y de proceso: integrado por la adquisición de los procesos que incrementan el conocimiento y el desarrollo de las destrezas que generan el pensamiento crítico y evaluador (Cfr. PEÓN, 2003).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) asocia las competencias con la calificación alcanzada, por lo que el término *competencia* alude a una capacidad adquirida, la define como "*idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer la calificación requerida para ello*" (MERTENS, 1997:23).

Esta definición pone énfasis en la tarea y en la capacidad real demostrada, y responde al enfoque tradicional funcional y a una organización también tradi-

cional. Este tipo organizacional se limita, en el contexto capitalista, a una educación orientada al mercado, o en otras palabras, a la coordinación de necesidades entre la empresa y el individuo.

Las competencias genéricas se refieren a los comportamientos laborales propios de desempeños en diferentes sectores, la OIT las identifica como competencias transversales:

- Gestión de recursos: tiempo, dinero, materiales y distribución, personal.
- Relaciones interpersonales: trabajo en equipo, enseñar a otros, servicio a clientes, desplegar el liderazgo, negociar y trabajar con diferentes personas.
- Gestión de información: buscar y evaluar información, organizar y mantener sistemas de información, interpretar y comunicar, usar ordenadores.
- Comprensión sistemática: comprender interrelaciones complejas, entender sistemas, monitorear y mejorar y diseñar sistemas de trabajo.
- Dominio tecnológico: seleccionar tecnologías, aplicar tecnologías en la tarea, mantenimiento y reparación de equipos.

Las competencias específicas están directamente relacionadas con el ejercicio de ocupaciones concretas y no son fácilmente transferibles de uno a otro ámbito de trabajo.

Pero hay otras definiciones de competencia, sustentadas en las características tecnológicas y organizativas, que incorporan una mirada a los objetivos de los países.

Así, la INEM de España (Instituto de Empleo, Servicio Público de Empleo Estatal) estima que la competencia es "*un conjunto de comportamientos, facultades de análisis, toma de decisiones, transmisión de información necesario para el pleno desempeño de la ocupación*" (ROJAS NIETO, 2005:5).

En Canadá también, competencia alude al "*conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permitan llevar a cabo adecuadamente una actividad o una función o un proceso*" (ROJAS NIETO, 2005:5).

En Alemania, se estima que además de los conocimientos, destrezas y aptitudes, se deben tener en cuenta "*la solución de problemas profesionales de forma autónoma y flexible y las capacidades para colaborar en su entorno y en la organización, para lo cual son necesarias las competencias sociales*" (ROJAS NIETO, 2005:5).

En el sistema inglés, se han definido cinco niveles de competencia que permiten diferenciar: el grado de autonomía, la variabilidad, la responsabilidad por recursos, la aplicación de conocimientos básicos, la amplitud y alcance de las habilidades y destrezas, la supervisión del trabajo de otros y la transferibilidad de un ámbito de trabajo a otro.

En consecuencia, estos enfoques conducen a comprender que para el desarrollo de competencias, además de las llamadas "específicas", están aquéllas referidas a la modificación del comportamiento de los individuos, los colectivos y las organizaciones. Desde estos enfoques se espera que la empresa se

redefina, con respecto a su visión, sobre la satisfacción de todas las necesidades humanas, como también sobre la creación de un espacio de liderazgo y proactividad, cuestiones que en estos tiempos no resultan cosa fácil ya que para ese fin se hace necesario introducir y desarrollar otro tipo de competencias, las orientadas a valores.

¿Puede la educación prescindir de esos enfoques? ¿Cómo se articula la misión formadora de la educación con los requerimientos actuales? ¿Hay que formar a los estudiantes para el mercado? Cuestiones, por ahora, sin cierre.

El concepto de *Saberes Socialmente Productivos* (SSP) que elabora A. Puiggrós posibilita reflexiones ajustadas a estas cuestiones inconclusas; se trata de saberes, conocimientos y capacidades distribuidas ampliamente en la sociedad que sirven al desarrollo del conjunto. Es un concepto que tensiona la concepción de "competencias" en tanto respuesta a las demandas del mercado. Las competencias, desde esta perspectiva, en opinión de Puiggrós reducen los sentidos del trabajo, porque son saberes que no atienden a los aspectos de la identidad cultural-social e histórica, en tanto procesos que ayuden a la inscripción de los sujetos en la trama social (Cfr. DACUÑA y otros, 2007).

Adriana Puiggrós al referirse a los *saberes socialmente productivos* también hace referencia a los distintos momentos socio-históricos que fue atravesando el sistema educativo, en relación con sus propósitos centrales de formación, expresando que "*la hegemonía del proyecto educativo normalista ha obturado en reiteradas oportunidades*

las propuestas y alternativas del campo progresista y los saberes que ellas ponían en juego, al tiempo que utilizaron a la escuela como el instrumento preferencial para configurar la demanda de la sociedad civil. Este proceso de construcción hegemónica vinculado a la producción de conocimientos y plasmados en el currículum homogeneizador de la pedagogía oficial, ha revelado la decencia que la institución escolar tuvo, entre otras cosas, para vincular educación y trabajo a lo largo de su historia. La Argentina ha tenido dificultades para construir lugares para los saberes que iba adquiriendo. Los mayores obstáculos han residido en las representaciones parciales y las concepciones sectarias, que impidieron llegar a acuerdos sobre el rumbo de la educación, la investigación y la producción cultural. El poder que se obtiene con el monopolio de las epistemes, conocimientos e información, ha sido defendido con encono por las corporaciones políticas, religiosas, sindicales, profesionales, científicas e intelectuales. Complementariamente, la escasa demanda de aportes culturales, científicos y tecnológicos por parte de las principales fuerzas productivas no ha estimulado la presencia de saberes socialmente productivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje" (PUIGGRÓS, 2004:17).

Es aquí donde la autora prefiere este concepto (SSP) al de competencia, atribuyéndole al término *competencia* una significación asociada a la perspectiva economicista, la que se fundamenta en las urgencias de la empresa, más que en las necesidades del sujeto social, un sujeto inscripto en el tejido social. Desde esa perspectiva los jóvenes quedan expuestos a las urgencias del mercado, con las respectivas deforma-

ciones que experimentan los procesos de subjetivación y de integración de identidad, también para la interacción social en comunidad, consecuencias inevitables de este enfoque; más dramáticas aun, si se considera el concepto de competencia asociado al de competitividad.

El valor de una escuela, según Puiggrós, radica en su capacidad para integrarse a las necesidades de su comunidad, por lo tanto se trata de un vínculo cambiante e histórico; donde cada región tiene sus especificidades, define el carácter socialmente productivo de los saberes que se seleccionan para construir las curriculas escolares, las que dependen de un haz de factores, entre los cuales se destaca la identidad político-cultural y social de los sujetos que realizan la selección. Desde estas consideraciones, el vínculo entre educación y trabajo abarcaría dimensiones que favorecen una mejor inscripción de los sujetos en el espacio social.

III- Universidad y formación en saberes sociales

La educación superior de calidad tiene como horizonte tangible responder a las necesidades de la sociedad. En este sentido, es fundamental cuidar la formación de los estudiantes en competencias tanto personales como profesionales, que los preparen para su integración en un entorno, cada vez más globalizado, en el que la mera adquisición de conocimientos ya no es suficiente. Las diversas formaciones disciplinares deberían asumir estas nuevas necesidades realizando mejoras en sus prácticas docentes.

Esto resulta ser especialmente relevante cuando se refiere a las formaciones del nivel medio y superior, es decir donde el objetivo sea que los estudiantes reciban una formación integral y orientada hacia la inserción en un mundo laboral, lo que a su vez, les de la posibilidad de desarrollarse profesional y personalmente.

"Hay factores diversos que inciden en la consideración de los saberes como productivos o improductivos, de acuerdo al clima de las épocas, al grado de despegue de las nuevas ideas de la cultura común y al poder del conservadurismo correspondiente. Deben considerarse las necesidades sociales comunitarias, grupales e individuales, así como su naturaleza, para entender las razones por las cuales se consideran socialmente productivos algunos saberes y se desprecia, excluye o reprime otros. La escuela que se califica usualmente como 'enciclopedista' es la que excluye los saberes técnicos. Es posible que la ausencia de estos últimos limite las posibilidades de desarrollo del arte y de la ciencia. Se puede sostener que los saberes socialmente productivos no fueron innecesarios, pero tampoco lo fue un grupo específico de esos saberes, los técnicos, puesto que los procedimientos y recursos para producir el crecimiento inusitado de la productividad y la expansión de la economía, en la etapa del 'take off' fueron decisivos, aunque poseídos por un grupo limitado y excluyente de otros tipos de saberes. En una segunda etapa, fue indispensable la extensión de los procedimientos y recursos para que la producción fuera posible, desde distintos puestos de trabajo, por parte de trabajadores, administradores, patronos, comerciantes e incluso juristas y políticos

que debían adecuar viejas legislaciones y normativas. Los saberes referidos a la gestión, el conjunto de saberes que se empaquetan en el término 'disciplinamiento' y los conocimientos básicos que constituyeron la base de la enseñanza escolarizada, fueron series de procedimientos y recursos de menor nivel de especificidad que los llamados usualmente 'técnicos', pero no menos importantes para la articulación sustentable del proceso productivo y de la organización social que lo sostiene. La educación pública fue indispensable para que el capitalismo se instalara como la modalidad hegemónica de organización social" (PUIGGRÓS, 2004:123).

Educación y trabajo, articulados por una "adecuada" formación de competencias, resulta ser una temática con profundas implicaciones también para la práctica de los docentes, por lo que también se dejan abiertas algunas ideas en torno a los cambios a implementar en lo que respecta a las metodologías de enseñanza, los contenidos a transferir, al cómo formar, situando el eje formativo en el conocimiento o en las actitudes.

A propósito de este tópico, las evidencias de investigación revelan que en su mayoría los docentes en su propia práctica plantean objetivos relacionados con los contenidos técnicos de sus asignaturas. Aproximadamente un 40% recoge también contenidos relacionados con competencias o habilidades investigadoras y profesionales, y apenas un 5% incluye competencias de carácter social. En cuanto a los contenidos, predominan aquéllos de carácter teórico frente a los de carácter práctico. Los profesores habitualmente fomentan más

las competencias específicas que las generales tales como habilidades comunicativas, personales, de trabajo en equipo, manejo del ordenador o valores éticos (Cfr. BENITO CAPA y otros, 2006).

Las instituciones educativas actuales deben responder de manera eficaz a las necesidades de una sociedad globalizada. En el caso de la educación superior, esto implica, al menos, ser capaz de preparar a los estudiantes como ciudadanos válidos tanto a nivel personal y social, como en el desarrollo de sus respectivas carreras profesionales.

La enseñanza de las diversas disciplinas ofrece oportunidades para el desarrollo de un aprendizaje que sea relevante, en términos de Ausubel, significativos. En diversa proporción, la enseñanza de las ciencias posibilita el encuentro con contenidos fácilmente vinculables a la sociedad, se podría sin embargo, mejorar la práctica docente para adecuarse a las necesidades de la sociedad.

A continuación, se ofrecen algunos ejemplos de competencias generales de la educación superior que no se trabajan lo suficiente y que podrían ser reforzadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Planificación y gestión del tiempo.
- Habilidades orales y escritas.
- Conocimiento de un segundo lenguaje.
- Habilidades de investigación.
- Capacidad de aprendizaje.
- Gestión y manejo de información.
- Pensamiento crítico.

- Toma de decisiones.
- Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar.
- Valores éticos.

Estas cuestiones remiten a la necesidad de realizar cambios, también en las prácticas docentes. No es fácil adquirir competencias mediante los métodos tradicionales, basados en el profesor, la clase netamente expositiva. Los especialistas opinan que la adquisición de estas competencias generales requiere de un aprendizaje activo donde la implicación de los alumnos juega un papel fundamental: "aprender haciendo" debería ser la premisa a seguir. Por ejemplo, es muy difícil desarrollar en nuestros estudiantes competencias comunicativas si no les pedimos que hagan presentaciones o redacten informes. No podrán aprender a planificar si nunca lo hacen, porque otros planifican todo por ellos. No desarrollarán habilidades de gestión de la información si las únicas fuentes que utilizan son libros de texto y apuntes de clase.

Apenas si se utilizan metodologías activas, lo cual debería impulsarse si realmente se desea trabajar en la adquisición de competencias generales. Los profesores podrían utilizar alguna de las muchas alternativas existentes frente al modo de enseñanza tradicional. Una posibilidad es el método de aprendizaje cooperativo, que ya ha demostrado su potencial y aplicabilidad en

enseñanzas de corte científico. Esto es, formar en la "capacidad de aprendizaje permanente o continuo".

IV- Educación y trabajo: relato de una práctica de recolección y transferencia de información

En el marco del *programa Políticas Educativas y Espacio Social del Joven*, las investigadoras responsables del proyecto de investigación *Construyendo el futuro desde las mutaciones del ciclo medio educativo*,⁴ realizaron el día 28 de noviembre de 2006, en dependencias de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan, el foro-debate: *Formación con calidad y campo laboral*.

El propósito de dicho Foro era reflexionar sobre la *formación de calidad en competencias técnico-profesionales y personales* de los egresados de los niveles medios y universitarios de nuestra provincia. Para ello se conformó una mesa de trabajo con representantes de distintos sectores industriales y educativos del medio, a fin de poner a su consideración los resultados preliminares del trabajo de investigación citado a la vez que conocer sus opiniones acerca de la preparación de los egresados y los criterios de selección que se priorizan al momento de desempeñar un puesto de trabajo. Tal actividad se enmarca en la instancia de *transferencia* de resultados del proyecto mencionado, a la vez que

⁴ Investigadoras: Mgter. Silvia S. Montañez; Dra. Hilda Mabel Guevara; Mgter. María Cristina Negri; Lic. María Mercedes Demartini; Lic. María Lucía Manchinelli. Adscripta a investigación: Srta. Yamila Ivana Castro.

se constituye en instancia de discusión para promover una mejor articulación entre la universidad y los distintos sectores empresariales del medio.

En el encuentro, al que asistieron autoridades de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan, formaron parte del panel los directores de las escuelas Industrial Domingo F. Sarmiento, (dependiente de la UNSJ) y de la Escuela industrial Rogelio Boero, (escuela estatal, provincial). Además, la Jefa del Departamento de Diseño Industrial, de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la universidad mencionada y un empresario de empresa constructora local.

Se inició la actividad con la presentación de algunos resultados de la investigación que corresponde a la primera etapa de trabajo. Esos primeros hallazgos expresan claramente una reincidencia de los circuitos educativos y su reproducción concomitante. El "efecto Pigmalión", tan largamente estudiado, no sólo se mantiene, sino que se incrementa en los nuevos modelos educativos. Quienes están asistiendo a escuelas estatales de sectores medios y bajos esperan continuar sus estudios en la universidad estatal, quienes asisten a colegios privados de élite expresan que lo harán en la universidad privada o fuera de la provincia, y básicamente en profesiones liberales como medicina, abogacía o contador. La elección del colegio secundario o medio es la definición, en la mayoría de los casos, de su proyecto de vida. Así, quienes asisten, por decisión familiar básicamente, a escuelas con orientación técnica (industrial o agronómica) se perciben con un futuro de tra-

bajo y estudio, desean un título superior pero saben que deben trabajar mientras estudian.

El análisis de datos sobre el área técnica da cuenta que en aquellos estudiantes que asisten a escuelas estatales de sectores medios bajos y bajos, la perspectiva de salida del polimodal es el mundo laboral, aun con el deseo de continuación de estudios superiores, como se refleja en las expresiones de los entrevistados:

- *"porque si económicamente no puedo estudiar, tendré que trabajar con la formación personal que ya tengo";*
- *"creo que si mi familia no está bien económicamente, no voy a poder estudiar y el título me va a servir para poder trabajar por eso la elegí";*
- *"la especialidad electrónica te brinda un título de técnico con el que pueden seguir estudiando o trabajar en una empresa o arreglando aparatos".*

La otra arista de análisis -la de la calidad de la formación que reciben en el nivel- presenta una faceta un tanto disociada a la expuesta en distintas publicaciones, puesto que los discursos públicos expresan una preparación no acorde al mercado laboral, aunque los alumnos manifiestan que las escuelas técnicas brindan una formación que les permitiría un posible ingreso al mercado laboral, en cada una de las áreas de su competencia. Se agrega a ello, la posibilidad también de una formación adecuada para continuar con estudios superiores. Así sostienen que:

- *"y con el título obtenido se puede trabajar y con los saberes que se tienen también se puede ingresar a la universidad";*

- "al terminar el polimodal obtenemos el analítico para seguir la facultad y al terminar el TTP obtenemos el título de técnico para poder trabajar".
- "inserción laboral porque tiene, aunque sea mínima experiencia laboral. Formación de base: teoría actualizada y con una profundidad necesaria. Esto es, porque al salir del polimodal salgo con una tecnicatura y con una base sólida para continuar estudiando en la universidad o para trabajar".

Comentada la información precedente se inicia el debate planteándose como ejes problemáticos o disparadores las siguientes cuestiones:

- ¿Se observa la existencia de sobre-educación (exceso de formación) para el desempeño en ciertos puestos de trabajo?
- El sistema de pasantías ¿qué beneficios brinda al empleador y cuáles al pasante?
- ¿La educación actual forma en competencias generales o forma para el campo laboral?
- ¿Qué características tendría una educación de calidad? ¿Cómo impacta la formación ética y moral?
- Capacitación en empresas versus capacitación en escuelas.
- ¿Cómo podrían acompañar las instituciones educativas las nuevas necesidades del campo laboral? Y viceversa.

Entre las conclusiones más sobresalientes del debate, se enfatizó la im-

portancia o necesidad, como parte del perfil profesional -tanto de nivel medio como superior- la formación en valores personales, como la honestidad, la responsabilidad y el compromiso: "un buen profesional se puede formar cuando tenemos una buena persona de base", manifestó el arquitecto, representante de la empresa constructora. Y sigue expresando "en las empresas se detecta mucho la inmadurez laboral y la personal. La primera están dispuestas a tolerarla y asumen a su cargo el desarrollo, pero respecto de la segunda, se prefiere no incorporar a quien no presenta las mínimas condiciones para su lógica evolución temporal. A este respecto, recomendaría en la instrucción del técnico pasante un módulo de formación en virtudes, referida a aquellas necesarias para el objetivo inmediato (trabajar), como lo pueden ser: Puntualidad, Atención enfocada, Trabajo en equipo y Autonomía; método basado en un trabajo tutorial dirigido al autoconocimiento y formación de hábitos".⁵

Precisamente, sobre el tema de pasantías el empresario consideró que "las pasantías al menos en la educación técnica son necesarias, no imprescindibles, pero si precisas para poder brindarle al técnico un conocimiento más acabado de su especialidad. El conocimiento de estas prácticas (talleres) radica mucho más en el ámbito de la voluntad que el de lo intelectual, son desarrollos de hábitos y conocimientos empíricos frutos del desarrollo de acciones correctas. Es por esto que las pasantías no pueden ser, si se las

⁵ Documento complementario presentado por el Arq. Osvaldo Lucero.

quiere efectivas, menores a 1 año, como lo son en Europa (en Chile son 2 años)" (Arq. Lucero, empresario de la construcción del medio sanjuanino, asistente al Foro).

Retomando las necesidades de formación que los panelistas -en debate con el público- reclamaban, el director de la escuela técnica industrial estatal provincial hizo referencia a que algunas normativas ministeriales de nivel provincial han limitado los espacios destinados a la formación de valores, convirtiéndolos en espacios de refuerzo para matemática y lengua.

El otro centro de debate y no menos importante se refiere al planteo del para qué o quiénes es el proceso educativo, siendo una de las aristas la circunstancia de si la educación "es para el mercado laboral exclusivamente". En tal caso ¿cuál es la formación adecuada, si es para el mercado laboral? Se detecta un salto muy grande entre la preparación para el mundo del trabajo y la educación, según lo expresaron la mayoría de los panelistas. Sin embargo, la pregunta es: ¿cómo formar para el mercado laboral que es en sí mismo muy cambiante? En este sentido, el director del Instituto Pre-universitario Técnico industrial, haciendo un poco de historia, señala que *"las escuelas técnicas que tenemos, corresponden al nuevo país de los años 90, el país que se pretendía formar. Hoy la preocupación es qué necesita San Juan, qué tipo de técnico, cómo deben ser las escuelas técnicas. Hoy las escuelas técnicas no van a ser las grandes escuelas formadoras para un sistema productivo que es tan cambiante. No se puede formar para cada empresa o lo que necesita cada empresa"* (Ing. Carlos

Astudillo, asistente al foro). En opinión de los panelistas no se podría preparar para cada empresa en particular, es preferible impartir una formación general y dejar a las empresas el formar competencias específicas.

Estas cuestiones convocan a continuar reflexionando en torno al papel que desempeña la educación en la formación de competencias y hacia dónde debiera encaminarse dicha formación.

En esta instancia, también se considera conveniente revelar las voces de los alumnos. Se trata de las opiniones vertidas por jóvenes que finalizan la escuela media en la provincia de San Juan y de quienes cursan primer año de la universidad estatal, con referencia a *qué percepciones tienen respecto del trabajo y del estudio, qué proyectos y que trayectorias trazan en este entorno*. Si se intenta una clasificación de respuestas sobre estos temas, los discursos dan cuenta de una variedad de representaciones sobre lo que les significó el polimodal. Las siguientes son algunas opiniones vertidas por quienes cursan el primer año de la universidad, interrogados sobre la formación que brinda el polimodal:

- *"El nivel secundario no es para nada estricto, todos salimos muy mal preparados"* (egresada de colegio estatal provincial).
- *"Considero deficiente el contenido dado y rescato algunos casos de profesores que están siempre dispuestos a dar una mejor calidad de enseñanza"* (egresada colegio pre-universitario, orientación Comunicación, arte y diseño).
- *"Me pareció importante en mi vida, porque tuvo la posibilidad de estudiar, pero*

el polimodal me dejó muy poco, en cuanto a conocimiento y sobre todo educación personal" (egresada escuela estatal provincial, orientación en Humanidades y Ciencias Sociales).

- *"El nivel secundario (polimodal) no te permite una buena adaptación al nivel universitario por su baja calidad de enseñanza y exigencia, de allí la gran cantidad de alumnos que abandonan o les va mal, a su vez tampoco te prepara para realizar una buena inserción laboral, hoy por hoy, por lo menos"* (egresada colegio privado, orientación Programador pre profesional).

Quienes están concluyendo el ciclo medio arrojan un abanico de percepciones desde las más favorables hacia las más negativas:

- *"Hoy en día lo más importante es tener un polimodal completo para poder trabajar y si querés estudiar (no siendo mayor de 25) en la universidad, debes tenerlo completo".*
- *"La mayoría de las cosas que nos explican son sólo pantallazos de nuestra realidad y al salir te das cuenta".*
- *"Creo que como todos sabemos el polimodal no está dando buenos resultados en general. En mi opinión, considero que no me ha brindado todas las competencias necesarias para un buen desempeño en la facultad. Al no tener Física y matemática en los tres años del polimodal nos limitan para el empleo de fórmulas necesarias para dicho cálculo".*

En este universo discursivo, también se detectan otras miradas del problema, como quienes se expresan por una opción activa respecto del sistema,

que revelan alternativas de mayor autonomía de pensamiento: *"Me parece que el polimodal hay que 'usarlo', apropiarse de la escuela en sí y ser uno, como alumno, el guía en el estudio, decidir y hacerse el programa de estudios a la medida de nuestros intereses"* (egresada de colegio pre-universitario, estatal, orientación Artes).

A partir de estos discursos se considera que hoy, a la educación, le corresponde desempeñar una función de privilegio en lo que respecta a garantizar la preparación de los agentes para el trabajo y la transición de los jóvenes a la sociedad adulta; todo ello en condiciones de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos.

Este proceso implica una toma de posición frente a qué itinerarios de formación son los apropiados para esta sociedad, para el escenario productivo y para la realización personal. Combinar estas dimensiones no es sencillo, como lo revelan los testimonios de los actores involucrados en tal problemática. Sin olvidar, además, que el concepto educación desde lo etimológico, contiene los verbos latinos "educare" y "educere" como acciones constitutivas del concepto. "Educare" evoca la acción de crear, nutrir e instruir, mientras que "educere" hace referencia al acto de orientar, guiar, conducir o transportar (Cfr. CASANOVA CARDIEL y otros, 1991:10).

A modo de cierre se refuerza la idea de que en la educación, de lo que se trata es del *conocimiento*; en el trabajo, de lo que se trata cada vez más es del *valor del conocimiento*. En este punto, merecen rescatarse las apreciaciones

que Carlos Cullen (2000:123) aporta respecto a que "las crisis que nos envuelve es una crisis del sujeto (que se educa y que trabaja), es una crisis de los criterios de legitimación de los saberes de ese sujeto (que los enseña y los aprende, que los produce, los invierte, los usa) (...) Por eso, las relaciones entre la educación y el trabajo, si bien aparentan ser propias de la sociedad civil, constituyen un pro-

blema político: integrar lo público de los saberes con lo solidario de las producciones. Se trata de educar para trabajar y trabajar para educarnos, y mediante el trabajo y la educación construir lo social como ámbito de lo público".

Original recibido: 13-08-2007

Original aceptado: 23-04-2008

Bibliografía

AGUAYO, Cecilia. "Hannah Arendt y la acción de educar". En PRESSACCO, Carlos (editor). *Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt*. Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile. 2006.

ÁLVARO, José Luis. *Desempleo y bienestar psicológico*. Siglo XXI, Madrid, 1992.

BENITO-CAPA, Águeda; PORTELA-LOZANO, Adelaida; RODRÍGUEZ-JIMÉNEZ, Rosa María. *Análisis de la enseñanza de la Física en Europa: el fomento de competencias generales en estudiantes universitarios* [en línea]. Universidad Europea de Madrid, España, 2006. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1363Agueda.pdf> - Fecha de consulta: 23-05-2007.

CASANOVA CARDIEL, Hugo; RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (coords.). *Universidad Contemporánea. Política y Gobierno* (Tomo II). Porrúa, CESU-UNAM/México, 1999.

CULLEN, Carlos A. *Crítica de las razones de educar*. Paidós, Buenos Aires, 2000.

DACUÑA, Roberto y otros. "Los saberes del trabajo como fuente de sentido". Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue. EDUCO, Neuquén, abril 2007.

FILIPPA, Nelly M. *Combate por las ideas. El positivismo pedagógico en San Juan (1890/1930)*. EFU, San Juan, 2004.

GARCÉS, Luis Javier. *La escuela cantonista*. EFU, San Juan, 1992.

GUEVARA, Hilda Mabel. "Universidad y Conocimiento". Trabajo Final Módulo "Dimensiones Socio-políticas, culturales y económicas del aula universitaria". Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de San Juan, San Juan, 2006.

MERTENS, Leonard. *Competencias laborales: sistemas, surgimiento y modelos*. Cinterfor, OIT, Montevideo, 1997.

PEON, César E. "Los Sistemas de Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento". En PUGLIESE, Juan Carlos. *Políticas de Estado para la Universidad Argentina*. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, 2003.

PUIGGROS, Adriana. *El lugar del saber*. Galerna, Buenos Aires, 2003.

PUIGGROS, Adriana; GAGLIANO, Rafael (dirección). *La fábrica del conocimiento. Saberes socialmente productivos en América Latina*. Homos Sapiens, Buenos Aires, 2004.

ROJAS NIETO, Emilio y otros. *Evaluación del desempeño en la Cultura de la Confianza*. OIT, México, 2005.