

JACINTO, Claudia. “Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general”, en “Educación y Trabajo. Interrelaciones y Políticas”, TENTI, Emilio, compilador, (en prensa), IPE-Buenos Aires

Claudia Jacinto¹

Introducción²

La formación para el trabajo ha sido junto con la formación para la ciudadanía y para los estudios superiores, una de las funciones históricas atribuidas a la educación secundaria. Pero las concepciones acerca de qué significa han variado socio-históricamente. En América Latina, en los últimos años se ha comenzado a revisar posturas sostenidas al respecto en la década anterior.

Cuando ya en los años setenta y ochenta se hizo evidente que la capacidad de la economía para incorporar a los egresados de las distintas modalidades era decreciente, las discusiones sobre el papel de la formación para el trabajo en la educación secundaria se fueron concentrando en la cuestión de los saberes y competencias generales que debían aportar todas las modalidades, consideradas como requisitos básicos para la inserción en un mundo del trabajo que requería nuevos saberes y competencias, pero que también era heterogéneo e incierto.

Ante las demandas de mayor calificación vinculadas las transformaciones tecnológicas, a la competitividad y a la globalización, las reformas curriculares de los noventa en la región se orientaron a proponer un conjunto amplio de competencias generales consideradas “transversales”. La mejor formación para el trabajo fue considerada la que brindaba la educación general. Siguiendo una tendencia generalizada en otras regiones (Briseid y Caillods, 2004), se amplió la duración de la escolaridad básica, extendiendo también la obligatoriedad en general hasta por lo menos el secundario inferior. Las modalidades dentro de la educación secundaria general (ESG), e incluso la educación técnica fueron desplazadas hacia el secundario superior o posteriormente. En la escuela secundaria general, las modalidades adoptaron la forma de grandes orientaciones con fuerte énfasis en los saberes y competencias generales.

Partiendo de ese consenso generalizado sobre la importancia de los saberes y competencias generales, en la presente década muchos argumentos han reabierto el debate acerca de qué modo la educación secundaria general o académica debe preparar para el trabajo, tema en

¹ Investigadora del CONICET en el IDES, coordinadora de RedEtis de IPE-UNESCO.

² Agradezco a Florencia Finnegan la revisión de iniciativas latinoamericanas y bibliográfica efectuada sobre los temas del artículo, y a Jorgelina Sasser y Sandra Lancestremere la búsqueda de datos adicionales y la contribución a la edición del texto.

el que se concentra esta ponencia. No nos referimos solo a competencias en el manejo de nuevas tecnologías o de un segundo idioma, ya que hoy son transversales y se considera que deben estar incluidos en cualquier educación básica o secundaria. ¿A qué nos referimos entonces?³

2. Redefiniendo los saberes del trabajo en la educación secundaria general

Obviamente casi nadie plantea ya la adecuación de la escuela a las demandas del mercado de trabajo sobre la base de un supuesto “adecuacionismo”. Se reconoce que la educación secundaria tiene funciones sociales mucho más amplias y no se puede reducir a ser la proveedora puntual de los recursos humanos que se “requieren” en los diferentes mercados de trabajo, inequitativos y polarizados.

En efecto, el mundo productivo, lejos de mostrar homogeneidad, tendió cada vez más a heterogeneizarse (Labarca, 2004). Mientras que el sector formal se integraba al mundo globalizado, buena parte del amplio sector informal conservó formas de organización tradicionales, e incluso algunos sectores formales, aparecían demandando competencias polarizadas según las ocupaciones⁴. Al mismo tiempo, aún en el mercado de trabajo formal aumentaba la precarización del empleo. De este modo, una de las preguntas centrales fue entonces si la heterogeneidad de los mercados de trabajo se debía traducir en demandas heterogéneas a la educación y si las escuelas debían preestablecer programas diferenciados para canalizar a los jóvenes a espacios laborales tan desiguales (de Ibarrola, 2004). La respuesta fue enfatizar los conocimientos generales al menos hasta el fin de la secundaria inferior, pero el interrogante que recientemente reapareció reformulado concierne en qué sentidos debería preparar la educación secundaria superior para el trabajo más allá de las competencias generales.

Como se sabe, estos interrogantes no son exclusivamente latinoamericanos. Algunos países europeos incluyen materias prácticas en la secundaria inferior (Briseid y Caillods, 2004) y el fracaso en ese nivel ha llevado a cuestionar su excesiva uniformidad, como en el caso del *college* en Francia. Aunque las cifras son mucho mejores que las de América Latina, el abandono prematuro de los estudios antes de completar el nivel secundario superior lleva a que “un gran

³ Dos aclaraciones acerca de los alcances de esta ponencia. En primer lugar, debe advertirse que la revisión de debates y políticas está lejos de ser exhaustiva, por lo cual puede considerarse una primera exploración de un tema que plantea interesantes reformulaciones recientes. En segundo lugar, es preciso remarcar que se deja de lado aquí la Educación Técnico Profesional y de diversas vías de Formación Profesional, la ponencia se refiere exclusivamente a enfoques y políticas en la ESG.

⁴ Al decir de Ryan refiriéndose a la Unión Europea: “Muchos de los nuevos empleos creados en estos tiempos en el sector servicios no son “low-tech”, sino directamente “no-tech” (Ryan, 2003).

número de jóvenes abandona el sistema educativo sin haber adquirido las capacidades necesarias para acceder al empleo” (Comisión Europea, 2007)

En el fondo, lo que se está enfrentando son falsos dilemas: ¿competitividad o equidad? ¿educación general o especializada? Las sociedades contemporáneas muestran a las claras que no son posibles las democracias sin que se enfatice la equidad. La sociedad del conocimiento hace cada vez más difusos los límites entre conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos. Más bien al contrario, las políticas educativas deben intervenir activamente contra las tendencias polarizantes que llevan a plantear para las elites, los saberes de punta, y para el conjunto de la población, las competencias básicas (Jacinto, 2007).

En este sentido, las reformulaciones recientes acerca de la función de formación para el trabajo en la ESG, se basa particularmente en los siguientes argumentos.

En primer lugar, se reconoce que la escuela secundaria es, en el mejor de los casos, el último nivel que tiene posibilidades de terminar la amplia mayoría de los jóvenes. Ellos enfrentan el mercado laboral y siguen desarrollando sus trayectorias laborales sobre esa base de formación, mas allá de que posteriormente puedan acceder a otras instancias educativas. Muchos jóvenes sólo podrán seguir estudios superiores si al mismo tiempo trabajan. Por estos motivos, enseñar a moverse en un mundo laboral incierto y cambiante, que ofrece a los jóvenes una mayoría de empleos de baja calidad, debería ser un objetivo de enseñanza y aprendizajes en la ESG.

En segundo lugar, se tiende a reconocer que la oposición entre formación general y formación especializada resulta en la actualidad un falso debate tanto desde el punto de vista de la producción de conocimiento como desde el punto de vista pedagógico ya que: ¿en qué medida es posible formar en competencias generales sin pasar por específicas y viceversa? (Acevedo, 2000). Las fronteras son cada vez más difusas entre formación académica y formación técnica y profesional, entre teoría y práctica en un mundo donde la generación de conocimientos apela a la integración de saberes y a la adecuación permanente a los cambios.

En tercer lugar, se acepta que el imperativo de incluir a todos los adolescentes en la escuela secundaria requiere diversificar formatos, contenidos y estrategias pedagógicas, para motivar a los alumnos, confiriendo nuevos sentidos a la experiencia escolar. Dentro de esta diversificación, suele considerarse la introducción de saberes del mundo del trabajo en la implementación de proyectos pedagógicos. En efecto, existe mucha evidencia de investigación acerca de la mayor motivación e interés que generan en los jóvenes los procesos de aprendizaje que parten de saberes prácticos para desde allí plantear saberes teóricos, o lo que se conoce como el valor pedagógico de la formación orientada y del aprendizaje situado.

En cuarto lugar, se plantea que la cuestión aparece vinculada a la pertinencia y ala contribución del nivel secundario al desarrollo inclusivo. Una dimensión clave en la relación

entre educación secundaria y formación para el trabajo es la generación de un círculo virtuoso entre el desarrollo productivo del país, la promoción de un mercado de trabajo integrador y la educación en todos sus niveles. Este círculo virtuoso, que abarca además políticas generales y sectoriales diversas, tendría implicancias tanto individuales, sobre las trayectorias de los jóvenes, como colectivas, sobre el bienestar del conjunto de la población. No nos referimos sólo a formación técnica sino también la serie de conocimientos complejos, habilidades, experticias, etc., que se requieren tanto en el sistema productivo como en la vida cotidiana y en la ciudadana. No se trata de formar para un determinado empleo ni de examinar si la educación se ajusta a un empleo en particular. Se trata de formar una visión amplia, reflexiva y crítica sobre el mundo del trabajo.

Se requiere plantear la cuestión en términos mucho más amplios y complejos: ¿Cómo aportar desde la educación a la inserción social y también laboral de jóvenes que tienen 50 años de vida productiva por delante?; ¿cómo contribuir desde la educación al desarrollo productivo?; ¿cómo establecer un vínculo virtuoso entre trabajo digno, saberes tecnológicos y escuela?

No sólo es preciso reconocer las “grandes” transformaciones tecnológicas, la globalización y la apertura de los mercados, y las demandas en la sociedad del conocimiento. También las complejidades y tensiones de los mercados de trabajo diversos y segmentados como los latinoamericanos y a las demandas, a veces polarizadas, a la educación instalando interrogantes en torno a: ¿qué contribución puede hacer la escuela a la comprensión del mundo del trabajo, sus reglas del juego y sus vinculaciones con el desarrollo del país?; ¿cuál debe ser el papel de la escuela en la orientación a los jóvenes prontos a egresar que se enfrentan a un mercado duro e incierto?; ¿es conveniente abrir la posibilidad de que la ESG se articule de algún modo con instancias de formación profesional?; ¿cómo promover competencias emprendedoras tales como capacidades de concepción, planificación e implementación de proyectos personales y grupales?

3. Las concepciones sobre formación para el trabajo en secundaria general en el debate regional: ¿qué son los “saberes del trabajo”?

En este marco, en algunos países latinoamericanos, la inclusión dentro de los objetivos de la ESG de competencias laborales generales y/o específicas ha superado las iniciativas meramente institucionales durante la presente década, y se ha integrado a las políticas de educación secundaria. Se empieza a revalorizar su articulación con la preparación para el trabajo de un modo que podría denominarse intermedio “entre el generalismo y la formación profesional

específica”. Se advierte una corriente de contribuciones teóricas y de políticas que comienzan a revisar las posturas generalistas acerca del significado de la formación para el trabajo en la ESG.

Una serie de documentos en los últimos años colocan a “los saberes del trabajo” en un lugar importante en la ESG, realizando un planteo amplio acerca de qué implica abordarlos (Gallart, 2006; de Ibarrola, 2004; Camilioni, 2006; Gómez Campo, 2006; Jacinto, 2007).

Así, se sostiene que la formación escolar para el trabajo, en principio, propicia el análisis del significado del trabajo en toda su extensión, no sólo de sus rasgos “técnicos” u “organizativos”: desde sus bases epistemológicas hasta sus aplicaciones prácticas y desde la identificación de los posibles recursos para el trabajo hasta la comercialización y distribución de los productos derivados del trabajo. Construye y sistematiza el conocimiento de los cambios que han tenido los procesos de trabajo a lo largo de la historia o en diferentes países, incorpora el estudio de las relaciones sociales, diferencias y desigualdades sociales creadas a su alrededor, relaciona el desempeño laboral con la existencia de legislaciones laborales; destaca el papel del trabajo en el comportamiento ciudadano, analiza las posibilidades de la tecnología y las diferencias al respecto entre diferentes sociedades o grupos humanos (Ibarrola, 2004). En síntesis, se plantea el tema mucho más allá de las relaciones entre escuelas y empresas, y los procesos de inserción de los jóvenes, señalando que conciernen las amplias y complejas relaciones entre educación, ciencia y tecnología, producción y trabajo. Se enfatiza también el lugar ético de la escuela en la formación de valores de respeto al trabajo decente y a un desarrollo económico más equitativo y justo. Cuestiones como el respeto a las leyes laborales, la no discriminación en el trabajo, las mejores condiciones laborales, deberían formar parte de los currículos.

El acceso igualitario al conocimiento es otro argumento que fundamenta la introducción de los “saberes del trabajo” en la ESG. Camilioni (2006) señala que *“una concepción igualitaria de la educación debiera proponerse trastocar estratificación entre saberes teóricos y prácticos, haciendo desaparecer divisiones que se reflejan tanto en el sistema escolar como en la organización del currículo. El llamado “nuevo vocacionalismo” integra destrezas técnicas vocacionales y académicas. Hay un fuerte consenso respecto de que se debe proveer tanto educación tecnológica general y específica como educación general de base muy amplia. Aprender a trabajar; qué es trabajar; trabajar con otros; enfrentar situaciones auténticas, reales, de trabajo, poniendo en juego conocimientos disciplinares aprendidos que adquieren así significación social, permitirá aproximarse a resolver la oposición escuela /trabajo, escuela/ vida social, escuela/ realidad social y laboral.”*

Esta orientación hacia los saberes del trabajo en sentido amplio ha sido expresada también en la idea de introducir en la escuela una cultura del trabajo. Según Gómez Campos (2006) *“la ‘Cultura para el Trabajo’ tiene objetivos más amplios que la formación técnica o la*

capacitación ocupacional; trasciende ampliamente la idea de una simple adición al currículo, una asignatura, un énfasis o una actividad de la institución educativa, y se instala como un eje transversal en la cultura escolar. Implica la formación de una capacidad analítica e interpretativa sobre las interacciones entre el mundo de la educación y el del trabajo; en cuanto a la creciente diversidad de formas, modalidades y oportunidades de trabajo y de realización personal; las oportunidades de educación y formación postsecundarias y de generación de nuevas formas de trabajo y emprendimiento. Abarca la comprensión del papel de la actual revolución científico-tecnológica y la internacionalización de la economía, en la transformación del mundo del trabajo y la estructura ocupacional, en sus dimensiones negativas (inestabilidad, precariedad, devaluación de niveles educativos y diplomas, desempleo estructural), y las positivas (nuevas oportunidades laborales, nuevos campos ocupacionales, nuevos requisitos de calificación, migraciones, etc.)”.

En este marco se valoriza la función orientadora de la escuela secundaria en relación a las alternativas de vida educativa y laboral futuras. Se coincide en que la educación secundaria debe acercar a los jóvenes a las necesidades concretas de los diferentes sectores y a las posibilidades efectivas de desempeño laboral, dándoles herramientas para que les permitan iniciar un camino de aprendizaje permanente y desenvolverse con comprensión de las reglas del juego en el mundo laboral. Una parte importante de este aprendizaje es la adquisición de una cultura tecnológica (Ibarrola, 2004) y de una concepción amplia acerca de que es “trabajo”, incluyendo las diversas formas que adopta: trabajo ocupacional, trabajo recreativo, trabajo doméstico y trabajo social (Camilioni, 2006).

Otro eje del debate acerca de cómo pasar del generalismo a la introducción de los “saberes del trabajo” en la ESG, incluye la diversificación de modelos institucionales y curriculares, y su relación con la equidad de oportunidades. Teniendo en cuenta el riesgo de no constituir circuitos de “segunda”, la diversificación de modelos parece ser la vía para tener en cuenta la diversidad de contextos, intereses y condiciones de los jóvenes. Además, es preciso reconocer que la uniformidad institucional o del currículo único no parecen ser los factores centrales que se asocian a la equidad de oportunidades en el nivel secundario. Se trata más bien de las lógicas más amplias de estructuración del sistema educativo y del mercado laboral. Entre ellas, importa saber: ¿cómo le va a cada grupo social dentro del sistema educativo?; ¿a qué oferta en cuanto a calidad tiene cada grupo acceso?; ¿cuál es el grado de segmentación del mercado de trabajo? (Morch y otros, 2005; Jacinto, 2007).

La integración de saberes teóricos, tecnológicos y prácticos es eje de varios trabajos. Haciendo un análisis de las tendencias en los países desarrollados, Moura Castro, Carnoy y Wolf, (2000) sostienen que: “En todos los casos, hay una clara necesidad de hacer que la teoría sea más aplicada, más concreta y más centrada en la solución de problemas, en lugar de ser una mera

memorización de hechos y teorías. Hay que puntualizar que ser práctico no es lo mismo que ser técnico y una de las nuevas tendencias consiste en hacer que la educación académica sea práctica y concreta pero no técnica. Esta premisa es cierta tanto para la educación académica como la profesional, ya que la académica necesita aplicaciones prácticas y la profesional necesita una base teórica más firme”. En la misma línea, Camilioni (2006) propone una nueva formación científico-técnica en la escuela secundaria, en lugar de la actual dicotomía existente entre una modalidad académica (que es, más bien, en sus palabras “libresca e intelectualista”); y otra ‘técnica’, de bajo estatus social y educativo y con grandes deficiencias en calidad y pertinencia. Este objetivo puede lograrse mediante la diversificación y profundización de las áreas del conocimiento en el nivel secundario, cuyo aprendizaje exige y estimula opciones pedagógicas de mayor autonomía del estudiante: pedagogía por proyectos, oportunidades de experimentación, de solución de problemas, de articulación entre teoría y práctica, de estudio independiente. Al respecto, Gallart (2006) identifica algunos elementos que pueden considerarse la contribución pedagógica de la escuela técnica para una formación para el trabajo en un sentido amplio. Entre ellos; a) El taller y el laboratorio favorecen la articulación del aprendizaje y fomentan la capacidad para resolver problemas. b) La reflexión sobre la práctica, la identificación de las competencias necesarias para desarrollar determinada tarea, y también las incumbencias de cada perfil profesional; c) La enseñanza integrada de las nuevas tecnologías; d) La contribución a la motivación de los jóvenes, y por ende al mejoramiento de la convivencia y el respeto de las normas de conducta básicas para poder enseñar y aprender. Cabría entonces reflexionar acerca de cómo recuperar ciertos aspectos de la formación técnica en experiencias en toda escuela secundaria.

En síntesis, si planteáramos la cuestión en torno a ejes para la reformulación, se trataría de incluir las amplias y complejas relaciones entre educación, ciencia y tecnología, producción y trabajo a través de:

- Promover el desarrollo de “saberes/competencias laborales generales y específicas” en la EGS como parte de una formación integral.
- Integrar saberes teóricos, tecnológicos y destrezas técnicas a través de experiencias de “aprendizaje situado”.
- Introducir en la escuela la “cultura del trabajo”.
- Orientar en relación a las alternativas de vida educativa y laboral futuras

Desde nuestro punto de vista, pueden clasificarse las nuevas concepciones sobre la introducción de saberes del trabajo en la ESG en torno a dos grandes lineamientos: a) colocar al “trabajo” y sus dimensiones éticas, políticas, sociales, legales, etc. como objeto de enseñanza y aprendizaje explícitos en los currículos escolares; y b) proponer estrategias y dispositivos que

faciliten la adquisición tanto de saberes laborales generales (transversales) como específicos, tales como pasantías, *emprendedorismo*, orientación educativo-laboral y articulaciones con la formación profesional.

De un modo general, puede sostenerse que se va extendiendo la perspectiva de que la formación para el trabajo en el nivel secundario no concierne solo a la escuela técnica, sino a la educación secundaria general, tal como ha ido evolucionando también el sistema europeo al respecto (Briseid y Caillods, 2004). Sin embargo, la superación de la dicotomía conocimientos generales y conocimientos específicos; educación técnica y educación secundaria general o académica está lejos de saldarse en América Latina. Ahora bien, la presencia de estas perspectivas, que están planteando un nuevo punto de vista sobre los saberes del trabajo en la ESG, empieza a reflejarse en formas concretas que han adoptado ciertas iniciativas de las políticas educativas en años recientes.

4. Los saberes generales sobre el trabajo en la EGS

¿Qué significa abordar los saberes del trabajo de un modo general/transversal en la ESG? De acuerdo a los debates e iniciativas al respecto, podemos sintetizar que se refiere a introducir contenidos y promover aprendizajes sobre:

- El significado del trabajo en toda su extensión, desde las bases epistemológicas hasta sus aplicaciones prácticas
- Los cambios en los procesos de trabajo: aspectos científicos-tecnológicos, ético-políticos, y socio-históricos
- Las relaciones sociales en torno al trabajo, desigualdades sociales y diversidades
- Los mercados del trabajo/mundo del trabajo, sus regulaciones, la protección laboral y el empleo decente

Obviamente, enseñar y aprender sobre el mundo del trabajo en la escuela secundaria significa también un posicionamiento ético sobre el significado del trabajo, y sobre las concepciones acerca del “trabajo de calidad” tanto desde el punto de vista de los sujetos como desde el punto de vista societal. Implica develar los procesos socio-históricos vinculados al trabajo, y las diversas concepciones ético-políticas con las que se han definido los lugares del Estado, los trabajadores y los empleadores en diferentes periodos.

Evidentemente, “preparar para el trabajo” implica una serie de tensiones implícitas en esas concepciones. Entre ellas, debido a la realidad de un mundo del trabajo heterogéneo y segmentado como el nuestro, se instala la tensión de que al mismo tiempo debe ser analizado

críticamente, y reconocido como el lugar al que la mayoría de los jóvenes estudiantes se incorporarán en el futuro cercano, por lo cual es valioso que comprendan las reglas del juego y cuenten con herramientas para su mejor inclusión laboral. Esta tensión obviamente afecta no solo a la escuela sino a todos los mecanismos de inclusión social y es interpretada de acuerdo a las concepciones político-ideológicas más amplias.

Las concepciones reflejadas en dos ejemplos latinoamericanos recientes pueden ser ilustrativas al respecto. Así, mientras en algunas políticas como la colombiana hacen fuerte énfasis en “la adecuación al mercado de trabajo” como fuente de desarrollo de la competitividad personal y social, en documentos de otros países como Brasil, se ha impulsado en los últimos años una concepción de enseñanza secundaria contextualizada en el mundo del trabajo y en el ejercicio de la ciudadanía. El énfasis de esta concepción se pone en que la escuela debe debatir el mundo del trabajo como un espacio diverso, heterogéneo y desigual, y relacionarlo con el desarrollo social y personal inclusivo.

Las diferentes concepciones teóricas y políticas que aparecen pueden ser resumidas en torno a algunos ejes. Como se acaba de mencionar, en algunas, el énfasis aparece en el mercado de trabajo y en otras, el mundo del trabajo se conceptualiza de un modo amplio y complejo. La cuestión de los saberes también es contrapuesta a las competencias en su sentido más operativo. De estos énfasis se desprenden otros tales como si los actores que deben incluirse en el desarrollo de proyectos en este sentido además de la escuela, deben ser las empresas o múltiples actores gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y diversos tipos y niveles de empresas. Asimismo, el conjunto de la propuesta implica una toma de posición respecto a cómo aparecen las demandas productivas y las demandas de desarrollo social inclusivo y las estrategias personales de inclusión.

5. Algunos dispositivos específicos de acercamiento al mundo del trabajo en las escuelas secundarias generales

Como se ha mencionado, varios países promueven dispositivos más específicos de acercamiento al mundo del trabajo en la ESG (Jacinto y Terigi, 2007), tales como: a) pasantías o prácticas profesionalizantes; b) emprendimientos productivos, solidarios y/o de servicios de los jóvenes y/o formación para promover el desarrollo del *emprendedorismo*, c) orientación educativa y laboral, y d) articulaciones con la formación profesional.

a) Pasantías: Casi todos los países de la región contemplan pasantías o prácticas en el nivel secundario (entre ellos, Argentina, Chile, Uruguay, Brasil, Colombia), y los últimos tres han plasmado regulaciones nacionales específicas en la presente década. Las pasantías aparecen

especialmente vinculadas a las políticas de educación técnica en los casos de Chile y Uruguay. En cambio, una innovación de los años 2000 es que Brasil y Colombia han desarrollado normativas contemplando la posibilidad de pasantías también para estudiantes de la ESG. Otra innovación es la posibilidad de efectuar prácticas no sólo en empresas, sino que también en entidades públicas, organizaciones no gubernamentales y oferentes de servicios sociales.

Por ejemplo, en Brasil, el Ministerio de Educación y Ciencia ha aprobado regulaciones acerca de la naturaleza y las características que deben adoptar las pasantías (*estagios*) en la formación profesional y en el nivel medio en general (Decreto 5.154/2004). Concebidas como un *Acto Educativo*, como una actividad siempre curricular y supervisada por la institución escolar, las pasantías se destinan a alumnos regulares y deben guardar una estrecha relación con las finalidades formativas del plan de estudios, así como proporcionar oportunidades efectivas de participar en situaciones reales de vida y de trabajo en el contexto socio-productivo. Las mismas deben ser planificadas y realizadas de manera articulada con las prácticas profesionales simuladas que se realizan en los laboratorios, talleres u otros ámbitos escolares, sin que una sustituya a la otra (Finnegan, 2006). En Colombia con el objeto de alentar a los empresarios a recibir pasantes, existe una norma nacional que establece un cupo mínimo de “contratos de aprendizaje” que debe cubrirse para evitar pagar los costos equivalentes o ser sancionado. Los programas formativos desarrollados en este marco prescriben espacios de práctica dentro y fuera de las instituciones como una etapa ineludible (Decreto 933/ 2003). Otros países latinoamericanos cuentan con normativa parecida al respeto.

Ante la necesidad de dar un encuadre legal a las prácticas para resguardar su sentido formativo, leyes y/o reglamentaciones precisan su naturaleza técnico-pedagógica como dispositivos de complementación del aprendizaje en espacios situados. Regulan la duración, las coberturas legales de los pasantes, y especifican la naturaleza del vínculo entre escuela y empresa, y los procedimientos que deben seguirse. Entre los riesgos que implican las pasantías cuando no están adecuadamente encuadradas dentro de los programas formativos, se señalan: sustitución de trabajadores por pasantes, poco contenido formativo, falta de seguimiento y supervisiones de parte de las entidades educativas y las propias empresas, poca claridad sobre el plan de pasantía (Jacinto, 2006).

b) Generación de competencias emprendedoras: Se trata de programas que están dirigidos a la promoción de la cultura emprendedora en los estudiantes. En muchos casos la metodología de trabajo incluye la preparación de formadores, (frecuentemente profesores), que luego capacitarán a los alumnos en los valores, actitudes, habilidades y conocimientos que les permitan identificar ideas y oportunidades de negocios, evaluarlas y tomar decisiones. Se trata de desarrollar habilidades emprendedoras y la transmisión de herramientas, y finalmente, se monta un plan y la

simulación del negocio. Así, los estudiantes participan de una experiencia productiva o de gestión concreta en todas sus etapas: diseño, gestión, planificación, administración de los recursos, producción, comercialización del producto o servicio, y evaluación del proceso. Estas empresas simuladas facilitan a los estudiantes integrar y utilizar en la práctica conocimientos adquiridos de una forma más teórica y, simultáneamente, aprender procedimientos específicos vigentes en el ámbito laboral (Jacinto y Freytes, 2004).

En la región, existen muchas experiencias en esta línea, muchas de ellas nacidas en las propias escuelas. Entre los antecedentes, es relevante mencionar emprendimientos cooperativos escolares. En términos de políticas recientes, se puede ejemplificar con el caso de Colombia, que promulgó una ley nacional de Fomento a la Cultura del Emprendimiento (ley nº 1014 de 2006), que consagra formación de competencias empresariales, básicas, ciudadanas y laborales y establece una cátedra transversal de emprendedorismo en todos los niveles de la educación.

c) Orientación educativa y laboral: Algunos de los objetivos de este tipo de orientación son promover en los estudiantes las capacidades de establecer relaciones entre los intereses personales, las diversas opciones laborales y las alternativas de educación formal y no formal; y aportar información sobre los derechos y deberes de los trabajadores. Estos saberes son críticos ante la inminencia de la inserción laboral de los jóvenes a punto de egresar. Más críticos aún son para aquellos jóvenes que no cuentan en sus hogares con posibilidades de apoyo y orientación en esos procesos de transición.

Una experiencia latinoamericana para ejemplificar esta cuestión es de Chile. A través su Programa *Chilecalifica*, desenvuelve una Línea Orientación Vocacional y Laboral, impulsó un proceso de renovación de la función orientadora en la enseñanza secundaria. Se propone el mejoramiento de las condiciones e insumos necesarios para una adecuada toma de decisiones de jóvenes y adultos sobre el futuro de su formación educativa y laboral. De este modo, desde el año 2003, se financian planes de orientación vocacional y laboral, que vinculan fuertemente la opción por una oferta educativa con la información disponible del mercado laboral, y se generan redes estratégicas de los orientadores con otros actores e instancias sociales y productivas, comunales y de servicios públicos y privados en todo el país.

También, el programa de Promoción del Empleo Juvenil en América Latina (PREJAL) de la OIT también apoyó acciones en esta línea en varios países, incluida la Argentina en articulación con el Ministerio de Educación Nacional. Contó con un componente de orientación para la transición de la escuela al empleo, que consistió en la organización de talleres dirigidos a potenciar la empleabilidad de jóvenes de nivel socioeconómico bajo/medio bajo, del último año de secundaria en escuelas públicas. En los talleres se buscó brindar herramientas para la construcción del perfil laboral, la búsqueda laboral en función de la demanda del mercado, el

armado del curriculum vitae y el manejo de las entrevistas laborales. También se prepararon materiales para apoyar a las escuelas en estos procesos de orientación.

d) Educación secundaria general articulada con formación profesional: Existen experiencias recientes que promueven la articulación entre la ESG y la formación profesional, es decir, se apunta directamente a la formación de competencias laborales específicas. Por ejemplo, el gobierno brasileño ha creado el programa *Brasil Profesionalizado*, se propone apoyar el modelo integrado de enseñanza media, combinando formación general, científica, y cultural con formación profesional. Pueden participar de él tanto escuelas técnicas como de ESG. Las acciones incluidas en este marco son: capacitación de profesores en particular de las áreas de ciencias y tecnología y la construcción de laboratorios. También incluye proyectos que se propongan la articulación de escuelas secundarias con centros de formación profesional. Entre sus objetivos se señala tanto articular las escuelas con los sectores productivos locales y regionales para insertarlas en el desarrollo económico local, como fomentar la expansión de la matrícula de la enseñanza media e incentivar el retorno a la escuela de jóvenes y adultos. De este modo, este Programa concibe la formación para el trabajo como una estrategia tanto vinculada a la pertinencia de la escuela secundaria, como de promoción de mayor inclusión en la escolaridad. Existen muchos otros ejemplos en América Latina de este tipo de experiencias, muchas destinadas a poblaciones rurales. Para brindar un ejemplo reciente, el documento *Lineamientos políticos y criterios para la definición de la educación secundaria* del Ministerio de Educación de Argentina plantea la posibilidad de que la formación orientada se articule con otras ofertas de formación profesional brindadas por instituciones acreditadas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional.

Conclusiones

En resumen, se asiste en varios países a una reformulación del lugar de la preparación para el trabajo en la ESG. Se han hecho esfuerzos en el desarrollo de condiciones y dispositivos institucionales para dar soporte a estas orientaciones. Leyes generales de educación o de educación secundaria que los prevén, leyes específicas que intentan organizar y salvaguardar los objetivos pedagógicos de algunos dispositivos de acercamiento al mundo del trabajo como las pasantías, capacitación a los docentes en alguno de los casos; financiamiento específico; orientaciones a las escuelas para desarrollarlos. Detrás de estas tendencias, hay intentos por superar las dicotomías conocimientos general-específico, planteando la integración de saberes; mejorar la articulación de la escuela con el contexto; tener en cuenta las diversidades culturales, motivacionales y de intereses de los jóvenes y reconocer el lugar de la escuela en el desarrollo

La implementación de iniciativas como las consideradas enfrenta numerosos desafíos desde los puntos de vista tanto de estructuración general del sistema de educación, formación profesional y trabajo como a nivel de las instituciones educativas.

A nivel de las políticas, exige su formulación encuadrada en una visión integral del desarrollo y de aprendizaje para toda la vida. La perspectiva de integración a políticas de acompañamiento a la transición laboral de los jóvenes implicaría una renovación sustantiva en el abordaje de estas problemáticas, en vistas a la construcción de un nuevo paradigma que tome en cuenta un fenómeno a la vez estructural y subjetivo. Es preciso también considerar los lineamientos y políticas de apoyo a los niveles regionales, locales e institucionales del sistema educativo incluyendo: desarrollo de orientaciones y materiales, capacitación docente, financiamiento de proyectos.

A nivel de las instituciones, estas cuestiones apelan tanto a la transversalidad como a la creación de espacios específicos (para orientación educativa y laboral; para el módulo de *emprendedorismo*) como a articulaciones diversas con espacios extra-escolares (con lugares de trabajo y/o centros de formación profesional, por ejemplo). La calidad y adecuada organización depende de la articulación institucional y curricular; de la distribución o creación de roles; de los recursos adecuados y la capacitación docente; del monitoreo y de la evaluación. El establecimiento de diálogos/acuerdos con instituciones locales forma parte ineludible de estos acercamientos a saberes del mundo del trabajo.

Se está ante un largo proceso todavía. Entre los riesgos, seguramente está que estos intentos de incorporación de los saberes del trabajo, no queden en paralelo, sin integrarse a lo que se hace en la vida cotidiana de las aulas. Otra cuestión clave es que no constituyan iniciativas aisladas sino que apunten globalmente hacia un sistema más flexible que permita la diversidad de estudios, pasarelas entre diversos campos de enseñanza. Como ha sido señalado en otro trabajo (Jacinto y Terigi, 2007) los intentos de transformación institucional y pedagógica que proponen las políticas muchas veces no tienen más remedio que desarrollarse a través de “atajos”, ante una estructura y organización difíciles de cambiar. ¿Hasta donde pueden llegar estas estrategias de cambio a través de atajos? Por lo pronto, se basan en reconocer que cuando se intentaron transformaciones educativas más globales en los años noventa, los resultados estuvieron lejos de los esperados. Pero sin duda es preciso que se formulen y desarrollen en el marco de proyectos vinculados a la enseñanza de manera más abarcativa e integral, que articulen una serie de acciones relevantes para que los alumnos aprendan mejor, y que incluyan la enseñanza habitual.

Otro de los riesgos, sin duda muy habitual, es la escasa o inexistente evaluación de este tipo de iniciativas. En particular, esta introducción de los saberes del trabajo apela a estrategias de gestión y diseños de evaluación, donde el seguimiento de los jóvenes y el diálogo con actores por

afuera de la escuela, sean tenidos en cuenta. También es preciso acumular conocimiento institucional, pedagógico y didáctico sobre los mejores formatos y los desafíos para desarrollar estos abordajes y dispositivos.

Finalmente, muchos interrogantes se abren. ¿En qué medida estas acciones contribuyen a los complejos desafíos que los jóvenes latinoamericanos enfrentan en sus procesos de inserción laboral?; ¿funcionan como estrategia de motivación y retención de los jóvenes? ¿Permiten superar la dicotomía entre lo teórico y lo práctico?; ¿aumentan la pertinencia y equidad en la educación secundaria?

En principio valga reconocer que una cuestión es la propuesta y sus potencialidades, otra muy distinta es cuáles son las condiciones imprescindibles para que ello se haga con calidad y apunte a los resultados esperados. Al respecto, un aspecto crítico es enmarcarlas dentro de las medidas necesarias para no agudizar sino tender a superar la segmentación del sistema educativo en su conjunto.

La expansión de la educación secundaria se produce en América Latina en medio de un proceso de devaluación de títulos, cuando la educación secundaria parece imprescindible pero no suficiente para la formación para el trabajo y la ciudadanía. La escuela enfrenta las desigualdades del punto de partida (las deterioradas condiciones de vida de las familias) y de llegada (la difícil inserción laboral, académica y social posterior) (Tedesco, 2004). A ello se suman las diversidades culturales; las culturas juveniles y los cambios del lugar del trabajo en la estructuración de identidades sociales, la violencia, la pobreza...

Si las iniciativas en la línea señalada se llevan adelante con la calidad necesaria: ¿podrán hacer una contribución a la mejor inserción laboral de los jóvenes? En el mejor de los casos, como la propia escuela secundaria, parecen necesarias, pero no suficientes. Como sostiene Baudelot (2008) la acción de la educación es mucho más eficaz cuando otras fuerzas la acompañan: implementación de una ideología de Estado o de política social encaminada a reducir las desigualdades, coyuntura política o económica, creación de empleos y desarrollo de nuevas tecnologías.

Bibliografía

ABDALA, Ernesto, Claudia JACINTO y Alejandra SOLLA (coords.). 2005. *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*, Montevideo, CINTERFOR/OIT.

ACEVEDO, Joaquim, 2000. *O ensino secundario na Europa*, Porto, Edições ASA.

AISENSEN, Diana (Coord.). 2006. *Manual para el profesor*. Programa de educación para la orientación, subprograma “Explorando el mundo del trabajo y las posibilidades educativas”. Buenos Aires, Dirección de Orientación al Estudiante de la Universidad de Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia. 2001. *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, IPE-UNESCO, Ediciones Santillana

BRISEID, Ole y Françoise CAILLODS. (2004). *Trends in secondary education in industrialized countries: are they relevant for African countries?*, París, IIEP-UNESCO.

CAILLODS, Françoise. 2004. “Educación secundaria y formación para el trabajo en Europa”, en C. JACINTO (coord.) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, Ediciones la Crujía, MTCyT, MTEySS y redEtis.

CAILLODS, Françoise y Francis HUTCHINSON. 2001. "¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad", en BRASLAVSKY, Cecilia (org.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, Ed. Santillana, pp. 21-64.

CAMILIONI, Alicia. 2006. “El saber sobre el trabajo en el currículo escolar”, *Anales de la educación común*, Tercer siglo, año 2, número 3, Filosofía política de la enseñanza, abril de 2006, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento, pp. 112 a 117.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, Comunicación de la Comisión al Consejo, Parlamento Europeo, Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, *Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación Proyecto de informe de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo «Educación y Formación 2010»*

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, Comunicación de la Comisión al Consejo, Parlamento Europeo, Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones,

Fomentar la plena participación de los jóvenes en la educación, el empleo y la sociedad, COM(2007) 498 final Bruselas, 5.9.2007

COMISIÓN EUROPEA, DG Empresa e Industria, (2005)“*Proyecto de Procedimiento Best: «Miniempresas En Educación Secundaria»*”, INFORME FINAL DEL GRUPO DE EXPERTOS”, Versión final, Dinamarca, Open Youth Education. En : <http://www.b.shuttle.de/wifo/finn/dk-01-c7.htm>

CORPOEDUCACIÓN y SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. 2004. *Competencias laborales generales. Ruta metodológica para su incorporación al currículo de la educación media*. Bogotá, Secretaria de Educación de Bogotá.

CORPOEDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. 2002. *Un Balance de las Competencias Laborales Emergentes*. Bogotá. Corpoeducación. Investigación Académica.

DE IBARROLA, María. y María Antonia GALLART (Coord.). 1994. *Democracia y productividad. Desafíos para una nueva educación media en América Latina*. Chile-Argentina-México, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo /OREALC-UNESCO, *Lecturas de Educación y Trabajo 2*.

DE IBARROLA, María. 2004. “¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria?” en C. JACINTO (coord.) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, Ediciones la Crujía, MTCyT, MTEySS y redEtis.

DE MOURA CASTRO, Claudio. 2002. "Construir puentes entre la educación y la producción ¿Sueño o realidad?", en *Formación profesional en el cambio de siglo*, Montevideo, Cinterfor-OIT.

DI GROPELLO Emanuela (Comp.) (2006) *Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia Improving Efficiency and Resource Mobilization*. Directions in development – Human Development. Washington, The World Bank.

FANELLI, Ana M. 2005. “Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina”, en *Debate n° 5: Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media*, SITEAL.

FINNEGAN, Florencia. 2006. *Reseña de políticas educativas de articulación de la educación media con la formación para el trabajo en América Latina. Los casos de Colombia, Uruguay, México, Brasil y Chile. Informe final*, Buenos Aires, redetis, IPE-UNESCO.

GALLART, María Antonia. 2004. “Habilidades y competencias para el sector informal en América Latina: una revisión de la literatura sobre programas y metodologías de formación.” En *Boletín N° 155*. Montevideo: CINTERFOR.

GALLART, María Antonia. 2006. *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*, Buenos Aires, La Crujía Ediciones – Stella.

GÓMEZ CAMPOS Víctor Manuel y otros. 2006. *La cultura para el trabajo en la educación media en Bogotá*. Bogotá, Instituto de Investigaciones en Educación Publicaciones.

JACINTO, Claudia y Ada FREYTES FREY. 2004. *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*, París, IPE – UNESCO.

JACINTO, Claudia. 2006. *La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión social con calidad*, Documento básico, II Foro Latinoamericano de Educación “La escuela media. Realidades y desafíos”, Buenos Aires, Editorial Santillana,

JACINTO, Claudia. 2007. *Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación a los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente*, Documento de Posición, Buenos Aires, UNICEF.

JACINTO, Claudia y Flavia TERIGI. 2007. *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, Buenos Aires, Ediciones Santillana.

JACINTO Claudia y Verónica MILLENAAR. 2007. Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos en América Latina, en *Boletín redEtis N° 7*, Buenos Aires, redEtis-IPE-UNESCO.

LABARCA, Guillermo. 2004. “Educación y capacitación para mercados del trabajo cambiantes y para la inserción social”, en JACINTO, Claudia (comp.) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, la Crujía, MECYT, MTESS y redEtis, Buenos Aires, Pp. 25-72.

LASIDA, Javier. 2004. *Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo*, Buenos Aires, redEtis (IPE-IDES).

LAUGLO, Jon. 2006. “Vocationalised Secondary Education Revisited”, ponencia presentada en *Annual Conference of the Comparative and International Education Society*, 14 a 18th de marzo de 2006, Universidad of Hawaii.

LUCIO, Ricardo y Kattia de ORO. 2006.. *La formación para el trabajo en Colombia: situación y perspectivas de política*, Estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad (MERPD), Departamento Nacional de Planeación, Colombia.

MORCH, Mathilde, y otros. 2002. “Sistemas Educativos en Sociedades Segmentadas: ‘Trayectorias Fallidas’ en Dinamarca, Alemania Oriental y España”, en *Estudios de juventud* (España), N° 56.

NIEMEYER, Beatrix. 2006. “El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit” en *Revista Española de Educación*, n° 341, pp. 99-121.

PUIGGRÓS, Adriana. 2005. “La escuela ligada al trabajo”, *Clarín*, 6 de octubre.

RYAN, Paul 2003 “Vocationalism: evidence, evaluation and assessment”, en *10es Journées d'études Céreq Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Lasmus-IdL, Caen, 21, 22 et 23 mai 2003.

SEP, Programa Nacional de Educación 2001- 2006 Por Una Educación De Buena Calidad Para Todos Un Enfoque Educativo Para El Siglo XXI, septiembre de 2001.

SINGH, Madhu. (2008). “ School enterprises and sustainability: Challenges for secondary and vocational education”, paper presentado en Biennale 2008 on Education in Africa, beyond Primary Education: Challenges and Approaches to Expanding Learning Opportunities in Africa, organizado por Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) 5 al 9 de mayo de 2008, Maputo, Mozambique

TEDESCO, Juan Carlos. 2004. “Desafíos de la educación secundaria en América Latina”, en JACINTO, Claudia (coord.) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, Ediciones la Crujía, MTCyT, MTEySS y redEtis.

TENTI FANFANI, Emilio (comp.). (2003). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Fundación OSDE – ALTAMIRA, IIPE.