



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos

*Profesorado Universitario para el Tercer Ciclo de la EGB y la
Educación Polimodal*

*Seminario de Actualización Disciplinar II:
Trabajo Final*

*Tema:
Enseñar para el trabajo.
Formación profesional y construcción
de competencias laborales*

Alumna: Milagros Cecilia Gaya

Sede Centro

Diciembre 2007

Resumen

Los desafíos de la articulación entre educación y trabajo constituyen el tema central de este trabajo. Se examinan, en principio, las características de dicha articulación a través de los tiempos, partiendo por el modo en que se adquiría el saber productivo en los talleres de la Edad Media, en tiempos del taylorismo y del fordismo, hasta llegar por último a las nuevas economías de la información y comunicación. Se analizan las ventajas y desventajas de tres distintos regímenes de educación y formación profesional, con el objeto de remarcar algunos ejes sobre los cuales repensar nuestro propio sistema de formación profesional. Asimismo, a partir de un estudio sobre el impacto de la mundialización, el cambio tecnológico, los cambios organizacionales y otras fuerzas que afectan al mundo del trabajo, se propone un grupo de competencias fundamentales y competencias específicas para la producción, que deben ser consideradas por el sistema educativo. Finalmente, con el objeto de resaltar las particularidades del campo didáctico de la formación técnico profesional se plantean algunos temas e interrogantes que toman en cuenta el perfil de formadores y alumnos, la actualización de currículum, las estrategias didácticas propias del aula taller y la necesaria articulación con las empresas y el mundo del trabajo.

Palabras Clave.

Formación profesional – Educación técnica – Competencias laborales – Educación y trabajo.

Índice

Introducción	3
1. La transmisión de saberes productivos a lo largo de la historia y su impacto en la pedagogía y la didáctica.....	7
Los oficios y la producción en el taller	8
El capitalismo industrial y la aparición de las calificaciones	9
Taylor y la organización científica del trabajo	11
El sistema fordista de producción en masa.	14
La nueva economía basada en la información y el conocimiento. La noción de competencias.....	15
2. Los sistemas de formación profesional en Europa.	17
El modelo alemán. Un sistema coordinado bajo amenaza de desestabilización.	20
Gran Bretaña un sistema descentralizado y con problemas de calidad. ...	22
Francia. Centralización, credencialismo y riesgo de meritocracia.	24
3. Cambios recientes en el mundo del trabajo y nuevas demandas de competencias laborales.....	26
¿Que entendemos por competencias laborales?	31
4. Particularidades del campo didáctico de la formación profesional.....	34
Las competencias de los docentes.....	35
Los sujetos de aprendizaje en la formación profesional	37
Orientaciones para el planeamiento didáctico en la formación profesional.	39
Conclusión.....	43
Bibliografía citada	46
Bibliografía consultada	48

Introducción

El desarrollo de los recursos humanos y la formación para el trabajo desempeñan un papel importante, por no decir decisivo, para promover el crecimiento económico equitativo. Sus beneficios se extienden a las personas, a las empresas, a la economía y la sociedad en general. Asimismo, pueden contribuir a que los mercados de trabajo funcionen mejor.

La formación para el trabajo es un instrumento indispensable para los hombres y mujeres que buscan mantener y robustecer su empleabilidad y necesitan adaptarse a un mercado de trabajo en continua evolución por influencia de la globalización, el cambio tecnológico y las nuevas formas de organizar el trabajo. La educación y la formación resultan imprescindibles a las personas que viven en una sociedad basada en el conocimiento, las comunicaciones y la tecnología.

Por lo antedicho y reconociendo la importancia que presenta en estos tiempos la formación profesional, es que en este trabajo nos proponemos analizar las dimensiones constitutivas de los sistemas educativos de formación profesional. En consecuencia, esto implica revisar los propósitos formativos; las características de las instituciones; el tipo de competencias y conocimientos que se intenta desarrollar y transmitir; las características de los destinatarios de la formación; las particularidades del rol y la función docentes; el contexto social y productivo en que la actividad se inserta. Todas estas dimensiones han cambiado notoriamente en las últimas décadas, a causa de la transformación en la vinculación entre la formación y los requerimientos del mercado de trabajo.

Cabe aclarar que, bajo la denominación de **formación profesional** entendemos todas aquellas actividades formativas que están vinculadas con la preparación técnica para el desempeño de un trabajo, denota todas aquellas actividades de aprendizaje organizadas formalmente y llevadas a cabo con el objetivo de mejorar los conocimientos, las aptitudes y las calificaciones

incorporadas en los individuos. Cubre desde la educación técnica formal, pasando por la educación secundaria y post secundaria general o profesional (educación superior y pasantías en empresas), hasta llegar a la educación de adultos, y de cursos específicos de preparación para el trabajo y la formación continua.

Este tipo de formación se desarrolla en ámbitos muy diversos: desde las escuelas técnicas de los sistemas educativos formales, hasta los centros de formación profesional pertenecientes al sector productivo, empresas, organizaciones de trabajadores, y organizaciones de la sociedad civil que capacitan a determinadas poblaciones en las especialidades laborales más diversas.

Estamos convencidos que la educación técnica y la formación profesional delimitan una región exclusiva del campo didáctico. Consideramos que cuenta con reglas específicas en función de los objetivos que persigue, particulares y complementarios a los de la educación formal. Conforme a esto, nos aventuramos a afirmar que la educación técnico profesional tiene particularidades que le permiten reservarse para sí, un lugar propio en la didáctica, principalmente en función de sus objetivos concretos vinculados con la formación para el trabajo, los alumnos a los que se dirige, quienes en muchos casos cuentan con experiencias de vida y una trayectoria laboral que deberán recuperarse en el ámbito del aula, las estrategias y recursos didácticos que deberán utilizar los docentes para contribuir al desarrollo de las competencias laborales de sus alumnos.

Queremos remarcar que la formación para el trabajo no es una primicia de la sociedad del conocimiento. Ya desde la época feudal, donde la producción tenía lugar en talleres de artesanos existía la idea formación profesional, aunque aún no se hubiera acuñado el concepto. De hecho, la transmisión de saberes fue lo que permitió que algunas comunidades progresaran, que experimentaran técnicas diversas y que demostraran su superioridad en el desarrollo productivo respecto de otros pueblos.

La formación para el trabajo existió siempre, solo que fue mudándose, del taller a los centros educativos. Actualmente, ya no es exclusiva de ninguno de esos dos ámbitos, sino que se va construyendo en ambos sitios.

En la elaboración de nuestro trabajo hemos recurrido principalmente a fuentes bibliográficas. El mismo se organiza de la siguiente manera:

- En primer lugar realizaremos un breve recorrido histórico que permitirá conocer a grandes rasgos las modalidades de transmisión de los saberes productivos en las distintas etapas de la organización del trabajo. Partiendo de una visión sistémica, intentaremos vincular los cambios en los modelos productivos y las distintas orientaciones que fue tomando la educación y didáctica en relación con este.
- En segundo lugar, nos referiremos sucintamente al sistema educativo alemán, pues consideramos que es un buen ejemplo de vinculación entre educación y trabajo. Comentaremos además, en perspectiva comparada, los resultados positivos del modelo alemán respecto al modelo francés y el inglés.
- En tercer lugar, profundizaremos sobre los actuales requerimientos del mundo del trabajo, en términos de competencias profesionales que se exigen a los trabajadores. Definiremos conceptualmente lo que entendemos por competencias laborales, diferenciando las competencias genéricas, que se construyen principalmente en el ámbito la educación básica y media; de las competencias laborales específicas que de desarrollan en el ámbito de trabajo y en los centros de formación profesional.
- Por último, y en función de nuestro planteo de que a la formación profesional le corresponde un campo específico de la didáctica, ahondaremos en el análisis de los siguientes puntos:
 - a) las competencias que deben tener los docentes que forman en competencias,
 - b) el perfil de los alumnos que son objeto de la formación por competencias,
 - c) las estrategias didácticas que resultan más adecuadas para desarrollar las competencias laborales.

Para finalizar, nos parece importante manifestar que el motor que nos llevó a investigar esta temática tiene que ver con nuestra preocupación respecto a encontrar herramientas que permitan a las personas conservar su empleo, o bien, para aquellos que han sido expulsados del mercado de trabajo les permitan reinsertarse. Estamos convencidos de que aumentar la cantidad y la calidad del empleo, contribuye a conformar una sociedad más justa y equitativa y ese es nuestro interés principal. Por esta razón, es que nos interesa indagar sobre los medios que permitan reconciliar las exigencias de competitividad del sector productivo con las expectativas y necesidades de inserción laboral y de desarrollo personal y profesional de hombres y mujeres forman parte de nuestro país.

1. La transmisión de saberes productivos a lo largo de la historia y su impacto en la pedagogía y la didáctica

“Siempre que enfoquemos la discusión de un nuevo movimiento educativo, es especialmente necesario tomar el punto de vista más amplio, social. Las modificaciones que se introducen en los métodos y programas educativos son tanto el producto de los cambios de la situación social y el esfuerzo para satisfacer las necesidades de la nueva sociedad que está formando, como lo son los cambios introducidos en la industria y el comercio”. John Dewey¹

La pretensión de este apartado es vincular los distintos modelos productivos que se fueron sucediendo históricamente, con las demandas de formación profesional que requirió cada uno de ellos y el impacto que esto ha tenido en el terreno de la acción escolar, propio de la concreción de la didáctica. De este modo, realizaremos un recorrido en torno a la formación, transmisión y aplicación de saberes orientados a la producción por parte de los trabajadores, partiendo del concepto de oficio que tenía lugar en el taller, abordando luego la cuestión de las calificaciones identificadas en los modelos taylorista y fordista; para finalizar con la noción actual de competencias laborales.

Consideramos que tanto los sistemas educativos como los sistemas productivos, se constituyen como subsistemas de un sistema social y por tal motivo se encuentran dinámicamente vinculados entre sí. Un cambio en el modelo de alguno de los subsistemas, afectará necesariamente la configuración del modelo del otro. Inevitablemente la coyuntura social, los factores económicos, el nivel de desarrollo de la tecnología, las características del mercado de trabajo, la oferta educativa existente, determinan en algún modo las posibilidades de desarrollo, evolución y superación de cada modelo productivo. Lógicamente, situarnos en esta postura sistémica nos lleva a asumir que una mutación significativa en el modelo productivo demandará al sistema educativo, la formación de individuos que puedan responder a las nuevas necesidades de la producción. Por supuesto, en el plano didáctico, cambiarán también las estrategias para lograr la formación y transmisión del saber, atendiendo a los nuevos objetivos.

¹DEWEY, J. La escuela el progreso social. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (XXXIX, 662, pp. 129-134; 663, pp. 161-165). <http://www.unav.es/gep/Dewey/EscuelaProgresoSocialBILE.html>

Atento a lo expuesto, podríamos hablar de paradigmas educativos y de paradigmas socio-productivos, ya que la noción de paradigma contiene las formas específicas de conocimiento en las que se basa una actividad particular y se refieren a las actividades relacionadas con la solución de problemas, lo cual también implica la movilización de formas tácitas de conocimiento, tanto individuales como organizacionales. Los paradigmas contribuyen a definir los sistemas de producción que progresivamente se modifican y mejoran.²

Los oficios y la producción en el taller

Durante varios siglos, desde bien entrada la Edad Media y casi hasta fines del Siglo XVIII, la forma dominante de organización productiva urbana fue el taller artesanal que perduró y culminó en las corporaciones de oficio. En este momento histórico, los útiles de trabajo, las materias primas y el producto final de trabajo podían pertenecer al que ejecutaba la tarea. Las corporaciones disponían de un poder efectivo a nivel social para la actividad de los talleres y los trabajadores. Dentro de los talleres existía una estructura jerárquica y vertical de autoridad, que estaba unida a un severo control de ingreso pero que dejaba el camino abierto para la promoción entre las diversas categorías: de aprendiz a oficial y de oficial a maestro. Este proceso dependía, mayormente, de la calificación profesional del candidato, de la destreza adquirida y del resultado de las pruebas que le tomaba la corporación. **En este modelo, el saber productivo se adquiría en el trabajo**, el conocimiento circulaba partiendo desde el maestro hacia abajo hasta llegar a cada uno de los aprendices.

El oficio y sus secretos eran transmitidos en primer lugar a los descendientes: se controlaban solo la comunicación de conocimientos a través de la institución del aprendizaje, es decir el ejercicio mismo de la profesión, sino también el número de maestros y oficiales autorizados. Los medios de producción empleados eran los proporcionados por los mismos artesanos, las técnicas utilizadas eran bastante simples sin mayores innovaciones, **la**

² NEFFA, Julio. Las Innovaciones científicas y tecnológicas. Una introducción a su economía política. Buenos Aires: Lumen Humanitas; 2000. Pág.153

calificación profesional era la propia de los artesanos, es decir que abarcaba en el taller a todas las etapas del proceso productivo y además requería conocimientos elementales pero esenciales en materia de mantenimiento y reparaciones de las herramientas y maquinaria, se trataba de una calificación integrada que era conservada y transmitida en el seno de la familia o del taller.

En este modelo los trabajadores tenían la propiedad de sus útiles individuales de trabajo. La calificación se obtenía a través del aprendizaje basándose en la rutina repetitiva y en la imitación, llegándose a adquirir habilidad y destreza en el oficio solo después de largo tiempo. Ese “savoir faire” no era aún transmisible desde la educación formal, ni estaba codificado en manos del empresario.

En resumen, los obreros elegían sus herramientas de trabajo y el mejor modo en que podían utilizarlas. La organización y el contenido del trabajo se basaba en el savoir faire (saber hacer o saber productivo) del obrero. El savoir faire era el fruto de una larga acumulación de del saber práctico transmitido por vía oral, por imitación y por experiencia, de generación en generación en el seno del oficio. Este saber no estaba codificado ni sistematizado. La posesión de los conocimientos del oficio permitía al trabajador disponer de una cierta autonomía para dirigir, regular y controlar él mismo su proceso de trabajo y fijar el tiempo asignado a cada operación. Este saber no codificado era la esencia de la resistencia obrera.

El capitalismo industrial y la aparición de las calificaciones

Los cambios políticos, económicos y tecnológicos ocurridos a final del siglo XVIII, en los países actualmente desarrollados, coinciden con el nacimiento del capitalismo industrial y con la decadencia y prohibición de las organizaciones corporativas. La destrucción de las formas de producción precapitalistas implicó la necesidad de un nuevo modelo de formación y entrenamiento de los trabajadores que los preparara para aceptar la disciplina de la producción, y flexibilidad para adaptarse a las nuevas tecnologías y organización del trabajo.

Para que el desarrollo de las nuevas industrias fuera posible, fue necesario romper con la lógica del taller y las corporaciones que eran quienes digitaban los tiempos y volúmenes de la producción. Cabe resaltar que dicho poder radicaba principalmente en el hecho de que los artesanos poseían las herramientas de producción y más importante aún dominaban el saber productivo. Por lo tanto, para romper con esto, nada mejor que quitarle a los trabajadores toda creatividad y personalidad a sus tareas y obligarlos a trabajar de manera fraccionada y enteramente prescripta. Así las cosas, queda claro que la formación requerida se orientaba exclusivamente a disciplinar la mano de obra y trasformarla en obediente.

Las industrias insipientes tenían como objetivo quitarles a los trabajadores su saber y autonomía. De allí surge el modelo basado en la división técnica del trabajo. Esta práctica permite ejercer un mayor control sobre el trabajo de los obreros y obtener un incremento de la productividad. Mediante la división del trabajo se asigna exclusivamente a cada trabajador una operación determinada, la actividad se vuelve unilateral y de a poco, los ex artesanos comienzan a transformarse en obreros. Como resultado, se restringe la esfera de acción de los trabajadores, en busca de acrecentar la eficiencia de la fuerza de trabajo y se transfiere al capitalista una parte substancial del poder de decisión que antes estaba en los trabajadores.

Acompañando la división técnica del trabajo y la repartición programada de uno o varios grupos distintos de operaciones, entre los agentes que participan en el proceso productivo, surge la noción de **calificación**. La calificación como sustantivo, es la calidad de trabajo industrial de ejecución definido por la complejidad del puesto ocupado³, dejando de la lado la idea del oficio y la integridad del trabajador, pues solo focaliza en aquellas características que éste tiene para servir al puesto que ocupa. En este sentido, la **calificación** así entendida **lleva aparejada la descalificación** ya que reducir todos los saberes de un trabajador a actos elementales y monótonos, implica sub-utilizar su potencial, sus facultades manuales e intelectuales. Solo una parte de sus calificaciones son utilizadas en el proceso de trabajo. El trabajador

³ LICHTENBERGER, Yves. Documento de trabajo, Seminario Intensivo de Investigación sobre Competencia y Calificación: cambios de enfoques sobre el trabajo y nuevos contenidos de negociación. Buenos Aires: Piette, Conicet; 2000. Pág. 6.

y sus habilidades se ven fragmentados y perjudicados económica e individualmente ya que se les paga solo por la utilización de una de sus habilidades, y al trabajar determinado tiempo en la fábrica se le inhibe la posibilidad de utilizar y vender sus otras capacidades, por lo cual se terminan desconociendo y anulando.

Taylor y la organización científica del trabajo

El modelo tayloriano escinde el hacer del pensar. La Organización Científica del Trabajo implica que las tareas a realizar eran concebidas y preparadas por la dirección, mientras que los trabajadores (ahora operarios) debían limitarse solo a ejecutar lo que otro había prescripto. Nada hay nada mas alejado del pensamiento de Taylor que la polivalencia, ya que para el para cada hombre existe un trabajo determinado en el cual éste puede ser un obrero de primera clase. Existe un trabajo para cada género de hombres.

La producción en serie propia de las fábricas taylorianas, separó el trabajo poniendo por un lado la jerarquía centrada en los ingenieros, que eran quienes poseían “inteligencia científica”, y por otro lado los obreros, de quienes se asumía que tenían solo “inteligencia operativa” y debían por lo tanto obedecer a los primeros. La libertad y la creatividad de los trabajadores es concebida como un obstáculo a la planificación del trabajo y por ello se procurará instaurar el trabajo repetitivo y parcializado.⁴

El trabajador ya no es más artesano sino definitivamente un obrero que comienza progresivamente a perder el control de su proceso de trabajo y es afectado por la descalificación (porque no utiliza todos sus conocimientos y su *savoir faire* dada la división de tareas) El obrero pasa a vigilar las máquinas, pudiendo ser fácilmente intercambiable y movilizado de una tarea a otra, vaciando al trabajo de su antiguo sentido y contenido.

En el modelo taylorismo, las tareas y las herramientas para realizarlas están estandarizadas y prescriptas y se efectúan de una única y mejor manera “*one best way*”. Los trabajadores se seleccionan científicamente a través de la

⁴ NEFFA, Julio. El proceso de trabajo y la economía del tiempo. Ed. Credal-Hvmanitas. Buenos Aires; 1990.

oficina de personal y se evalúa la adecuación de los mismos a las tareas que deben realizar, casi como si fueran un elemento más de la máquina. Son elegidos quienes están en mejores condiciones objetivas para realizar las tareas de manera eficiente. Se selecciona y forma a los trabajadores asignando de antemano a cada uno de ellos una tarea diferente, simplificada, de ciclos operatorios cortos que debían ejecutarse en un puesto de trabajo.

La formación profesional está en manos de los empleadores. La prescripción de la ejecución correcta de las tareas requiere que los miembros de la dirección de empresas y los expertos en gestión científica asuman la responsabilidad de formular y poner en práctica la formación profesional especializada de los trabajadores reclutados. Como las tareas se definen para cada empresa, son difícilmente transferibles a otra, por lo cual este tipo de formación no robustece la empleabilidad ni las posibilidades de movilidad de los trabajadores.

La dirección se encarga de reunir todos los elementos de los conocimientos tradicionales, que en el modelo anterior estaban en posesión de los obreros, de clasificar esas informaciones y hacer su síntesis, para extraer de esos conocimientos las reglas, leyes y las fórmulas. Todo el trabajo intelectual el sacado del taller para ser concentrado en las oficinas de planificación y organización. Las instrucciones que se transmiten a los trabajadores especifican no solamente aquello que debe ser hecho, sino también como es necesario hacerlo y cual es el tiempo que se le ha asignado a la tarea.

En cuanto a la evaluación de las tareas, es importante aclarar que se centra la atención en el análisis del puesto de trabajo, utilizando cuestionarios que son llenados por el propio trabajador y su superior inmediato, realizando entrevistas y observando directamente el lugar de trabajo. De esta manera se procura en primer lugar compilar información respecto de los puestos para saber que es lo que hacen, por que lo hacen, que materiales y máquinas utilizan y en que condiciones realizan la tarea. A continuación se procura verificar los conocimientos (educación, formación, experiencia), las calificaciones y aptitudes requeridas para que el trabajador pueda cumplir su

tarea con un nivel aceptable de competencia, pero siempre desde el punto de vista de las exigencias del puesto y sin basarse en las aptitudes personales de quienes lo ocupan.⁵

La división técnica del trabajo alcanzó los objetivos que perseguía en tanto logró reducir los tiempos muertos, reducir el nivel y la amplitud de las calificaciones profesionales requeridas para cada puesto de trabajo y disminuir los costos del tiempo de aprendizaje y de la inserción en la actividad productiva, mediante un control estricto y directo de la fuerza de trabajo.

Si bien la formación profesional de los obreros se realizaba al interior de cada empresa para adaptarlos a los rígidos puestos de trabajo, esto no implicaba la ausencia de articulación entre los modelos educativos y los productivos. De hecho, en aquellos tiempos, la pedagogía y la didáctica fueron dominadas por el enfoque eficientista tecnocrático, apoyado en la administración científica taylorista. Los orígenes de estos cambios se encuentran en las obras de Bobbit, Charters y Rice, quienes construyeron una teoría de estructuración del currículo como instrumento de homogeneización cultural, dirigido a establecer a los individuos en su “lugar” adecuado en una sociedad industrial interdependiente⁶.

La didáctica fue invadida por un enfoque de pretensión aséptica, encarnado en el furor planificador de etapas y metas. Así, las propuestas didácticas significaron el refuerzo de la certeza metódica, basadas en el “objetivismo”, la neutralidad política -que no era tal, pues era funcional al sistema económico y social- y la eliminación simbólica del sujeto y los hechos de la conciencia.

La expresión más completa del modelo es la proporcionada por Ralph Tyler en la organización del currículo centrado en objetivos. En esta perspectiva, la precisión tanto en el objetivo, como en el diseño de la enseñanza (formación para un puesto de trabajo muy definido), es la condición

⁵ NEFFA, Julio. El proceso de trabajo y la economía del tiempo. Buenos Aires: Ed. Credal-Hvmanita; 1990.

⁶ DAVINI, María Cristina. Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En: CAMILIONI, Alicia. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós; 1997. p. 43-73

para responder con seguridad a las demandas sociales concretadas en las actividades de los adultos que hacen posible el funcionamiento de una sociedad, y está propiciada por la adopción de una metodología – el análisis de tareas⁷ –que asegura la concreción de objetivos terminales a lograr y la forma de conseguirlos: el entrenamiento en las destrezas, implicadas en los objetivos especificados. Los educadores copiarán procedimientos del mundo de la formación profesional, considerando que ha de partirse de una definición clara de los objetivos para diseñar técnicas y materiales precisos que lleven a una forma segura de consecución.⁸

El sistema fordista de producción en masa.

Si bien este sistema de producción se diferencia del modelo anterior en varios aspectos, empezando por la introducción de la cinta transportadora, no es mucho lo que varía en tanto a la formación profesional que requiere de sus empleados. Al igual que en el modelo taylorista, las actividades de los trabajadores se encuentran fragmentadas y no se requiere de un alto grado de calificación por parte de los obreros para desempeñar sus tareas.

El fordismo conjugó la producción en masa, la utilización de maquinarias especializadas para la producción de partes y piezas absolutamente intercambiables, la utilización de la banda transportadora en actividades de montaje, altos salarios para el personal y bajos precios de productos. En este modelo de producción, la fábrica es un sistema, un dispositivo coherente en el cual el trabajo humano está normatizado y es pensado como una prolongación o un apoyo al sistema mecánico. La organización está especializada y todas las partes dependen unas de las otras, por lo tanto es imposible permitir que los obreros realicen sus actividades de la manera que mejor les parece. Los obreros deben limitarse a hacer lo que se les dice, de ahí que no se hace necesario un alto nivel de calificación por parte de los trabajadores, sino que más bien es necesario sumisión y obediencia.

⁷ Véase al respecto la obra de Julio NEFFA, *Los paradigmas productivos taylorista y fordista y su crisis. Una contribución a su estudio desde la teoría de la regulación*. Buenos Aires: Trabajo y Sociedad, PIETTE, Lumen-Hvmanitas; 1998.

⁸ SACRISTAN, Gimeno. *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata; 2002.

Progresivamente, las calificaciones y experiencia de los obreros más calificados fueron quedando incluidas en el diseño de las nuevas máquinas de manera que los trabajadores poco calificados pudieran sumarse también a la producción. Los obreros debían adaptarse al movimiento de las máquinas y la cinta transportadora. Se divide y simplifica social y técnicamente el trabajo de ejecución, promoviendo la especialización e incorporando las calificaciones a la máquina.

La formación profesional se concreta en base a demostraciones del capataz o supervisor, pues los gestos pueden aprenderse de manera rápida y simple. Las **nuevas dimensiones de la calificación** consisten en la destreza y en la habilidad que puedan aplicarse sucesivamente a varias máquinas.

Así de a poco la nueva fábrica de Ford vio aparecer una nueva forma de división del trabajo dentro de los talleres: un grupo reducido de trabajadores calificados, mecánicos de mantenimiento y capataces o supervisores; otro grupo creciente de trabajadores no calificados entre ambos, el grupo de los especialistas que tenían a su cargo una máquina en particular y que no habían sido totalmente descalificados.

La nueva economía basada en la información y el conocimiento. La noción de competencias.

Los sistemas de trabajo correspondientes al paradigma de la producción industrial estandarizada se fundaban en la división especializada del trabajo, sobre la base del análisis y el parcelamiento de tareas en operaciones repetitivas y relativamente simples. Su realización requería, sobre todo, la aplicación de destrezas manuales y mecánicas. Actualmente se requiere cada vez más, una especialización flexible, que permita la realización de un conjunto de tareas y la aplicación de habilidades intelectuales y conocimientos complejos.⁹

⁹ BARBA, E.; BILLOROU, N.; NEGROTTO, A.; VARELA, M.C. Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo. Montevideo: Cinterfor/OI; 2007

La emergencia de la economía de la información implica un cambio estructural, con la aparición del nuevo sistema tecnológico originado por las nuevas tecnologías de la información, surge la necesidad de elevación del nivel general de educación. Los trabajadores van a jugar un papel muy importante en el nuevo régimen de acumulación, en tanto fuerza de trabajo y portadores de calificaciones, competencias y saberes tácitos, cada vez más requeridos en un nivel alto de exigencia.

En el apartado siguiente abordaremos, a modo de ejemplo, el estudio de los cambios que irrumpieron en los sistemas de formación profesional de tres países europeos desarrollados, como respuesta a los nuevos desafíos que impone el mercado de trabajo.

2. Los sistemas de formación profesional en Europa.

El objetivo primario de la educación y la formación profesionales consiste en inculcar conocimientos científicos y tecnología en un ámbito profesional amplio y desarrollar las competencias técnicas y profesionales requeridas, así como las capacitaciones profesionales específicas. Las políticas, programas y estructuras administrativas de la educación y la formación profesionales varían mucho según los países y según los distintos estadios del desarrollo económico. Una cuestión fundamental de la educación y formación profesionales es la insistencia actual en la educación general académica y en el desarrollo de unas capacitaciones transferibles acompañada de una orientación de formación profesional, para facilitar la transición suave de la escuela al trabajo y aumentar la empleabilidad fundamental de las personas.¹⁰

En el presente apartado, identificaremos algunas dimensiones que nos permitirán analizar los sistemas de formación profesional. Luego, nos referiremos sucintamente al sistema educativo alemán, considerado un buen ejemplo de vinculación entre educación y trabajo, y lo comentaremos en perspectiva comparada con el modelo francés y el modelo inglés.

Tal como fue señalado en el apartado anterior, a partir de los años 80 se han ido gestando varios cambios en la economía, que se han transformado en desafíos para la educación para el trabajo. Entre ellos podemos mencionar la competencia por medio de salarios bajos de países en vías de desarrollo, la difusión de nuevas tecnologías que requieren calificaciones más complejas, el desplazamiento de los sectores de actividad tradicionales hacia aquellos más intensivos en conocimientos, la emergencia de un régimen de producción posfordista basado en técnicas de producción flexibles y la integración de tareas de ejecución y concepción.

Dichos cambios han motivado la discusión acerca de la suficiencia de los sistemas educativos y de formación técnica y profesional para generar el capital humano necesario al sostenimiento de la competitividad de la economía

¹⁰ Organización Internacional del trabajo. Informe V – La formación para el empleo: la inserción social, la productividad y el empleo de los jóvenes. Conferencia internacional del Trabajo 88º Reunión. Ginebra: OIT; 2000. Pag 21.

y los altos estándares de vida. En virtud de estos cambios, los sistemas educativos y de formación profesional se han vuelto factores importantes para condicionar si no determinar la ventaja competitiva de las naciones.

Nos parece pertinente, antes de seguir avanzando, realizar nuevas precisiones conceptuales. Entendemos por **regímenes de educación y formación profesional** al conjunto de instituciones (ministerios, sindicatos, organizaciones de empleadores), agencias (escuelas y oficinas de empleo) y actores especializados (empresas, centros de formación, formadores) que organizan y proveen servicios de educación y formación, así como las costumbres específicas, reglas y regulaciones que rigen su funcionamiento interno y coordinación mutua dentro de los marcos de la política nacional. También los regímenes de educación y formación profesional denotan la estructura específica de provisión de servicios de enseñanza y formación en términos de diferentes ciclos institucionalizados de educación y formación profesional, su selectividad interna, grado de estandarización y conexiones, así como el peso relativo que tienen en un contexto nacional dado.

Con el fin de caracterizar y comparar regímenes nacionales de educación y formación profesional, hemos tomados las dimensiones analíticas desarrolladas por Cristoph Buechtemann y Eric Verdier en su trabajo sobre regímenes de educación y formación profesional.¹¹ Las dimensiones a considerar son las siguientes:

- *Insumos*: gastos totales para la provisión de educación y formación profesional y el mix público-privado de desembolsos
- *Entradas o acceso a la educación*: comprensión o selectividad interna de los regímenes de educación y formación profesional, su “apertura” relativa frente a diferentes grupos sociales y su grado de diferenciación interna para tener en cuenta diferentes perfiles de calificación entre estudiantes
- *Énfasis de distintos regímenes de educación y formación profesional en diferentes lugares de aprendizaje*: sistemas basados en la escuela frente

¹¹ BUECHTEMANN, Cristoph y VERDIER, Eric. Regímenes de Educación y Formación profesional: evidencia macro institucional. **En**: Gautie y Neffa. Desempleo y Políticas de empleo en Europa y Estados Unidos. Buenos Aires: Ed. Lumen Humanitas; 1999.

a sistemas que combinan aprendizaje técnico o profesional basado en la escuela con experiencias prácticas o en el lugar de trabajo.

- *Contenidos educativos y las orientaciones de los planes de estudios:* educación general (académica) contra educación técnica y profesional e inmediata preparación para el trabajo.
- *Estandarización e institucionalización de la educación:* sistemas que involucran procedimientos estandarizados de planes de estudios, evaluación entrevistas y certificación, contra los que enfatizan la provisión informal de educación y formación profesional)
- *Importancia relativa de la educación y formación profesional inicial* con respecto a la formación continua o adulta.
- Rol de los *elementos credencialísticos o meritocráticos:* el peso asociado a las credenciales formales como filtros dentro del sistema de regimenes de educación y formación profesional y como señales para el acceso a puestos de trabajo y formación profesional dentro de la firma.
- *Resultados formales:* nivel de educación formal alcanzado por escolares o jóvenes ingresantes al mercado laboral medido en cuanto a la cantidad de años de escolaridad, cantidad de graduaciones alcanzadas o cantidad de títulos obtenidos.
- *Modo de coordinación de diferentes actores:* el estado de las escuelas, los empleadores y las instituciones intermedias. Regimenes de educación y formación profesional descentralizados y orientados hacia el mercado, frente a otros centralizados y controlados por el estado o colectivamente coordinados o corporativistas.
- *Incentivos y estructura de incentivos institucionales:* sistemas de recompensas y sanciones que motivan a los diferentes actores, individuos, escuelas, profesores, empresas, así como a agencias intermedias (sindicatos y asociaciones de empleadores) para emprender actividades de educación y formación profesional.
- *(in)Congruencia de los regimenes de educación y formación profesional con los patrones prevalecientes en la organización de la producción y división del trabajo:* orientación dirigida hacia patrones tayloristas contra patrones postayloristas en la asignación y utilización del conocimiento.

En el análisis de los tres casos siguientes podremos observar que nos encontramos ante una gran diversidad institucional. A pesar de las continuas tendencias hacia la homogenización de los estilos de vida nacionales y de la globalización de los mercados, la diversidad institucional se refleja en el hecho de que no existe un único y mejor modelo de provisión de educación y formación profesional, sino que los mismos objetivos pueden ser alcanzados con diferentes herramientas institucionales.

El modelo alemán. Un sistema coordinado bajo amenaza de desestabilización.

La educación alemana exhibe un alto grado de estandarización, a pesar de su estructura federalista que otorga a los “*Länder*” responsabilidad administrativa y legislativa en el campo de la educación. La coordinación basada en reuniones regulares de ministros de educación asegura que las instituciones, planes de estudio, evaluaciones y certificados sean comparables entre estados y que tanto la educación general como las credenciales de calificación técnica sean reconocidas en toda Alemania.

Alemania cuenta con una sólida enseñanza secundaria. El sistema tiene una fuerte selección de estudiantes entre diversos perfiles de habilidades individuales y logros académicos: el sistema educativo alemán se estratifica en tres ciclos básicos y la elección fundamental con respecto a que ciclo inscribirse debe hacerse relativamente pronto, una vez completada la escuela elemental (*Grundschule*). El ciclo más alto consiste básicamente en escuelas gramaticales (*Gymnasium*) que llevan al *Abitur* que califica para el acceso a la educación superior. Las escuelas secundarias de los ciclos intermedios (*Realschule*) o inferiores (*Hauptschule*) tradicionalmente llevan a ser aprendiz o a la educación técnica en la escuela técnica y profesional (ejemplo: enfermeras). El *Realschule* intermedio ha sido tradicionalmente el camino escolar para quienes se inscriben posteriormente en el sistema de aprendices o de formación escolar para puestos de trabajo técnicos, comerciales, administrativos y afines al ámbito de la salud.

Lo destacable de este sistema es que los logros escolares pueden ser claramente apreciados por los posibles empleadores observando los certificados de los ciclos seguidos y los resultados alcanzados en las materias básicas.

Tanto la formación profesional basada en la escuela, como la formación profesional de aprendices con tiempo en firmas y cursos en los *colleges* de formación profesional (*Berufsschule*) también se encuentran altamente estandarizadas. Por ejemplo, cada formación en empresas mediante el sistema de aprendices para una ocupación que necesariamente involucra un elemento de especificidad de calificaciones, se regula por títulos de formación federal definidos en el marco de un proceso de negociación altamente institucionalizado, que involucra autoridades públicas, representantes de los trabajadores y de las firmas. Estos títulos especifican en detalle los conocimientos y calificaciones profesionales requeridas para cada ocupación y se evalúan en exámenes administrados y supervisados por las cámaras de comercio e industria. La calidad de la formación y el cumplimiento de estándares de formación y planes de estudio a nivel de firma están garantizados por altos requerimientos de calificación para los instructores y monitoreados por las cámaras y los consejos laborales.

Más del 36% de los aprendices de las firmas alemanas se inscriben en el "sistema dual"¹². Tienen el reconocimiento de las compañías principales y organizaciones profesionales, por lo cual tiene un fuerte impacto en el mercado laboral alemán. Además, el reconocimiento a nivel nacional de las credenciales, asegura una alta transferibilidad de la formación profesional adquirida, promoviendo así la movilidad laboral. Aún más, el sistema dual, debido a su estructura tripartita y corporativa, ha mostrado un alto grado de respuesta a los cambios tecnológicos. Su éxito además, se ve en el bajo nivel de desempleo de los jóvenes alemanes.¹³

¹² BUECHTEMANN, Cristoph y VERDIER, Eric. Regímenes de Educación y Formación profesional: evidencia macro institucional. **En:** Gautie y Neffa. Desempleo y Políticas de empleo en Europa y Estados Unidos. Buenos Aires: Ed. Lumen Humanitas; 1999.

¹³ Ver en Eurostat, estadísticas de empleo y desempleo en todos los países miembros de la UE.
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=0&language=en&pcode=em071>

Además de las claras señales que envían las credenciales educativas; la formación de aprendices dentro del “sistema dual” alemán logra rápidamente retornos tanto para los empleadores como para el personal capacitado, asegurando de esta manera un nivel de eficiencia global más alto que la mayoría de los sistemas alternativos de formación de fuerza laboral. Cabe destacar, que además los cargos son seleccionados entre la comunidad de trabajadores capacitados por medio del sistema de aprendices. Esto conduce a modelos de trabajo cooperativos.

Sin embargo, a pesar de la eficiencia y los buenos resultados del modelo, en años recientes la coherencia interna del sistema educativo alemán esta siendo peligrosamente amenazada. Entre las principales amenazas podemos mencionar la tendencia social hacia la educación superior, que ha llevado a un deterioro de la calidad de los jóvenes que buscan capacitarse en el sistema de aprendices, aumentando por consiguiente los costos formación de los empleadores y reduciendo posretornos esperados de sus inversiones en capacitación. Esta tendencia ha dañado las perspectivas laborales de aquellos que han pasado por el sistema de aprendices. Quienes son requeridos solamente por firmas pequeñas y con poca perspectiva de carrera.

Gran Bretaña un sistema descentralizado y con problemas de calidad.

La educación primaria y secundaria cuenta con un alto grado de descentralización en cuanto a autoridades locales y política educativa. Asimismo, existe un bajo grado de estandarización en términos de reglas uniformes para las calificaciones de profesores, administración de procedimientos educativos, planes de estudios, evaluaciones y diplomas. En Gran Bretaña existen tres autoridades centrales regionales cuyos ámbitos de influencia han sido constreñidos a definir objetivos generales y requerimientos mínimos, así como estándares de evaluación y certificación nacionales, dejando la implementación a cargo de las autoridades locales.

En términos de calidad educativa y cantidad de conocimientos asimilados, los resultados son regulares. Se ha enfatizado que los alumnos

carecen de incentivos para invertir y desenvolverse en la educación general debido a que la performance en la escuela no tiene un rol decisivo en determinar la calidad de oportunidades de trabajo y formación disponibles para completar la educación general.

El sistema educativo británico posee una orientación básica altamente académica, que otorga poca importancia a la educación técnica y profesional en la escuela, en general la adquisición de calificaciones profesionales se abandona en forma creciente por formación más o menos informal en el lugar de trabajo. Ignorada tanto por la escuela como por los empleadores, la educación profesional se encuentra subdesarrollada y tiende a ser ofrecida a alumnos con problemas de aprendizaje. En cuanto a la selectividad, la educación superior ha sido reservada a una elite. Podemos decir que, los problemas del sistema inglés pueden resumirse en lo siguiente:

- la calidad de la educación general y la preparación de la fuerza de trabajo previa a la entrada al mercado laboral tiende a ser pobre. Los incentivos para invertir en educación son pocos, dada la ausencia de claras señales para los empleadores en términos de títulos escolares. Sea cual fuere la performance de los jóvenes en la educación secundaria, los jóvenes se encuentran orientados principalmente a trabajos poco calificados y de baja demanda.
- La educación técnica se encuentra subdesarrollada; no esta relacionada con el mercado laboral mediante un sistema de certificaciones conocidas que envíen señales a los empleadores. La adquisición de calificaciones se da de manera informal en el trabajo, por lo cual tiende a ser específica y difícil de transferir a otros trabajadores.

Estas características del sistema educativo tienen influencias directas en el funcionamiento del mercado laboral. La falta de señales del sistema educativo refuerza la tendencia de los empleadores a seleccionar intensivamente los aspirantes a un trabajo. Además, la vaguedad de las calificaciones obtenidas en la educación secundaria, falla en proveer a los jóvenes trabajadores las calificaciones necesarias para compensar la falta de calificaciones intermedias. Frente a esto los empleadores son reticentes a

invertir en formación profesional de los jóvenes trabajadores, porque estos no han obtenido en la escuela calificaciones intermedias.

En Gran Bretaña, en términos de educación profesional, se ha creado en los años 80 un sistema nacional de certificación denominado *National Vocational Qualifications*, diseñado para facilitar la evaluación de conocimientos profesionales adquiridos por medio de la educación técnica. Sin embargo, este programa fue débil para reforzar la estima social de este tipo de educación. Además, su falta de éxito se debió a los pocos fondos públicos invertidos, y la baja calidad de infraestructura, enseñanza, salarios y personal docente involucrados.

Francia. Centralización, credencialismo y riesgo de meritocracia.

El sistema francés comparte con Alemania un alto grado de estandarización, institucionalización y estratificación interna. En términos estructurales, los conocimientos académicos cuentan con una alta estima social e importancia simbólica. En esto, el sistema guarda similitudes con el de ingles. La educación y formación profesional en Francia, se orienta hacia el modelo alemán, pero está mejor organizada en las escuelas técnicas que en el sistema de aprendices.

De todos modos, dada la orientación básica del sistema francés a los méritos académicos, insertarse en los senderos educativos recientemente creados con orientación profesional aún tiende a ser tomado como un signo de falla de las personas en alcanzar el nivel académico de educación “superior”. Para los estudiantes que desean llevar adelante la formación profesional, luego de cuatro años de escuela secundaria (en principio eran dos), se insertan en ciclos de educación profesional cortos que culmina en el Certificado de Aptitud Profesional CAP¹⁴.

¹⁴ Para más información sobre el sistema de formación profesional francés recomendamos visitar la página del Centre d'études et de recherches sur les qualifications. <http://www.cereq.fr/>

Sin embargo, continúa la baja estima social y la falta de reconocimiento de la educación profesional, lo cual se refleja en las políticas de recursos humanos y los patrones de organización del trabajo de la industria francesa, que operan en base a la antigüedad y el acceso restringido a puestos ejecutivos para graduados de la educación superior.

La formación continua ha estado focalizada a la adaptación de corto plazo de calificaciones específicas, en cursos de un promedio de menos de 50 horas y dirigidos principalmente al conjunto de supervisores y técnicos de puestos más altos. Este contexto hace difícil establecer formas de trabajo de cooperación e iniciativa por parte de los trabajadores y es difícil incrementar innovaciones de proceso o producto.

En los últimos años, el estatus formal de la educación profesional, en especial dentro de las escuelas ha mejorado. Se han creado bachilleratos con orientaciones técnicas y profesionales y que dan además la opción de ingresar al sistema de educación superior.

El sistema educativo francés gasta cada vez más dinero en producir “señales” que le permitan a los empleadores filtrar a los más capaces en la fila de empleo. Esto convive con una devaluación de las credenciales educativas intermedias y contribuye al desempleo friccional y a un proceso de filtrado intensivo que ha ido particularmente en contra de la educación y formación profesional. Se genera entonces un círculo vicioso donde los jóvenes con certificados técnicos buscan el acceso a la educación superior, devaluando cada vez más sus credenciales y sus aptitudes profesionales adquiridas.

A modo de conclusión nos interesa destacar que, aún cuando la eficiencia interna de los sistemas pueda mejorarse significativamente, incrementando los niveles de educación alcanzables por la población, solo mejorará el bienestar si los mecanismos institucionales y las estructuras de incentivos implementadas garantizan no solo relevancia, sino también la adecuada señalización y apropiada asignación de calificaciones producidas.

3. Cambios recientes en el mundo del trabajo y nuevas demandas de competencias laborales

Uno de los desafíos de la educación para el trabajo ha sido el de acompañar las múltiples transformaciones en la sociedad y en la organización del trabajo ocurridas en las últimas décadas.

Tal como fue desarrollado al principio de este trabajo, hemos llegado al ocaso de los modelos tayloristas y fondistas, vigentes hasta hace muy poco tiempo. Un nuevo paradigma que parte de la combinación de las nuevas tecnologías de automatización, basadas principalmente en la introducción de la informática y la microelectrónica con formas radicalmente distintas de organización del trabajo, ha comenzado a generarse. Estas transformaciones modifican sustantivamente los desafíos que debe asumir el sistema educativo para formar a los trabajadores y profesionales necesarios para participar activamente en los nuevos sistemas productivos.

Desde los países centrales, los principales especialistas señalan que, sin lugar a dudas, la inversión en educación y conocimiento es la más productiva. En esta línea, Alvin Toffler señala que “Dado que reduce la necesidad de materias primas, trabajo, tiempo, espacio y capital, el conocimiento pasa a ser el recurso central de la economía de avanzada.”¹⁵ Por su parte, Peter Drucker señala que “los factores tradicionales de producción, tierra, trabajo y capital se están convirtiendo en fuerzas de limitación más que en fuerzas de impulso. El conocimiento se está convirtiendo en un factor crítico de producción”.¹⁶

Las formas de organización del trabajo emergentes requieren el desarrollo de competencias hasta el momento no valorizadas por los sistemas productivos vigentes. Esta problemática se ha convertido en uno de los ejes centrales del debate educativo a nivel mundial. En este marco, la Secretaría de Trabajo de los Estados Unidos convocó a representantes de escuelas, empresas, sindicatos y del Gobierno a discutir la temática. Se constituyó una Comisión para discutir esta cuestión y se detectaron ocho áreas de competencias consideradas esenciales tanto para aquellos jóvenes que deben

¹⁵ TOFFLER, A. El cambio del poder. Editorial Plaza y Janés: Barcelona; 1992.

¹⁶ DRUCKER, P. La sociedad post-capitalista, Editorial Sudamericana: Buenos Aires; 1993.

incorporarse al mercado de trabajo, como para quienes opten por seguir estudios superiores. Estas áreas de competencia son las siguientes:¹⁷

Competencias fundamentales:

- "Capacidades Básicas-lectura, redacción, aritmética, matemática, expresión y la capacidad de escuchar;
- "Aptitudes Analíticas-pensar de modo creativo, tomar decisiones, solucionar problemas, usar la imaginación, saber aprender y razonar;
- "Cualidades Personales-responsabilidad individual, autoestima, sociabilidad, autocontrol e integridad.

Competencias específicas para la producción:

- "Recursos-distribución del tiempo, dinero, materiales, espacio personal;
- "Destrezas Interpersonales-trabajo en equipo, enseñanza a otros, servicios a los clientes, liderazgo, negociación, trato intercultural efectivo;
- "Información-adquisición y evaluación de datos, organización y mantenimiento de archivos, interpretación y comunicación, y uso de computadoras para procesar datos;
- "Sistemas-comprensión de sistemas sociales, tecnológicos y organizacionales, control y corrección de realización de tareas, y diseño y mejoramiento de sistemas;
- "Tecnología-selección de equipo e instrumentos, aplicación de tecnología a tareas específicas, y mantenimiento y resolución de problemas técnicos.

Veamos las nuevas características de los procesos productivos y sus implicancias en el tipo de competencias que el sistema educativo debe desarrollar entre sus alumnos.

¹⁷ Departamento de Trabajo de los Estados Unidos. Lo que el trabajo requiere de las escuelas. Informe de la Comisión SCANS para América 2.000, 1992.

Existe consenso en que esta automatización modifica sustancialmente los requisitos para el desempeño laboral. La elevación del nivel de complejidad de las actividades genera la creación de una mayor cantidad de puestos de trabajo que requieren más capacitación para realizar operaciones de nuevo tipo con tecnologías sofisticadas. Al mismo tiempo, tienden a disminuir tanto los puestos de trabajo no calificados y semicualificados como aquellos que tradicionalmente se cualificaban a través de la experiencia laboral.

Este proceso tiende a generar una demanda de mano de obra altamente competente que, entre otros aspectos, debe poseer a) Una sólida formación general. b) Capacidad de pensamiento teórico abstracto. c) Una comprensión global del proceso tecnológico fortalecida por una sólida formación lógico-matemática, estadística e informática.

Sumado a esto, las nuevas formas de organización del trabajo avanzan hacia una mayor versatilidad de las tareas específicas, hacia la desaparición de los puestos de trabajo fijos y de las ocupaciones estables ligadas a una serie de tareas permanentes. Es cada vez más frecuente la rotación permanente de personal por diferentes puestos de trabajo. De esta manera se abre la posibilidad de integración de un amplio espectro de tareas en conexión con contenidos heterogéneos en un solo empleado.

Al mismo tiempo, como señala Paiva, la necesidad de adaptarse a mercados constantemente cambiantes obliga a las propias empresas a ser cada vez más flexibles. Desprendidas de las rígidas imposiciones que significaban los poco adaptables modelos fordistas y tayloristas, las empresas tienden a adecuar sus productos y por lo tanto tecnologías, procesos productivos y de servicios y demandas de calificaciones, a las exigencias coyunturales del mercado¹⁸ Es por ello que una de las características básicas del nuevo tipo de formación debe ser la polivalencia, polifuncionalidad y flexibilidad. Esta realidad potencia la necesidad de fortalecer una formación general abstracta y abarcativa y una capacitación técnica amplia. En el marco de esta educación se debe poder realizar cualquier tipo de cualificación específica que permita adaptarse a requerimientos de diferentes puestos de trabajo y a empresas cada vez más flexibles.

¹⁸ Paiva, V. Educación, bienestar social y trabajo, *Libros del Quirquincho*, Buenos Aires, 1982.

Para terminar, la flexibilización en las formas organizativas de la producción tiende hacia un claro predominio de la descentralización de la toma de decisiones. En las empresas modernas se está produciendo el reemplazo de estructuras piramidales y cerradas por "redes" planas, interactivas y abiertas. Existe cada vez un mayor volumen de tareas que requieren de decisiones de carácter individual en momentos en que el rápido acceso a informaciones relevantes reduce el margen temporal para la toma de esas decisiones. Existen otras actividades que, requiriendo un alto grado de autonomía en su ejecución, están adquiriendo un peso mayor en la organización empresarial: son las de control, regulación y supervisión.

En este marco, otras de las competencias crecientemente demandadas están vinculadas con: a) La capacidad de autonomía en torno a las decisiones, b) posibilidad de pensar estratégicamente y planificar y responder creativamente a demandas cambiantes, c) capacidad de observación, interpretación y de reacción con toma de decisión ante situaciones imprevistas, d) capacidad de resolver problemas, habilidad para identificar, reconocer y definir problemas, formular alternativas, ecuaciones, soluciones y evaluar resultados. Capacidad de transformación de ideas en aplicaciones prácticas¹⁹, e) conciencia acerca de criterios de calidad y desempeño, f) autodisciplina en el trabajo.

En síntesis, se imponen nuevos modelos productivos que enfatizan la cooperación e interacción entre los diferentes roles ocupacionales. Estos procesos demandan una alta capacidad de cooperación entre los trabajadores. Esta capacidad dependerá en gran medida de sus competencias para la comprensión de la información y la comunicación verbal y oral y del dominio de las habilidades requeridas para el trabajo colectivo. Cobra importancia la capacidad de "negociar, sobreponer argumentos y articular propuestas, aspiraciones y expectativas; el espíritu de colaboración y aglutinación"²⁰

La combinación de este proceso cooperativo con el ya señalado aumento de los puestos de supervisión y de conducción intermedia obliga

¹⁹ ALEXIM, J. C. Las nuevas fronteras de la formación profesional. Crítica y Comunicación N° 10: Lima, 1992.

²⁰ ALEXIM, J. C. Las nuevas fronteras de la formación profesional. Crítica y Comunicación N° 10: Lima, 1992.

también a promover las condiciones de liderazgo. Es decir, la capacidad de manejo de recursos humanos y la habilidad para conducir equipos de trabajo para el cumplimiento responsable y participativo de los objetivos previstos.

Por último, hay que tener en cuenta que la rápida obsolescencia de las tecnologías obliga a pensar en una recalificación permanente de los trabajadores. Las investigaciones actuales permiten prever que una vez que un joven deja el sistema educativo debe afrontar no menos de tres cambios sustantivos en las tecnologías a aplicar en su vida útil como trabajador. Al mismo tiempo, y particularmente en el sector servicios, se abren nuevos perfiles ocupacionales previa recalificación.²¹

Estos procesos vuelven a colocar como necesaria la formación general de alta calidad abstracta y abarcativa y a demandar una gran capacidad y actitud positiva hacia el aprendizaje y autoaprendizaje continuo. La posibilidad de organizar y planificar la propia formación permanente pasa a ser fundamental. Por otra parte esta capacidad debe complementarse con una predisposición permanente para adaptarse a los cambios. Tal como señala Howard Gardner lo importante no es tanto el conocimiento como acumulación de datos, que rápidamente se vuelven obsoletos, sino que lo esencial es aprender a usar bien la mente, con el fin de adaptarse a nuevas situaciones. En el prólogo al libro “La evaluación del aprendizaje de los estudiantes”, este autor menciona lo siguiente:

“Nadie cuestiona que las destrezas y los conceptos sean importantes, pero muchos se preguntan porque las partes visibles de la enseñanza están tan alejadas de lo que es –o debería ser– valorado en la comunidad más amplia. Una persona podría, fácilmente, pasar por todo el sistema educativo teniendo poca noción de lo que significa usar bien la mente y escaso conocimiento de los individuos que efectúan una labor productiva dentro y entre los diferentes campos disciplinarios. Todo el sistema educativo tendría que tener como misión primordial la de acrecentar los conocimientos de los alumnos dentro de las disciplinas y entre ellas. Aunque gratificante, este conocimiento no es el objetivo último, sino el medio que permitirá a los alumnos convertirse en trabajadores adultos, pensadores y miembros productivos de su comunidad. Pero este conocimiento nunca se logrará mediante la acumulación de datos fácticos. Solo puede surgir si los estudiantes tienen la oportunidad de enfrentar problemas auténticos, de utilizar sus destrezas de manera apropiada y en ámbitos verosímiles, de elaborar proyectos, solos y en forma cooperativa, de recibir retroalimentación sobre estos empeños, y por último, de convertirse en pensadores ávidos y productivos.”²²

²¹ FILMUS, Daniel. Para que sirve la escuela. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma; 1994.

²² Gardner Howard. Prologo. En: ALLEN David, La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Buenos Aires: Editorial Paidós; 2000. Pág. 15

En síntesis, los cambios ocurridos en el mundo del trabajo, junto con los efectos transformadores que el desarrollo de la ciencia y la tecnología han obligado a revisar los grandes objetivos finales del sistema escolar, a diseñar nuevas carreras y a redefinir el alcance de las áreas de estudio y de las profesiones construidas a lo largo de la segunda mitad del siglo XX.

El nuevo modelo productivo obligó a reconocer las nuevas características del desempeño laboral: la flexibilidad, el trabajo en equipo, la decidida intervención de la subjetividad del trabajador en el desempeño de sus labores. Nunca antes el conocimiento y la formación del trabajador habían tenido un lugar tan claro y decisivo en el desarrollo de la economía. Los términos de sociedad del conocimiento y economía del conocimiento empezaron a figurar cada vez más como referentes indispensables de los cambios programáticos necesarios.

En consecuencia, el futuro trabajador formado por el sistema escolar deberá ser flexible, creativo, capaz de trabajar en equipo, de atender de manera integral diversas funciones anteriormente distribuidas entre varios trabajadores, de desempeñarse guiado por un razonamiento analítico y científico para la identificación, organización, planeación e identificación de recursos y tiempos; de seleccionar entre múltiples tecnologías y aplicarlas; de tomar decisiones; de aprender haciendo (*learning by doing*) y de aprender y de enseñar por la interacción con otros, de manera autónoma y continua a lo largo de toda su vida.²³

En particular, el trabajador deberá ser **competitivo**. Esta última es tal vez la palabra fundacional de todas las modificaciones.

¿Que entendemos por competencias laborales?

La noción de competencias laborales ha tomado auge en la región de las Américas como una respuesta a las rápidas transformaciones del mercado de trabajo en un contexto de innovación tecnológica y apertura económica y comercial.

²³ De IBARROLA, María. Formación escolar para el trabajo. Montevideo: Cinterfor OIT; 2006. Pag 84

Las competencias son construcciones sociales, producto de los consensos de los distintos actores implicados y se detectan e identifican a partir de las percepciones, intereses e interpretaciones de quienes las definen. La competencia articula, compone, dosifica y pondera constantemente recursos diversos, y a la vez es el resultado de esa integración. Implica que la persona sepa lograr los resultados requeridos para su desempeño profesional, pero que aprenda también cómo se inscribe su accionar en un marco de referencia conceptual más amplio: aprender y comprender la razón por la cual lo hace y cuáles son las implicancias e impactos de su acción.

El enfoque de competencias apunta más bien a identificar, desarrollar y reconocer aptitudes y actitudes polivalentes que permitan a personas en búsqueda de empleo adecuarse a la variabilidad de la demanda laboral de las empresas y organizaciones productivas, y a trabajadoras y trabajadores empleados adaptarse rápida y fácilmente a los cambios frecuentes determinados por las variaciones en la demanda de bienes y servicios, la reorganización productiva y la innovación tecnológica; lo que se define con el neologismo “empleabilidad”. Las competencias laborales, son un buen parámetro de referencia y facilitan el encuentro entre la oferta y la demanda de empleo

Para María Antonia Gallart “la noción de competencia se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; la competencia es inseparable de la acción, pero a la vez exige conocimiento”²⁴. Para Mertens el concepto de competencia liga conocimientos directamente con resultados “es una propuesta para aumentar la posibilidad de que la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades conduzca efectivamente a un desempeño o resultado superior de la organización (...) hace más corta la distancia entre calificación y desempeño laboral efectivo”²⁵.

El concepto de competencias se ha convertido en el eje de la organización curricular, de la enseñanza, de la formación de profesores, de la

²⁴ GALLART, María Antonia; BERTONCELLO, Rodolfo. Cuestiones actuales de la formación. Montevideo: Cinterfor/OIT; Red Latinoamericana de Educación y Trabajo; 1997. Papeles de la oficina técnica, 2.

²⁵ MERTENS, Leonard. La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. Madrid: OEI; 1998. IBERFOP, 1.

evaluación y de la certificación del conocimiento escolar conforme al principio de la educación basada en normas de competencias.

En el próximo apartado, analizaremos como las competencias –definidas desde fuera del sistema escolar– exigen una mejor articulación del sistema educativo con otros contextos de aprendizaje y con otras formas de certificación del saber.

4. Particularidades del campo didáctico de la formación profesional.

Como lo enunciamos al inicio de nuestro trabajo, es nuestra intención exponer que la educación orientada a la formación profesional merece, por sus particularidades, un lugar específico en el campo de la didáctica. Por supuesto, que esta afirmación no significa, en absoluto, escindirnos del marco conceptual de la didáctica general y fundar una disciplina “atomizada”²⁶. Al contrario, nuestro propósito se orienta a enfocar la didáctica desde un ámbito educativo en particular, el de la capacitación técnico profesional para el trabajo. No buscamos construir nuevos marcos conceptuales sino, dentro de esos marcos, analizar y proponer nuevas líneas de intervención en la práctica de la enseñanza para la formación profesional.

Es importante señalar que las características particulares de la educación técnico profesional provienen principalmente del propósito de este tipo de formación: preparar para el trabajo. Arnold señala que cuando se trata de formación para el trabajo, es necesario procurar la integración entre los saberes específicos y los pedagógicos, pues estos últimos no son ni suficientes ni autónomos de los contenidos y competencias a desarrollar²⁷. Los conocimientos de pedagogía general no son suficientes sino que se requiere un conocimiento y una capacidad de contextualización con el mundo del trabajo y del aprendizaje permanente que hace de la pedagogía técnico profesional una disciplina específica. No sólo incluye un alumnado especial sino que debe atender a la naturaleza y organización del trabajo, y ello implica incorporar también como objetivo de aprendizaje, la innovación y el desarrollo tecnológico; y como población destinataria, las empresas y organizaciones que sostienen la infraestructura y las condiciones de generación del trabajo.

La pedagogía profesional es, a fin de cuentas, una disciplina multidisciplinaria, ya que también se ocupa de la enseñanza y del estudio en

²⁶ DAVINI, María Cristina. Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En: CAMILIONI, Alicia. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós; 1997. p. 43-73

²⁷ ARNOLD, Ralf. Formación profesional: nuevas tendencias y perspectivas. Montevideo: Cinterfor/OIT; 2001.

organizaciones que no son instituciones del sistema educativo en sentido estricto, por ejemplo, las empresas. Debido a ello, para la pedagogía profesional no solamente son importantes las expectativas de formación y educación del sujeto, sino también lo son las consideraciones sobre los contenidos técnicos, las exigencias que plantean los puestos de trabajo, y las expectativas de los empresarios, los trabajadores y el Estado. Mientras que la pedagogía después se pregunta cómo conseguir que la personalidad desarrolle todos sus talentos y potenciales, la pedagogía profesional pregunta, antes que nada, por la competencia de actuar. La pedagogía técnico - profesional tiene por objeto la configuración de los contenidos y de la didáctica y de los procesos de enseñanza y estudio destinados al desarrollo sostenible y efectivo de competencias.²⁸

Las competencias de los docentes

Con el fin de dar sentido de unidad e integralidad a la formación para el trabajo, proponemos una visión genérica del profesional docente, que incluye, tanto a quienes se desempeñan en el sistema formal de educación técnica, como a quienes forman para el mundo del trabajo en otros contextos, generalmente menos formalizados (organizaciones de la sociedad civil, unidades productivas, centros comunitarios que brindan capacitación laboral, entre otros). En este ámbito, los docentes de la educación técnica y la formación profesional desempeñan un papel crítico en forjar y actualizar aquellas competencias laborales que acerquen la oferta de trabajo a las necesidades y demandas del sistema productivo y de las personas.

El docente de la formación profesional no puede limitarse a facilitar la adquisición de conocimientos y competencias técnicas específicas sino que debe también promover el desarrollo de competencias clave de empleabilidad, o sea, competencias básicas, aptitudinales y transversales imprescindibles para el aprendizaje permanente y para enfrentar los cambios constantes en la manera de hacer y organizar el trabajo. La realización de la tarea de enseñanza necesita tanto de un cierto dominio de habilidades técnicas y

²⁸ ARNOLD, Ralf. Formación profesional: nuevas tendencias y perspectivas. Montevideo: Cinterfor/OIT; 2001.

recursos para la acción, como de conocer los aspectos de la cultura y de las disciplinas que constituyen el ámbito o el objeto de lo que se enseña.

Además, vale la pena destacar que la actividad docente, al igual que otras actividades profesionales requiere, para su desempeño, de “prácticos reflexivos”. Esto se debe a que como no es posible para los docentes contar con un repertorio de respuestas para las distintas situaciones características de su trabajo, será necesario combinar los conocimientos y experiencias previas para construir una respuesta apropiada. Esta competencia implica la “reflexión en la acción” y la “reflexión sobre la acción”.²⁹

En virtud de lo anterior, el perfil del docente de la formación profesional debería responder a los siguientes lineamientos generales:

- La tendencia a la **integración entre formación teórica y formación práctica**, y a la incorporación, en los diferentes niveles de una formación sólida que incluya lo humanístico y científico junto con lo técnico profesional.
- La necesidad de **preparar personas polivalentes**, con formación integral, capaces de moverse horizontal y verticalmente en diferentes tipos de organizaciones productivas.
- Una **estructura curricular flexible**, que permita la realización de diversas trayectorias formativas, de acuerdo con las necesidades heterogéneas de la población trabajadora. Independientemente de las finalidades y características

Retomando el análisis de Arnold, para responder a lo señalado en el párrafo anterior el docente debe³⁰:

- Vincular fuertemente la formación a las características de la actividad profesional para la que se forma atendiendo tanto a la organización del trabajo como a las tecnologías y conocimientos requeridos.
- Generar respuestas didácticas específicas al tipo de conocimiento que se pretende transmitir que constituirían una “didáctica técnica”, diferenciada.

²⁹ SCHÖN, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España: Editorial Paidós; 1992.

³⁰ ARNOLD, Ralf. Formación profesional: nuevas tendencias y perspectivas. Montevideo: Cinterfor/OIT; 2001.

- Facilitar conjuntamente la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias técnicas y de competencias clave: básicas, metodológicas y sociales.
- Planificar y desarrollar situaciones de enseñanza y aprendizaje en contextos que permitan el conocimiento de las organizaciones e integren la experiencia laboral.
- Adaptarse a los cambios, organizacionales y tecnológicos, no sólo en respuesta al avance del conocimiento sino para dar cuenta de los cambios en la práctica de la actividad profesional para la que se forma.

En consecuencia, es imprescindible que los docentes de la formación técnica y profesional estén en condiciones de establecer una comunicación permanente con el sector productivo; esto es: conocer sus modos de trabajo y sus tendencias de cambio, generar actividades conjuntas o intercambio de servicios, como forma de aproximar las propuestas formativas a esta realidad.

Los sujetos de aprendizaje en la formación profesional

La Formación Profesional se dirige, en general, a alumnos adultos con saberes y experiencias previas, que participan o han participado del mundo del trabajo. Llegan a la formación con conocimientos específicos, valores y habilidades que han ido construyendo a lo largo de su vida y de su historial laboral.

En este sentido, es importante que los educadores recuperen el bagaje de conocimientos previos, en buena medida implícitos, que el alumno adulto posee. La articulación entre contextos y conocimientos cotidianos y saberes que se enseñan, contribuye a que el aprendizaje tenga sentido para quien aprende. Asimismo, es importante que el docente confíe en las posibilidades de desarrollo de la persona adulta que desea aprender, a fin de promover la confianza en sus propias capacidades.

Es importante señalar que las características de la persona adulta influyen directamente en su modo de aprender, en sus intereses y en sus motivaciones. El propósito que persigue un adulto al participar en los procesos

formativos, es por lo común formalizar un aprendizaje. Pero además, busca encontrar un espacio para adquirir saberes que le permitan realizar mejor sus tareas, resolver los problemas que la práctica le presenta, comprender los procesos de trabajo en los que está involucrado, elevar su nivel de autoestima y sentirse más seguro en su desempeño profesional.³¹

El docente deberá conocer las expectativas del adulto, valorar sus saberes y experiencias previas y ayudarlo para que se desarrolle social y profesionalmente a partir del capital que trae consigo.

En los espacios de formación profesional de adultos el aula se transforma en un espacio de generación de proyectos individuales y colectivos donde el personal docente se constituye, ante todo, en un compañero de ruta atento a reconocer y valorizar las competencias previas del educando así como las necesidades, frenos y dificultades, tanto para la apropiación conceptual como para el conjunto de competencias personales y actitudinales que reclama hoy la inserción laboral.

Se trata de un espacio de construcción compartida y consensuada en que cada uno de los actores realiza su aporte. Se pone el énfasis en la noción de transferencia, es decir, la posibilidad de trasladar y adaptar lo aprendido a situaciones diferentes. Se transfieren esquemas conceptuales complejos constituidos en acciones, que son pasibles de generalizarse, a un conjunto de situaciones que comparten características comunes.

Las clases que tienen lugar en el ámbito de la formación profesional se corresponden, en un todo, con tipo de **clase-taller**³², construido por Marta Souto en su investigación sobre la clase escolar en la enseñanza media. Este tipo de clase se caracteriza por la preponderancia del trabajo compartido y predominio de lo instrumental que responde a la lógica del trabajo.

³¹ AVOLIO DE COLS, S y IACOLUTTI, M. Enseñar y evaluar en formación de competencias laborales: conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo; 2006.

³² SOUTO, M. La clase escolar. Tipologías de clase en la enseñanza media. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación N° 13. Buenos Aires: Niño y Dávila; 1998.

Analizando la clase desde una perspectiva social, pueden observarse relaciones de poder horizontalizadas, liderazgo democrático, control compartido y autocontrol, cuidado de los elementos técnicos, normas concensuadas y referidas al cuidado de los medios tecnológicos y a la prevención de riesgos y accidentes. En cuanto a la comunicación, si bien coexisten múltiples circuitos, estos no estorban el desarrollo de la tarea. El profesor

Asume el rol de facilitador, observador y estimulador. La grupalidad se desarrolla espontáneamente para la cooperación en el trabajo y se respira un clima de cooperación y respeto entre todos los integrantes de la clase.

En cuanto al desarrollo de la tarea, cabe destacar que la misma es construida desde la lógica del trabajo y la producción. Se aprecia un alto interés y compromiso con el aprendizaje. Prevalecen los vínculos positivos con el conocimiento y el aprendizaje se basa en la experiencia social y emocional, la interdependencia y la cooperación.

Orientaciones para el planeamiento didáctico en la formación profesional.

Para culminar el trabajo nos referiremos a las condiciones que el docente deberá crear para promover la construcción de competencias de sus alumnos, mediante un aprendizaje significativo, duradero, transferible, basado en la actividad reflexiva del sujeto que aprende.

A la hora de planificar la enseñanza en la formación profesional, es importante tener presente que las competencias “se construyen”. Esto implica reconocer que las competencias no se pueden recibir construidas; que cada persona construye sus propias capacidades a partir de los saberes previos; que la construcción es un proceso interno y que el sujeto necesita de los otros para poder construir.

En atención a lo anterior se realiza el planeamiento didáctico, pero no conviene pensarlo como un único camino a seguir, pues se estaría actuando en forma no coherente con los principios pedagógicos del enfoque de competencias: la necesidad de recuperar los saberes previos, las experiencias,

los intereses y las problemáticas planteadas por los alumnos, así como la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos específicos en los cuales ellos se desarrollan.³³

La planificación didáctica de la enseñanza supone plasmar el desarrollo de las competencias ya identificadas en un programa de trabajo que reúna condiciones de calidad, equidad y viabilidad. La implementación implica tomar en cuenta las limitaciones, potencialidades y posibilidades, que van surgiendo en la situación, para la toma de decisiones que hagan operativo el diseño. En este proceso se introducen los cambios estimados necesarios para reducir las distancias entre diseño e implementación, en función de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Se refiere, sobre todo, a lo que algunos autores denominan “fase interactiva”, que se desarrolla en contacto directo con quienes se están formando

A raíz de lo dicho y considerando las particularidades de la formación profesional y las demandas a las que debe dar respuesta, el planeamiento didáctico atenderá a los siguientes principios:

- Partir de los conocimientos previos de los alumnos con la intención de recuperarlos o cambiarlos. Debe partirse del bagaje de conocimientos previos, en buena medida implícitos, que el participante posee. Esta articulación entre contextos y conocimientos cotidianos y saberes que se enseñan, contribuye a que el aprendizaje tenga sentido para quien aprende.
- Analizar y establecer formas de vinculación con el mundo productivo. La posibilidad de desarrollar una formación profesional pertinente supone por parte del docente, establecer una estrecha relación con el mundo productivo. Es a partir de esta vinculación que obtiene una referencia permanente para identificar las necesidades del mundo del trabajo e incorporarlas a los procesos de formación de sus estudiantes. Interesa mantener una escucha y diálogo permanentes frente a las necesidades de formación de empresas y organizaciones productivas. Explorar e implementar creativamente las posibilidades y potencialidades de la

³³ CATALANO, A; AVOLIO de COLS, S y SLADOGNA, M. Diseño Curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo; 2004.

articulación con el mundo del trabajo constituye un aspecto central a considerar en el planeamiento didáctico.

- Dosificar la cantidad de información nueva presentada en cada tarea. Se seleccionarán, entre los contenidos nuevos, aquellos que resulten más relevantes y significativos, y se ordenarán en una secuencia adecuada. El docente podrá atraer la atención de los participantes hacia la nueva información, destacando lo nuevo y relevante y consolidando lo ya sabido.
- Durante la clase, el docente procurará mantener la atención de los participantes y los ayudará a distribuir y a emplear la información del modo más eficaz. Se sintetizarán y fijarán los conocimientos básicos que se consideren necesarios para futuros aprendizajes.
- Diversificar las tareas y los escenarios para el aprendizaje de un mismo contenido. Excepto en los casos de automatismos que deben aprenderse y repetirse siempre de la misma manera, se procurará que un mismo contenido se adquiera a través de procedimientos y tareas diferentes. Con ello se contribuirá a facilitar su conexión con otros aprendizajes, así como su recuperación y transferencia a nuevos contextos y situaciones.
- Diseñar las situaciones de aprendizaje de modo tal que los aprendices puedan poner en juego las capacidades de recuperar sus saberes previos y de transferir y aplicar a contextos y/o situaciones problemáticas diferentes los aprendizajes realizados. Las situaciones de aprendizaje deben prever estrategias y oportunidades de resolución de problemas, análisis de casos, práctica simulada de procesos de trabajo, de manera tal que los alumnos recuperen los saberes adquiridos previamente vía cursos o experiencia laboral y los contextualicen y amplifiquen en la transferencia a nuevos contextos o situaciones.
- Favorecer el progreso de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con sus ritmos, y teniendo en cuenta la diferencia de intereses, aprovechando alternativas, readecuando contenidos y estrategias didácticas. En suma, ajustando las situaciones de enseñanza a los progresos en el aprendizaje de estudiantes diversos con ritmos distintos.
- Crear un clima facilitador del aprendizaje cooperativo. Esto implica: generar situaciones de trabajo que estimulen la responsabilidad, la

cooperación y el esfuerzo de todos los estudiantes; asignar responsabilidades a todos los integrantes del grupo; estimular los logros de los participantes y del grupo en su conjunto.

- Organizar y conectar en el mayor grado posible los diversos aprendizajes.
- Promover que el participante perciba las relaciones entre los aprendizajes, que reflexione y que tome conciencia de las mismas. Promover entre los alumnos la reflexión sobre sus conocimientos.
- Ayudar a generar y a resolver los conflictos cognitivos que se presentan en quienes aprenden. Plantear tareas capaces de inducir que los participantes se formulen interrogantes, busquen respuestas en contextos de cooperación y puedan contrastar y diferenciar distintas alternativas conceptuales y teóricas.
- Promover que los participantes empleen las estrategias adecuadas para planificar y organizar su propio aprendizaje. Se trata de desarrollar en los participantes, la capacidad para asumir de manera autónoma y gradual el control sobre el propio aprendizaje.

En vista de lo anterior, es evidente que en la actualidad ya no es posible basar el desarrollo de una competencia profesional y de acción de alcance para toda la vida solamente en el “terreno” inseguro y vertiginosamente cambiante de una especialización técnica, hay que incorporar el cambio mismo a la calificación, y allí encuentra su expresión evidente la orientación de una *modernización reflexiva* en el ámbito del desarrollo de las competencias profesionales: *las personas tienen que mantenerse dispuestas al cambio y preparadas para el cambio; tienen que adquirir “calificaciones que se autoafinen” y en eso las competencias reflexivas, metodológicas y sociales son presupuestos mucho más perdurables que la acumulación por anticipado o durante el ejercicio de la profesión de conocimientos técnicos que se vuelven obsoletos rápidamente*³⁴

³⁴ ARNOLD, Ralf. Pedagogía de la formación de adultos. Montevideo: Cinterfor/OIT; 2004.

Conclusión.

A lo largo de lo expuesto en este trabajo, hemos intentado señalar la importancia que reviste la articulación entre la educación y el trabajo. No puede vivir el mundo educativo de espaldas al mundo del trabajo. Deben hacerlo juntos, coordinados por el Estado, con las organizaciones de empresarios y de trabajadores. La educación debe poder dar respuesta al impacto que la mundialización, el cambio tecnológico, los cambios organizacionales y otras fuerzas que afectan al mundo del trabajo.

Las políticas activas de educación y formación son fundamentales para mejorar la empleabilidad y permitir que los trabajadores accedan (y se mantengan) en empleos decentes, protegiéndolos de trabajos mal pagos, poco seguros y del riesgo de la exclusión social. En esta línea, los países deben promover oportunidades de formación accesibles, eficaces y equitativas, que garanticen que una amplia cifra de trabajadores tengan acceso real a la formación de por vida.

En el primer apartado de este escrito hemos estudiado en clave histórica la vinculación entre educación y trabajo. Nos interesamos por el modo en que se adquiría el saber productivo en los talleres de la Edad Media, luego en tiempos del taylorismo y del fordismo, hasta llegar por último a las nuevas economías de la información y comunicación. En cada caso, se ha explicado en profundidad las características del modelo económico y las demandas, respuestas e impacto que provocaron en los sistemas educativos.

En el segundo apartado hemos analizado distintos regímenes de educación y formación profesional, correspondientes a tres países europeos: Alemania, Gran Bretaña y Francia. A partir de la definición de algunas variables analíticas, pudimos indagar cada modelo con las mismas herramientas, lo que nos permitió realizar comparaciones e identificar ventajas y desventajas de cada uno. Como resultado de esta comparación, nos interesa remarcar aquí algunos ejes sobre los cuales repensar nuestro propio sistema de formación profesional: por un lado, es trascendental que las credenciales de educación técnica y profesional sean reconocidas en la totalidad de las

jurisdicciones de cada país, que los logros escolares sean claramente apreciados por los empleadores, que las incumbencias de cada título sean definidas no solo por la comunidad académica, sino que haya una real participación de autoridades públicas, representantes de la profesión y de las empresas. Por otro lado, debe trabajarse arduamente para evitar los peligros de la descentralización educativa, la excesiva orientación a la formación académica en detrimento de la educación técnica y la baja estima social que envuelve a los recorridos de formación profesional.

En tercer lugar, subrayamos la creciente demanda que se observa por parte de las empresas de más conocimientos y capacitaciones de los trabajadores, de conformidad con los cambios tecnológicos, dejando de lado a aquellos con escaso nivel educativo y carentes de capacitaciones. Cada vez más, la empleabilidad demanda unos antecedentes de educación básica de buena calidad, capacidad para trabajar en equipo, flexibilidad y ganas de “aprender a aprender” a medida que evolucionan el trabajo y la tecnología. En virtud de esta afirmación, hemos definido el concepto de competencia laboral y se han detallado competencias fundamentales y competencias específicas para la producción, que deben ser tomadas en cuenta por el sistema educativo.

En la parte final del trabajo, investigamos las particularidades de la educación orientada a la formación técnico profesional. Abordamos cuestiones referidas al perfil de los formadores, quienes no solo transmiten los conocimientos, sino que forman a través del “currículum oculto” que surge de su desempeño y de las dinámicas que emergen en el aula taller. Asimismo, nos referimos a los sujetos que asisten a este tipo de formación, prestando especial atención a los adultos y remarcando, para el caso de ellos, la importancia de tener poder recuperar en las clases el bagaje de conocimientos previos que ellos han adquiridos en el trabajo. Para finalizar, integrando el análisis de los puntos anteriores, se han detallado algunas orientaciones para el planteamiento didáctico de la formación técnico profesional.

En conclusión, considerando la importancia de la formación de los trabajadores, para contribuir al crecimiento económico y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, es que resulta fundamental traer al centro

de la discusión todas las variables que constituyen lo que se considera una formación para el trabajo de calidad. En este sentido, se abren nuevos interrogantes, como posibles perspectivas de investigación, entre los que nos parece importante mencionar los siguientes:

- a) el rol de la educación formal en tanto base necesaria para la capacitación profesional,
- b) los perfiles de alumnos que asisten a la formación profesional, sus necesidades y dificultades,
- c) particularidades de las instituciones de educación técnica y formación profesional. Estrategias de vinculación con el sector productivo. Necesidades de equipamiento y las maneras de financiarlo
- d) actualización del currículum y las estrategias didácticas para la formación de competencias.
- f) posibilidades de articulación entre el recorrido de la formación profesional y el recorrido de la formación académica tradicional.
- g) representaciones sociales respecto de la formación profesional.

A lo largo de lo expuesto en este trabajo queda de manifiesto la enorme complejidad de la temática de la formación técnico profesional, como una forma de vinculación entre educación y trabajo, tanto por los desafíos a los que debe responder como por la multiplicidad de actores sociales implicados en las políticas y las instituciones, muchas veces con intereses contrapuestos y escasos ámbitos de acuerdo y coordinación. Varios puntos han sido abordados en este trabajo, sin embargo, al igual que la formación, la discusión sobre esta temática debe ser continua.

Bibliografía citada

DEWEY, J. La escuela el progreso social. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (XXXIX, 662, pp. 129-134; 663, pp. 161-165). <http://www.unav.es/gep/Dewey/EscuelaProgresoSocialBILE.html>

NEFFA, Julio. Las Innovaciones científicas y tecnológicas. Una introducción a su economía política. Buenos Aires: Lumen Humanitas; 2000.

LICHTENBERGER, Yves. Documento de trabajo, Seminario Intensivo de Investigación sobre Competencia y Calificación: cambios de enfoques sobre el trabajo y nuevos contenidos de negociación. Buenos Aires: Piette, Conicet; 2000.

NEFFA, Julio. El proceso de trabajo y la economía del tiempo. Ed. Credal-Hvmanitas. Buenos Aires; 1990.

DAVINI, María Cristina. Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En: CAMILIONI, Alicia. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós; 1997.

NEFFA, Julio. Los paradigmas productivos taylorista y fordista y su crisis. Una contribución a su estudio desde la teoría de la regulación. Buenos Aires: Trabajo y Sociedad, PIETTE, Lumen-Hvmanitas; 1998.

SACRISTAN, Gimeno. La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid: Ediciones Morata; 2002.

BARBA, E.; BILLOROU, N.; NEGROTTO, A.; VARELA, M.C. Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo. Montevideo: Cinterfor/OI; 2007

Organización Internacional del trabajo. Informe V – La formación para el empleo: la inserción social, la productividad y el empleo de los jóvenes. Conferencia internacional del Trabajo 88º Reunión. Ginebra: OIT; 2000.

BUECHTEMANN, Cristoph y VERDIER, Eric. Regímenes de Educación y Formación profesional: evidencia macro institucional. En: Gautie y Neffa. Desempleo y Políticas de empleo en Europa y Estados Unidos. Buenos Aires: Ed. Lumen Humanitas; 1999.

TOFFLER, A. El cambio del poder. Editorial Plaza y Janés: Barcelona; 1992.

DRUCKER, P. La sociedad post-capitalista, Editorial Sudamericana: Buenos Aires; 1993.

Paiva, V. Educación, bienestar social y trabajo, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1982.

ALEXIM, J. C. Las nuevas fronteras de la formación profesional. Crítica y Comunicación N° 10: Lima, 1992.

FILMUS, Daniel. Para que sirve la escuela. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma; 1994.

GARDNER, Howard. Prologo. En: ALLEN David, La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Buenos Aires: Editorial Paidós; 2000.

De IBARROLA, María. Formación escolar para el trabajo. Montevideo: Cinterfor OIT; 2006.

GALLART, María Antonia; BERTONCELLO, Rodolfo. Cuestiones actuales de la formación. Montevideo: Cinterfor/OIT; Red Latinoamericana de Educación y Trabajo; 1997. Papeles de la oficina técnica, 2.

MERTENS, Leonard. La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. Madrid: OEI; 1998. IBERFOP, 1.

ARNOLD, Ralf. Formación profesional: nuevas tendencias y perspectivas. Montevideo: Cinterfor/OIT; 2001.

SCHÖN, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España: Editorial Paidós; 1992.

AVOLIO DE COLS, S y IACOLUTTI, M. Enseñar y evaluar en formación de competencias laborales: conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo; 2006.

SOUTO, M. La clase escolar. Tipologías de clase en la enseñanza media. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación N° 13. Buenos Aires: Niño y Dávila; 1998.

CATALANO, A; AVOLIO de COLS, S y SLADOGNA, M. Diseño Curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo; 2004.

ARNOLD, Ralf. Pedagogía de la formación de adultos. Montevideo: Cinterfor/OIT; 2004.

Bibliografía consultada

ALEXIM, J. C. Las nuevas fronteras de la formación profesional. Crítica y Comunicación N° 10: Lima, 1992.

ALLEN David, La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Buenos Aires: Editorial Paidós; 2000.

ARNOLD, Ralf. Formación profesional: nuevas tendencias y perspectivas. Montevideo: Cinterfor/OIT; 2001.

ARNOLD, Ralf. Pedagogía de la formación de adultos. Montevideo: Cinterfor/OIT; 2004.

AVOLIO DE COLS, S y IACOLUTTI, M. Enseñar y evaluar en formación de competencias laborales: conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo; 2006.

BARBA, E.; BILLOROU, N.; NEGROTTO, A.; VARELA, M.C. Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo. Montevideo: Cinterfor/OI; 2007

CAMILIONI, Alicia. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós; 1997.

CATALANO, A; AVOLIO de COLS, S y SLADOGNA, M. Diseño Curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo; 2004.

De IBARROLA, María. Formación escolar para el trabajo. Montevideo: Cinterfor OIT; 2006.

De la GARZA TOLEDO Enrique y NEFFA Julio, compiladores. El trabajo del futuro, el futuro del trabajo. Buenos Aires: CLACSO; 2001.

DEWEY, J. La escuela y el progreso social. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (XXXIX, 662, pp. 129-134; 663, pp. 161-165). <http://www.unav.es/gep/Dewey/EscuelaProgresoSocialBILE.html>

DRUCKER, P. La sociedad post-capitalista, Editorial Sudamericana: Buenos Aires; 1993.

FILMUS, Daniel. Para que sirve la escuela. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma; 1994.

GALLART, María Antonia; BERTONCELLO, Rodolfo. Cuestiones actuales de la formación. Montevideo: Cinterfor/OIT; Red Latinoamericana de Educación y Trabajo; 1997. Papeles de la oficina técnica, 2.

GALLART, María Antonia. La formación para el trabajo y los jóvenes en América Latina. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo 2001; 7 (14): 55-89.

GARCÍA Alicia y BLUMENTHAL Hans, editores. Formación profesional en Latinoamérica. Venezuela: Nueva Sociedad; 1987.

GAUTIE y NEFFA. Desempleo y Políticas de empleo en Europa y Estados Unidos. Buenos Aires: Ed. Lumen Humanitas; 1999.

<http://www.cereq.fr/>

LICHTENBERGER, Yves. Documento de trabajo, Seminario Intensivo de Investigación sobre Competencia y Calificación: cambios de enfoques sobre el trabajo y nuevos contenidos de negociación. Buenos Aires: Piette, Conicet; 2000.

MERTENS, Leonard. La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. Madrid: OEI; 1998. IBERFOP, 1.

NEFFA, Julio. El proceso de trabajo y la economía del tiempo. Ed. Credal-Hvmanitas. Buenos Aires; 1990.

NEFFA, Julio. Las Innovaciones científicas y tecnológicas. Una introducción a su economía política. Buenos Aires: Lumen Humanitas; 2000.

NEFFA, Julio. Los paradigmas productivos taylorista y fordista y su crisis. Una contribución a su estudio desde la teoría de la regulación. Buenos Aires: Trabajo y Sociedad, PIETTE, Lumen-Hvmanitas; 1998.

Organización Internacional del trabajo. Informe V – La formación para el empleo: la inserción social, la productividad y el empleo de los jóvenes. Conferencia internacional del Trabajo 88º Reunión. Ginebra: OIT; 2000.

PAIVA, V. Educación, bienestar social y trabajo, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1982.

PANAIA, Marta, compiladora. Trabajo y empleo. Un abordaje interdisciplinario. Buenos Aires: Eudeba; 1996.

SACRISTAN, Gimeno. La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid: Ediciones Morata; 2002.

SCHÖN, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España: Editorial Paidós; 1992.

SOUTO, M. La clase escolar. Tipologías de clase en la enseñanza media. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación N° 13. Buenos Aires: Niño y Dávila; 1998.

TOFFLER, A. El cambio del poder. Editorial Plaza y Janés: Barcelona; 1992.