

Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y de la educación en el inicio del siglo XXI: el nuevo paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento¹

Fernando Vargas

INTRODUCCIÓN

El presente artículo analiza las principales características de la sociedad de la información y el conocimiento en relación con el empleo y la formación. Menciona algunas demandas que la sociedad del conocimiento genera para el desarrollo de las competencias y el aprendizaje a lo largo de la vida. Cita algunas de las más importantes razones por las cuales aprender desde la cuna hasta la tumba es ahora más necesario que nunca y finaliza mencionando algunos desafíos para quienes aprenden y para quienes enseñan en la sociedad del conocimiento.

EMPRESAS, INDIVIDUOS Y SOCIEDAD: BENEFICIARIOS DEL APRENDIZAJE PERMANENTE

Un primer aspecto clave está en la importancia que se da al individuo colocándolo en el centro de los objetivos de política educativa y de formación². El aprendizaje dejó de ser una situación previamente definida para la persona y empieza a ser una actitud permanente del individuo que se coloca en el centro del proceso. El desarrollo de las personas como ciudadanos y miembros activos de la sociedad es cada vez más reconocido en las legislaciones y reformas educativas de muchos países.

Las innovaciones introducidas por varias instituciones de formación en sus programas y estrategias pedagógicas están colocando a los participantes de los cursos como protagonistas del aprendizaje, están haciendo realidad la idea según la cual la formación debe generar capacidades y competencias, y abandonar su papel tradicional de mera transmisión de conocimientos. En esta línea se asigna a los docentes nuevas responsabilidades como dinamizadores del proceso, que desafían las capacidades del participante y le colocan retos y problemas a resolver. Todo ello dejando atrás el rol único de transmisor de conocimientos que tendía a prevalecer en muchas esferas de la formación.

¹ La reproducción de este trabajo, publicado originalmente en la web de Cinterfor/OIT, ha sido autorizada expresamente por dicho Organismo.

² *Conclusiones sobre la formación y el desarrollo de los recursos humanos*, resolución adoptada en la 88.^a Reunión de la CIT de OIT.

Las instituciones de educación a nivel básico, medio técnico y de formación profesional han enfatizado el desarrollo de competencias básicas que se conocen también como competencias clave o esenciales. Estas tienen en común que se centran en las capacidades del individuo para comunicarse efectivamente, para operar con números y para entender y aplicar las ciencias básicas. Además se agregan capacidades como las de trabajar en equipo, solucionar problemas, negociar con otros, escuchar y respetar las ideas de otros y manejarse en ambientes marcados por la diversidad.

Para la OIT, colocar al individuo en el centro de las políticas educativas y de formación se expresa en un concepto amplio según el cual invertir en las personas no solo tiene que ver con mejorar la educación, es necesario hacerlo dentro de una dimensión humana de la productividad y la competitividad, y considerar igualmente la empresa y las cuestiones relacionadas con la gestión de los recursos humanos, el desarrollo de las cualificaciones y la participación integrada de los trabajadores en las empresas.

Un segundo aspecto clave, tal como lo anota la OIT (2003)³, radica en considerar que, al igual que al individuo, la formación y la educación también benefician a las empresas y a la sociedad.

Las empresas se benefician de la formación, porque debido a la adquisición y desarrollo de competencias laborales pueden mejorar productividad y competir en mejores condiciones en el mercado global. El desarrollo de los recursos humanos y la formación contribuyen a mejorar la productividad de la economía, a reducir los desajustes de las capacitaciones en el mercado laboral y a promover la competitividad internacional del país de que se trate.

En un reciente informe de OIT se abordó el tema de la sostenibilidad de la empresa, asociándolo entre otros factores a la gestión de sus recursos humanos⁴. Ello implica considerar a las personas en la base de la generación de ventajas competitivas y aplicar políticas que les permitan la formación y el desarrollo permanente. Una política efectiva en este ámbito implica un accionar conjunto empresa-trabajadores que permita el logro de los objetivos operacionales, pero también genere un sentido de compromiso para con la visión empresarial respecto a su papel social y en temas como el medio ambiente, la seguridad y salud en el trabajo, y una gestión de recursos humanos apropiada.

Las condiciones de alta variabilidad en el entorno empresarial a las que se enfrentan las empresas les impone desarrollar una capacidad de adaptación que las mantenga competitivas. Entre estas estrategias, la más importante es la de generar competitividad a partir de sus recursos humanos. “La competitividad y la viabilidad –e incluso la supervivencia– de las empresas dependen cada vez más de la capacidad de garantizar la motivación, la capacitación y el compromiso de los trabajadores. Los mejores resultados se obtienen en un entorno de trabajo progresista, caracterizado por un espíritu de confianza y respeto mutuos, la no discriminación y unas buenas relaciones de trabajo”⁵.

La globalización ha intensificado la competencia internacional y ha puesto de relieve la necesidad de disponer de los mejores trabajadores o, dicho de otro modo, de “trabajadores de clase

³ *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad de la información y el conocimiento*, 91 Reunión de la CIT, OIT, 2003.

⁴ *La promoción de empresas sostenibles*, CIT, OIT, 2007.

⁵ CIT, OIT, 2007, *op. cit.*

mundial”, ya que las ventajas de localización de las empresas prácticamente no existen en una economía cada vez más basada en conocimiento. Los procesos de trabajo basados en conocimiento requieren a su vez de competencias intelectuales, aquellas más asociadas al raciocinio, el discernimiento, la solución de problemas, la interpretación de datos, el análisis, la extracción de informaciones valiosas del contexto, etc. Justamente este tipo de competencias debe ser el foco de las actividades de desarrollo de los recursos humanos y de la educación y formación. Estas fuerzas globales de cambio, como son la tecnología, el comercio internacional y los desafíos por el cambio climático, han ocasionado que la educación y la formación sean fundamentales en la definición de la competitividad de las empresas.

La educación y la formación también suponen grandes beneficios para la sociedad. La OIT (2003) ha señalado que la formación y el desarrollo de los recursos humanos ponen de relieve los valores fundamentales de una sociedad, a saber, la equidad, la justicia, la igualdad de trato entre hombres y mujeres, la no discriminación, la responsabilidad social y la participación de todos en la vida económica y social.

DEL TRABAJO MANUAL AL TRABAJO INTELECTUAL

Justamente durante la sociedad industrial los procesos de trabajo solían tener como objeto de transformación cosas concretas, actuaban sobre elementos tangibles. Se conectaba o desconectaba un teléfono, se firmaba la libreta de retiros ante la caja del banco, se pagaba en dinero contante y sonante. Muchos procesos del trabajo se realizaban manualmente o actuando directamente sobre el objeto del trabajo mismo. La medición y la verificación podían basarse en la percepción directa del trabajador; los procesos de transformación industrial recurrían al contacto físico y a la acción directa.

Así las cosas, una habilidad muy apreciada en el trabajo tenía que ver con la pericia, la precisión, el conocer “el punto exacto”, la intensidad del afloje de tuerca, el preciso ángulo de corte de un torno manual. Nada de raro tiene que las primeras muestras de descripciones ocupacionales se atuvieran tanto a las tareas y operaciones, a la posición del cuerpo, a la ergonomía, a descripciones de verbos activos asociados al movimiento (cargar, mover, operar) más que al pensamiento (controlar, seguir, evaluar, prevenir).

Se podrían citar muchos, muchísimos casos en los que esas acciones físicas fueron sustituidas por máquinas y quedaron relegadas a operaciones mecánicas, electrónicas y más aún robóticas⁶. E incluso, un gran debate del siglo xx, todavía presente en esta nueva centuria, se resume en la frase “¿Podrá la tecnología crear tantos empleos como destruye?”.

Y es que las capacidades físicas, o mejor dicho, aquellos trabajos basados en la rutina, fueron y seguirán siendo incrementalmente asignados a máquinas. Los computadores han asumido muchas de las tareas manuales que anteriormente eran desarrolladas por trabajadores; ciertamente muchos de los nuevos empleos que se generan actualmente demandan más que todo capacidades cognitivas o, como se suele encontrar en algunos textos, “competencias blandas”.

Si un proceso mecánico es asumido por una máquina, probablemente se requerirá alguien que controle dicho proceso y lo mantenga bajo parámetros de funcionamiento adecuados. Ciertamente,

⁶ En su libro *El fin del trabajo* J. Rifkin hace una larga exposición de cambios en el trabajo.

puede ser que el balance total en el número de empleos para un caso –considerado aisladamente– sea de menos empleos; pero también se ha demostrado que con la introducción y aplicación de nuevas tecnologías se han abierto nuevos espacios de trabajo. Eso sí, con diferentes características en cuanto al perfil de los trabajadores.

Los procesos de trabajo basados en la rutina se han sustituido gradualmente por procesos basados en el conocimiento y la acción sobre variables intangibles, la información y el control. La conducción de esos procesos requiere competencias que no convocan la rutina y el resultado predecible; más bien resultan de escenarios más complejos en los que se deben tomar decisiones sobre datos e información previamente analizados.

Trabajo manual y trabajo intelectual en el mundo de hoy

- Los taxistas de San Pablo en Brasil están usando cada vez más un sistema de GPS para encontrar y llevar a los pasajeros a su destino. Hasta hace poco (y aún) solían consultar las direcciones de destino en gruesos libros de más de 500 páginas.
- Los conductores de camiones repartidores de pan en Ciudad de México utilizan GPS para planear sus rutas de distribución y de este modo economizar en combustible y gastos de rodamiento.
- Chicas y chicos menores de 25 años en Colombia están diseñando contenidos virtuales para educación a distancia a través de tecnologías incorporadas en teléfonos móviles.

Tener la capacidad de realizar estas nuevas tareas basadas en procesos de pensamiento y acción convoca competencias de mayor nivel que la mera destreza manual. Cada vez más, los trabajadores necesitan aplicar capacidades para interpretar información, acceder a sistemas computarizados, alimentarlos y obtener de ellos informes y resultados. Esas capacidades precisan de mayores niveles de abstracción y de un conocimiento mucho más del que una rutina exige; por eso no pueden ser del todo atribuibles a una máquina o a un computador y por eso requieren de personas competentes que las desarrollen. Los trabajadores competentes están participando con mayores ventajas en los procesos de trabajo que requieren de pensamiento y de comunicación más compleja.

Sin embargo, esas competencias generales tienen mucho de sustento en las competencias básicas que se desarrollan fundamentalmente en la educación. He aquí una de las primeras grandes demandas para la sociedad del conocimiento: la educación es un elemento imprescindible que habilita a las personas a adquirir conocimientos. La educación, entre sus muchas funciones en el desarrollo temprano y ulterior de las personas, supone el desarrollo de las llamadas competencias básicas, aquellas que tienen que ver con la lectura, la operación con números y la comprensión lectora.

Tal como lo afirma Novick⁷, “el puesto de trabajo emerge como una dimensión de un sistema complejo que lo abarca e integra, presentándose como un conjunto de actividades cada vez menos estables y preestablecidas, para las cuales los trabajadores deben desarrollar saberes de naturaleza y origen diverso”.

⁷ Novick *et al.*, *Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales*, Cinterfor/OIT, 2003.

LA ERA DEL ACCESO Y SU NECESARIO REFLEJO EN LA EDUCACIÓN

La brecha educativa y la brecha digital

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) han puesto al alcance de las personas la posibilidad de acceder al conocimiento de una forma inmediata. Tradicionalmente, las fuentes de información brindaron contenidos e información, pero ahora Internet está facilitando además que las personas generen conocimientos, también llamados contenidos, y los “suban” a la red poniéndolos a disposición de todo el mundo, incluso para interactuar, comentar y debatir en torno a ellos⁸.

Las personas nunca antes como ahora han podido acceder a información en tiempo real y, más aún, esa posibilidad opera en doble vía, también puede quien lo desee –y sepa cómo hacerlo– “subir” información en Internet, la cual se pondrá a disposición de miles de millones de usuarios.

Esa capacidad de interactuar virtualmente y de acceder abiertamente al conocimiento requiere, para estar al alcance de todos, resolver dos brechas que todavía inhiben la plena capacidad de acceso: la primera de carácter educativo y la segunda conocida como brecha digital.

Si bien América Latina y el Caribe han sostenido su crecimiento económico desde 2003, los beneficios del crecimiento no se han derramado todavía de forma que impacten los indicadores sociales como el desempleo y la pobreza. Aunque la tasa de desempleo ha venido mostrando una tendencia decreciente en los últimos años, en el 2007 todavía comprometía a unos 19 millones de personas, la mayoría de ellos jóvenes entre 15 y 25 años.

La pobreza y el bajo acceso a la educación siempre se presentan juntos. Entre las personas que trabajan, más del 20,6% viven en la pobreza y ganan menos de US\$ 2 diarios. Para las personas de 25 a 30 años de la región estar en el quintil más alto de ingresos implica una diferencia promedio de 5,5 años en escolaridad terminada con quienes se encuentran en los dos quintiles inferiores. El mayor acceso a la educación y la formación está muy ligado a la evolución de las inversiones públicas en tales sectores.

El gasto público y privado en educación como porcentaje del PIB creció un promedio regional de 4,1% a 4,7%. Sin embargo, las comparaciones internacionales muestran que el nivel del gasto por estudiante, por país, varía desde US\$ 150 a US\$ 1.700 anuales en promedio en la región, entre tanto alcanza un valor promedio de US\$ 4.100 en los países de la OCDE. No obstante, aunque se cuenta con pocas estimaciones, la inversión en formación profesional no llega a contabilizar en la mayor parte de los países el 1% del PIB. De ahí que una de las metas de la Agenda Hemisférica de Trabajo Decente ha sido la de incrementar en al menos medio punto porcentual, en los próximos diez años, estas inversiones en la región.

De nuevo la educación demuestra su íntima relación con la pobreza; según estimaciones del Banco Mundial, las tasas de pobreza son inferiores entre 25 y 40 puntos porcentuales cuando los jefes de familia han terminado la educación secundaria y la probabilidad de caer en la pobreza se reduce a 10% cuando el jefe de familia tiene un diploma de educación superior. Sin embargo, las estimaciones del Banco también muestran que el bajo nivel educativo tiende a heredarse entre

⁸ Un desarrollo completo de esta idea está en Friedman, *El mundo es plano*, 2006.

generaciones; los niveles de educación tienden a heredarse; los niños de hogares pobres tienden a tener los mismos años de educación que sus padres; la brecha educativa es uno de los más grandes desafíos de las políticas educativas, de modo que se requiere de fuertes inversiones en educación y formación para romper el círculo vicioso baja educación, bajos ingresos, baja productividad⁹.

El acceso a las tecnologías de información y comunicación también plantea un enorme desafío para la región. Así, la brecha digital¹⁰ se percibe como una desigualdad para el acceso a la información, al conocimiento y a la educación mediante las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), y reducirla se ha convertido en un objetivo global y presente en la región. La brecha digital es muy real y se requiere seguir trabajando para cerrarla¹¹.

Si bien en los últimos años el acceso a las TIC se ha aumentado en forma considerable, especialmente en los servicios telefónicos¹², y a nivel mundial el uso de Internet se ha más que cuadruplicado entre 2000 y 2005, las diferencias en el acceso a Internet con los países desarrollados continúan siendo muy amplias. Los datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones para el 2002 muestran que la penetración de Internet en América Latina era del 9,4%, en tanto que en Europa alcanzaba el 21% y en Estados Unidos el 53,8%. En el 2002 la disponibilidad de Internet en los países desarrollados fue 10 veces mayor que en las naciones en vías de desarrollo, mientras que en el 2006 fue seis veces mayor.

Educación y “déficit de competencias básicas”

Uno de los más acuciantes problemas de la población joven en la región latinoamericana es el llamado “déficit de competencias básicas”, que se materializa en una baja dotación de competencias del tipo de las que tradicionalmente se desarrollan durante la educación básica. La educación básica está llegando en muchos países a indicadores de cobertura plena, pero ciertamente los años pasados en la escuela no están siendo buenos indicadores de que se hayan efectivamente desarrollado las competencias que se esperarían del nivel primario o secundario.

Como se muestra en el cuadro siguiente, los resultados de las pruebas internacionales PISA que se aplicaron en varios países de América Latina en el 2006 denotaron bajos puntajes en las áreas de matemáticas, ciencias y lectura para los alumnos de los dos últimos años de la educación media¹³. Los resultados en todos los casos estuvieron por debajo del promedio mundial, y aún más lejanos de los mejores puntajes de países como Finlandia y Hong Kong (China).

⁹ Plan estratégico Cinterfor/OIT, 2007.

¹⁰ Término que se refiere a la separación socioeconómica existente entre las comunidades que tienen acceso y hacen uso rutinario de los ordenadores y de Internet y aquellas que no lo tienen o no saben hacer uso de él.

¹¹ *Información y comunicaciones para el desarrollo: tendencias y políticas mundiales*, Banco Mundial, 2006.

¹² Entre 1998 y 2005, el número de abonados al servicio telefónico en los países en desarrollo se multiplicó más de 30 veces. En 1980, los países en desarrollo representaban solamente el 20% de las líneas telefónicas en el mundo. En 2005, el 60% de las líneas telefónicas del mundo se encontraba en los países en desarrollo.

¹³ Los resultados en todos los casos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Uruguay) estuvieron por debajo del promedio mundial. Ver el informe detallado en: <http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>.

Estos desempeños en la evaluación han generado no pocos debates en los países que aceptaron el desafío de aplicar las pruebas y compararse con el grupo de países más industrializado (y mejor educado) del mundo. Temas como la relación entre la inversión per cápita en educación y sus resultados en las pruebas, o el nivel de alfabetización nacional en relación con la que exhiben los jóvenes a punto de terminar la educación media se han puesto en discusión en la región. Sin embargo, la comparabilidad internacional es una de las ventajas más notables de la globalización y progresivamente, en muchos ámbitos de la educación y la formación, se están realizando comparaciones de resultados que arrojan lecciones para nuestra región.

INDICADORES DE EDUCACIÓN Y PRUEBAS PISA 2006 EN SEIS PAÍSES LATINOAMERICANOS

País	Tasa matrícula, primaria, secundaria, terciaria	Gasto público en educación % del PIB (1999-2001)	PISA (2006)		
			Ciencias	Matemáticas	Lectura
Chile	82,9	3,9	438	411	442
Uruguay	88,9	2,5	428	427	413
México	75,6	5,1	410	406	410
Argentina	89,7	4,6	391	381	374
Brasil	87,5	4,0	390	370	393
Colombia	75,1	4,4	388	370	385

Puntuaciones más altas: Finlandia 563 en ciencias, 548 en matemáticas y 547 en lectura. En Hong Kong 542, 547 y 536, respectivamente.

Fuentes: PNUD. Informe de desarrollo humano 2006. OCDE, PISA 2006.

POR QUÉ APRENDER A LO LARGO DE LA VIDA ES AHORA MÁS (NECESARIO) QUE NUNCA

Formarse y aprender para vivir en esta sociedad del conocimiento implica una necesidad permanente de actualización de las competencias. Las vertiginosas transformaciones en la tecnología y en las formas de organización del trabajo presionan por capacidades más adaptables y de corte transversal, y estas justamente se adquieren y renuevan mediante el aprendizaje permanente.

¿Cómo se entiende el aprendizaje a lo largo de la vida?

El aprendizaje a lo largo de la vida responde a la necesidad de generar oportunidades educativas no solamente circunscritas a ciertas etapas donde tradicionalmente se consideraba a la educación como esencial. Este concepto pretendió indicar que las oportunidades deberían existir en cualquier momento, a cualquier edad y más aún para cualquier condición social, de género o raza. La educación y el aprendizaje como posibilidades permanentemente abiertas significan una respuesta a las nuevas exigencias, tales como el rápido advenimiento de nuevos conocimientos, la velocidad de la innovación, el cambio tecnológico y sus consecuencias prácticas en el mundo del trabajo.

La OIT definió el aprendizaje permanente en su Recomendación 195 del año 2004 como todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones; sin embargo, llegar a esta elaboración ha significado recorrer un camino del cual se citan a continuación algunos hitos.

Los conceptos pioneros, la recomendación de la misión de sabios de Colombia

Por el año 1992 el gobierno colombiano convocó lo que se conocería como la misión de sabios, un grupo de diez notables personalidades de las ciencias y las artes que elaboraron un informe a propósito de la situación y perspectivas del país sobre ciencia y tecnología¹⁴. La pieza introductoria de dicho informe, escrita por el premio Nóbel de literatura Gabriel García Márquez, contenía la siguiente reflexión:

“Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma.”

Si bien el término “desde la cuna hasta la tumba” pudo pasar desapercibido entre la excelente narrativa y el abrumador grupo de temas que abarcó este informe, ya es lugar común encontrarlo asociado al concepto de educación a lo largo de la vida.

La educación –a lo largo de la vida– encierra un tesoro

El informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, analizó a fondo el concepto de educación a lo largo de la vida presentándolo como una llave para el acceso a la nueva centuria. Esta concepción excede la mera distinción entre la educación básica y la educación permanente, se refiere a la noción de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo¹⁵.

Por supuesto, este concepto está más allá de la oferta tradicional de servicios educativos para la nivelación, la complementación o la reconversión de trabajadores adultos. Implica ofrecer oportunidades educativas “a todos” y brindar oportunidades subsecuentes de acceso a la formación a partir del interés de las personas, bien sea para “satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal, o para perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, incluidos los de la formación práctica”.

El mencionado informe hizo explícitos los que llamó cuatro pilares de la educación, algunos de los cuales hacían ya parte de las prácticas pedagógicas de varias instituciones de formación de la región. Se trataba de *aprender a conocer*, *aprender a ser*, *aprender a hacer* y *aprender a vivir juntos*: tales principios hacen parte del concepto de educación a lo largo de la vida, una educación con el rol primordial de facilitar la adquisición, actualización y uso de conocimientos.

El informe llamó la atención sobre la necesidad de ordenar las distintas etapas de la educación, las transiciones entre ellas, su diversidad y la valorización de las distintas trayectorias. En resumen,

¹⁴ El informe se titula *Colombia: al filo de la oportunidad*, elaborado por la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, Bogotá, 1994.

¹⁵ *La educación encierra un tesoro*, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Publicaciones UNESCO, 1993.

la “educación a lo largo de la vida” debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad para responder al reto de un mundo que cambia rápidamente.

Esto implica que las diferentes etapas de la educación no estén siempre y definitivamente articuladas a los momentos de la vida de la persona. El niño necesita de la educación básica para desarrollar ciertas competencias, pero estas son un camino que le permitirá adquirir permanentemente nuevos conocimientos, desaprender aquellos que ya no requiere y adquirir otros más nuevos. Un adulto no siempre es una persona ya educada y, aunque lo fuera, la sociedad actual, el ritmo de cambio y las nuevas formas de conocimiento le van a exigir actualizarse, reconvertirse y en suma “aprender a aprender”. Es más, las formas de acceso al aprendizaje son ahora más variadas y comprenden distintos contextos.

La educación a lo largo de la vida en la perspectiva de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)¹⁶

Recientemente la OCDE se ocupó de analizar los sistemas de formación y su incidencia en la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida. En su publicación titulada *Moviendo montañas: cómo los sistemas de cualificación pueden promover el aprendizaje a lo largo de la vida*¹⁷ se reconoce la importancia de este enfoque por su relación con el bienestar de la sociedad y la productividad de la economía de los países.

El aprendizaje a lo largo de la vida es concebido como “todas las actividades educativas emprendidas a través de la vida, con el objetivo de incrementar el conocimiento, las habilidades, las competencias o las cualificaciones, por razones personales, sociales o profesionales”.

El análisis de la OCDE incorpora conceptos acerca del trabajo y la formación cuyo uso relativamente nuevo requiere de un entendimiento común para facilitar la comprensión y la unidad de criterios. Tal es el caso de los términos “competencia” y “cualificación”.

Competencia se entiende como una capacidad que va más allá de la posesión del conocimiento y las habilidades y está conformado por: a) competencia cognitiva, que comprende el uso de teorías y conceptos, como también el conocimiento tácito informal obtenido con la experiencia; b) competencia funcional (habilidades o saber hacer), que cubre las cosas que las personas están en capacidad de hacer cuando trabajan en un área determinada; c) competencia personal, que cubre el saber comportarse en una situación específica, y d) la competencia ética, que abarca la posesión de ciertos valores personales y profesionales.

Por su parte, el término cualificación es definido en el mismo texto de la OCDE como el resultado formal de un proceso de acreditación o validación. La cualificación confiere un reconocimiento oficial de valor en el mercado del trabajo y en la educación o formación posterior.

¹⁶ La OCDE es una organización de cooperación internacional, compuesta por 30 Estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Fue fundada en 1961 por los 20 países más desarrollados; su sede central se encuentra en París. Se ha constituido como uno de los foros mundiales más influyentes, en el que se analizan y se establecen orientaciones sobre temas de relevancia internacional como economía, educación y medio ambiente.

¹⁷ *Moving Mountains: How can qualifications systems promote lifelong learning*, OCDE, 2005.

Una definición más amplia de este concepto, que ejemplifica sus múltiples ramificaciones, la propone la Unión Europea¹⁸ en los siguientes términos:

“Una cualificación es alcanzada cuando un organismo competente determina que el aprendizaje de un individuo ha alcanzado un cierto estándar de conocimiento, habilidades y competencias. El estándar de aprendizaje logrado es confirmado por medios como el proceso de evaluación o la culminación exitosa de un curso. El aprendizaje y la evaluación para una cualificación pueden tener lugar a través de un programa de estudio o en el puesto de trabajo.”

La definición de la Unión Europea insiste también en el valor de la cualificación en el mercado de trabajo y en que esta puede dar derecho legalmente a practicar un oficio.

De este modo, la competencia vendría a ser la característica, el conjunto de atributos que la persona posee o desarrolla, entre tanto la cualificación sería el reconocimiento formal, esto es, inserto en una institucionalidad que le garantiza atributos de legitimidad, calidad y transparencia. La acumulación de competencias a lo largo de la vida requiere de un sistema transparente de reconocimiento de los logros educativos en términos de cualificaciones.

LA DISPOSICIÓN A APRENDER “DESDE LA CUNA HASTA LA TUMBA”

El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida no es unívoco; no se trata solo de la responsabilidad del aparato educativo por crear oportunidades de aprendizaje. Se trata también de la capacidad y disposición de las personas por adquirir continuamente nuevos conocimientos, se trata entonces de la habilidad de “aprender a aprender”, la cual hace parte de las competencias básicas o esenciales de las personas en esta sociedad del conocimiento.

Aprender a lo largo de la vida es también una disposición a ser desarrollada en las personas desde sus primeros años. La educación vista como una escalera de una única vía, siempre ascendente, no tiene más cabida en un concepto abierto de aprendizaje por toda la vida. La actualización, la reconversión y la necesaria apertura a nuevos conocimientos forman parte de las competencias básicas de las personas en la sociedad de la información y el conocimiento; ello configura una imagen de espiral ascendente, sí, pero que permite volver, aprender y desaprender de acuerdo con las necesidades y objetivos propios.

EL APRENDIZAJE PERMANENTE EN LA RECOMENDACIÓN 195 DE LA OIT

Aprobada por la Conferencia General de la OIT en el año 2004, la Recomendación abordó el tema del desarrollo de los recursos humanos, brindando un enfoque contemporáneo acerca de temas como la educación, la formación y el aprendizaje permanente y su relación con el objetivo de alcanzar un trabajo decente para todos como medio de erradicación de la pobreza y a favor de la inclusión social en una economía globalizada.

La incidencia de este instrumento en el ámbito de los recursos humanos ha sido innegable, su importancia fue tal que “por primera vez en un instrumento de la OIT se proporcionan definiciones de cuestiones de formación contemporáneas, incluido el aprendizaje permanente, las competencias y la empleabilidad. La educación y las cualificaciones facilitan la aplicación de nuevas

¹⁸ *Towards a european qualification framework for lifelong learning*, Commission of the European Communities, Bruselas, 2005.

tecnologías, aumentan la empleabilidad de los individuos y la productividad y competitividad de las empresas”¹⁹.

Este documento constituyó una puerta de entrada al papel de los recursos humanos en un mundo del trabajo globalizado, donde los cambios frecuentes, la irrupción constante de innovaciones tecnológicas y las nuevas formas organizacionales y contractuales requieren de una respuesta significativa desde la educación y la formación.

La Recomendación indica que: “la expresión «aprendizaje permanente» engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones”. De este modo da un sentido más amplio a la idea de aprender a lo largo de la vida e introduce la dimensión de acumulación por encima de la de graduación.

Aprender significa ya no solo estudiar; las fuentes de conocimiento están en muchos lugares además de la escuela, y más aún están disponibles a lo largo de la vida. La Recomendación liga el aprendizaje con un concepto significativo, el desarrollo de competencias y cualificaciones. De ahí que introduzca también definiciones para estos dos conceptos.

Recomendación 195: Definiciones para los conceptos “competencias” y “cualificaciones”

El término «competencias» abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico.

El término «cualificaciones» designa la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial.

No se quiere entrar en la discusión terminológica sobre los conceptos “aprendizaje permanente” y “educación a lo largo de la vida”, pero hay que dejar marcado que el principio subyacente en ambas denominaciones es el de la continua adquisición o actualización de conocimientos, independientemente de la edad y la forma como se acceda; generando la necesidad, de un lado, de que exista una oferta (papel del Estado y los actores sociales) y, del otro –del individuo–, de que exista su disposición a aprender a aprender.

Esta necesidad de aprender, en cuanto se relaciona con el mundo del trabajo, adquiere un significado vinculado con el grado en que la disposición de competencias requeridas en dicho campo laboral es crucial para el empleo. Disponer de competencias acordes con la demanda de los puestos de trabajo continúa siendo clave en el éxito laboral, pero ahora tal requerimiento se ha tornado más dinámico, los empleos cambian, la forma en que se accede a ellos también, las tecnologías en uso lo hacen y las formas en que se organiza el trabajo, en que interactúan las personas, en que se dan y reciben instrucciones, se crean compromisos y se obtienen resultados, también varían y muy rápido.

Entonces, una clave en la posibilidad de mantener un acervo de competencias valiosas para el empleo es que exista una oferta permanente de conocimientos y cualificaciones. Otra clave es que la oferta esté complementada con la actitud del individuo por “aprender a aprender”, o sea, por aprovechar estas oportunidades y actualizarse permanentemente.

¹⁹ Somavía, J., *Prefacio de la Recomendación 195*, OIT, 2004.

FORMACIÓN PARA LA EMPLEABILIDAD

La idea de un empleo para toda la vida ha perdido su vigencia; la generación de empleos se ha centrado más que antes en la capacidad de las personas para aportar a los resultados planeados por la organización y para adaptarse a los rápidos y frecuentes cambios. No obstante, las capacidades para mantenerse empleable devienen de una adecuada formación y educación.

El concepto “empleabilidad” también ha emergido entre los innumerables cambios que trae aparejada la sociedad del conocimiento. La OIT ha desarrollado un enfoque sobre la empleabilidad basado en las cualificaciones²⁰ de las personas y en los conocimientos. Este concepto inicialmente se planteó en el Programa Global de Empleo (PGE) y luego fue precisado en la Recomendación 195 del año 2004.

El concepto de empleabilidad así visto distingue entre las capacidades de los trabajadores, los empresarios, el personal directivo y los responsables políticos como factores determinantes de la empleabilidad.

“El término «empleabilidad» se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o a cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo.”

OIT, Recomendación 195 de 2004

Al respecto, la Recomendación 195 es clara al mencionar: “Los Miembros deberían: [...] b) reconocer que la consecución del aprendizaje permanente debería basarse en un compromiso explícito: por parte de los gobiernos, de invertir y crear las condiciones necesarias para mejorar la educación y la formación en todos los niveles; por parte de las empresas, de formar a sus trabajadores; y, por parte de las personas, de desarrollar sus competencias y trayectorias profesionales”²¹.

Las personas tienen un mayor o menor grado de empleabilidad en proporción directa a su educación y formación. Las competencias que haya podido desarrollar el individuo facilitarán su posibilidad de integrarse al empleo y, sobre todo, de afrontar con éxito los cambios en el mercado, los impactos que en su trabajo conllevan las nuevas tecnologías y las nuevas formas de organización de las empresas. Pero también se considera necesario en este ámbito que la persona disponga de suficientes oportunidades para mantenerse empleable. En ello caben responsabilidades al gobierno a través del sistema educativo, que debe ser abierto y accesible, y a las empresas promoviendo y facilitando la formación en el puesto de trabajo y el reconocimiento de las competencias adquiridas.

Desde las instancias gubernamentales, quienes toman decisiones en materia de políticas públicas inciden en aspectos que pueden favorecer la empleabilidad, como la igualdad de oportunidades

²⁰ De acuerdo con la Recomendación 195 de OIT, el término «cualificaciones» designa la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial.

²¹ Recomendación 195, párrafo 4, apartado b.

y los derechos de los trabajadores. Sus niveles de cualificación y la amplitud de herramientas a su disposición pueden promover condiciones favorables a la empleabilidad, al igual que mejores posibilidades para el diálogo social en torno a la formación y desarrollo de los recursos humanos.

“La capacidad de los gobiernos para concebir y aplicar políticas económicas coherentes que respondan a la demanda de la economía es esencial para garantizar que se aprovecha al máximo el potencial de una fuerza de trabajo empleable. Las decisiones de política pertinentes en materia de comercio, inversión, finanzas, tecnología y migración determinan el crecimiento económico, la creación de empleo y la demanda de trabajadores. Las políticas macroeconómicas coherentes reducen el nivel de incertidumbre en la economía y, junto con el crecimiento económico y los efectos redistributivos del crecimiento «en favor de los pobres», incrementan los incentivos de los trabajadores y de las empresas para invertir en la formación y las cualificaciones.

La aplicación de programas de formación y desarrollo que favorezcan la productividad es más eficaz en un entorno de trabajo seguro y saludable, en el que los directivos y los trabajadores mantengan unas buenas relaciones de trabajo, basadas en el diálogo social”²².

También se ha considerado clave en la empleabilidad el que el trabajador conozca sus derechos fundamentales y las oportunidades de formación y educación disponibles. Los sistemas de información sobre el mercado de trabajo tienen un enorme desafío en este sentido, al igual que muchos sistemas de apoyo al empleo y de orientación profesional.

ALGUNOS DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Como se ha venido exponiendo, los cambios en la tecnología y en la organización del trabajo y la rápida difusión de las TIC han generado un cambio en la demanda de competencias. Estas nuevas competencias tienen ahora un mayor contenido intelectual que manual y, por lo tanto, requieren mejores niveles de educación y formación a los trabajadores. Los nuevos empleos que se generan en la sociedad de la información y el conocimiento están requiriendo mayores competencias básicas y transversales que se compaginan con más altos logros educativos.

Estos cambios han convertido en realidad la idea del aprendizaje a lo largo de la vida como un imperativo en la preparación hacia el trabajo y la vida. Esta educación permanente ya no solo tiene como objetivo acumular años de logros académicos en las personas, que, como se vio, no necesariamente son buenos indicadores de competencia. El desafío para la educación y la formación radica en generar competencias para la vida, entre las que se incluyen los valores básicos de la ciudadanía y las competencias para la empleabilidad relativas a trabajar en equipo, adaptarse al cambio, mentalidad anticipadora, solución de problemas, trabajar con TIC, etc.

Es una necesidad también mantenerse abierto a las oportunidades de actualización y formación. Al respecto se podría ensayar el concepto *educabilidad* como la capacidad de la persona para acceder y beneficiarse de nuevos conocimientos y capacidades. Ello supone no solamente la voluntad de acceder a oportunidades de formación, sino también la capacidad para lograrlo. Esta capacidad deviene del acervo de competencias básicas disponibles por la persona y que la habilitan para incorporar nuevos conocimientos y habilidades, en suma, nuevas competencias.

²² *Promoción de empresas sostenibles*, CIT, OIT, 2007.

Adoptar y desarrollar nuevas formas de aprendizaje

El escenario de la educación tradicionalmente se ha entendido como un espacio colectivo en el que un docente guía el proceso (cuando no, solo transfiere conocimientos) de adquisición de capacidades de los participantes (alumnos).

El papel de alumno (*alumni*: quien recibe la luz) es, en esta concepción, de carácter pasivo. El alumno se ubica a la expectativa, a la espera de los conocimientos que va a recibir, de los que se va a impregnar. En esta concepción tradicional se partía de la base de que el alumno era un ser pasivo y el profesor lo “iluminaba”. El programa educativo y el contenido curricular fijados claramente definían los roles del profesor como transmisor de informaciones, que no de conocimiento procesado. Esa transmisión ha tenido aliados tan valiosos como la pizarra y el cuaderno de notas. Allí se dejaban consignados para la repetición y la memorización los recuerdos de una clase o un ejercicio completo.

Ciertamente todavía hay mucho camino por recorrer para modificar ese antiguo paradigma educativo, pero, por lo menos en el ámbito de la formación, se están atestiguando interesantes innovaciones en la forma de generar competencias. Entre ellas se destaca el uso de las TIC para impartir formación y el cambio en los ambientes de aprendizaje que ello provoca.

¿El fin del aula? Los espacios virtuales de aprendizaje

Día a día se agregan nuevos nombres en la lista de las instituciones educativas y de formación para el trabajo que están implementando espacios para aprender a los que se podría llamar *desescolarizados*, es decir, que no repiten el paradigma tradicional del aula y el taller de aprendizaje.

Las TIC ciertamente apoyan este logro, que se puede resumir en diferentes modalidades como:

Ambientes virtuales de formación

Mediante los cuales se orienta el proceso de aprendizaje de usuarios conectados en línea desde diferentes lugares, que pueden incluir el sitio de trabajo o el hogar. Los participantes acceden a través de una página web a diferentes recursos de aprendizaje, entre los cuales están contenidos, simuladores didácticos, robots, proyectos de trabajo, etc. Esta interacción cuenta con la facilitación de un docente que siempre está motivando y generando problemas, así como alerta para generar desafíos y caminos de solución²³.

Los espacios virtuales de aprendizaje están ganando rápidamente un número creciente de usuarios. Todavía se mantienen amplias discusiones sobre su capacidad real para “enseñar” o desarrollar ciertas competencias asociadas con capacidades manuales. Sin embargo, poco a poco, los avances tecnológicos y la nueva forma de aproximarse al conocimiento de las actuales generaciones están derribando mitos que la educación tradicional construyó y mantuvo por mucho tiempo.

Espacios de aprendizaje individual

Conocidos también como ambientes personales de aprendizaje, se caracterizan porque en ellos el individuo se torna en protagonista de su aprendizaje. Ello implica que el participante conoce y establece sus objetivos de aprendizaje, administra el proceso y el acceso a los contenidos de formación y, lo más importante, se comunica con otros pares durante el proceso.

²³ Experiencias en este sentido se pueden encontrar en el SENA de Colombia y en el SENAI de Brasil.

Esta comunicación está mediada por las TIC, y al efecto son numerosos los espacios disponibles en la web a partir de la idea de comunidades de aprendizaje. Aprender siendo dueño y protagonista del proceso es ciertamente un desafío que muchos jóvenes encaran hoy día. La creciente accesibilidad a recursos de la web permite que los participantes se incorporen en redes sociales en las que el aprendizaje está teniendo cada vez más peso. Como este tipo de espacios todavía pueden ser considerados dentro del aprendizaje informal, el desafío está en promover mecanismos de reconocimiento, evaluación y certificación de las competencias desarrolladas, sin importar la forma como lo fueron.

Construcción de mecanismos para el reconocimiento del aprendizaje permanente: los marcos nacionales de cualificaciones.

Hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida requiere, además del elenco de políticas públicas y generación de oportunidades, de una serie de mecanismos orientados hacia la valoración y el reconocimiento de todo lo que se aprende.

Al efecto, uno de los más grandes desafíos resulta de la necesidad de articular la educación y el trabajo. Tradicionalmente, los logros educativos se han reconocido mediante los diplomas y certificados expedidos por las vías formales. La presión resultante de una cada vez mayor cantidad de oportunidades de formación “fuera de la escuela” han hecho que se acuñe el concepto de la “educación informal” y de la “educación no formal”. Al respecto se han diseñado diferentes aproximaciones y se han elaborado amplias discusiones.

Sin querer simplificar el tema, la educación a lo largo de la vida tiende a ser “una sola”. Es decir, el compromiso de reconocer todo lo que la persona aprende a lo largo de su vida implica que se deben abrir posibilidades para evaluar y reconocer aprendizajes realizados en la experiencia laboral y en la vida misma. Certificar estos aprendizajes no solo es cuestión de reconocimiento; los certificados de competencia se obtienen luego de una cuidadosa evaluación que en realidad, las más de las veces, opera como un excelente diagnóstico de las capacidades laborales y facilita la detección de ulteriores necesidades de formación de quienes aspiran a certificarse.

De ahí que se esté abriendo paso a la discusión sobre mecanismos articuladores de las diferentes competencias adquiridas en la educación, en el trabajo y en la vida. Estos mecanismos en varios países se han definido como “marcos nacionales de cualificaciones”. Un marco de cualificaciones es una estructura que incluye diferentes niveles de competencia o educación (finalmente la educación debe desarrollar competencias) y las áreas ocupacionales en las cuales estas competencias se desempeñan.

El marco se convierte en un referente que incluye un sistema de equivalencias basado en los niveles para expresar diferentes grados de desarrollo de las competencias de las personas. Como incluye las descripciones de tales competencias por áreas de desempeño ocupacional, se convierte en un referente fundamental para los empresarios y los trabajadores en cuanto al apoyo para buscar empleo²⁴.

²⁴ Recientemente el proyecto EUROsociAL-Empleo, que ejecuta el Centro de Formación de OIT en Turín, realizó con el apoyo de OIT/Cinterfor y el SENCE un seminario técnico sobre este tema en Santiago de Chile; las presentaciones y los resultados están disponibles en: <http://lamp.italo.org/eurosoci-al-empleo/index.php?s=2&area=17&cat=341>.

Muchos marcos de cualificaciones comprenden hasta ocho diferentes categorías, que van desde las cualificaciones más básicas hasta las más avanzadas. Estas categorías incluyen descripciones de las competencias que se deben reunir para obtener una certificación en dicha categoría. Por supuesto, es necesario el trabajo compartido entre empleadores y trabajadores en la construcción de las descripciones de competencias. Una vez construidas con la participación y el diálogo social, se convierten en un referente sólido tanto para los oferentes como para los demandantes de formación. Varios países encuentran importante la conformación de marcos de cualificaciones para establecer un estándar que apoye el tema de la calidad en la oferta de formación en condiciones en que existen múltiples instituciones oferentes y fondos públicos que financian programas. En estos casos, la calidad de los programas puede valorarse en relación con el marco.

No obstante, la construcción nacional y el nivel de acuerdos que son requeridos pueden dificultar la conformación de marcos nacionales. Por esta razón suele ser recomendable que se inicie con una estrategia de “abajo hacia arriba”, esto es, con experiencias de conformación de marcos sectoriales o incluso de tipo local. Lo importante es lograr el acuerdo de los actores sociales y así avanzar en el mejoramiento de la estructura de las cualificaciones, de la oferta de formación, su pertinencia y calidad.

Formación de profesionales de la ETP: nuevos enfoques pedagógicos

María de Ibarrola

INTRODUCCIÓN

La educación técnica profesional (ETP), o para algunos la formación técnico-profesional (FTP), no ha tenido límites claros ni definiciones precisas respecto de sus modalidades o niveles, en particular en los países de habla hispana. Tiende a referirse a la formación para el trabajo en el nivel medio del sistema escolar, o a la preparación de trabajadores cualificados en ciertos niveles de la jerarquía ocupacional y en espacios especializados, sistemas o institutos, no necesariamente su-peditados a los sistemas escolares. Se puede referir también a la capacitación que se ofrece de manera intencional y organizada con estrategias formales de corte escolar (cursos de capacitación) en los centros de trabajo, para fortalecer posiciones laborales que requieren niveles específicos de cualificación. En las dos últimas décadas en América Latina se ha incorporado con fuerza una formación técnica profesional en el nivel superior del sistema escolar, correspondiente al nivel 5, e impartida por nuevas instituciones como las universidades tecnológicas, originarias de Francia, que se replicaron en varios países latinoamericanos, por ejemplo, en México y en Argentina. En España este nivel se consolidó desde mucho antes.

La ETP se refiere prácticamente en todos los casos a la formación en profesiones, especialidades, ocupaciones o carreras, directamente relacionadas con el desempeño laboral, que –con variaciones mayores o menores en cuanto a las categorías de clasificación– se localizan en todos los países¹. Ninguna de estas profesiones llega, sin embargo, a mezclarse o confundirse con la formación profesional de alto nivel que ofrecen las licenciaturas, las maestrías y los doctorados que se imparten en las universidades u otras instituciones de educación superior, ni con la formación básica para el trabajo –en su concepción más noble y amplia– que debería lograrse en la educación básica.

A lo largo del siglo xx sus referentes fundamentales fueron, por un lado, los oficios artesanales que persisten hasta nuestros días y, por otro, nuevos oficios derivados de los avances de la revolución industrial y de las ocupaciones y actividades propias de la división fabril del trabajo indus-

¹ Un ejemplo muy completo es el que propone el Catálogo Nacional de Cualificaciones de España, que identifica las siguientes “familias profesionales”: Agraria. Marítima pesquera. Industrias alimentarias. Química. Imagen personal. Sanidad. Fabricación mecánica. Instalación y mantenimiento. Electricidad y electrónica. Energía y agua. Transporte y mantenimiento de vehículos. Industrias extractivas. Vidrio y cerámica. Madera, mueble y corcho. Textil, confección y piel. Artes gráficas. Imagen y sonido. Informática y comunicación. Administración y gestión. Comercio y *marketing*. Servicios socioculturales y a la comunidad. Hotelería y Turismo. Actividades físicas. Artes y artesanías. Cada una de estas áreas o familias incluye entre dos y cinco especialidades.

trial y los servicios. En este último sentido, las ocupaciones y actividades laborales, incluidas en el contexto de una cadena de producción bien delimitada, determinaron también con rigidez el contenido y nivel de cualificación de la ETP durante muchos años.

Como efecto de la infinidad de innovaciones tecnológicas iniciadas hacia la segunda mitad del siglo xx, la rapidez con la que se suceden, intensifican y evolucionan, y la creación de innovaciones literalmente inéditas en la historia de la humanidad (biotecnología, nanotecnología, nuevos materiales, técnicas del DNA recombinante, etc.), desaparecen algunas ocupaciones, se modifica –a veces radicalmente– el contenido de otras y se crean nuevas. Por su parte, la llamada globalización expresa no solo la inmediatez de las comunicaciones a escala mundial y la circulación instantánea de capitales, sino la transformación y nuevas formas de relaciones de las empresas entre los países y al interior de los mismos, en particular la descentralización de muchas de las funciones previamente incorporadas en una misma empresa y la externalización de las proveedurías de insumos básicos o de productos parciales. Las unidades orgánicas de trabajo se transforman al provocarse cambios en los límites y fronteras de las jerarquías del trabajo y el final de los empleos estables y de contenido consolidado para toda la vida; se movilizan geográficamente las empresas o la fuerza de trabajo o ambas y también las culturas laborales (Comisión Europea, 1993; Aronowitz, 1994; Rifkin, 1996; Castells, 1999; De La Garza Toledo y Hernández, 2000; OCDE, 2000; Brown, 2007; Farrell, 2007). El conocimiento –más que las habilidades físicas– y la tecnología –más que la explotación de la fuerza de trabajo barata– se incorporan en el lugar primordial del desempeño laboral conforme a los principios de la economía del conocimiento.

No todos estos procesos avanzan al mismo ritmo, ni se dan con la misma intensidad al interior de los países o entre ellos. En particular, en los países de América Latina coexisten estructuras productivas heterogéneas que expresan serios desfases en el grado de desarrollo tecnológico y laboral, incluyendo en ocasiones otras visiones del desarrollo posible, por lo que las referencias que validan la orientación de los contenidos necesarios de una nueva formación para el trabajo llegan a ser confusas e incluso contradictorias (Gallart, 2004; Ramírez Guerrero, 2004). La decisión sobre el alcance local, regional, nacional o internacional de la formación genera fuertes tensiones a las instituciones de formación técnico-profesional y a sus profesores. Una nueva concepción de lo “glocal”, esto es, la presencia de demandas laborales globales en las localidades concretas, ahonda las tensiones (Hualde, 2002).

La educación técnica profesional no ha sido inmune a todos estos cambios. En los hechos se han venido trastocando los referentes de la pertinencia y calidad de sus objetivos, los ámbitos en los que se sitúa y las dimensiones que abarca. La búsqueda por responder a las nuevas demandas del trabajo altera también los espacios, los tiempos, las estrategias didácticas, los recursos y las formas de evaluar y acreditar la ETP que ahora se considera necesaria. La globalización de la economía orienta con fuerza a la normalización y estandarización de las competencias que se procuran en la fuerza de trabajo y a su validación y certificación con alcance internacional, lo que sin duda afecta a la formación ofrecida. Además de los cambios en las ocupaciones y en el mundo del trabajo, algunos conceptos fundamentales la afectan de raíz y, por tanto, exigen cambios trascendentales en el desempeño de los profesionales que la atienden: el concepto de competencia laboral, el de aprendizaje a lo largo de la vida; el de innovación; la importancia dada a los micro-emprendimientos; la organización modular de la enseñanza (Bertrand, 1997; Gallart, Miranda Oyarzún *et al.*, 2003; Farrell, 2007).

Los desfases temporales entre los avances de la tecnología, los cambios en el mercado laboral y los cambios en los sistemas de formación pueden ser muy grandes, y en este período de la his-

toria tienden a dejar atrás a estos últimos, en particular a los sistemas escolares e instituciones de formación laboral, que tienen ya una pesada inercia burocrática y enormes dificultades para el cambio. Por ello se busca transformar a las instituciones de formación existentes, a la vez que surgen nuevas instituciones bajo el impulso y la responsabilidad de nuevos actores.

Ante las exigencias del cambio es indispensable entonces pensar en los principales actores que lo llevan a cabo (véase también el capítulo de María Rosa Almandoz). Se trata no solo de los profesores o instructores encargados de la conducción e impartición directa de la docencia de las nuevas ocupaciones o profesiones, sino también de quienes deciden sobre el diseño y la gestión de nuevas o renovadas instituciones, la planeación curricular, la elaboración de materiales y todo tipo de recursos didácticos, la evaluación y la certificación de la ETP, sin descuidar, sino impulsar cada vez más, la investigación sobre la ETP.

La reflexión sobre la formación de profesionales de la ETP, objeto de este capítulo, se organiza conforme a cinco apartados. Los tres primeros analizan los cambios en los referentes básicos que delimitan las demandas al nuevo desempeño de los actores: el contenido de la formación, los ámbitos institucionales en los que se lleva a cabo y los rasgos de la población a la que debe atender. La finalidad es conducir la argumentación hacia las funciones que ahora deberán atender los profesionales de la ETP y concluir con los rasgos necesarios para su identidad y su formación. En cada caso se parte, en cierta forma, de la situación actual para llegar al cambio necesario.

CUÁL ES EL CONTENIDO DE LA FORMACIÓN PARA Y EN EL TRABAJO EN ESTAS ÉPOCAS DE CAMBIO: DE LAS OCUPACIONES A LAS COMPETENCIAS Y A LA CULTURA TECNOLÓGICA

A lo largo del período que ha transcurrido desde la segunda mitad del siglo xx se dieron importantes procesos de diseño, programación y consolidación de las múltiples profesiones/ocupaciones ofrecidas por las diferentes instancias de ETP en América Latina, sea en los sistemas escolares o en los sistemas o institutos de aprendizaje laboral. A la vez que se identificaban y diseñaban los programas de formación necesarios a los avances de la economía, los cambios más interesantes se dieron posiblemente entre los programas definidos de manera excesivamente especializada y parcializada, y la tendencia más reciente a una concentración y rediseño de los mismos conforme a actividades y tareas que tuvieran validez para ámbitos más genéricos: familias, áreas, sectores.

Sin embargo, los cambios globales arriba mencionados producen ahora cinco tipos de transformaciones más profundas. Se trata de los siguientes:

1. La desaparición de algunas ocupaciones, que concentraron en buena medida tanto las aspiraciones vocacionales de la población demandante, como las capacidades docentes y los recursos disponibles de las instituciones de formación. Se trata de una desaparición progresiva que se inicia en los espacios más modernos y formales de trabajo, pero se resiste en los más tradicionales. Un ejemplo al respecto es la “carrera” de mecanógrafa, en momentos en que prácticamente desapareció el uso de la máquina de escribir y las instituciones proponen sustituirla con el secretariado asistido por computadora o la ofimática; la destreza impecable y la rapidez en la escritura que requería el trabajo mecanográfico deja de ser objeto de enseñanza y largas horas de práctica; pero, en algunas zonas de escaso desarrollo económico, tener esa capacitación puede seguir siendo pertinente.

2. La incorporación de la electrónica en la mayoría de los productos o servicios de las ocupaciones ofrecidas: mantenimiento y reparación de automóviles o aparatos domésticos, confección de vestidos; dibujo industrial, por ejemplo, o la impresionante incorporación de nuevos materiales para la construcción de edificios o, en otros extremos, las comunicaciones o el equipo médico cada vez más sofisticado.
3. El impulso al micro-emprendimiento y, por tanto, la necesidad de ampliar la formación más allá del saber-hacer técnico e incorporar importantes aspectos de obtención de recursos, planeación, diseño, administración, comercialización y gestión.
4. La cada vez mayor exigencia de cualificaciones certificadas para el desempeño, con garantía de calidad, de muchas de las ocupaciones que en América Latina quedaban en el ámbito doméstico o permitían alimentar micro-negocios informales de subsistencia, como la producción de alimentos o vestidos para los miembros de la familia, o el cuidado de niños y ancianos. Se trata de actividades que ahora se externalizan y llegan a conformar servicios profesionalizados a domicilio, debido a los cambios demográficos como el envejecimiento de la población y la mayor participación de la mujer en el mercado de trabajo externo (el cuidado, entretenimiento y formación de los niños en el hogar, nuevas estrategias y organizaciones para el cuidado de los ancianos, preparación externa de alimentos para el consumo en los hogares, limpieza de las viviendas, lavado de ropa, etc.).
5. Nuevas profesiones derivadas de nuevas necesidades sociales, nuevas visiones de desarrollo o nuevos valores sociales: el aprovechamiento del mayor tiempo libre, el cuidado del medio ambiente, el tratamiento de los residuos, la integración de personas discapacitadas, la profesionalización de los sistemas de seguridad y muchos más.

Las competencias laborales como eje de la formación

Ante todos estos cambios laborales, el concepto de competencias pretende recuperar la debida conjugación entre las nuevas necesidades del mundo del trabajo y la profunda transformación de la formación necesaria para ello. El concepto no ha logrado una definición unívoca, sino que se renueva constantemente y se particulariza a medida que su uso y aplicación ha llegado a dominar los sistemas de formación para el trabajo. Mertens (1998) las define inicialmente como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes requeridos para lograr un determinado resultado en un ambiente de trabajo”; pero al mismo tiempo advierte sobre el recorrido histórico que es necesario para comprender el contexto económico y social en el que el concepto está envuelto. Para Gallart y Bertocello (1997), la competencia se sitúa “a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento”. Estos autores recuerdan un viejo concepto del diccionario Larousse que en 1930 definía a la competencia como “el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo”. Algunos autores más recientes aventuran definiciones más estrictas. El Marco Europeo de Cualificaciones las define como “la *demostrada capacidad* para utilizar conocimientos, habilidades y destrezas personales, sociales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio, en el desarrollo profesional y personal. En ese contexto, se describen en términos de responsabilidad y autonomía” (citado por Arbizu, 2008). (Para un mayor análisis del concepto, véanse los capítulos de A. Rueda y F. A. Blas).

El concepto introduce algunos cambios de trascendencia en la orientación de la formación técnico-profesional, que sugieren un nuevo paradigma de la ETP:

- a) Recupera al aparato productivo como el fundamento clave de los contenidos de la formación e implica como punto de partida de la formación el análisis a fondo de las ocupaciones.
- b) Da prioridad a la evaluación de resultados, de logros *demostrados*.
- c) Desplaza la evaluación y certificación de los aprendizajes a terceros, situados en instituciones ajenas a los procesos educativos.
- d) Reconoce que las competencias se aprenden en muy diversos espacios: formales, no formales, informales.
- e) Procura entonces relacionar y articular esos diferentes espacios en las trayectorias de formación de los individuos (Briasco, 2005; Benavides, 2008; Werquin, 2008).

Al igual que los catálogos de ocupaciones delimitaron en muy buena medida los alcances y contenidos de la ETP a mediados del siglo pasado, los catálogos de competencias o cualificaciones orientan con fuerza el diseño y desarrollo de los programas de formación (Arbizu Echávarri, 2008). (Véase también el capítulo de F. A. Blas).

Por otra parte, para los sistemas de formación no deja de ser muy cuestionable el orientarse fundamentalmente por el saber-hacer, soslayando otros grandes principios y valores educativos, como los que propone la UNESCO (1996): ser, conocer, convivir. Por ello, les ha sido indispensable reconocer diferencias fundamentales en cuanto al ámbito al que hacen alusión las competencias al rebasar la formación para el trabajo: competencias educativas; competencias básicas; competencias de empleabilidad, competencias sociolaborales y no solamente competencias laborales. A pesar de ello, el concepto no ha sido fácilmente aceptado en la planeación, diseño y puesta en marcha de muchos programas de formación. El debate al respecto de las competencias seguramente persistirá por algún tiempo.

Pero no son estos los únicos cambios que afectan a la formación para el trabajo. Para algunos autores (Gilbert, 1995; de Vries, 2005) resulta fundamental incorporar ahora en todo el proceso educativo una alfabetización tecnológica, o incluso una amplia cultura tecnológica. La tecnología es más que la técnica y no se reduce a la aplicación de las ciencias exactas a la construcción de herramientas. Cada producto tecnológico incorpora y conjuga al menos 15 aspectos diferentes: aritméticos, espaciales, quinéticos, físicos, bióticos, lógicos, históricos, lingüísticos, jurídicos, éticos y varios más, y ciertamente no se reduce a la fabricación de artefactos cada vez más complicados, sino que abarca procesos sociales complejos (de Vries, 2005, p. 23). Hablar de tecnología implica para varios autores referirse a la “ciencia del trabajo productivo” y se deriva del estudio de los conocimientos, las capacidades y las regularidades de la extensión de las capacidades del hombre en los procesos de la producción (esencia de la técnica) y en los servicios orientados a la solución de problemas importantes para la humanidad. (Gilbert, *op. cit.*; Salomon, 1984). Como parte de esa ciencia, los sistemas de formación, en su dimensión ética consustancial, incorporan también una clara posición a favor de rubros como la conciencia del hombre respecto de los efectos de la tecnología, la opción por el desarrollo sustentable, el respeto al medio ambiente y el trabajo decente para todos, ampliamente difundidos por la UNESCO y la OIT.

CUÁLES SON LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE PARA EL TRABAJO: EL RECONOCIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES FORMALES, NO FORMALES E INFORMALES A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Todos estos cambios tan vertiginosos en el mundo del trabajo sustentan desde el punto de vista económico el viejo principio pedagógico del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se validan e incluso se certifican los aprendizajes no formales e informales y, por lo mismo, se reconocen y se aprovechan diversos espacios de aprendizaje laboral que antes parecían invisibles.

El sistema escolar

En todo sistema escolar hay espacios para la educación técnico-profesional. En algunos países como Argentina, Brasil, Chile y México, se constituye todo un subsistema escolarizado y relativamente complejo de educación técnica, situado fundamentalmente en el nivel medio del sistema, aunque se prolonga ahora hacia niveles superiores. La finalidad es otorgar a los estudiantes una formación específica para el trabajo como parte importante de los objetivos escolares y dentro de las etapas y los tiempos de la trayectoria escolar de los adolescentes y jóvenes. Casi siempre la duración será de tres a cuatro años escolares en el nivel medio. Por su parte, las nuevas instituciones de nivel superior se concentran en formaciones breves, de dos a tres años de duración, a diferencia de las licenciaturas, que requieren el doble. Al final de estas etapas el sistema escolar otorga una certificación legal, reconocida por los mercados de trabajo. A lo largo de las últimas décadas del siglo xx, la formación técnico-profesional escolarizada de nivel medio dejó de ser una formación “terminal”, exclusiva para el trabajo, y la política educativa ha sido la de integrar cada vez más esta formación en proyectos curriculares que deben atender de manera explícita a una triple formación: una formación propedéutica para continuar estudios superiores; una formación para el trabajo, que permita a quienes así lo deseen insertarse de manera cualificada y legalmente certificada al mercado de trabajo, y una formación para la ciudadanía. La formación “terminal” se desplaza hacia el nivel superior, en donde se manifiestan ahora las presiones de los estudiantes por adquirir el derecho de continuar hacia niveles universitarios (De Ibarrola, 2006).

Los sistemas o institutos nacionales de formación técnica y profesional

En América Latina, hacia la mitad del siglo xx, se desarrolló un sistema original de formación profesional en correlación con los cambios de las economías nacionales que entraban a la etapa de sustitución de importaciones. Se trata de los Sistemas “S” e “I” (Moura Castro, 1998, citado por Briasco): Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) de Colombia; Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) y Aprendizaje Comercial (SENAC) en Brasil. En Ecuador, Servicio de Capacitación Profesional (SECAP); en Perú, Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI). Su contraparte son los Institutos: Instituto Nacional de Aprendizaje, en Costa Rica; el Instituto Técnico de Capacitación y Productividad, en Honduras, o el de Formación Profesional, en Nicaragua, construidos en varios países hacia la década de los cincuenta del siglo pasado, precisamente para calificar a los contingentes de población que migraron del campo a la ciudad y que modificaron las estadísticas de distribución de la PEA del sector primario al secundario y terciario. Estas instituciones, de haber sido fuertemente centralizadas, encargadas del circuito completo de la capacitación (la planificación, la administración, la operación, la evaluación y la certificación de la formación profesional) y de orientar su formación básicamente a los trabajadores en funciones, se transforman ahora al descentralizar la ejecución de muchas de las funciones previas, incorporar nuevos actores públicos y privados en su gestión, atender a nuevos

grupos sociales y, ciertamente, transformar el contenido de la formación que proponen (De Ibarrola, 2000; Briasco, 2005).

La capacitación en las empresas y centros de trabajo

Esta formación responde a programas intencionales y formales –relativamente breves– para resolver necesidades específicas de operación o desarrollo de los mismos, por lo general inmediatas y directas, y se propone el desarrollo de habilidades y competencias de los trabajadores en función de objetivos puntuales relacionados con el desempeño del trabajo y la naturaleza de la producción en juego. En ocasiones se reproducen estrategias eminentemente escolarizadas, en la forma de cursos en aula. Este tipo de capacitación intencional, formal, a veces organizada en programas complejos, e incluso registrada ante organismos certificadores, se lleva a cabo en realidad en un porcentaje reducido de empresas, dada la heterogeneidad de la estructura productiva en los países latinoamericanos y la importante presencia de micro-empresas e incluso empresas pequeñas y medianas caracterizadas por su informalidad (Labarca, 1999; Novick, 1999). Por otra parte, se ha comprobado que se destina preferentemente a los empleados de mayor nivel jerárquico y de mayor escolaridad. Algunas de las empresas más modernas no solo tienen programas de formación profesional a los que dedican un importante presupuesto, sino que han generado “universidades” propias.

Independientemente del esfuerzo intencional que realizan algunas empresas, en todas ellas, incluyendo las informales, se lleva a cabo una formación en la práctica misma, mediante interacción directa e inmediata entre trabajadores, o bajo la supervisión de los dueños, los supervisores o de otros trabajadores más experimentados. Las empresas pueden observarse desde el ángulo de grandes redes de interacción pedagógica en las que todos los trabajadores aprenden o enseñan a otros durante su práctica laboral cotidiana. Esta situación ha sido reconocida desde los mercados de trabajo con el valor asignado a la “experiencia laboral”; desde el lado de la pedagogía, por diversos investigadores, en particular los autores del concepto de “aprendizaje situado” (Lave y Wenger, 1991); y desde los impulsores de nuevas formas de organización laboral, quienes las impulsan bajo el concepto de “círculos de calidad”, comunidades de práctica o “espiral del conocimiento” (Novick, 1999; Novick, 2002; Villavicencio, 2002). Los procesos sociales para el reconocimiento y la certificación de estos aprendizajes informales, en particular los catálogos de calificaciones, o de competencias, o las normas o estándares de competencia que sirven de referente para la validación y certificación de estos aprendizajes informales, impulsados ahora en todos los países de la Unión Europea, pero también en muchos países de América Latina, constituyen cada vez más un poderoso referente de los contenidos de la ETP, tanto en los sistemas escolares como en los procesos formales de capacitación laboral.

Los espacios no formales

Han sido creados a partir del esfuerzo de organizaciones de la sociedad civil, cada vez más apoyados por la acción gubernamental, por atender de manera más pertinente y relevante a nuevos sectores de población, definidos y atendidos desde su especificidad. Se trata de responder a las necesidades integrales de grupos de población que no son atendidos ni por los sistemas escolares, ni por los sistemas de capacitación laboral, pero que requieren algún tipo de formación o entrenamiento laboral que les permita incorporarse al trabajo o hacerlo en mejores condiciones. Estos grupos de población casi siempre exigen otras formaciones básicas, sin las cuales no se logra la

formación laboral necesaria en la actualidad: competencias básicas de comunicación, competencias numéricas y, en ocasiones, competencias básicas de convivencia y trato social (Jacinto y Gallart, 1998; Jacinto, 2002).

CUÁLES SON LOS RASGOS DE LA POBLACIÓN DEMANDANTE: LA ATENCIÓN NECESARIA A NUEVOS SECTORES DE POBLACIÓN

Parte importante del nuevo paradigma de la formación profesional es el reconocimiento, desde hace ya un par de décadas, de muy diversos sectores de población como sujetos con derecho a la misma, y no solo como anteriormente, cuando los beneficiarios eran los estudiantes inscritos en el sistema escolar o los trabajadores en activo. Se trata de reconocer ahora a los desempleados, a los subempleados, a la población adulta que ya se jubiló y a la que le quedan varios años de vida productiva; a las mujeres que pretenden incorporarse a la fuerza de trabajo; a los migrantes; a las poblaciones de jóvenes excluidos de la escuela y del trabajo, a los discapacitados. Se multiplican y se especifican los sujetos de la formación profesional (Leite, 2002).

Los diferentes espacios de formación para el trabajo arriba analizados significan diferencias en su organización y gestión institucional, en su historia institucional y en la cultura acumulada respecto de la formación que ofrecen. Son diferentes en cuanto al lugar que ocupa la formación técnico-profesional en el conjunto de la formación que imparte la institución, o en cuanto a los objetivos prioritarios que persigue, como puede ser la empresa, en la que la formación ocupa un lugar supeditado y muy restringido. Varían en la población a la que atienden. Todo lo anterior significa cambios importantes en el lugar que cada institución asigna a los profesionales de la educación y las funciones y responsabilidades que les encomienda.

No es lo mismo, entonces, formar para el trabajo dentro de la escuela a jóvenes estudiantes, sometidos a las mismas reglas básicas de la operación escolar y que atienden a muchas otras asignaturas en los mismos espacios y períodos, que formar a los trabajadores en contenidos exclusivos relacionados con su trabajo directo e inmediato, en períodos liberados o integrados al desempeño laboral, que formar a subempleados o desempleados, nativos y migrantes, que buscan nuevos horizontes o nuevas cualificaciones laborales y que parten por lo general de una experiencia laboral muy precaria, o que formar a jóvenes desertores del sistema escolar, que en muchas ocasiones ni siquiera dominan las competencias básicas elementales, como la lectura, escritura, operaciones matemáticas, trato social.

Por contraparte, no es posible ignorar la intensa trayectoria de superación continua que se exige a los altos mandos y cuadros más profesionalizados de la industria y los servicios, que no solamente están procurando cada vez más la obtención de maestría y doctorados, sino que constituyen la principal clientela de instituciones de formación de muy alto nivel de sofisticación: alta administración, innovación tecnológica, incluso investigación de frontera, que cada vez más se lleva a cabo también en las industrias. Tampoco es posible ignorar la elevada cualificación que requieren quienes se harán cargo de la definición, el reconocimiento y certificación de las competencias laborales adquiridas en los sitios de trabajo de manera informal, locales o extranjeros.

En cada caso, el capital cultural y los acervos de conocimiento previamente adquiridos por estos diferentes sectores de población, en condiciones muy diferentes, delimitarán la manera como encontrarán sentido y significado a la formación que esperan. Conforme a los principios pedagógicos más elementales, los diseñadores de los programas, los profesores/instructores, asesores,

entrenadores, requieren reconocer los puntos de partida y las necesidades específicas de los grupos que forman.

La ETP no se puede concebir simplemente como una formación escolar profesional de nivel medio o como una cierta capacitación, sino que se imponen las articulaciones, vinculaciones y flexibilidad de intercambio entre los distintos tipos, niveles y modalidades de la educación profesional, se flexibilizan las pasarelas de un tipo de educación a otro y del mundo del trabajo al mundo del estudio, se modifican los tiempos y etapas de la vida que se destinan a la formación y se amplían los horizontes de la formación para el trabajo.

Todos estos nuevos factores de la formación para el trabajo, diversos, dispersos e incluso contradictorios, complican por todos lados la formación técnico-profesional y exigen innovaciones profundas. Por otra parte, los gobiernos y las empresas mismas ejercen una fuerte presión hacia la homogeneidad de los resultados por medio de los proyectos y programas de validación y certificación de las competencias laborales.

CUÁLES SON LAS METODOLOGÍAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SUSCEPTIBLES DE RESPONDER A ESTAS NUEVAS EXIGENCIAS: NUEVAS RELACIONES ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DEL TRABAJO; NUEVAS RELACIONES ENTRE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN Y LAS INSTITUCIONES LABORALES; ORGANIZACIÓN MODULAR DE LA ENSEÑANZA

El predominio de la práctica, o el aprender haciendo, constituye la esencia de la ETP. Lo anterior no es obstáculo, sino por el contrario detonador, de un indispensable –aunque muchas veces sordo– debate respecto de las relaciones entre la teoría y la práctica, y cuya difícil integración persiste como un viejo problema epistemológico de la ETP (Grollmann, 2007).

De este debate surgen problemas no claramente resueltos para la nueva educación técnica: qué tanta teoría debe impartirse y en qué momento del aprendizaje. En las instituciones escolares se debate si la formación para el trabajo se sitúa como parte de las ciencias naturales o si deben conservarse espacios curriculares específicos para ella; si se imparte en los primeros cursos o en los últimos. Se debate hasta qué punto se deben conservar las prácticas puntuales y partir del hacer. En las empresas se establecen los círculos de calidad, para recuperar y sistematizar en lo posible los conocimientos tácitos derivados de la práctica laboral.

En la época más intensa de la división taylorista del trabajo, la práctica para la ETP se refería fundamentalmente a la manipulación eficiente de diferentes tipos de maquinaria, al conocimiento de sus partes y las interrelaciones entre las mismas, que conduce al mantenimiento o la reparación, al dominio de los procesos técnicos que producen directamente un bien o un servicio, o a la repetición de trabajo manual hasta adquirir cierto tipo de destreza, rapidez y eficacia.

La revolución tecnológica y la incidencia de los programas computarizados en una gran parte de los productos y los servicios, nuevos y viejos, modifican radicalmente esa noción. El conocimiento que sustenta ciertas tecnologías se ha intensificado y pasa por otros lados; por ejemplo, los motores de los automóviles o de los aparatos domésticos, cuya reparación requería un adecuado conocimiento de cada una de sus partes y del funcionamiento interrelacionado de los mismos, exige ahora el conocimiento de los programas computarizados que los hacen funcionar.

La práctica se aleja del “hacer directo e inmediato” y se acerca cada vez más a la solución integral de problemas, a los estudios de casos, actuales o históricos; a la organización y puesta en marcha de micro-empresarios, a la participación efectiva en diferentes puestos de trabajo, previa observación de los mismos; o, en la menor de las exigencias, al conocimiento de los diseños computarizados que hacen operar a las máquinas, a los automóviles, a los aparatos domésticos.

Si la consigna de las competencias es ahora “saber-hacer” y demostrarlo, múltiples preguntas pedagógicas y didácticas se desprenden de la misma: qué se requiere saber para saber hacer; o, por contraparte, cuáles son los saberes y conocimientos que detona el hacer y hasta dónde llega la posibilidad de teorizar sobre los mismos; cómo se demuestra el aprendizaje, de manera económica y eficiente. Un punto crucial –dicen Grollman y Rauner– es identificar el tipo de conocimiento que los profesores y los entrenadores usan efectivamente en los procesos de enseñanza. El problema se agudiza porque no hay una temática específica en la educación vocacional, el contenido de la educación vocacional está imbricado en las actividades profesionales, los contextos del trabajo, los desarrollos tecnológicos. Es interesante, al respecto, que la economía del conocimiento es la que reconoce y valora la presencia de conocimientos tácitos dentro de las empresas; conocimientos que se adquieren por el desempeño mismo del trabajo o por las interacciones directas entre los trabajadores, sean explícitas, preguntas-respuestas; sean implícitas: observación del trabajo de los otros. Se trata de conocimientos tácitos incorporados en la experiencia de las personas, o incluso de grupos, pero que no están codificados en manuales, instructivos, libros de texto o patentes. Para las empresas la recuperación de este conocimiento constituye una fuente de posibles innovaciones, proceso que acuña la denominación de la espiral del conocimiento, en un símil muy adecuado de las dinámicas de las relaciones entre la teoría y la práctica. Corresponde también a la economía de conocimiento, en el otro extremo, impulsar el desarrollo teórico de la ciencia y las innovaciones e investigaciones de frontera en las empresas, por el papel tan claro que las teorías están jugando en las innovaciones.

¿Cómo se han organizado entonces las prácticas que requiere la formación para el trabajo? La reproducción y simulación del trabajo en las escuelas

La reproducción de espacios, procesos y relaciones de trabajo dentro de las escuelas o las instituciones de corte escolarizado fue el común denominador de las escuelas técnicas en la segunda mitad del siglo pasado. En principio, los talleres formaban parte integral de la construcción escolar y las escuelas se equipaban con una gran cantidad de máquinas y herramientas de avanzada en su momento. El trabajo estudiantil frecuente en talleres y laboratorios, los emprendimientos escolares, los proyectos productivos escolares, las cooperativas escolares de producción adquirían tiempos y espacios propios en el diseño curricular. Esta reproducción del trabajo dentro de las escuelas, derivada del muy loable principio pedagógico de “aprender a trabajar, trabajando”, se fundamentó además en principios derivados de la teoría del capital humano, al asignar a las escuelas técnicas situadas en zonas de escaso desarrollo el poder de detonar el desarrollo local, tema que sigue siendo objeto de intenso debate en la investigación educativa. Sin embargo, en la realidad, el trabajo escolar incorporó de base una serie de limitantes que obstaculizaron las prácticas y que poco a poco fueron identificadas por la investigación.

Implicó costos elevados en la construcción y dotación de las instalaciones escolares, que no se logró para todas las escuelas, a la vez que las inercias institucionales y los costos de este tipo de educación provocaron a muy corto plazo la obsolescencia de los equipamientos escolares frente a los avances en los sectores productivos.

Conlleva una de las exigencias más estrictas del “justo a tiempo” en las escuelas: la disponibilidad efectiva del espacio, de los materiales y recursos didácticos necesarios, en los horarios y tiempo escolares; de la organización del trabajo de los alumnos en equipo, en forma diferente a la organización de aula, de otro tipo de interacciones entre el profesor y los alumnos, de otras formas de evaluar el aprendizaje.

Supone una articulación, lograda con dificultades, con el resto de la lógica escolar y la organización curricular del resto de las asignaturas, que entra en tensión con las exigencias de la ETP e incluso las obstaculiza. Muchas escuelas innovadoras organizan de otra manera los tiempos y los espacios, asignando a la formación técnico-profesional los períodos más largos y consecutivos que requiere, dedicando, por ejemplo, una semana completa al trabajo de talleres y producciones para la mitad de los alumnos, mientras que el resto del grupo se dedica a las asignaturas escolares. Caben ahí muy diferentes formas de innovar en el uso del tiempo, los espacios y los recursos, pero que se enfrentan a obstáculos propios de la burocracia escolar, tales como los horarios y calendarios establecidos en las condiciones de trabajo de los maestros, por lo que se requiere también innovar la gestión escolar.

Dados los obstáculos a superar, o las exigencias de una difícil articulación con el resto de la formación escolar, no es posible ignorar, por tanto, que en muchas ocasiones los espacios escolares tradicionales, las aulas, siguen constituyendo el único espacio posible para la ETP. Esta situación es muy propia de las escuelas de educación técnica profesional en las zonas marginadas de los países latinoamericanos que ni siquiera lograron la dotación y el equipamiento previsto en el modelo escolar. En muchas escuelas de la región, sin recursos para las estrategias didácticas recomendadas, los profesores las simulan en las aulas y en el pizarrón. Por otra parte, los maestros enfrentan una compleja y difícil decisión curricular: si basar su enseñanza cotidiana en las disciplinas académicas relativamente “disciplinadas” y que les ofrecen una pasarela segura en la secuencia y profundidad de la enseñanza, o cómo resolver de manera pertinente y con calidad los enfoques trans e interdisciplinarios que requieren los estudiantes para lograr un aprendizaje efectivo y de calidad de los nuevos procesos laborales. Vale señalar que muchos profesores han resuelto y siguen resolviendo este complejo dilema mediante formas tradicionales de separación entre la teoría, que derivan de los contenidos de las disciplinas académicas: la física, la química, la biología, las matemáticas, a la que dedican largas horas-pizarrón, y ciertas prácticas posibles de realizar en los espacios escolares y conforme a los recursos disponibles (De Ibarrola, 1994a; De Ibarrola, 1994b). Lo anterior, sin embargo, no es obstáculo para conservar el interés por hacer de las escuelas técnicas motores potenciales de desarrollo, en particular si se atiende a la solución de las deficiencias arriba señaladas. El tiempo que tarda en tener efectos la formación recibida por los estudiantes es uno de los temas más interesantes que debería atender la investigación sobre la ETP, conforme a los enfoques teóricos ya identificados de los desfases en los tiempos de la educación, del trabajo y del cambio social.

Diferentes tipos de coordinación y colaboración entre las escuelas y los centros de trabajo

Una adecuada coordinación de esta naturaleza, que ofrece el aprendizaje del trabajo en verdaderos contextos laborales, y derivada del éxito del sistema dual alemán, ha sido la utopía de la ETP en los países iberoamericanos desde la creación de las escuelas técnicas. A lo largo de sus años de existencia se han ido logrando diferentes formas de coordinación y colaboración, que han ase-

gurado la participación cada vez mayor del sector productivo en la formación de los estudiantes. Cabe aquí, por un lado, la participación de los empresarios en el gobierno de las instituciones escolares, en los diseños curriculares o incluso en la impartición directa de cursos. Por otro lado, están cada vez más incorporadas al currículo las prácticas profesionales de estudiantes, e incluso de profesores, por períodos de diferente duración, desde estancias relativamente breves o simples visitas de observación a los centros de trabajo, hasta períodos de tres, seis o doce meses de trabajo en las empresas, de tiempo parcial o completo. Se resuelve así –en principio– el grave problema del costo y la disponibilidad de equipamiento, y los artificiales espacios escolares de producción se convierten en contextos reales que dotan de significado verdadero al proceso educativo.

Es en este rubro en donde se han dado más innovaciones en los últimos años, no solo en los sistemas escolares, sino también en los programas no formales de las organizaciones de la sociedad civil. Las innovaciones difieren en la manera específica como se compromete la participación de las empresas, los tiempos y los recursos que destinan a estos programas; la coordinación que logran con los centros escolares; la modalidad en que se incorporan los estudiantes, si como aprendices o como “becarios”, si reciben pago o no y quién lo suministra, si la empresa o un subsidio público, y qué tanto acompañamiento se da a los jóvenes en estas prácticas.

Esta ha sido la modalidad fundamental para la formación para el trabajo de los jóvenes marginados o en riesgo de exclusión, tanto por parte de programas nacionales como regionales, hasta las modalidades de alcance local que impulsan diferentes organizaciones de la sociedad civil. La Red ETIS (Educación, Trabajo e Inserción Social, organización latinoamericana apoyada por el IIFE de la UNESCO con sede en Buenos Aires) registra 20 programas tales como el Programa Centroamericano de Formación de Emprendedores, Promoción del Empleo Juvenil en América Latina, Programa de Formación Ocupacional e Inserción Laboral, Chile califica, el Modelo Mexicano de Educación para la Vida y el Trabajo, y varios más (Jacinto, 2008).

No es posible ignorar, sin embargo, que en muchas ocasiones hay zonas de marginación y pobreza de los países latinoamericanos en donde no hay empresas, pero sí llegaron las escuelas de nivel medio, o las acciones de la sociedad civil, cargadas de carencias y con la encomienda de vincularse con las empresas locales. Cabe aquí la duda acerca de cómo organizar las prácticas profesionales, que algunas instituciones han resuelto con prácticas innovadoras ejemplares, algunas de las cuales ejemplifican una verdadera imbricación de las estrategias educativas con el desarrollo de la comunidad (Messina, 2008). Subsiste la duda acerca del papel efectivo de la formación en esas zonas, sin el apoyo de programas integrales de desarrollo.

El impulso a los micro-emprendimientos

Por medio de programas gubernamentales, o en combinación entre diferentes actores de la formación técnico-profesional, se ha dado un fuerte impulso a los jóvenes o grupos de desempleados para la puesta en marcha de emprendimientos que propicien el autoempleo. Estos programas incluyen la formación en diferentes aspectos: las competencias técnicas necesarias a la rama que se considere, pero también la formación en competencias de financiamiento y gestión de las diferentes etapas del proceso productivo, desde la proveeduría hasta la comercialización. Implican también un acompañamiento directo a las experiencias de los micro-emprendedores que empieza a ser documentado. No hay, sin embargo, resultados puntuales respecto del éxito o fracaso de estos micro-emprendimientos o la relación costo-beneficio de las inversiones que exige. El fracaso de las empresas no parece ser objeto de interés de los planificadores de la FTP

El peso de la educación abierta

Es interesante señalar la existencia de una gran cantidad de instituciones públicas y privadas que ofrecen educación profesional técnica a distancia para todo tipo de público. Varias de ellas son anteriores a las facilidades que ofrecen ahora las nuevas TIC, y trabajaron durante décadas con apoyo de textos, radio o televisión. Ahora se benefician enormemente de las ventajas de estas nuevas tecnologías, que intensifican la labor de los maestros y fortalecen la atención y las respuestas individualizadas. Los rasgos fundamentales de este tipo de educación permiten aprender en los ratos libres, empezar cuando se decide personalmente, avanzar a la propia velocidad, incorporarse al estudio independientemente de la edad, los certificados previos o sin documentos oficiales requeridos. Las prácticas se resuelven por la vía de manuales o instructivos para los ejercicios individuales, instruyendo acerca de la búsqueda personal de algún lugar para ello, o bien organizando desde la institución formadora los espacios. Una recomendación indispensable ha sido la de incorporar a los programas de educación a distancia, en todo caso, ciertos períodos de concentración y trabajo directo con los estudiantes.

Organización modular

Finalmente, un rasgo característico que se propone para la ETP es la importancia atribuida a su organización modular. Como su nombre lo indica, el diseño y programación de la ETP deberá atender a principios de construcción modular del aprendizaje. En breves períodos de tiempo los sujetos deberán lograr un aprendizaje autosostenido y suficiente para alguna actividad laboral (algún nivel de competencia), a la vez que sentar las bases para un aprendizaje cada vez más complejo y avanzado. Los certificados ofrecidos por niveles, tanto para las competencias (durante varios años los niveles acordados fueron 5; recientemente la Unión Europea propone 8), como para diferentes títulos profesionales: técnico básico, técnico medio, técnico superior, técnico profesional, técnico superior universitario, fortalecen esa organización de la enseñanza. Este tipo de organización curricular, sin embargo, plantea desafíos educativos y pedagógicos muy difíciles de resolver, y en ocasiones más parece un buen deseo que una eficiente planeación de la formación.

En todas estas formas básicas de la ETP, los elementos de la “transposición didáctica” que requiere la enseñanza técnico-profesional resultan especialmente complejos. No se trata solo de decidir sobre el contenido a enseñar (conocimientos, habilidades, actitudes, valores), sino de la construcción pedagógica de la manera de hacerlo: en qué dosis, en qué secuencia, en qué momento, con qué recursos, cómo se evalúa. Igualmente se complican las tensiones y contradicciones que los profesionales de la ETP deben resolver cotidianamente, entre las teorías de la enseñanza y las del aprendizaje, los tiempos asignados, los espacios disponibles, los recursos y las maneras de evaluar, en función de un contenido tan especial. Sobre la didáctica propia de la ETP existe un importante vacío de conocimiento sistematizado (Grollman y Rauner, 2007; Arbizu, 2008).

QUIÉNES SON LOS PROFESIONALES DE LA ETP Y CÓMO SE FORMAN: DE LA EXPERIENCIA LABORAL A LA PROFESIONALIZACIÓN COMO PROFESORES Y GESTORES DE UNA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Ante tantos cambios y desafíos, las funciones que requiere el mejor desempeño de la ETP se diversifican y llegan a conformar muy distintos perfiles especializados, que –dadas las transformaciones anteriormente analizadas– en todos los casos requieren ser innovadores. Profundizando en las categorías que identifican Grollman y Rauner (2007), se propone un esquema de clasificación de los diferentes profesionales de la ETP en función de cuatro criterios:

1. Por la función principal que desempeñan: a) docencia (incluye profesores, instructores, asistentes, entrenadores, tutores); b) planeación y desarrollo curricular y didáctico, elaboración de planes, programas, materiales didácticos, materiales de evaluación; c) planeación y desarrollo institucional, que incluye ahora, por un lado, la educación a distancia y, por otro, las instituciones orientadas a la evaluación y certificación de competencias con validez nacional o internacional; d) investigación, que va desde las políticas y los programas de ETP hasta la relacionada con la didáctica de la misma.
2. Según el espacio de trabajo: instituciones escolares formales, empresas, organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, centros de investigación y desarrollo tecnológico, y que abarca el tiempo y modalidad de contratación.
3. Según el área ocupacional o el campo profesional en la que se especializan.
4. Según el grupo de población al que se dirigen, por edad (adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores) o por algún otro rasgo social, cultural o demográfico: migrantes, población en zonas marginales o en riesgo de exclusión.

Todas las anteriores constituyen en realidad nuevas funciones profesionales, que no se desprenden exclusivamente de funciones adicionales o subordinadas de los profesores, sino que responden a toda una nueva visión de la educación técnico-profesional. Un mayor análisis de estos criterios permitiría encontrar diferencias interesantes en el nivel de prestigio y reconocimiento de los profesionales de la ETP, entre ellos y por comparación con otros profesionales de la educación.

Formación de profesionales de la ETP

La experiencia laboral es una de las formas más socorridas de asegurar la formación de los maestros de educación vocacional y en algunos países es la condición principal de su reclutamiento, pero en ningún caso parece suficiente. De ahí que Grollman y Rauner (2007) identifiquen cuatro modelos de reclutamiento, en función de la formación previa /inicial que aportan los profesores a su desempeño:

1. El reclutamiento de practicantes de ciertos campos de trabajo, cuya formación se completa con cursos adicionales en enseñanza y gestión del entrenamiento, que conducen a un certificado de enseñanza.
2. El estudio de alguna ocupación a nivel de bachillerato o licenciatura y que se continúa por una cualificación apropiada para ingresar al sector educativo adquiriendo habilidades generales de enseñanza en algún curso designado.
3. El estudio conjunto de una ocupación y las ciencias de la educación que conducen a una licenciatura o una maestría; a menudo, la materia de estudio requiere menos tiempo del necesario para un certificado diferente en ingeniería o en administración. Se agregan algunas didácticas vocacionales.
4. Un modelo, muy poco frecuente, que se basa en integrar los contenidos de las áreas o actividades profesionales, tal y como se derivan del mundo del trabajo, con el desarrollo de las competencias docentes dentro de ese dominio; se trata del modelo ideal: no solo dominar la actividad profesional, sino saber enseñarla; aunque el modelo de la concepción integrada fue

propuesto por la OIT desde hace mucho años como el más promisorio, se han tenido progresos muy limitados en cuanto a los programas; el desafío más importante es el de la integración de los conocimientos propios de la ocupación puntual con el entrenamiento pedagógico que requiere.

Estos modelos no son ajenos a las condiciones laborales de los profesores. Algunos de ellos pueden desarrollar una carrera de tipo académico; otros conservarán el estatuto (menos favorecedor) de técnicos (Grollman y Rauner, 2007). En otro sentido, en algunas instituciones el principio es contratar profesores de medio tiempo, que dediquen el otro tiempo a la actividad profesional, garantizando de esa manera indirecta su continua actualización profesional.

La formación inicial y la formación continua de los profesionales de la ETP

Sin duda es necesario coincidir con Grollman y Rauner sobre la importancia y la necesidad de un sistema integral de formación de profesores de la ETP, e incluso en la importancia de atender a la especificidad de cada familia profesional (Blas Aritio, s. f.). Pero a la vez es indispensable recordar la importancia de la formación continua de los profesores y de los otros profesionales de la ETP y su mayor impacto sobre la formación inicial. Resalta la importancia de este segundo rubro debido a dos factores. Por un lado, a uno de los principales problemas del momento actual: la edad de los profesores actualmente en funciones, a quienes, hablando en términos de la economía moderna, habría que “reconvertir” dada la distancia entre su formación, los cambios laborales y los cambios en los grupos generacionales y sociales por atender. Por otro, la vertiginosa rapidez con la que están cambiando la tecnología y el mundo del trabajo. Aquí aparecen nuevamente los dilemas perennes de la formación de profesores: ¿se trata de actualizar a los profesores respecto de las nuevas ocupaciones?; ¿se trata de formarlos en las didácticas propias de la formación para el trabajo?; ¿se trata de familiarizarlos con los nuevos contextos de la educación modular y por competencias, incluyendo todo lo referente a la demostración de los logros alcanzados? Con respecto al resto de los profesionales, se trata de identificar los perfiles ocupacionales concretos que puedan desempeñar y establecer el delicado equilibrio entre lo que significan todas las innovaciones por hacer y el conocimiento y aprovechamiento de los acervos culturales y pedagógicos de los que dispone la ETP, posiblemente poco sistematizados.

Es aquí donde se localiza la ausencia más grave de la ETP, que requiere soluciones también innovadoras. Es claro que la época actual implica desafíos inéditos para la ETP, en donde los perfiles profesionales, las funciones que corresponden al desempeño de cada uno de ellos, los contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes, competencias), cuya apropiación exige un desempeño eficiente y de calidad, y los programas de formación para resolverlos no están en ningún lado etiquetados y organizados para su uso en la formación de los nuevos profesionales que requiere la ETP. Se requiere construirlos, y en este proceso destacan una serie de estrategias poco sistemáticas que rebasan los cursos formales: estadías en las empresas para familiarizarse con las nuevas ocupaciones o procesos laborales; vinculación entre los responsables de la ETP y los estudiosos del tema en universidades locales, nacionales e internacionales, y entre ellos y los encargados de capacitación en las empresas; encuentros entre especialistas de diversos países; encuentros entre profesores, con la finalidad de compartir experiencias y problemas, números especializados de revistas con textos que se someten a discusión, grupos interdisciplinarios e interinstitucionales para proponer y llevar a cabo nuevas experiencias. A la vez, se requiere llevar un seguimiento y evaluación de las diferentes propuestas, en los que el papel de los investigadores se vuelve fundamental.

CONSIDERACIONES FINALES

La educación técnico-profesional no ha sido inmune a la gran cantidad de cambios trascendentales, e inéditos muchos de ellos, que se han dado en el mundo del trabajo, la reingeniería de las empresas, la desaparición de algunas ocupaciones, la transformación profunda de la mayoría de ellas y el surgimiento de nuevos campos de actividad laboral y nuevas ocupaciones. Conceptos como las competencias laborales, el aprendizaje a lo largo de la vida, la importancia de la innovación, el reconocimiento y la certificación de competencias de validez nacional e internacional y el impulso a la micro-empresa la afectan de raíz y exigen cambios trascendentales en el desempeño y la formación de los profesionales de la ETP. Nuevos organismos dedicados a la educación profesional y la incorporación de nuevos sectores de población al derecho a la ETP contribuyen a las nuevas exigencias. Se trata de desafíos que exigen no solamente cambios en el reclutamiento y formación inicial de los profesores o instructores, sino de nuevos perfiles profesionales y de una muy novedosa formación continua de quienes se dedican a buscar los puentes más eficientes para integrar la formación profesional en los cambios vertiginosos que se están dando en el mundo del trabajo. La formación de investigadores sobre la ETP o el mayor impulso a quienes ya lo hacen es una contribución indispensable para ello.

Orientación profesional: la necesaria renovación conceptual y reorganización política

Lucília Machado

INTRODUCCIÓN

Como posibilidad histórica, la orientación profesional tiene su procedencia definida por la emergencia del sistema capitalista de producción, ya que la elección de una profesión solo es un problema existencial del trabajador libre, libre de la condición de propietario de bienes de producción, libre de las obligaciones feudales, libre para luchar, competir y conquistar las mejores condiciones de comercialización de su propia fuerza de trabajo.

La competición por oportunidades de trabajo dentro de la clase trabajadora y el interés económico de las empresas en el incremento de la productividad provocaron el surgimiento de procesos de clasificación y selección de trabajadores, basados, entre otros, en criterios relacionados con las aptitudes individuales. De este modo, asociada a la psicología industrial, la orientación profesional emerge en el inicio del siglo xx con el objetivo de identificar trabajadores aptos para el trabajo y hacer la selección de los ineptos, buscando favorecer el aumento de la eficiencia y productividad de la industria y la prevención de accidentes de trabajo.

Con Frank Parsons, responsable de la creación del primer centro de orientación profesional norteamericano (Boston, 1907/09), facilitar la elección profesional de los jóvenes y, de este modo, contribuir a su ajuste y adaptación a la realidad del mercado se convirtió en la finalidad fundamental de la orientación profesional. Parsons propuso procedimientos racionales de diagnóstico y el estudio de las características psicológicas de cada individuo; procesos de consejo y orientación a partir del cotejo entre estos indicios distintivos y las demandas de las ocupaciones existentes.

La orientación profesional se inicia, por tanto, bajo una fuerte influencia positivista, al pregonar la idea de que cada profesión requería, de forma objetiva, aptitudes específicas y que el consejo a los jóvenes debería ser respaldado racionalmente por hechos y datos precisos, proporcionados por test y experiencia sensible. Conduciendo el proceso de toma de decisiones a partir de estas predeterminaciones, este modelo, también conocido como teoría de los rasgos y factores, tenía una perspectiva marcadamente directiva, al plantear que se orientara a las personas hacia estudios y elecciones profesionales según sus aptitudes, personalidad y vocación. Esta propuesta se asentaba en la idea de que las personas poseen una esencia relativamente inmutable. Se asentaba en el concepto liberal de que la elección profesional es eminentemente individual y que cabe responsabilizar al individuo de la superación de los obstáculos que eventualmente encuentre. Presentaba también un corte economicista, al enfatizar procesos de adecuación pautados en la búsqueda 'del hombre correcto para el lugar correcto'.

Así pues, el campo de la orientación profesional se dirigió hacia la psicología diferencial y la psicometría y, hasta hoy, parte significativa de sus esfuerzos se centra en el debate sobre concepciones y aplicaciones de test contruidos especialmente para medir atributos como inteligencia, aptitudes, habilidades, intereses y personalidad. Sin embargo, en la década 1940 Carl Rogers, con su terapia centrada en el cliente, ya había propuesto procedimientos no directivos, que valoran la participación del sujeto en el proceso de intervención.

Los años cincuenta marcaron la emergencia de las teorías psicológicas evolutivas y desarrollistas, caracterizadas por la crítica a la idea del proceso de elección profesional considerado como un momento específico y por plantear la consideración del concepto de desarrollo vocacional dentro de un ciclo de vida más amplio. La teoría del desarrollo vocacional planteó, de esta forma, anticipar el trabajo de la orientación profesional considerando también los últimos años de la infancia. Propuso también prolongar la orientación hasta los primeros años de la edad adulta de los individuos. Donald Super fue más lejos y, en su esfuerzo por sistematizar una teoría general de la elección y del desarrollo vocacional, planteó la necesidad de contemplar, como objeto de atención, todo el período existencial de la vida de las personas, desde la infancia a la madurez. Asimismo, Super llamó la atención sobre la necesidad de incorporar al modelo vigente de elección profesional factores de orden socioeconómico y ambiental, dimensiones fenomenológicas y enfoques desarrollistas.

Otras teorías psicológicas, todas con un enfoque individualista sobre la elección profesional por el individuo, vinieron a continuación: las teorías psicodinámicas, basadas en el psicoanálisis y en la teoría de la satisfacción de las necesidades, y las teorías de la toma de decisiones. Estas últimas señalaban la necesidad de un análisis minucioso y juicioso de los elementos que intervienen en el proceso de elección profesional, pretendiendo identificar posibilidades ofrecidas, analizar consecuencias, evaluar y decidir conscientemente. El papel del orientador profesional sería, para esta teoría, el de ayudar a las personas a analizar los datos de base para la toma de decisión, confrontar informaciones y determinar empíricamente la utilidad de cada decisión.

Se percibe que a partir de mediados de los años cuarenta surgen tentativas de incorporación de otras referencias teóricas. Se inician también las discusiones sobre el condicionamiento de los factores clase social y condición sociocultural en las posibilidades y límites de los procesos de elección profesional. Surgen, de este modo, las teorías sociológicas para enfatizar los determinantes estructurales y culturales, tales como clase social, nacionalidad, etnia, familia, oportunidades culturales y educacionales, etc. Las teorías económicas vinieron para apuntar que el factor crucial de la elección profesional se resume en el cálculo de las ventajas económicas ofrecidas por las profesiones: mejores sueldos, relación entre oferta y demanda, etc. Se llegó, por fin, a las teorías generales, que buscan reunir contribuciones de diferentes ciencias considerando necesario un conjunto de elementos para comprender los procesos implicados en la elección profesional.

EL CAMPO DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL FRENTE AL ACTUAL MUNDO DEL TRABAJO

Los cambios contemporáneos en el mundo del trabajo vienen llamando la atención sobre la necesidad de ampliar las finalidades y los objetivos de la orientación profesional más allá del suministro de recursos de autoconocimiento y de informaciones sobre actividades ocupacionales, opciones educativas y formativas, buscando las elecciones y decisiones relacionadas con el futuro profesional.

La posibilidad de tener una vida productiva y satisfactoria a largo de toda una existencia humana es hoy mucho más imponderable. Por tanto, más personas y en diferentes circunstancias necesitan, actualmente, no solo saber encontrar las informaciones que precisan, sino tener la capacidad de confrontarlas, discernir sobre su relevancia y pertinencia, evaluar la fiabilidad de las mismas, construir, en fin, conocimientos, sobre todo, con visión y enfoque estratégicos.

Los discernimientos que las personas necesitan hacer hoy día no abarcan solamente elegir entre las alternativas de profesionalización, sino también entre las formas de gestionar el uso de sus capacidades y saberes (formales y tácitos), los conocimientos inscritos en los procesos de trabajo de las empresas en que trabajan y a las que tienen acceso. Por lo tanto, se encuentran actualmente en situaciones muchas veces densas en contradicciones y tensiones, que envuelven intereses y motivaciones diversos, tanto los suyos y los de los otros, como los de las empresas, comunidades y sociedad.

Necesitan, por tanto, de una mejor comprensión sobre el mundo del trabajo y el medio social en que viven y actúan para que, efectivamente, puedan alcanzar y sepan conservar un trabajo decente, progresar en el trabajo o enfrentarse a una situación urgente de cambios de vínculo. Está, además, el reto de las adaptaciones a la evolución tecnológica y a los cambios en las condiciones de trabajo, de entender el momento y conseguir llevar a cabo conversiones cuando se perciben riesgos de desempleo. Eso implica saber replanificar estratégicamente la propia vida profesional, las formas de mejorar su sueldo o sus rentas y de aumentar su capacidad de influencia sobre el contexto de trabajo, suponiendo eso muchas veces participar en acciones colectivas.

Así pues, la orientación profesional se encuentra actualmente con la necesidad urgente de buscar referencias fuera de su contexto tradicional de actuación y de sí misma, como un campo de lenguaje y test que muchas veces se consideran universales, para interactuar con otros campos, pensar junto a y ser referenciada por pactos y alianzas. Necesita salir de su propia crisis, exponerse y saber que es participante de un sistema más amplio de políticas públicas de empleo, trabajo y generación de renta, de iniciativas de la sociedad civil, donde solidariamente se casan acciones diferentes, pero con objetivos comunes.

El debate actual sobre la orientación profesional la sitúa ante nuevos desafíos, y desde la óptica del derecho social, de la igualdad de oportunidades y de la inclusión social se trata de un campo de acción e intervención de las políticas públicas. En este sentido, la orientación profesional necesita converger no solamente con políticas educativas y de formación profesional, sino también con políticas de protección social y de creación y fortalecimiento de sistemas públicos e integrados de empleo, trabajo y renta, los cuales tienen por finalidad intrínseca la mejora de las condiciones de vida de los trabajadores y el desarrollo local sostenible, mediante la elevación del número de inserciones en el mercado de trabajo, reducción del tiempo de espera del trabajador por un puesto o una oportunidad de trabajo adecuados a su cualificación y mitigación del coste social del desempleo.

La orientación profesional tiene, por lo tanto, gran importancia para la efectividad social de los sistemas de empleo, trabajo y renta, ya que, más que abrir los horizontes respecto a elecciones profesionales, busca aclarar al trabajador las diversas formas de inserción en el mercado de trabajo, aumentar su autoestima, favorecer su motivación para realizar programas y cursos de cualificación, ayudarle a dar un rumbo al desarrollo de su trayectoria formativa y profesional.

El campo de la orientación profesional necesita, pues, interactuar con todas las políticas que integran los sistemas públicos de empleo, trabajo y renta, tales como: políticas de seguro de desempleo, de intermediación de fuerza de trabajo, de cualificación profesional, de certificación profesional, de fomento a las actividades emprendedoras, así como con aquellas orientadas a las investigaciones y observaciones sobre las dinámicas de los mercados de trabajo.

Al ampliar sus finalidades, la orientación profesional puede también considerarse auxiliar en la mejora de la calidad de los sistemas educativos y de formación profesional, a medida que tiene, igual y prioritariamente, el objetivo de proporcionar los medios para que las personas puedan, de forma consciente y crítica, con conocimiento de sí, con elementos para evaluar las condiciones objetivas y subjetivas, hacer la autogestión de sus procesos educativos y de desarrollo profesional.

La orientación profesional, ampliada en sus finalidades, es también proveedora de consultas y asesoramientos cuando socializa informaciones sobre oferta y demanda de fuerza de trabajo. Estas comprenden informaciones de dominio conocido y las que se relacionan con el trabajo de prospección de las necesidades del desarrollo socio-económico-ambiental y del desarrollo científico y tecnológico. Siendo así, la orientación profesional también puede colaborar en la alimentación y sinergia de la relación entre empresas, organismos, poderes públicos, individuos, familias y medios de comunicación.

Como consecuencia de las actuales lógicas de diferenciación y de la competencia del capitalismo globalizado, diversos, amplios y profundos cambios se observan en el mundo del trabajo contemporáneo: en los criterios de productividad y calidad, en la consideración del conocimiento como un valor añadido de productos y servicios, en las formas de organización y gestión de la producción y del trabajo, en los paradigmas de las relaciones profesionales, en la configuración de las estructuras ocupacionales, en las demandas de cualificación y en las reglas de evaluaciones de competencias y de desempeño profesional.

Estas transformaciones se asocian a las oscilaciones e inestabilidades del comportamiento de la actividad económica, unas veces como factores, otras como desdoblamientos, trayendo también incertidumbres y volubilidades para los mercados de trabajo, que pasan a tener su funcionamiento alterado. Las cualificaciones de los trabajadores experimentan ciclos de validez disminuidos, forzándolos a los procesos continuos de actualización, validación y certificación de competencias, de la misma forma que los productos, incluso los tecnológicos, sufren procesos de obsolescencia, muchas veces forzados.

Se constata el aumento de la vulnerabilidad de los vínculos laborales, de la precariedad de los contratos de trabajo y de los empleos, así como del desempleo de inserción ocupacional, que afecta especialmente a los jóvenes. Crecen los desempleos de exclusión, que afectan a aquellos trabajadores más vulnerables a la competencia en el mercado de trabajo, que incluye factores relacionados con la edad, escolaridad, cualificación, género, etnia, tiempo de servicio, participación en sindicatos, situación de migración, deficiencias físicas u otros prejuicios. Se intensifican los desalientos de las personas, que en situación de desempleo recurrente o prolongado, se muestran poco predispuestas a la movilización subjetiva para la formación inicial o continua o para la búsqueda de empleos o de alternativas de generación de trabajo y renta.

Las tasas de crecimiento económico se revelan mediocres, comparadas con las necesidades sociales y con las consecuencias generadas por las crisis financieras cíclicas, por los fenómenos de recesión,

reestructuraciones de las empresas, rupturas de las cadenas productivas, adopción de modelos de inversión apoyados en capital intensivo, en tecnologías ahorradoras de fuerza de trabajo.

Así, se vuelve cada vez más impracticable tratar aisladamente asuntos como la elección y gestión de recorridos profesionales, a no ser dentro de un marco de relaciones en el que para tales procesos sean confrontadas informaciones variadas que no impliquen solamente empleo, sueldo y perspectivas de progresión.

Es necesario, por lo tanto, llevar a cabo un cambio cualitativo en el campo de la orientación profesional, en términos suficientemente amplios y flexibles para responder a la diversidad de situaciones, que implican, por un lado, las amenazas y riesgos derivados de la pérdida de competitividad y calidad de las cualificaciones y, por otro, las oportunidades para una vida productiva y gratificante. En todos los casos, lo que se ve es que ese cambio cualitativo significa el refuerzo del carácter educativo de la orientación profesional.

Son nuevos retos que han hecho aumentar la importancia y han dado un nuevo significado al campo de la orientación profesional, que pasa a ser visto y concebido estratégicamente como indisociable de las políticas e intervenciones educativas, como acción fundamental llamada a interactuar con otras acciones y, con ellas, componer los sistemas nacionales de empleo, trabajo y generación de renta.

De este modo se puede observar cómo aumenta la responsabilidad del campo de la orientación profesional en el sentido de, junto a los procesos educativos y formativos, estimular en las personas atendidas las capacidades de iniciativa, creatividad, capacidad emprendedora, relación y cooperación, a la vez que el trabajo permanece central como experiencia subjetiva, soporte para la supervivencia de las familias, medio de integración social en las comunidades y factor de desarrollo social.

Las recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) a los países signatarios de sus convenciones sobre la adopción de políticas y programas de orientación profesional evidencian una evolución en las delimitaciones que tratan el tema del desarrollo de los recursos humanos, desde el Convenio 142/75, la Recomendación 150/75, la Recomendación 169/84, hasta llegar a la Recomendación 195/04. Esta última inscribe, de forma incisiva, la orientación profesional en el contexto contemporáneo de énfasis en la importancia de la educación, de la formación y del aprendizaje permanente.

Además de la necesidad de oportunidades de trabajo en cantidad suficiente para todos aquellos que lo buscan, es decir, con accesibilidad universal, y de una jornada adecuada a la reproducción de la fuerza de trabajo del trabajador, el concepto de trabajo decente de la OIT incluye una serie de requisitos cualitativos, que pasan a ser referencia también para el campo de la orientación profesional: ser un trabajo productivo y seguro, observar los derechos laborales, remunerar adecuadamente, garantizar protección social, estar dentro de un marco de diálogo social, participación, libertad sindical y negociación colectiva.

EL PÚBLICO AMPLIADO DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y EL ENFOQUE CENTRADO EN SUJETOS

Como consecuencia de la ampliación del objeto y finalidades de la orientación profesional, este campo de atención deja de estar restringido a públicos específicos, circunscrito a jóvenes o des-

empleados, para abrirse, acoger y prestar asistencia a todos los individuos, grupos e instituciones de la sociedad que, en diferentes momentos y por razones diversas, buscan obtener y evaluar informaciones que sirvan para orientar procesos de toma de decisión concernientes a demandas, ofertas y oportunidades educativas y profesionales.

Siendo así, el campo de la orientación profesional se vuelve más complejo, ya que debe atender de modo eficaz a una demanda heterogénea, contemplando una gran diversidad de sectores de la actividad económica, patrones tecnológicos y necesidades subjetivas. Tiene que tratar con personas diferentes desde el punto de vista socioeconómico, de lugares de procedencia, escolaridad, experiencia de trabajo, género, entre otros aspectos; algunos de ellos con capacidad de reforzar regresivamente los factores de exclusión social; en fin, todas las personas que necesitan conocerse mejor y gestionar sus conocimientos formales o tácitos e incrementar su recorrido formativo y profesional basándose en informaciones contextualizadas, confrontadas y fiables.

Tradicionalmente, el campo de la orientación profesional ha intentado atender a jóvenes carentes de autoconocimiento y de informaciones sobre estructuras ocupacionales y oportunidades educativas, y se ha inclinado por concebir a estos sujetos como seres pasivos y dependientes de apoyo y acompañamiento externos.

Al ampliar el abanico de las personas atendidas, naturalmente se impone la necesidad de considerar las especificidades y necesidades de los distintos grupos sociales y de comprender que todos aportan experiencias, vivencias e historias personales. Queda también manifiesto que no siempre los sujetos de la atención son pasivos, dependientes y desinformados.

La orientación profesional se ve invitada a desarrollar estrategias de atención centradas en sujetos concretamente ubicados, encerrados por los condicionamientos de la realidad en que viven, pero con potencial para poder transformarla.

Este nuevo planteamiento entiende que los sujetos presentan similitudes importantes, pero que no se pueden desconsiderar sus atributos de diferenciación subjetiva y de contexto, sus identidades culturales, de clase social, género, etnia, origen rural o urbano, histórico familiar y comunitario, etc.

Al priorizar el foco en el sujeto, esta nueva aproximación a la orientación profesional busca, por lo tanto, recuperar y desarrollar la dialéctica entre similitudes y diferencias; conocer las trayectorias formativas y profesionales de las personas; articular sus experiencias, capacidades y necesidades; identificar sus dificultades y potencialidades; fortalecer sus posibilidades de construir caminos propios y autónomos.

Priorizar la atención en el sujeto, en el caso específico de las mujeres, por ejemplo, significa trabajar cuestiones de género, tales como: diferenciación de los roles sociales y responsabilidades; condicionamiento de las opciones, comportamientos y elecciones, sobre todo cuando se asocia a otros factores como la clase social, la etnia, la religión, la franja de edad, etc. La orientación profesional, al centrarse en el sujeto mujer, entenderá que los avances en su proceso de incorporación al mercado de trabajo se traducen en inserciones precarias a pesar del notable aumento de sus niveles de escolarización. Deberá comprender el significado y las consecuencias de la naturalización de la función reproductiva, de la responsabilización femenina por la crianza de los hijos y las tareas domésticas, del acceso desigual a los recursos educativos, del desgaste de la autoestima

y de la autoconfianza, de la vulnerabilidad frente a la violencia familiar, sexual y del medio social, de la carga que representa la doble jornada y la multiplicidad de roles, de los estereotipos y prejuicios de los cuales las mujeres son víctimas, de la informalidad y precariedad de las alternativas de trabajo que encuentran. Deberá considerar las razones del salario inferior, de las menores oportunidades de crédito, del menor acceso a las informaciones y a las oportunidades emprendedoras, de la predominancia de la presencia femenina en sectores como el teletrabajo, del peso del trabajo a domicilio y a tiempo parcial, de la baja remuneración y ausencia de protección social. La comprensión de esta realidad específica habilitará la orientación profesional a realizar bien sus funciones y contribuir con las mujeres en su proceso de elaboración de proyectos personales de participación, desarrollo y movilidad educacional y profesional.

La orientación profesional tiene en los jóvenes su público de siempre, pero centrarse en el sujeto solicita flexibilidad para considerar las especificidades de las necesidades de los diversos grupos que componen el concepto de juventud, sus enormes variedades de características, aspiraciones y motivaciones. Para todos los jóvenes necesitará tener como finalidad la indispensable educación integral como temática transversal. Sin embargo, se requiere una atención especial cuando la orientación profesional se dirige a los jóvenes en situación de riesgo social; con situaciones familiares y económicas desfavorables; carencias educativas y profesionales; dificultades de incorporación a la vida activa; histórico de fracaso escolar y percepciones negativas de sí mismos, del contexto en que viven, de las instituciones educativas y de las posibilidades de futuro profesional y personal. El reto de orientar a los jóvenes en su ingreso en el mundo del trabajo y de la cultura, en una sociedad pautada por la lógica contradictoria del mercado, es enorme. Y lo es aún más aquel que reclama la construcción, con los jóvenes, de un nuevo sentido de trabajo como proceso de humanización y ciudadanía.

Las personas de mediana edad, al igual que otros grupos, tienen necesidades específicas y reclaman una atención diferenciada por parte de la orientación profesional. Es decir, también merecen un enfoque centrado en la globalidad de su proceso de desarrollo de la personalidad. Estas personas necesitan enfrentarse a cuestiones nuevas y que no son tan sencillas de administrar, tanto desde el punto de vista subjetivo como del objetivo, tales como: la reducción de las horas de trabajo, la progresiva desconexión, la jubilación, el desarrollo de nuevos roles ocupacionales o no ocupacionales, la realización de actividades que fueron postergadas, el retomar los estudios, la continuidad de las actividades que siempre les han interesado, etc.

ATENCIÓN ORIENTADA A LA BÚSQUEDA DE LA AUTONOMÍA, EL DESARROLLO DE LA INICIATIVA Y LA ORIENTACIÓN PARTICIPATIVA

La renovación conceptual originada por el proceso de ampliación de la orientación profesional cuestiona la comprensión de este campo como algo restringido a procesos de orientación con vistas a apoyar elecciones profesionales. Busca, de este modo, otro entendimiento conceptual en el sentido de priorizar y valorar los procesos vividos por los sujetos de la atención: el descubrimiento de uno mismo y las confrontaciones con la realidad objetiva del mundo del trabajo y de la producción.

Pautada por una pedagogía de la autonomía y de la iniciativa, la reconstrucción de la orientación profesional entiende que los sujetos de la atención son los constructores de su propio camino y que esta es la única forma de comprenderlos como no subyugados por determinaciones socioeconómicas.

Sin embargo, la constitución de sí mismo como sujeto histórico y afrontar el desafío de la transformación de la realidad personal no es una tarea sencilla. Significa poner a prueba las propias posibilidades y limitaciones, identificar las oportunidades ofrecidas por el contexto, desarrollar aptitudes y capacidades, reflexionar sobre insuficiencias y conquistas, explorar formas de usar los recursos disponibles.

Otra orientación profesional puede ser posible a partir de la exploración de los espacios de autonomía relativa –individual y colectiva–, del acompañamiento y control por las personas de sus situaciones de vida personal y profesional, del análisis crítico de las condiciones del medio, de las replanificaciones y ajustes de las intenciones y objetivos, de la búsqueda de la ampliación de los horizontes personales y colectivos.

Más allá de la tarea tradicional de asesorar elecciones profesionales, la orientación profesional se encuentra ante una invitación: aprender a colocarse al lado de las personas, conocer sus historias, dialogar sobre descubrimientos, reflexiones y vivencias acerca de los caminos profesionales posibles. Todo eso conlleva seguramente diversos conflictos, inseguridades, angustias, factores emocionales importantes. Pero también el aumento de la conciencia de sí mismo y una mayor claridad respecto a los valores, gustos, intereses, competencias y dificultades personales. Todo esto, sin duda, tiene como consecuencia hacer elecciones profesionales con un mayor significado o con una mayor coherencia ante uno mismo y frente al contexto en que se vive. Pero, más que esto, significa vivir un proceso de emancipación.

Otra orientación profesional puede ser posible a partir de la renovación del sentido y significado de los procesos interactivos. Es necesario que estos proporcionen referencias más amplias sobre la participación de las personas en la construcción de sus trayectorias formativas y profesionales, permitiéndoles la formulación de sus proyectos ocupacionales y sus planes de acción con más claridad e información relevante.

Otra orientación profesional participativa puede ser posible a partir del enfrentamiento de las condiciones del contexto y de la valoración del potencial transformador de las personas.

ATENCIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO LOCAL

Otro imperativo para la renovación conceptual y práctica de la orientación profesional tiene que ver con la necesidad de cambio de los referentes utilizados para comprender los espacios locales. Estos dejan de ser definidos solamente por su dimensión física objetivamente existente, para ser comprendidos como construcciones sociales, conjunto de relaciones sociales que se originan y se expresan en una identidad y en un sentimiento de pertenencia compartido, que pueden alimentar y renovar las políticas públicas y privadas, especialmente las que tratan de empleo, trabajo y renta, en el seno de las cuales también se abriga el campo de la orientación profesional.

La noción de territorio se viene constituyendo como una nueva e importante unidad de referencia para la actuación del Estado, instituciones, organizaciones y para la regulación de las políticas públicas y privadas. Conlleva también implicaciones en la forma de pensar el proceso de desarrollo, que pasa a referirse como un marco definido desde el punto de vista espacial y territorial.

Esta noción emerge a partir del contexto de cambios socio-espaciales y político-institucionales del capitalismo en su fase posfordista y de la globalización, del proceso de ampliación de la inter-

dependencia en las relaciones sociales y económicas a escala internacional y de la interdependencia entre las condiciones de tiempo y espacio en el proceso global de producción de mercancías.

Dicha noción tiene consecuencias en la forma de operar la gestión del Estado, ya que los gobiernos locales ganan nuevas atribuciones: hay un cuestionamiento creciente respecto a la dinámica sectorial de ramas de la actividad económica y crece la importancia de las organizaciones no gubernamentales de la sociedad civil, con mayor valoración de la participación de la sociedad civil en la gestión de las acciones de gobierno.

Así pues, ganan realce la descentralización de las políticas públicas, la valoración de la participación de los actores de la sociedad civil y de los propios beneficiarios de las políticas públicas. Hay un proceso de redefinición del papel de las instituciones, de la importancia de las esferas infranacionales del poder público, de manera especial de los ayuntamientos.

Los territorios son, por tanto, vistos como un proceso de interacción entre el espacio y la acción humana. Proceso este que se expresa en el modo de uso y en las alteraciones que el actuar de los individuos produce sobre la base física y natural en que se encuentran. Se trata de una construcción social y no de un mero soporte de recursos físicos para objetos, actividades y procesos económicos.

Para el éxito de las políticas públicas y privadas, entre las cuales se incluye el campo de la orientación profesional, es, por tanto, importante valorar la heterogeneidad de los territorios, así como su capacidad endógena de desarrollar capacitaciones e iniciativas asentadas en su identidad socialmente legitimada. Eso significa considerar la importancia de nuevas arquitecturas institucionales en las que el Estado y la sociedad civil pasan a actuar de forma combinada y complementaria en múltiples sentidos.

Sin embargo, es importante tener cuidado de no considerar los territorios como puntos aislados, ya que se sitúan en el seno de los contextos nacionales e internacional. Por ese motivo hay consecuencias sistémicas que influyen, presionan y delimitan los espacios de acción de los agentes. Es decir, no se puede perder de vista la relación de los territorios con el ambiente externo y las implicaciones del proceso de la globalización, que pueden, en ciertos casos, realzar el papel de las dinámicas locales y territoriales.

En síntesis, tomar el territorio como centro puede representar un impulso a la gestión participativa del desarrollo local, integrado y sostenible, pues presupone una visión integradora de espacios, sujetos sociales y políticas públicas. Posibilita trabajar la proximidad social y el sentimiento de pertenencia cultural, articular las redes de solidaridad y cooperación, involucrar la diversidad de sujetos sociales, fortaleciendo instituciones y la mejora de los servicios públicos en el sentido de una mayor inclusión social.

La conquista de un mayor reconocimiento social presupone el compromiso del campo de la orientación profesional con la superación de su disposición habitual a la actuación independiente, en el sentido de aproximarse, participar y dialogar con las iniciativas locales de desarrollo. Ese movimiento de apertura al ámbito local presupone la articulación con redes de actores e instituciones públicas y privadas que se ocupan de las estrategias de solución de problemas educativos y de empleo, trabajo y renta.

La adopción del enfoque en el desarrollo local podrá representar una mayor eficiencia para el campo de la orientación profesional por las oportunidades de movilización de recursos diversos,

originados por una mayor proximidad con las personas y organizaciones locales y por la sinergia que estas articulaciones promueven.

Supondrá lógicamente una mayor eficacia gracias al conocimiento más profundo de la realidad local y de las formas de acceso, relación y comunicación utilizadas por los diversos campos, como son el de la educación y los de las actividades económicas.

ATENCIÓN ORIENTADA PARA EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

En su proceso de constitución histórica, la orientación profesional ha dialogado sobre todo con el campo del conocimiento psicológico y a partir de una perspectiva individualizante. Poco a poco y lentamente se abre al intercambio con otras áreas científicas (sociología, antropología, pedagogía, economía, etc.) y de intervención social, como son la educación, el servicio social, la gestión de personas, políticas públicas, desarrollo socio-económico-ambiental, etc.

En la actualidad, el campo de la orientación profesional abriga diferentes aproximaciones, unas con enfoques estrictamente psicológicos y otras que incorporan referentes económicos, sociológicos y culturales; unas con mayor énfasis en el individuo y otras más centradas en las relaciones sociales y fenómenos macro-societarios. Por otro lado, al campo de la orientación profesional se le viene demandando la participación, con mayor frecuencia y consecuencias, en el intercambio y cooperación institucionales. Todos estos procesos conducen a la necesidad de reconstrucción de los referentes utilizados y de la práctica desarrollada en una perspectiva interdisciplinaria, teniendo en perspectiva ampliar y profundizar la comprensión de la realidad actual de los mundos del trabajo y de la cultura y posibilitar la construcción de nuevos instrumentos y formas de intervención.

Los dominios de los temas involucrados son muy amplios, cuando se trata de garantizar procesos de información relevantes y fiables. Ellos abarcan:

- La configuración de sectores de la economía, ramas de actividad económica y formas de su contribución a la expansión del empleo y del desarrollo local, regional y nacional.
- Mercados de trabajo de ocupaciones, profesiones y familias afines, considerando la situación, condiciones de trabajo, seguridad, higiene, niveles de responsabilidad, requisitos de formación y cualificación, formas de acceso, características de inserción, trayectorias ocupacionales y profesionales, oportunidades y perspectivas de empleo, promoción y carrera.
- Formas de relación de trabajo, empleo por cuenta propia, emprendimientos asociativos y solidarios.
- Aspectos de los perfiles de cualificación profesional reconocidos en los planos internacional, nacionales o sectoriales.
- Consecuencias de los cambios sociales, técnicos y económicos conforme actividades de trabajo y tendencias en materia de aplicación contextualizada de conocimientos, actitudes y habilidades del saber-hacer.
- Situación de los contratos colectivos y de los derechos y obligaciones que se derivan de la legislación laboral vigente y de otras formas de reglamentación laboral.
- Requisitos en materia de enseñanza y de formación profesional.

- Oportunidades educativas y de formación profesional y sus formas de acceso, correspondientes a los diferentes niveles y redes curriculares y a los respectivos perfiles de salida, contemplando desde la formación inicial hasta la continua, por ejemplo, cursos y actividades de perfeccionamiento y de reconversión profesional.
- Oportunidades y formas de acceso, incluso a becas de trabajo y estudios útiles a la mejora de desempeños, de remuneración y de posición en la estructura y jerarquía ocupacionales.
- Eficacia y capacidad de respuesta de determinados programas y ofertas de formación frente a las demandas de cualificación valoradas actualmente.
- Servicios y formas de realización de la intermediación y de colocación en el mercado de trabajo.

Por otro lado, el campo de la orientación profesional ha ampliado significativamente la gama de los tipos de atención que puede proporcionar: atención individualizada, particularmente a los jóvenes y adultos que necesitan una asistencia especializada; atención colectiva a grupos de personas con problemas profesionales análogos; socialización de informaciones actualizadas y fidedignas sobre variados temas de interés directo o indirecto; apoyo a los procesos formativos y de desarrollo profesional; aplicación de test apropiados de capacidad y de aptitud.

Particularmente, respecto a este último tipo de atención, hay mucho por debatir cuando se plantea la necesidad de normalizaciones que atiendan a las especificidades de los grupos de edad, categoría de población, nivel cultural y modificaciones de las condiciones y estilos de vida. Estos test tienen que atender a las necesidades de cada caso en particular, estar acordes con las características de las personas atendidas, en combinación con otros métodos de exploración de las características personales; tienen que ser dirigidos por personas idóneas desde el punto de vista profesional y personal, así como tener la consistencia que de ellos se espera y garantizar respeto ético.

CONCLUSIÓN

A partir de lo expuesto en los apartados anteriores, se llega a reconocer la importancia de las recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo, especialmente de la Recomendación 195, de 2004, sobre las necesidades organizativas del campo de la orientación profesional.

Este campo, compuesto por instituciones de dentro o de fuera de los sistemas de enseñanza, vinculadas tanto al sistema educativo como al mundo del trabajo, necesita contar con la implicación de los Ministerios de Educación y de Trabajo y otros Ministerios o secretarías públicas afines.

Requiere la consulta permanente a interlocutores sociales y la colaboración de las y con las organizaciones de empleadores, de trabajadores y de otros organismos interesados, tales como los servicios de búsqueda de empleo y de colocación y los servicios de formación profesional.

De acuerdo con la definición de la OIT, es importante que este campo se organice de conformidad con las leyes y prácticas nacionales y con un marco nacional de cualificaciones. Este balizamiento se hace necesario como instrumento de incentivo al aprendizaje permanente y a lo largo de la vida; también para atender a las perspectivas de cambios tecnológicos, las tendencias de evolución del mercado de trabajo y las especificidades regionales y locales; colaborar con empresas y agencias de colocación en lo que se refiere a la armonización entre necesidades de la demanda

y condiciones de oferta de formación profesional; y prestar apoyo a las acciones de reconocimiento, certificación y validación de la formación adquirida mediante vivencias y sabidurías tácitas.

Siguiendo las recomendaciones de la OIT, la organización del campo de la orientación profesional presupone la organización sistémica abierta en el sentido de contemplar la atención a todas las personas (niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos), en pie de igualdad y sin discriminación alguna, en todas las fases de la vida de una persona y adoptándose medidas positivas para corregir prácticas discriminatorias que eventualmente puedan existir y que afecten a minorías lingüísticas, migrantes, personas con deficiencias y a aquellas con algún tipo de invalidez.

Presupone una organización flexible del campo de la orientación profesional, de suerte que contemple estrategias que permitan corregir eventuales errores iniciales de orientación, el tránsito de una formación profesional a otra sin mayores dificultades y actividades de apoyo; y que permitan, también, las articulaciones necesarias con los servicios de empleo, el campo educativo y de la formación profesional y con las actividades de investigación.

Merecen, por tanto, especial atención: las estrategias de expansión, las políticas de ampliación del acceso y democratización de esta atención, el foco en las especificidades y necesidades de los sujetos, la renovación conceptual, la formación y valoración de los profesionales con perfil adecuado, la interacción con las políticas (educativas; de empleo, trabajo y renta; de desarrollo local, integrado y sostenible; de desarrollo científico y tecnológico).

Por último, es importante considerar la necesidad de enfrentarse a puntos de estrangulamiento importantes, tales como: los costes usualmente elevados de la orientación profesional, inversiones especiales en infraestructura material y en formación de profesionales con perfil adecuado; la relación con la sociedad civil, contemplando el mundo del trabajo y el de la ciudadanía; la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (orientación profesional a distancia); la disponibilidad de sistemas de información y bancos de datos integrados que abarquen asuntos diversos, especialmente educación, formación profesional, mercado de trabajo, políticas públicas y empresariales; y política de comunicación y *marketing*.

Es fundamental que se destaque especialmente la inversión en la formación de los profesionales para que actúen en este campo de atención, considerando la necesidad de comprender la orientación como proceso educativo y al orientador como un educador; la necesidad del trabajo interdisciplinario y en equipo, así como de resultados superiores con relación a los compromisos con los derechos educativos (inclusión, diversidad) y con la calidad social de la orientación profesional.

Bibliografía

- AGUDELO MEJÍA, S. (2002), *Alianzas entre formación y competencia*, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- ANTUNES, C. (2007), *Professores e professores*, Petrópolis, Editora Vozes.
- ARBIZU ECHAVARRI, F. M. (2008), *El catálogo nacional de cualificaciones profesionales en España. Instrumento vertebrador del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, con énfasis en RANFI, Reunión sobre reconocimiento de aprendizajes no formales e informales en el contexto mexicano y experiencias de otros países*, México City, Ceneval/DGAIR/SEP.
- ARONOWITZ, S. y DIFAZIO, W. (1994), *The jobless future. Sci-Tech and the dogma of work*, Minneapolis, Londres, University of Minnesota Press.
- ASENZA, V. P. (2002), “A dimensão organizacional”, en OEI, *Curso de Especialização em Educação e Trabalho*, Módulo 5, Buenos Aires.
- BARBAGELATA, H. (2003), *Formación y legislación del trabajo*, Montevideo, Cinterfor/OIT, 2.ª ed.
- BARBAGELATA, H., BARRETO GHIONE, H. y HENDERSON, H. (2000), *El derecho a la formación profesional y las normas internacionales*, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- BARRETO GHIONE, H. (2007), *Formación profesional en el diálogo social*, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- BASS, B. M. (2000), *El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden*, en *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, pp. 331-361, III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- BAUMAN, Z. (2001), *Modernidade líquida*, São Paulo, Zahar Editores.
- BEHRINGER F. y M. COLES (2003), *The role of qualifications system in promoting lifelong learnig*. Documentos de trabajo de la OCDE, n.º 3, París.
- BENAVIDES, L. (2008), *El recorrido conceptual para determinar los aprendizajes no formales e informales. La experiencia de la UNESCO*, Reunión sobre reconocimiento de aprendizajes no formales e informales en el contexto mexicano y experiencias de otros países, México, D. F.
- BENNIS, W. G. (1993), *An invented life, reflections on leadership and change*, Reading, MA. Addison-Wesley.
- BERTRAND, O. (1997), *Evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales*, Madrid, OEI/IBERFOP.
- BJORNAVOLD, J. (200), *Making learning visible, identification, assessment and recognition of normal learning in Europe*, Luxemburgo, CEDEFOP.
- BJORNAVOLD, J. (2002), *Lifelong learnig, which ways forward?*, Utrecht, D. Colardyn, ed., College of Europe Kennicentrum EVC.
- BLAS, F. A. (s. f.), *La formación del profesorado de formación profesional en un contexto de Reforma. La experiencia española*, OEI.
- BLAS, F. A. (2003), “La evaluación y la certificación de la competencia en la Ley de Cualificaciones y de FP”, *Bordón, Revista de Orientación Pedagógica*, vol. 55, n.º 3.
- BLAS, F. A. (2007), *Competencias profesionales en la formación profesional*, Madrid, Alianza Editorial.

Bibliografía

- BOCK, S. D. (2002), *Orientação profissional, uma abordagem sócio-histórica*, São Paulo, Cortez.
- BOHOSLAVSKY, R. (1977), *Orientação vocacional, a estratégia clínica*, São Paulo, Martins Fontes.
- BOLÍVAR, A. (2001), *Liderazgo educativo y reestructuración escolar*, conferencia en el I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español, Córdoba, Anais, disponible en: <http://dewey.uab.es/PMARQUES/dioe/doeliderazgo.doc> [consultado en enero de 2008].
- BRIASCO, I. (2005), *Formación profesional y capacitación para la integración y la competitividad*, 5.ª Reunión de organismos e instituciones de formación técnico-profesional en América Latina y el Caribe, Quito, Ecuador, OEI.
- BROWN, A., KIRPAL, S. y RAUNER, F. (ed.) (2007), *Identities at work, technical and vocational education and training. Issues, concerns and prospects*, UNEVOC/Springer.
- BURNS, J. M. (1978), *Leadership*, Nueva York, Harper and Row.
- CANTÓN, I. M. (2005), *Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento*, Universidad de León, disponible en: <http://dewey.uab.es/PMARQUES/dioe/canton.pdf> [consultado en marzo de 2008].
- CASTELLS, M. (1999), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, México, Siglo XXI.
- CEDEFOP (2002a), *Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas*, Tesalónica.
- CEDEFOP (2002b), *Formar y aprender, Segundo Informe sobre la investigación de la formación profesional en Europa*, Tesalónica.
- CEDEFOP (2006), *Mejorando las políticas y los sistemas de orientación continua*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- Cinterfor/OIT, *La formación basada en competencias en América Latina*, disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy>.
- COLARDYN, D. y BJORNAVOLD, J. (2004), "Validation of formal, non formal and informal learning, policy and practices in EU member states", *European Journal of Education*, vol. 39, n.º 1, pp. 69-89.
- COLARDYN, D. y BJORNAVOLD, J. (2005), *The learning continuity, European Inventory on validating non-formal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*, Luxemburgo, CEDEFOP Panorama Series 117, Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (1993), *Libro blanco sobre el crecimiento, la competitividad y el empleo*.
- COMISIÓN EUROPEA (2000), *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*, Bruselas.
- COMISIÓN EUROPEA (2003), *Validación del aprendizaje no formal e informal Informe de Progreso del Grupo de Expertos de la Comisión, Dirección General para la Educación y la Cultura*, Bruselas.
- COMISION EUROPEA (2004), *Principios comunes europeos para la validación del aprendizaje informal y no formal*, Dirección General para la Educación y la Cultura, Bruselas.
- COMISIÓN EUROPEA (2005), *Marco de cualificaciones europeo para el aprendizaje a lo largo de la vida*, Documento de trabajo de la Comisión, Bruselas.
- CONSEJO EUROPEO (2004), *Conclusiones sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*, Bruselas.

- COVEY, S. R. (2005), *O 8.º hábito – Da eficácia à grandeza*, Rio de Janeiro, Editora Campus.
- CRISPUN, M. (org.) (1996), *A prática dos orientadores educacionais*, São Paulo, Cortez.
- DE IBARROLA, M. (1994a), *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*, México, CINVESTAV/Instituto José María Luís Mora/ Porrúa/FLACSO.
- DE IBARROLA, M. (1994b), *Industria y escuela técnica. Dos experiencias mexicanas*, Santiago, Buenos Aires, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, OREALC-UNESCO.
- DE IBARROLA, M. (2000), “Les transformations des politiques de formation professionnelle en Amérique Latine”, en PIERRE, D., *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle Role des acteurs et des collaborations*, Quebec, Presses de l’Université de Québec.
- DE IBARROLA, M. (2006), “New proposals for upper secondary curricula in four latin american countries, 1990-2005”, en *School knowledge in comparative and historical perspective. Changing curricula in primary and secondary education*, pp. 221-244, Comparative Education Research Center/The University of Hong Kong/Springer.
- DE LA GARZA TOLEDO, E. y HERNANDEZ, J. M. (2000), “Fin del trabajo o trabajo sin fin”, en DE LA GARZA TOLEDO, E., *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, pp. 755- 774, México, El Colegio de México, FLACSO, UAM, FCE.
- DE VRIES, M. J. (2005), *Teaching about technology. An introduction to the philosophy of technology for non-philosophers*, The Netherlands, Springer.
- DESCY, P. y TESSARING, M. (2002), *Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo informe de la investigación sobre formación profesional en Europa, resumen ejecutivo*, Luxemburgo, CEDEFOP.
- ERMIDA URIARTE, O. (2001), “Diálogo social, teoría y práctica”, *Revista de Derecho Laboral*, Montevideo.
- ERMIDA URIARTE, O. y ROSENBAUM, J. (1998), *Formación profesional en la negociación colectiva, en Herramientas para la transformación*, 9, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- EURYDICE-CEDEFOP (2001), *Initiatives nationales en faveur de l’éducation et de la formation tout au long de la vie en Europe*, Bruselas.
- FAGUNDES, L., SATO, L. S. y MAÇADA, D. L. (1999), *Aprendizes do futuro, as inovações começaram*, Brasília, MEC/SEED/PROINFO.
- FARRELL, L. y T. FENWICK, T. (2007), *Educating the global workforce. Knowledge, knowledge work and knowledge workers*, London and New York, Routledge, Taylor and Francis Group.
- FERRETTI, C. J. (1980), “O processo de orientação vocacional dentro do processo de ensino-aprendizagem”, *Prospectiva, Revista de Orientação Educacional*, 1 (6), pp. 18-33.
- FERRETTI, C. J. (1988), *Uma nova proposta de orientação profissional*, São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- FREIRE, P. (1996), *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1999), *A educação na cidade*, São Paulo, Ed. Cortez.
- FRIEDMAN, T. L. (2005), *O Mundo é Plano*, Rio de Janeiro, Editora Objetiva.
- GALHARDI, R. (2002), *Financing training, innovative approaches in Latin America*, Working Paper 12, Ginebra, OIT, IFP/SKILLS.

Bibliografía

- GALHARDI, R. (2004a), *Preliminary database on investment in training*, Ginebra, OIT, IFP/SKILLS.
- GALHARDI, R. (2004b), *Statistics on investment in training, An assessment of their availability*, Working Paper 18, Ginebra, OIT, IFP/SKILLS.
- GALHARDI, T. y MANGOZHO, N. (2005), *Statistics on investment in training, An assessment of data available and cross-country comparability*, Working Paper 20, Ginebra, OIT, IFP/SKILLS.
- GALLART, M. A. (2001), “La articulación entre el sector público y la empresa privada en la formación profesional de América Latina”, en LABARCA, G. (coord.), *Formación para el trabajo, ¿pública o privada?*, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- GALLART, M. A. (2004), “Habilidades y competencias para el sector informal de la economía”, *Formación en la economía informal*, Boletín Cinterfor 155, pp. 33-75.
- GALLART, M. A. y BERTONCELLO, R. (1997), *Cuestiones actuales de la formación*, Montevideo, Cinterfor/OIT, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- GALLART, M. A., MIRANDA OYARZUN, M. et al. (2003), *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*, París, IPEE-UNESCO.
- GILBERT, G. K. (1995), “Educación tecnológica. Una nueva asignatura en todo el mundo”, *Enseñanza de las Ciencias* 13 (1).
- GIRLING, R. et al. (1998), *A escola participativa*, Río de Janeiro, DP&A Editora.
- GIROUX, H. (1997), *Os professores como intelectuais, rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- GOREY, R. M. y DORAT, D. R. (1996), *Managing on the knowledge era*, Nueva York, Harper and Row.
- GRAÑA, G. (2002), *Políticas de empleo, formación y diálogo social*, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- GROLLMANN, P. y RAUNER, F. (ed.) (2007), “International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education”, en *Technical and vocational education and training series*, UNEVOC/International Centre Springer.
- HENDERSON, H. (2000), “La formación profesional en el sistema de las normas internacionales del trabajo”, en BARBAGELATA, H. H., BARRETTO GHIONE, H. y HENDERSON, H., *El derecho a la formación profesional y las normas internacionales*, pp. 47-85, Montevideo, Cinterfor.
- HENGEMÜHLE, A. (2004), *Gestão de ensino e práticas pedagógicas*, Petrópolis, Editora Vozes.
- HOSBSBAWN, E. (1998), *Era dos extremos*, São Paulo, Companhia das Letras.
- HUALDE, A. (2002), “El territorio como configuración completa en las relaciones entre educación y trabajo”, en DE IBARROLA, M., *Desarrollo local y formación. Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*, Montevideo, DIE Cinvestav, Cinterfor/OIT, Universidad Iberoamericana León, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, pp. 39- 66.
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES (2007), *Catálogo Nacional de Cualificaciones*, Madrid.
- IRIGOIN, M. y VARGAS, F. (2002), “Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas”, *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, n.º 152, Montevideo, Cinterfor/OIT.

- JACINTO, C. (2002), *Nuevas alianzas y estrategias en la formación para el trabajo de jóvenes desfavorecidos. Estudios de caso en América Latina*, París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- JACINTO, C. (2008), “Viejos y nuevos enfoques de aprendizaje en los programas de capacitación destinados a jóvenes desempleados”, *Tendencias en foco* (5).
- JACINTO, C. y GALLART, M. A. (1998), *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*, Montevideo, Cinterfor/OIT, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- KATZ, J. (2000), *Cambios en la estructura y comportamiento del aparato productivo latinoamericano en los años 1990, después del Consenso de Washington, ¿qué?*, Santiago de Chile, Serie Desarrollo Productivo, CEPAL.
- LABARCA, G. (1999), *Formación y empresa. El entrenamiento y la capacitación en el proceso de reestructuración productiva*, Montevideo, GTZ, Cinterfor/OIT, CEPAL.
- LABARCA, G. (coordinador) (2001), *Formación para el trabajo, ¿pública o privada?*, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LEITE, E. (2002), “Educación y trabajo, nuevos actores, viejos problemas”, en DE IBARROLA, M. (coord.), *Desarrollo local y formación. Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*, pp. 169- 210, Montevideo, DIE Cinvestav, Cinterfor/OIT, Universidad Iberoamericana León, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- LEITHWOOD, K. (ed.) (2000), *Understanding schools as intelligent systems*, Stanford, Co, Jai Press, *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*, vol. 4.
- LISBOA, M. D. y SOARES, D. H. (2000), *Orientação profissional em ação, formação e prática de orientadores*, São Paulo, Sannus.
- LUCCHIARI, D. H. (1998), *O que é escolha profissional*, São Paulo, Brasiliense, 3.^a ed.
- Lück, H. (1996), “Gestão educacional, estratégia e ação global e coletiva no ensino”, en FINGER, A. et al., *Educação, caminhos e perspectivas*, Curitiba, Champagnat.
- MARTINEZ, E. y GALHARDI, R. (2007), “La formación profesional como inversión en capital humano”, en GALHARDI, R. et al., *Financiamiento de la formación profesional en América Latina y el Caribe*, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- MERTENS, L. (1996), *Competencia laboral, sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- MERTENS, L. (2000), *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*, Madrid, IBERFOP, OEI.
- MESSINA, G., PIECK, E. y CASTAÑEDA, E. (2008), *Educación y trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002), *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, Madrid, B.O.E. de 20 de junio de 2002.
- MONCLÚS, A. (coord.) (2000), *Formación y empleo, enseñanza y competencias*, Granada, Comares.
- MONTOYA, A. RUEDA, A. et al. (2000), *El libro de la formación 2000*, Madrid, Cámaras de Comercio, Industria y Navegación.

Bibliografía

- NOVICK, M. (1999), “Experiencias exitosas de capacitación de empresas innovadoras de América Latina y el Caribe”, en LABARCA, G. (coord.), *Formación y empresa. El entrenamiento y la capacitación en el proceso de reestructuración productiva*, pp. 99-132, Montevideo, GTZ, Cinterfor/OIT, CEPAL.
- NOVICK, M. (2002), “Aprendizaje y conocimiento como ejes de la competitividad. Capacitación e innovación en dos tramas productivas de la industria manufacturera argentina”, en DE IBARROLA, M. (coord.), *Desarrollo local y formación. Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*, Montevideo, DIE Cinvestav, Cinterfor/OIT, Universidad Iberoamericana León, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- OCDE (2000), *Knowledge management in the learning society*, OECD.
- OCDE (2007), *Qualifications system, bridges to lifelong learning*, París.
- OIT (2005), *Recomendación 195. Recomendación sobre desarrollo de los recursos humanos, educación, formación y aprendizaje permanente*, Ginebra.
- OIT (2000a), *La formación para el empleo*, Informe V, Conferencia Internacional del Trabajo, Reunión n.º 88, Ginebra.
- OIT (2000b), *Conclusiones sobre la formación y el desarrollo de los recursos humanos*, Conferencia Internacional del Trabajo, Reunión n.º 88, Ginebra.
- OIT (2004), *Recomendación 195 sobre Desarrollo de los recursos humanos, educación, formación y aprendizaje permanente*.
- OIT/CINTERFOR (2008), *Las tecnologías de la información y la comunicación y la formación profesional, reflexionando sobre aprendizajes y desafíos*, Montevideo.
- PAPERT, S. (1994), *A máquina das crianças. Repensando a escola na era da informática*, Porto Alegre, Editora Artes Médicas.
- PIAGET, J. (1977a), *A tomada de consciência*, São Paulo, Edições Melhoramento.
- PIAGET, J. (1977b), *O desenvolvimento do pensamento. Equilíbrio das estruturas cognitivas*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- PIAGET, J. (1978), *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, Río de Janeiro, Zahar Editores.
- PIAGET, J. (1994), *O juízo moral na criança*, São Paulo, Ed. Summus.
- PIAGET, J. (1995), *Abstração reflexionante. Relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.
- PIAGET, J. (1998), *De la pédagogie*, París, Éditions Odile Jacob.
- PIAGET, J. y INHELDER, B. (1972), *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- PIAGET, J., INHELDER, B. (1979), *Memória e inteligência*, Río de Janeiro, Editora Arte Nova.
- PIMENTA, S. G. (1984), *Orientação vocacional e decisão. Estudo crítico da situação no Brasil*, São Paulo, Loyola.
- PIMENTA, S. G. y KAWASHITA, N. (1984), *Orientação vocacional. Um diagnóstico emancipador*, São Paulo, Loyola.
- QCA (Qualifications and Curriculum Authority) (2002), *Evaluation of the national qualifications framework*, Londres.