

Hacia una reconceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo en América Latina*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) vol. XVIII, núm. 2, pp. 9-63

María de Ibarrola**

I. REPENSANDO LAS RELACIONES ENTRE EL MUNDO DE LA EDUCACIÓN Y EL MUNDO DEL TRABAJO¹

Las relaciones entre educación y trabajo no pueden seguirse enfocando como lineales, simples o unívocas: de causa a efecto, de ajuste, de funcionalidad o disfuncionalidad entre dos “variables” fácilmente conceptualizadas y relativamente estables. Transformar esta visión reducida se aplica tanto a los enfoques “optimistas” de los años cincuenta y sesenta como a los “pesimistas” de los años setenta (Gómez C., 1981; Tedesco, 1984; Gallart, 1987).

Los primeros sustentaron las nociones de que la educación, en abs-

* Este documento fue elaborado para la reunión informal de consulta para evaluar resultados del gran programa 1986-1987 e identificar estudios prospectivos prioritarios de la Región hacia el año 2000. Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, CAR/URSHSLAC/G.P.I./Doc./7 Caracas, 15-19 febrero, 1988.

Agradezco al Dr. Guillermo de la Peña del CIESAS y el Colegio de Jalisco, la lectura crítica de este texto y los pertinentes comentarios para su organización.

** Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

¹ La oficina de Ciencias Sociales y Humanidades para América Latina y el Caribe UNESCO se propone, dentro del Programa 1 “Reflexiones sobre los problemas mundiales y estudios prospectivos”, una serie de interesantísimos desafíos con respecto a las relaciones entre la educación y el trabajo en el horizonte de América Latina al año 2000.

La colaboración de un investigador frente a la magnitud de los desafíos planteados es infinitamente más modesta. Su aporte se centra en la posibilidad de contribuir al conocimiento y comprensión de la naturaleza de la relación entre educación y trabajo, en el entendido de que la medida del conocimiento de una realidad determinará las posibilidades efectivas de incidir en su transformación.

tracto (léase escolaridad), promovía el desarrollo económico, la mejoría en los ingresos y la movilidad ocupacional. Los segundos analizan la cara opuesta de esa relación; conocen de una escolaridad distribuida de manera muy desigual entre la población y, además, devaluada frente a un mercado de trabajo muy reducido. La educación, parece ser la conclusión, está promoviendo la reproducción de las mismas desigualdades sociales pero ahora legitimadas a través de una pantalla de meritocracia.

De hecho la mayoría de los resultados encontrados conforme a los dos enfoques, antagónicos como aparentan ser, tiene una validez relativa, misma que opera dentro de límites espaciales y temporales muy precisos. El alcance, sentido y significado de esos distintos resultados se transforma al reconocer que son piezas de un rompecabezas mucho más complejo.

Las relaciones entre la educación y el trabajo se perciben cada vez más como relaciones constantemente matizadas por mediaciones individuales e institucionales, temporales y espaciales, coyunturales y estructurales que las hacen ser:

- Complejas y plurales. Cada polo de la relación está atravesado por la heterogeneidad social, política, cultural y económica que caracteriza a las sociedades latinoamericanas. En cada uno de ellos se constituyen sujetos sociales diferentes, que actúan con fuerza, sentido, orientación, lógica y dinámicas distintas entre sí y dentro de la sociedad más amplia.
- Multidimensionales. No son relaciones que se den aisladas o al margen del complejo de interacciones sociales. No son fácilmente separables de otros procesos individuales o institucionales que engarzan lo educativo o lo laboral dentro de lógicas distintas en cada caso, dándoles jerarquías diferentes. Los recortes que se han hecho de cada una de esas realidades, absolutizándolos, han falseado las explicaciones de su relación llegando inclusive a agotar la capacidad de identificar los procesos mediante los cuales se puede incidir en su transformación.
- Interactivas. Se dan en los dos sentidos, de lo educativo a lo laboral y viceversa, aunque en un mismo momento en el tiempo las interacciones pueden influir de manera desigual en uno u otro polo de la relación.
- Cambiantes. La acción de los distintos sujetos que interactúan en ellas abarca escalas espaciales y temporales de distinta magnitud. No es lo mismo la movilidad intergeneracional que la transformación de una estructura laboral, como tampoco es lo mismo la

creación de una institución de capacitación profesional que la consolidación histórica de una profesión, ocupación, sector de la economía. Los efectos de estas relaciones son inconstantes en el tiempo y en el espacio.

- Contradictorias. Generan su propio agotamiento y por ende su transformación. En ocasiones son *perversas*, es decir, producen efectos no previstos, desnaturalizados, que no conducen a una nueva síntesis (Boudon, 1980).
- Históricas. La manera como se desarrollan en un momento del tiempo afecta necesariamente el desarrollo posterior.

En virtud de lo anterior, el papel de la educación en la transformación o en la reproducción social adquiere un lugar *específico y relativo* que es indispensable identificar.

Toda esta compleja panorámica con la que se define de entrada la relación objeto de este escrito, no impide sostener y afirmar la posición de que, al investigar o promover la investigación sobre el tema, lo que interesa en última instancia es construir el conocimiento relevante de “aquellas acciones educativas (o laborales), que son susceptibles de organizarse en función de una transformación (deseada) en determinada dirección” (Rockwell, 1986: 36).

A. La heterogeneidad de la educación

Se parte de la heterogeneidad social, política, económica y cultural de América Latina, ampliamente demostrada. En ese contexto, el término “educación” engloba una realidad social también heterogénea en la que interactúan procesos y situaciones educativos muy diferentes y desiguales. Para entender y aclarar todo aquello que implica este polo de la relación que nos ocupa, el concepto que parece estar resultando más explicativo es el de institución. Al usarlo se procura respetar la noción de que las instituciones son procesos históricos y culturales, cuya unidad interior no está dada sino que se construye. Están permeadas por infinidad de relaciones con otras esferas sociales (Rockwell, 1987). Las forman sujetos que disputan constantemente lo instituido y lo instituyente (Lapassade y Loureau, 1981).

Hablar de institución refiere en este caso al tipo y grado de organización social, en función de su relación con el Estado, que alcanzan los muy diversos grupos que intencionalmente procuran transformar o incidir en los conocimientos, habilidades, actitudes o valores, concepciones del mundo y modos de vida de otros grupos y de otras generaciones, con miras a que estos últimos los asuman como propios.

Por su parte, la palabra intencional implica una elección, y por tanto dimensiones de lo político en la educación. No deja de incluir lo casual o lo espontáneo (Argumedo, 1987). Tampoco implica que se descuiden, por un lado, aquellas acciones no declaradas explícitamente como educativas y, por otro, los efectos no declarados o no buscados pero que de cualquier forma resultan de estos tipos de intervención.

El concepto de institución no sólo permite identificar en su conjunto y en su dinámica las diferencias sustanciales entre distintos tipos de educación que operan en una sociedad sino que adelanta la comprensión de la llamada “caja negra” de la relación educación-trabajo.

Los matices que el polo “educación” impone a la relación entre esta última y el trabajo tienen que ver entonces con la naturaleza, historia, estructuras, finalidades y objetos de diferentes instituciones sociales, movilizadas por sujetos concretos, que intervienen directa o indirectamente, explícita o tácitamente, en la educación de los grupos sociales.

En el caso que nos ocupa, la educación para el trabajo, es posible identificar tres tipos de instituciones educativas, además de tres tipos de procesos educativos que se realizan en otras instituciones sociales.

Destaca en primer término la institución escolar, en la que cabe la distinción entre pública —respaldada por el Estado y más precisamente por los gobiernos de los países latinoamericanos— y privada —respaldada por diferentes grupos no gubernamentales. Las características específicas de esta institución educativa se pueden resumir de la siguiente manera:

- El crecimiento que ha ido teniendo en los países de la Región, a lo largo de una historia sostenida por más de un siglo en algunos casos, con la finalidad de lograr una cobertura total entre la población. Este crecimiento está dinamizado desde el punto de vista de la oferta de escolaridad como un medio de conformación de las identidades nacionales y consolidación de los Estados (Braslavsky, 1983; Taboada, 1983); desde el punto de vista de la demanda, como un medio de mejoría social, económica y cultural.

Los principales resultados de la acción educativa en América Latina reportan una penetración cada vez más amplia de esta institución en todos los grupos de población, un crecimiento constante de la “cobertura”; en algunos países esta última se alcanzó de manera completa (en términos de estadísticas de acceso) por lo que se refiere a la escolaridad legalmente obligatoria.

- Complicación creciente de su organización jerárquica y gradual. Multiplicidad de instituciones, niveles, modalidades, áreas de conocimiento. Para el tema que nos ocupa interesa resaltar el énfasis creciente de una escolaridad, tanto pública como privada, orientada a la capacitación, la formación para el trabajo, la formación técnica, la formación profesional, de 1960 a la fecha. El discurso educativo gubernamental y el empresarial tienden a centrar en este tipo de acciones escolares la posibilidad de generar el desarrollo económico anteriormente atribuido a la escolaridad en general.
- La manera como incorpora la formación para el trabajo dentro de su organización jerárquica y gradual. En términos muy generales, esta estructura del sistema escolar responde a una visión jerárquica y piramidal del trabajo, conforme a la cual la formación que se acumula en los distintos grados escolares correspondería a las posiciones de autoridad y decisión en el trabajo. Lo anterior implica también una organización igualmente jerárquica y gradual del conocimiento que se procesa en ella.
- Una acción sistemática y regular diaria, a lo largo de una temporalidad que puede llegar a abarcar hasta más de veinte años de la vida de algunos individuos.

Los aspectos anteriores generan desigualdades culturales importantes según el acceso que tengan los diferentes grupos sociales e individuos en particular a los diferentes grados y niveles del sistema escolar. A pesar del crecimiento de la cobertura, las desigualdades escolares se siguen correlacionando claramente (aunque no de manera absoluta) con las desigualdades sociales, económicas, políticas, geográficas, de sexo, etc., que afectan a la población latinoamericana. Se dan también desigualdades globales, por ejemplo, crecimiento proporcional alto de la escolaridad superior aún ante la existencia de elevadas tasas de analfabetismo y de escolaridad básica incompleta.

- La manera de concebir y organizar el conocimiento que se procesa en ella. Se descubren aquí cuatro características importantes: a) el conocimiento se dosifica de manera reglamentaria dentro del tiempo y el espacio escolares; b) se basa preferentemente en la organización de las disciplinas académicas; c) se considera a la escuela depositaria de aquellos saberes y conocimientos que supuestamente debe compartir toda la población de un país y que ella debe transmitir; d) está implícita, además, una organización jerárquica y gradual de estos conocimientos.
- Intimamente relacionado con el punto anterior está su capacidad de documentar públicamente, legimitar y certificar el tipo de cono-

cimiento que se procesa en ella. Lo anterior se realiza a través de un proceso continuo y eslabonado de documentación de la vida del individuo y de cada uno de los momentos escolares en los que los planes y programas dividen su recorrido por los diferentes niveles del sistema escolar (Granja, 1987). Esta capacidad tiene una fuerza cultural (y económica) muy grande para diferenciar a la población que alcanza certificados de la que no los alcanza. Provoca diferencias según el tipo y nivel del certificado alcanzado. En algunos países, esta documentación es uno de los bastiones más poderosos del monopolio sobre el mercado de trabajo de las principales profesiones.

Su característica de convertirse en un tipo específico de mercado de trabajo, el académico. Este último adquiere primordial importancia en la relación escuela-trabajo. En él se hacen válidos, legítimos y funcionales conocimientos y actitudes meramente escolares que no necesariamente operan en otros mercados de trabajo (Brunner y Flisfisch, 1983), y se refuerza el papel de los certificados escolares para la obtención del empleo.

A pesar de su aparente unidad macrosocial como institución, en la escuela pública se genera una compleja y heterogénea organización social: fuerzas políticas y sociales en juego que disputan por una serie de intereses internos, desde la orientación del proyecto educativo en juego y el contenido de los planes de estudio hasta el control sobre las plazas laborales y el equipamiento o sobre las industrias que encuentran en la escuela su principal consumidor. Se enfrentan también en la escuela distintas formas de conocer y de articular el conocimiento según grupos sociales y culturales.

Pero lo más importantes es que en América Latina la escuela ha generado diversos tipos de movimientos sociales, principalmente estudiantiles y magisteriales, cuyas manifestaciones en ocasiones alcanzan repercusión nacional. Se gestan además otros grupos como sociedades de padres de familia, colegios de profesionistas, burocracia escolar, etc. Ciertamente todos estos grupos movilizan cotidianamente a la institución escolar, a pesar de su aparente "resistencia" al cambio.

Todas las características anteriores hacen de la escuela la institución educativa dominante en las sociedades latinoamericanas y la más importante mediación entre educación y trabajo. La afirmación anterior es válida a pesar del hecho de que la cobertura real que alcanza entre la población es sumamente baja, en particular en algunos países de la Región, y en todo caso es piramidal. También a

pesar de que los conocimientos que se procesan en ella no siempre son los más significativos para el trabajo.

La distinción entre escuelas públicas y privadas es muy importante en América Latina, y más aún entre países de la Región. La escuela pública se distingue no sólo porque la respalda el gobierno, sino por la magnitud del financiamiento público que maneja, correspondiente prácticamente a un monopolio sobre el presupuesto estatal para educación. La escuela pública, generalmente gratuita, acapara de cualquier forma una gran cantidad de recursos privados a través de distintos mecanismos de “cooperación” de padres de familia y comunidades.

Otra distinción fundamental radica en la capacidad de certificar y legitimar el conocimiento adquirido en la escuela, que radica en el Estado y su burocracia, aunque según el país se delegue en mayor o menor grado también a las escuelas privadas.

Las escuelas privadas conservan las características de la escuela pública por lo que se refiere a organización jerárquica y gradual, sistematicidad, perduración de la acción escolar sobre la vida de los individuos, certificación y legitimación del conocimiento.

La diferencia de las escuelas privadas con las públicas radica en los intereses que persiguen, diferentes a los del Estado, con el que algunos grupos privados se disputan la hegemonía en el campo ideológico en general. Se pueden distinguir grupos confesionales y grupos empresariales que se volverán a localizar en los Sistemas de Formación Profesional y en las acciones de educación popular. Otras diferencias entre la escuela pública y la privada radican en la población a la que atienden, generalmente de los niveles socioeconómicos más elevados, y en la atención preferente a los niveles profesionales y universitarios, y en particular a ciertas profesiones.

Estas escuelas constituyen un espacio para la conformación de segmentos educativos escolares privilegiados, a favor de los grupos que detentan el poder económico, político o social o ciertos estratos medios en las sociedades latinoamericanas; mantienen una estrecha vinculación con ciertos sectores del mercado de trabajo y garantizan una reproducción de estos grupos más privilegiados, por la vía de la meritocracia y de la legitimación legal (y social) del conocimiento que certifican.

En algunos países se observa una tendencia a la privatización de la escolaridad. Esta tendencia se expresa no sólo por el crecimiento de la matrícula en las escuelas privadas sino por la ocupación de espacios disciplinarios, académicos o profesionales nuevos por este tipo

de escuelas e inclusive por la privatización de contenidos y métodos en la escuela pública.

Un segundo tipo de institución que expresa la heterogeneidad de lo educativo en las sociedades latinoamericanas se conforma por aquellas acciones institucionales orientadas específicamente a la capacitación para el trabajo y a la formación profesional. En general, en todos los niveles del sistema escolar se realiza de alguna manera la formación para el trabajo (en algunos niveles esta función es prioritaria, por ejemplo, la formación para las profesiones en las escuelas técnicas o en la Universidad). A lo largo de la historia de la escuela y de la industrialización en América Latina se han creado instituciones educativas especialmente orientadas a ello.

Según el desarrollo del sistema escolar, al inicio del periodo de industrialización en la Región (Gómez C., citado por Gallart, 1987) estas instituciones se incorporaron al sistema escolar o bien se desarrollaron de manera autónoma con respecto a este último. En el primer caso están los subsistemas de educación técnica de México y Argentina, por ejemplo, que abarcan desde capacitación posprimaria hasta posgrado. En el segundo, las instituciones de Formación Profesional que tienen una adscripción institucional a otras dependencias, gubernamentales o privadas —por ejemplo, El Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI), de Brasil; el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), de Colombia; y en el caso de México, el desaparecido Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra (ARMO).

Estas instituciones operan de manera semindependiente de la organización jerárquica y gradual del sistema escolar y se orientan a una formación sumamente especializada que depende de percepciones concretas sobre requisitos de ocupaciones, profesiones, puestos laborales o tareas, para industrias o sectores económicos específicos. Para lo anterior se apoyan en formas diversas de vinculación con empresas o sindicatos, subordinando la formación que otorgan a las demandas concretas de estos sectores.

Guardan una cierta relación con el sistema escolar, entendida como subordinada o compensatoria de este último. Con frecuencia exigen certificados de escolaridad básica y generalmente constituyen una alternativa a la escolaridad media, exclusivamente. Son terminales en el sentido de que no permiten el ingreso a instituciones de educación superior.

Aunque llegan a denominarse acciones extraescolares o “no formales” de capacitación, las que estamos identificando en este rubro son acciones sistemáticas y específicas, que guardan cierta regulari-

dad y organización en el tiempo, que se realizan en espacios propios independientes de lo laboral y que otorgan certificados legales.

Un tercer tipo de institución que hace compleja y multidimensional la relación entre educación y trabajo desde el polo de lo educativo es una institución característica de América Latina: los grupos de educación popular.

Estos grupos surgen como esfuerzos, fundamentalmente políticos, de organización de la sociedad civil, ante la ausencia de otros canales de participación no sólo en lo educativo sino también en lo político, lo laboral y lo cultural. Emergen con distinta fuerza en distintos periodos de la historia latinoamericana; actualmente manifiestan una fuerte presencia. Se caracterizan por ser organismos no gubernamentales (ONG), pero además se diferencian de la escuela privada, que también está respaldada por grupos no gubernamentales, por su naturaleza y objetivos. Una buena parte de su actividad surge para contrarrestar las deficiencias del sistema escolar formal no sólo en términos de cobertura sino también de sentido y significación para muchos grupos sociales. Se orientan a la atención de aquellos grupos descuidados o marginados de la escuela: los grupos sociales más desfavorecidos de las sociedades latinoamericanas.

Frente al sistema escolar se caracterizan precisamente por ser contrarios y aun antagónicos en cada uno de los elementos que se señalaron como característicos de aquél. A la unidad que presenta el sistema escolar al ser manejado, en última instancia, por la burocracia estatal que fija las leyes y reglas mínimas del funcionamiento escolar, oponen la diversidad y dispersión de la infinidad de grupos que los respaldan: iglesias de distintos credos, partidos políticos, legítimos o clandestinos, asociaciones civiles de tinte económico (grupos empresariales), político o cultural, grupos diversos de "voluntarios".

A la persistencia y continuidad de la acción escolar sobre la vida de los individuos a lo largo de una acción sistemática y lineal desarrollada durante varios años, oponen acciones educativas efímeras, cambiantes, de corta duración.

A la organización del conocimiento en tiempos y espacios perfectamente reglamentados (Calvo, 1987), oponen acciones complejas, envueltas casi siempre por otro tipo de acciones de corte organizativo, cultural, frecuentemente productivo (Delpiano, 1987) y casi invariablemente político, en las que es difícil identificar lo específicamente educativo (Schmelkes, 1987).

A la certificación y legitimación del conocimiento escolar, oponen un proceso no documentado y prácticamente anárquico de acciones

educativas que no otorgan a los individuos ningún documento de validez legal.

Al monopolio del “conocimiento legítimo” que debe transmitirse a toda la población de un país (aunque de manera jerarquizada), estos grupos oponen esfuerzos por recuperar los conocimientos tradicionales y los saberes propios de los grupos sociales a los que se dirigen. Parten siempre de un “diagnóstico de las necesidades” e intentan conciliar sus propios programas con él.

Al monopolio de los presupuestos públicos para educación, que prácticamente está en manos del sistema escolar, los grupos de educación popular presentan una amplia gama de fuentes financiadoras que se desprenden de los ingresos propios de las iglesias y partidos políticos o de las fundaciones internacionales religiosas, políticas, culturales, económicas, etcétera.

Estos grupos están sujetos también a todo tipo de orientaciones políticas. Coexisten los programas educativos de los empresarios que intentan transformar a productores del sector informal en “microempresarios”, inculcando toda la noción de la iniciativa y la propiedad privadas, con programas educativos de los partidos de izquierda que intentan conformar cooperativas de producción y de consumo o frentes populares de comercialización (Schmelkes, 1987).

La influencia de estos grupos de educación popular se da sobre ciertos sectores específicos de población constituidos desde diferentes polos de identidad: de clase, los campesinos, los obreros; de sexo, las mujeres; de edad, los jóvenes desempleados; de espacios geográficos, los pobladores de barriadas. Invariablemente se corresponden también con deficiencias escolares: los analfabetas, los desertores del nivel básico o medio.

Las acciones de educación popular están teniendo mucho peso para estos grupos no atendidos por el sistema escolar, grupos que al mismo tiempo tampoco están incorporados de manera orgánica a los sectores productivos de mayor crecimiento económico o a los sectores que detentan el poder político. Siguen siendo, sin embargo, acciones puntuales, locales, aisladas una de la otra y aún contrarias entre sí. Su impacto hasta ahora es microsocioal. Hay una tendencia ya presente a la organización gremial, al tiempo que los “educadores populares” empiezan a tener presencia como grupo profesional de presión (CEEAL, 1987).

Cada una de estas instituciones educativas privilegia diferentes sectores de población. Tal vez el concepto más adecuado para manejar estas diferencias sea el de “segmentos”. Una clara tendencia de la investigación educativa más reciente (Fuentes, 1985; Tedesco, 1985;

Gallart, 1987) es demostrar que no sólo entre instituciones de distintos tipos —como las que se identificaron anteriormente— sino inclusive al interior de ellas, se conforman segmentos de población que aglutinan una combinación específica de características sociales, económicas, políticas y culturales correlacionables entre sí. Estos segmentos se distinguen unos de otros en términos de desigualdades notables en poder económico, social, político y aún estrictamente académico.

Teóricamente sería posible elaborar una escala jerárquica de los distintos segmentos, las características de las poblaciones que los conforman y el grado de apertura entre ellos. A la cabeza estarían seguramente las instituciones escolares privadas de nivel superior, orientadas a la formación de pequeños núcleos profesionales (cuadros) en ciertas áreas del conocimiento, como la administración y las ingenierías. Al final estarían los grupos de educación popular que involucran a los núcleos de población más apartados del país. El sistema escolar público resultaría sin duda el más permeable a abrir el acceso a diversos segmentos internos, pero no escapa a este tipo de segmentación (Fuentes, 1985).

No es posible dejar de hacer referencia dentro de esta heterogeneidad a los importantes procesos de formación para el trabajo que desarrollan otras instituciones sociales y que afectan a toda la población de una sociedad.

Resultan especialmente importantes para el tema que nos ocupa los procesos educativos familiares. En particular, aquellos que se producen en los núcleos familiares que comparten la misma actividad económica, como la producción agrícola o artesanal, los pequeños comercios, los servicios de particular a particular (gas, electricidad, albañilería, etc.). Estos procesos educativos se dan en el seno de las familias de manera implícita y centrados en las interacciones en torno al proceso productivo mismo. Se dan en paralelo con las escasas oportunidades de escolaridad disponibles o muchas veces como único aprendizaje para el trabajo. Este proceso implica también la producción y transmisión de “saberes” para el trabajo, no legitimados por la escuela pero eficientes desde sus referentes históricos y asimilados en los procesos productivos: saberes populares, saberes campesinos, medicina tradicional, tecnología “propia”, etc., que en ocasiones se enfrentan de manera sorda al conocimiento escolar.

Como contraparte cabría también en este rubro la socialización de clase en la familia de clase media o de élite, la que sienta las bases a la formación de “los herederos” y que hace elegibles para los mejores puestos laborales a sus nuevas generaciones, no por nacimiento

sino por la adquisición de saberes, modos, maneras y valores que no se logran en la escuela.

La organización laboral y el desempeño profesional en unidades externas al grupo familiar cumplen también, como se verá más adelante, importantes funciones de calificación/descalificación de la fuerza de trabajo. Esta calificación está dada por las interacciones sociales y con los recursos de trabajo durante el desempeño cotidiano del mismo, además de las acciones sistemáticas de capacitación que se logran en algunos espacios laborales.

Por último, desde el polo de lo educativo cabe mencionar los procesos educativos que se producen a partir de la muy poderosa y consistente intervención de los medios masivos, radio y televisión, en el núcleo familiar e inclusive en la mayoría de los momentos de la vida para algunos individuos. No es extraña la imagen de algunos tipos de trabajadores, obreros, albañiles y campesinos, con el radio de transistores constantemente al oído. Es posible identificar en estos medios la difusión de programas sistemáticos, específicamente orientados a la formación para el trabajo. Tal vez resulte más importante, sin embargo, la sensibilización que van logrando entre la población en cuanto a actitudes, tipo de materias primas por usar, tipo de bienes y productos para consumir.

Es importante señalar que si bien estos procesos educativos no son sistemáticos o específicos, sí son continuos; constituyen la verdadera "educación permanente".

Esta diversidad de instituciones y procesos educativos no implica dentro de la sociedad el aislamiento entre ellos o la dispersión total. Está atravesada por "proyectos socioeducativos" en el sentido de que los distintos grupos que los respaldan desarrollan, entre tensiones, una cierta unificación de su intención educativa en el plano macrosocial o institucional.

En este sentido, en la sociedad sería posible encontrar proyectos socioeducativos (de Ibarrola, 1984) caracterizados por el papel que le atribuyen intencionalmente a la educación en el conjunto de la vida social, el tipo de racionalidad con el que fundamentan ese papel ante los distintos sectores de la sociedad y la fuerza (legal, económica, social, cultural, consensual) de que disponen para ponerla en marcha.

En términos muy generales, se podría decir que en las sociedades latinoamericanas coexisten diferentes proyectos educativos. Proyectos del Estado, proyectos del capital, proyectos confesionales y proyectos antihegemónicos, que burdamente se podrían identificar con las distintas instituciones educativas: la escuela pública, la escuela

privada, las acciones de educación popular. El papel de la educación en la formación para el trabajo y el tipo de formación ofrecida serían claros componentes de estos diversos proyectos, cada uno de los cuales ameritaría un estudio específico que no es el momento de hacer.

Lo que importa resaltar es que estos proyectos, tanto en su interior como entre ellos, tienen importantes puntos de divergencia (aunque también de convergencia) a lo largo del tiempo y entre los sujetos que los construyen, e importantes enfrentamientos con la realidad laboral y social. Son estos enfrentamientos y divergencias los que movilizan y transforman a los proyectos, de manera que ninguno de ellos se puede considerar como una fuerza social monolítica y estable.

La manera como se generan y se llegan a consolidar y a desarrollar estos proyectos, articulando una gran cantidad de dimensiones sociales y de voluntades, y la manera como se llevan a cabo, sorteando o resolviendo una gran cantidad de aspectos y contradicciones, es determinante del papel que juegue lo educativo no sólo en lo laboral, sino en el conjunto de lo social.

La incidencia de estos distintos tipos de educación y las relaciones entre ellos a futuro, dependerá en buena medida de la manera como se resuelva la crisis financiera y presupuestal por la que pasan todos los países latinoamericanos. De continuarse la tendencia actual, la falta de presupuestos para los sistemas escolares públicos será determinante para reducir las posibilidades de crecimiento y democratización, pero sobre todo de transformación cualitativa que requieren estos últimos.

En efecto, en los últimos años a duras penas se sostiene la infraestructura educativa creada, sin apoyo a las innovaciones o cambios. Por otra parte, muchos sectores de población que habían aprovechado las oportunidades abiertas por el sistema escolar para cursar una mayor escolaridad, están abandonando la escuela. La reducción de la tasa de crecimiento de la matrícula posprimaria en algunos países es ya un hecho.

A pesar de ello, y precisamente por la crisis, se observan transformaciones, innovaciones y cambios en muchos sistemas escolares, detonados por movimientos estudiantiles, magisteriales y profesionales que tratan de impulsar otros conceptos de calidad de la educación y de vinculación de la escuela con la sociedad a la que sirve, que será necesario estudiar y propiciar.

Con todo y las críticas devastadoras que ha recibido la escuela pública, los estudios cualitativos que se empiezan a realizar (Rockwell y Mercado, 1986) demuestran que sigue siendo un espacio privilegiado para la apropiación de saberes y conocimientos indispensables

y uno de los espacios más democráticos de América Latina. Una nueva noción de escuela pública, que rescate la noción de pertenencia a la sociedad más que de dependencia del gobierno, se puede estar gestando a través de esos diversos movimientos.

Las escuelas privadas, también sujetas a las crisis y en particular a la forma en que éstas repercuten sobre los niveles de ingreso y de consumo de las clases medias, se volverán más elitistas. Dejarán de incorporar a los sectores medios, que las han preferido como canal de movilidad ocupacional, pero que no dispondrán de los recursos para pagarlas.

Las instituciones de formación profesional, claramente vinculadas a empresas o sindicatos, seguramente pasarán a ocupar una posición muy selectiva en las políticas presupuestales de estos organismos, y quedarán determinadas por criterios estrechos de eficiencia mientras no se resuelva la crisis.

El crecimiento y expansión de los grupos de educación popular no solo están afectados por las deficiencias de la escolaridad formal sino fundamentalmente por las oportunidades de participación política (como en el caso de Chile), económica y social.

En realidad no es posible saber todavía si los grupos de educación popular crecen con relación inversa al sistema escolar y se situarán en los espacios académicos y sociales que este último no abarque, o son una alternativa histórica que se está gestando para la educación en América Latina.

Hasta aquí se ha procurado describir muy sintéticamente la multiplicidad de connotaciones que se engloban en uno de los polos de la relación que se estudia, el de la "educación". Para fines posteriores de este trabajo, interesa también destacar las diferentes "escalas" temporales y espaciales que puede abarcar cada una de las instituciones señaladas. Para un mejor conocimiento de la relación educación-trabajo, las distintas instituciones que generan "lo educativo" no podrán seguir siendo englobadas bajo un concepto tan genérico y que se ha manejado como unívoco y estático. Las diferencias que marca a la relación educación-trabajo, el tipo de institución educativa de que se trate, exigen una toma de posición con respecto a los tipos de instituciones educativas cuyo estudio parecerá más relevante para aquellas transformaciones que se persigan: ¿educación escolar pública o privada?, ¿a qué nivel?, ¿en qué áreas del conocimiento?, ¿educación popular?, ¿de qué signo?, ¿capacitación o formación profesional?

B. La heterogeneidad del trabajo

Las investigaciones sobre la relación educación-trabajo realizadas en América Latina en la última década (Gómez Campo, 1981; Gallart, 1987), demuestran un importantísimo giro hacia la conceptualización cada vez más concreta y, por lo mismo, diversificada de este polo de la relación. Esta conceptualización, aunque no es exclusiva, sí es uno de los avances más fructíferos del pensamiento latinoamericano “propio”, que “abandona los marcos conceptuales heredados” y explora cualitativamente su propia realidad (Muñoz Ledo, 1987: 59).

Se abandona el concepto de “mercado de trabajo” (homogéneo) y los investigadores que menos precisiones hacen al respecto se refieren en sus estudios a los “mercados” de trabajo. Lo anterior significa una mejor comprensión de la manera como operan las estructuras dependientes de producción que se han ido consolidando en los países latinoamericanos: heterogéneas, desiguales, combinadas.

Al mismo tiempo, el concepto de empleo ha sido objeto de constantes revisiones. Las nociones de empleo, subempleo, desempleo, ocupación, subocupación y desocupación, no parecen responder a simples diferencias semánticas sino que pueden implicar diferentes relaciones, no sólo económicas sino preferentemente sociales y políticas. Así, el concepto de empleo podría referirse con más precisión a un conjunto de relaciones laborales estables y duraderas, avalladas por una organización laboral, preexistentes a la incorporación de los individuos al mercado de trabajo y que lo rebasan. En este sentido el “empleo”, entendido como ese conjunto de relaciones, y sus coeficientes restantes: “subempleo” y “desempleo”, son realidades muy poco frecuentes en América Latina. Las ocupaciones diversas y dispersas y el “autoempleo” o “cuentapropismo” (Gallart, 1987) son conceptos que expresan realidades mucho más frecuentes, aunque tampoco claramente conceptualizadas.

Para descubrir la diversidad del mercado de trabajo, los conceptos más utilizados por los investigadores han sido los de “sector formal” y “sector informal”, sin que en realidad se haya llegado a un acuerdo conceptual que defina lo que se quiere decir en cada caso o cuál es el conjunto de características que distingue un sector del otro (Portes, 1984; Roberts, 1986).

Distintas investigaciones sobre la relación educación-trabajo que se centran en este segundo polo, permiten ampliar el debate sobre las características de la estructura de producción en América Latina, y las modificaciones importantísimas en la relación que guarda la educación con ella. El sentido de la discusión es que aquélla es

mucho más compleja que una dicotomía “formal-informal” (que en ocasiones resulta una simple traducción de las primeras versiones cepalinas acerca de una estructura “dual, moderno-tradicional”).

La tendencia actual de las investigaciones es buscar los criterios básicos que permitan distinguir y caracterizar mayormente esta estructura. Los autores se centran en diferentes enfoques, no necesariamente antagónicos. Entre ellos parece importante rescatar los siguientes:

1. Los que analizan la diversidad desde el punto de vista de la estructura de la producción, los “establecimientos laborales”, la “demanda”.
2. Los que analizan la diversidad desde el punto de vista de la “disponibilidad de mano de obra”, la “oferta”.
3. Los que analizan los procesos de construcción y consolidación social de una ocupación, una profesión o inclusive un sector económico.

1. Estructura de la producción

Desde este punto de vista se ofrecen en seguida algunos enfoques que ejemplifican la manera de conceptualizar la diversidad estructural:

a) Los diferentes espacios laborales

La realidad laboral latinoamericana se puede conceptualizar de manera más concreta y realista a través de la identificación de espacios laborales heterogéneos, que se articulan de manera desigual y combinada en las estructuras productivas dependientes, desiguales y combinadas de los países latinoamericanos (De Ibarrola y Reynaga, 1983). Estos espacios no se identifican por límites geográficos o institucionales sino por una combinación específica de los siguientes factores:

- El tipo y grado de orientación a la acumulación de capital de las empresas productivas. La tipología en cuestión distingue en este rubro empresas capitalistas, empresas estatales y unidades de subsistencia.

Las lógicas de generación de empleo o trabajo según esta orientación son diferentes: la empresa netamente capitalista generará empleos o actividades remuneradas en la medida en que garanticen un máximo de ganancia “lícita”.

La participación del Estado es fundamental para descubrir otras

lógicas, diferentes y más complejas. Por un lado, el Estado debe ofrecer los servicios estatales a través de actividades no necesariamente productivas o lucrativas; caben aquí los servicios de gobierno y administración pública y también los de educación, salud, vivienda y abasto popular que ha asumido. Por otro, en algunos países de América Latina el Estado asume la ideología, dominante hasta la década de los setentas, de crear actividades remuneradas que conserven un cierto nivel de ingresos y una actividad económica, y de suplir las deficiencias e insuficiencias de la actividad privada para prevenir conflictos sociales y políticos.

En el sector de subsistencia las lógicas son inmediatistas de cualquier tipo, con tal de conseguir los ingresos que requiere la sobrevivencia individual o familiar, posiblemente a muy diversos niveles de ingresos.

- El tipo y grado de formalidad y apego a la ley que se alcanza en el establecimiento de las relaciones laborales entre los sujetos que participan en la producción. Este grado de formalidad se desprende de la relación de fuerza política, económica, social y cultural de las partes (destacan las presiones sindicales).

La tipología distingue en este rubro relaciones formales y relaciones informales. En el primer caso existe contratación documentada, con precisión de funciones, horarios, tiempos de trabajo, salarios y prestaciones diversas, como mínimo conforme a la ley y como máximo en función de la fuerza de los contratados. En el segundo caso, pueden estar ausentes la mayoría o la totalidad de las condiciones anteriores.

- El tipo y grado de división social y jerárquica de los procesos de trabajo al interior de las empresas y entre empresas, en función del tipo de tecnología adoptada. Esta división —se expresa en los puestos— repercute en el tipo de autoridad sobre otros y delimita el tipo de conocimientos y de relaciones que requiere el desempeño laboral. Caben aquí según la tipología cinco categorías: unidades de producción de autosubsistencia con base en trabajos individuales o familiares; trabajos artesanales; trabajos manufactureros; trabajos semiautomatizados; y trabajos plenamente automatizados.

El tipo de desarrollo capitalista dependiente provoca que los espacios laborales orientados a la acumulación de capital, que establecen relaciones formales entre las partes y que desarrollan una aguda división de los procesos de trabajo por el uso de tecnologías muy sofisticadas, ofrezcan en realidad muy pocas oportunidades de empleo en relación con la población económicamente activa (PEA). Se vuelven

dominantes porque concentran la mayor participación en el producto interno bruto (PIB) y la mayor concentración de los ingresos.

Pero ante la ausencia de trabajo en esos espacios, la población no queda en un vacío laboral, “desempleada” (no hay relaciones de “desempleo”, por ejemplo), sino que se localiza en otros espacios laborales y realiza cualquier tipo de actividad para sobrevivir.

Por otra parte, todo el proceso de desarrollo crea también procesos contradictorios de creación-destrucción de ocupaciones y de calificación-descalificación de la fuerza de trabajo cuyas diámicas, ritmos e intensidades no se conocen.

Cabe aquí una profunda discusión con respecto al papel prioritario en el discurso desarrollista que se atribuye cada vez más a la “ciencia y la tecnología”. Hace falta mucha mayor precisión en el manejo de estos conceptos, describiendo su presencia agudamente diferenciada en América Latina con el mismo sentido de heterogeneidad y desigualdad con el que se describió la estructura de producción de la que es parte constitutiva. Interesa revisar su influencia efectiva en la incorporación de la fuerza de trabajo a la producción orgánica (que se sabe negativa) en el desarrollo de estructuras de empleo, en la división de los procesos de trabajo y en los tipos antagónicos de calificación/descalificación que puede estar generando. El desarrollo de la ciencia no produce de manera automática el de la tecnología, ni este último el de la sociedad. Tienen que darse procesos específicos de articulación que se desconocen prácticamente en su totalidad.

b) Distintas nociones de economía “informal” y su relación con la “formal”

El concepto de economía “informal” ha variado en el tiempo y entre investigaciones para significar distintas relaciones económicas: trabajo familiar no remunerado, transacciones no monetarias, evasión de impuestos, actividades ilegales, etcétera (Roberts, 1986).

Una de las conceptualizaciones teóricas más avanzadas define las relaciones entre lo “formal” y lo “informal” como “realidades históricas cuya existencia y función dependen de las prácticas estatales institucionalizadas (mediante la legislación laboral y mecanismos coercitivos) que reflejan la historia de la lucha de clases” (Portes, 1984:107). De hecho, ese sector “formal” —el segundo en el orden histórico de aparición— dependerá de la manera como los trabajadores logran que se institucionalicen y respalden por ley sus demandas y ganancias.

En este sentido, las economías formales o informales no se

pueden analizar desde un punto de vista estrictamente económico; necesariamente deberán enfocarse desde lo político y lo social. No se pueden considerar mutuamente excluyentes, sus límites son difusos en el tiempo y en el espacio; tampoco son internamente homogéneas. Por otra parte, lo informal no necesariamente expresa condiciones de ingresos inferiores o menor eficiencia relativa en la producción.

Otra noción de lo “informal”, ampliamente divulgada a través de un *best-seller* internacional, lo propone de manera radicalmente diferente. Constituiría la “respuesta popular y alternativa a los privilegios que ha ido consolidando la legalidad en los países latinoamericanos” (ante la escasa representatividad del Estado en América Latina y su apoyo preferencial a los grupos privilegiados) (De Soto, 1986). Este autor identifica la informalidad no sólo en las relaciones laborales sino en otras importantes esferas de la vida: la vivienda, el transporte y el comercio.

Siguiendo su definición, el sector informal se podría ampliar todavía más allá a la ilegalidad en la obtención y prestación de los servicios (en particular luz, agua y teléfono) y a la indocumentación de muchos de los momentos de la vida de los individuos: no sólo la falta de certificados escolares sino de documentos elementales de identidad como el acta de nacimiento.

Cabe aquí también un seguimiento de la discusión política que se empieza a generar en América Latina con respecto a las relaciones que se establezcan entre ambos sectores y el predominio que adquiera uno sobre otro. Es la informalidad una nueva expresión de la explotación o, por el contrario, de la pluralidad de la iniciativa económica que intenta acabar con nuevos privilegios.

c) Los procesos de trabajo que desempeñan los trabajadores

Estos procesos pueden ser heterogéneos dentro de un mismo espacio laboral. Escobar (1986) analiza el trabajo manual y propone una clasificación con base en la calificación que implican y propician estos procesos. Identifica tres tipos diferentes:

- Procesos de trabajo endógeno. El trabajo se basa en la posesión por parte del trabajador de un oficio, de un saber que se va reproduciendo y ampliando por el desempeño mismo.
- Procesos de trabajo “descalificado”. Debido a la tecnología empleada, el proceso de trabajo es semejante en miles de empresas de todos tamaños, en las que se repiten operaciones semejantes o equivalentes que no requieren una calificación continua y

acumulativa de la mano de obra; los resultados dependen más de la calidad de la materia prima y de la máquina en uso que del tipo de trabajo insumido. En muchas empresas coexiste con otro sector de procesos de trabajo calificados.

- Proceso de trabajo exógeno burocrático. Se refiere a procesos productivos que usan tecnologías específicas no compartidas en otros espacios laborales. Exigen un alto grado de especificidad de habilidades, que se logran mediante calificación interna adquirida en la empresa.

Estos diferentes tipos de procesos de trabajo pueden coexistir al interior de una misma empresa y para los trabajadores que los desempeñan resultan en combinaciones específicas diferentes de valores tales como salarios, tiempo diario de trabajo, tiempo de contratación, capacitación y experiencia, que definen lo formal y lo informal.

Este tipo de investigación abre una perspectiva diferente a los "análisis ocupacionales" en los que el proceso individual de articulación de diferentes tareas es obviado, como también es obviado el lugar relativo de los trabajadores en la empresa y las oportunidades de desempeño que ésta abre en función de los procesos de trabajo. A pesar de la gran cantidad de "análisis ocupacionales" que existen, hacen falta estudios más complejos que profundicen en el problema de las jerarquías relativas al interior de cada unidad de trabajo y las enormes diferencias que parecen existir de empresa a empresa en cuanto a la organización interna de sus jerarquías. Se desprende de ahí una duda muy razonable con respecto al valor del "puesto" de trabajo como referente válido de programas educativos generales.

2. La heterogeneidad de la estructura de producción desde el punto de vista de la "oferta"

Otra perspectiva para entender la diversidad de la estructura de producción en América Latina se enfoca desde la oferta de fuerza de trabajo y disponibilidad de mano de obra. Se refiere a las *estrategias de acceso* de la fuerza de trabajo a los diferentes procesos y diferentes espacios laborales *en función de lógicas ajenas a la producción económica*.

Una de las lógicas identificadas, seguramente la más importante en los países latinoamericanos, es la prioridad otorgada a la *reproducción de la unidad doméstica* (Rendón, 1981; González de la Rocha, 1986). Las relaciones de los distintos miembros de la familia con el mercado de trabajo externo varían en función de sexo y edad,

de la relación que guardan con la unidad doméstica de producción y del rol que cada miembro de la familia desempeña en su reproducción .

Es indispensable insistir en la importancia de la unidad doméstica en América Latina, no sólo en términos de la producción de una buena parte de los bienes de consumo sino en la prestación a sus miembros de la mayoría de los servicios sociales y culturales mínimos que requieren: salud; asistencia a niños, viejos y enfermos; formación (tácita) para el trabajo; integración cultural; participación social, etcétera.

La lógica prioritaria otorgada a la reproducción de la unidad doméstica, define no sólo las estrategias de acceso de los miembros al mercado de trabajo externo sino inclusive la escolaridad diferenciada que tendrán los hijos, que favorecerá a los menores una vez que los mayores incorporan su contribución al ingreso familiar (González de la Rocha, 1986).

Esta doble heterogeneidad, la de la oferta y la de la demanda laborales, no es exclusiva del medio rural (Rendón, 1982) sino que se aplica a infinidad de situaciones urbanas y a la mezcla de ocupaciones urbano-rurales que caracteriza actualmente a muchos grupos recientes de migrantes. De hecho, la realidad laboral latinoamericana no se explica tanto por el cambio proporcional de la población rural a la urbana, o por el crecimiento del sector secundario y terciario frente al primario, sino por esta mezcla de espacios y procesos laborales en cualquiera de los sectores.

Destacan en función de esta doble perspectiva las siguientes “estrategias” con las que la fuerza de trabajo responde a las deficiencias en la estructura del empleo: la naturaleza dispersa del trabajo, incluyendo el femenino y el infantil; la diversidad y la polivalencia ocupacionales a lo largo de la vida de los individuos (términos más precisos que el de movilidad); la ocupación múltiple (frente a la reducida duración e intensidad de las jornadas o de los salarios por jornada); la migración (frente a la estacionalidad de la demanda) (PREALCOIT, 1982).

Destaca el tipo y naturaleza de las ocupaciones posibles según las estructuras abiertas, basados en las lógicas individuales de estimación de recursos disponibles (generalmente informales), habilidades y beneficios, o simplemente en el “algoritmo de la sobrevivencia” (*Ibidem*).

El concepto de “autoempleo” con el que en muchos países se pretende hacer frente a la crisis en la creación de empleo, es sumamente engañoso. Remite a la responsabilidad individual de los más despo-

seídos la generación del conjunto de relaciones laborales: financiamiento, obtención de insumos, organización administrativa, comercialización y distribución, que en América Latina se encuentran impregnadas por la concentración del poder y los monopolios.

En el caso de la producción agrícola e industrial el autoempleo resulta prácticamente un mito. Se resuelve entonces por el lado de los llamados "servicios" (en realidad todo tipo de comercio y mendicidad disfrazada), que efectivamente en las estadísticas nacionales demuestran el crecimiento más dinámico.

3. *La construcción social de las ocupaciones*

Un tercer enfoque que permitiría apreciar la capacidad de articulación de la diversidad de la estructura de producción en América Latina, parte de los *procesos históricos de construcción y consolidación social* de ocupaciones, profesiones, sectores económicos y aún clases sociales. Entre las investigaciones latinoamericanas existen ya algunos estudios al respecto, orientados a profesiones específicas (Brunner y Fisfisch, 1983, la profesión académica; Martínez, Latapí *et al.*, 1986, la enfermería; López Cámara, 1982, la odontología; de Ibarrola, 1987b, la investigación educativa).

La importancia de este enfoque es que los estudios incorporan diversas dimensiones en el análisis de cada profesión: sociales, económicas, políticas y culturales; lo educativo pasa a ocupar su lugar muy relativo. Brunner y Fisfisch, por ejemplo, incorporan en la consolidación de la profesión académica los siguientes aspectos: una nueva división del trabajo de producción y transmisión de los conocimientos; una organización del saber en disciplinas especializadas que se desarrollan de manera peculiar en el contexto de la universidad; el reconocimiento público, y la organización de la producción de certificados como recursos legítimos de competencia.

Víctor López Cámara analiza el desarrollo de la odontología; sostiene que la muy sofisticada tecnología al respecto sobredetermina los conocimientos que exige esta profesión: "la atención terciaria superespecializada al tratamiento de los efectos de las caries". También determina las poblaciones a las que pueden servir: por su elevadísimo costo difícilmente se incorpora en la medicina social. Por otra parte, los grupos sociales que pueden dominarla por lo que se refiere al ejercicio de la profesión y al ingreso a las universidades donde se estudia, quedan reducidos a los de altos ingresos.

Por otra parte, Luis Enrique Bernal (1987) trabaja la hipótesis de que el técnico medio profesional agropecuario en México ha sido un

intento estratégico y paulatino, construido —no sin contradicciones— desde la política educativa estatal como parte de una política más amplia de desarrollo agropecuario.

En términos generales se podría decir que la consolidación de ocupaciones se basa en la articulación de varios referentes: una incidencia real en alguna necesidad social y el apoyo de alguna dinámica específica de poder; un ámbito específico del conocimiento, traducido en ámbitos específicos de la ciencia y la tecnología; un ámbito específico del ejercicio laboral; un ámbito específico de la formación institucional de nuevos profesionales; reconocimiento y aceptación social, pública y legal; un *status* profesional; una organización gremial. Cada uno de esos ámbitos va siendo construido a lo largo del tiempo, no sin tensiones al interior y entre ellos, por grupos sociales interesados (de Ibarrola, 1987 a y b). No se trata entonces de profundizar en el estudio de alguna de las dinámicas que inciden en el desarrollo de lo laboral, sino de entender la manera específica como se articulan diversas dimensiones entre sí para constituir alternativas de desempeño laboral.

Seguramente ciertas tecnologías, como la odontológica, la computación o la teleinformática, facilitan el surgimiento y rápida consolidación de algunas profesiones para beneficio de algunos sectores sociales. Pero no es posible descuidar el hecho de que esto ocurre mientras que en otros sectores no se han asimilado tecnologías aparentemente elementales y muy difundidas desde hace tiempo, como por ejemplo el tractor.

4. Las relaciones al interior de la heterogeneidad

Al hablar de esta compleja y multidimensional estructura de producción no es posible dejar de lado las relaciones entre los distintos espacios o procesos identificados en ella. Son relaciones de tensión, dominación y contradicción. Conforman una estructura heterogénea, desigual y combinada en los países latinoamericanos, en la medida que siempre se articulan, de manera diferencial, vertical y horizontalmente. Esta articulación desigual se logra a través de mecanismos diversos de control político y económico del financiamiento, la comercialización y distribución de los productos, la transportación, las materias primas, la división de los procesos y etapas de la producción (maquillas), la capacitación de la mano de obra, etcétera.

Cristalizan y expresan en la estructura laboral y ocupacional los procesos y etapas de desarrollo económico capitalista dependiente ya conceptualizado en América Latina por diversos autores (véanse los

estudios de los teóricos de la dependencia durante la década de los setenta).

Las relaciones entre unos y otros espacios laborales se basan en las fuerzas desiguales de orden político, social o económico de las clases sociales en juego, si las observamos a escala macrosocial, o de los grupos de poder regionales o locales, si las observamos a escalas que abarcan menos, pero explican mejor el caso de América Latina.

Dependen del papel que juega el Estado o los diferentes grupos de poder (oligarquías financieras, comerciales o empresariales, gremios, colegios de profesionistas, sindicatos, etc.) en la inversión prioritaria, la reinversión o el rentismo, el apoyo preferencial, la protección o el subsidio a ciertas áreas productivas o a ciertos sectores de la fuerza de trabajo. Prioridades y preferencias que no son coincidentes entre los intereses de los diferentes grupos sino regularmente antagónicas.

Estas relaciones marcan lógicas contrarias de crecimiento y expansión de uno u otro tipo de espacios laborales, inversamente proporcionales y entre los que se va dando una "dinámica de distanciamiento".

El conjunto de relaciones entre todos estos elementos ha sido "dominado por un patrón de industrialización que es estrictamente funcional a los cánones que prevalecen en los países avanzados, con poca capacidad para generar empleo, coadyuvante de la concentración del ingreso en los sectores medios y alto por el tipo de demandas que satisface... en estrecha asociación con la empresa transnacional... que tiene una precaria articulación con el sector agrícola y alienta escasamente la innovación tecnológica" (Muñoz Ledo, 1987: 13).

Esta dominación de procesos de trabajo y producción que emplean a una parte muy pequeña de la PEA latinoamericana marca diferencias y desigualdades importantísimas, estructurales y coyunturales a las condiciones generales de vida que se pueden alcanzar en cada uno de los espacios laborales señalados, cualquiera que sea la incipiente manera de que disponemos actualmente para identificarlos.

Son causa de la crisis que vive actualmente América Latina: "la aguda subutilización y desocupación, la inflación, la transferencia inversa de recursos hacia los países desarrollados a través del pago de la deuda, la reducción de los servicios de salud y educación, el déficit de la vivienda, la indigencia y la miseria extrema" (*idem*: 12).

Esta situación es particularmente dramática para la creciente población joven, que ha tenido acceso a mayor escolaridad pero que no encuentra un lugar orgánico para el desempeño de algún trabajo que le permita mejores condiciones de vida. Tampoco cabe ya dentro

de las muy estrechas condiciones de sobrevivencia en que han vivido sus padres.

La magnitud de la crisis actual de América Latina, expresada en el rubro de su deuda externa, junto con la falta de consenso interno, expresado en la débil representatividad de los Estados nacionales, permiten prever una dramática acentuación de la heterogeneidad estructural; reducción de la inversión capitalista y sobre todo de la estatal en la creación de empleo formal, al tiempo que el Estado aumentará los controles para una supuesta distribución “racional” de sus escasos recursos. No sólo se reducirá la tasa de crecimiento del empleo, sino que aumentará el desempleo de grupos previamente incorporados. Lo anterior implica el crecimiento de la “informalidad”; de la dispersidad ocupacional; de las lógicas individuales en la estimación de las actividades posibles, dentro de una clara ausencia de recursos; de campo de cultivo para una mayor explotación de la mayoría de la población.

Cuando se habla de “desarrollo”, “modernización” y “reconversión industrial” como proyectos unitarios de solución a futuro, incluyendo aquellos que se atribuyen a un nuevo y predominante papel de la ciencia y la tecnología, es importante comprender que, frente a la heterogeneidad estructural de las sociedades latinoamericanas, esa unidad es posible sólo en la intención de algún sujeto social, sea éste el Estado, los grupos empresariales o los partidos de oposición. Resulta ficticia cuando se plantea ignorando o desconociendo los requisitos esenciales de los distintos grupos sociales para participar efectivamente de manera equitativa y orgánica en el desarrollo y las resistencias activas o pasivas que presentan otros sujetos sociales en función de otros proyectos, otras posibilidades, otros recursos.

Lo importante es entender los procesos económicos en la manera en que se articulan con procesos sociales, políticos y culturales de la Región. Los proyectos unitarios de desarrollo sólo serán eficientes en la medida en que incidan en los mecanismos de dominación y control. Democratizar el acceso al financiamiento, la transportación y la comercialización; el acceso a la información y a las comunicaciones; rediscutir el concepto de tecnología, estudiar aquellas que permiten una incorporación orgánica de la población en el desarrollo, no aquellas que la desplazan cada vez más.

Dentro de este complejo panorama, la educación no puede seguir asumiendo la responsabilidad del desarrollo. Tiene un papel, importante pero relativo, entretelado en una multiplicidad de dimensiones y procesos sociales y cuya trama apenas empezamos a conocer.

C. Consecuencias de esta doble heterogeneidad

En general las investigaciones sobre la relación educación-trabajo se han centrado casi exclusivamente en el papel de acciones conceptualizadas de manera formal: cursos de capacitación profesional o grados y niveles de escolaridad alcanzados diferencialmente por la población. La comprensión y valoración de esta formalidad educativa se ha reducido a tres indicadores: tipo de escuela, área de conocimiento y nivel de certificación alcanzado. Así, se cosifican procesos sumamente complejos, por lo que paulatinamente se fue distanciando este tipo de conocimiento de aquel necesario para incidir en la transformación de la educación; se le atribuye a la escolaridad un papel para el cambio ignorando cómo puede cambiar ella misma. Los otros procesos educativos no han sido objeto de estudio sistemático.

De acuerdo con ese planteamiento de la educación como "función" de lo laboral, se han detectado a muy grandes rasgos los "ajustes" o "desajustes" entre esos indicadores y el tipo de desempeño laboral en dos sentidos: "ajuste", por ejemplo, entre las profesiones impartidas en ciertas instituciones privadas de educación superior y los puestos dirigentes en cierto tipo de empresas, o entre la escasa escolaridad de la mayoría de la población y sus condiciones laborales desfavorecidas y sus bajos ingresos; ajuste también entre las condiciones de vida de la población y el tipo y grado de escolaridad alcanzado. Por otra parte, se dice, el crecimiento "anárquico" de la escolaridad ha conducido a serios desajustes expresados en la devaluación de los certificados escolares y en el desempleo o subempleo de quienes disponen de una formación escolar específicamente orientada a esas áreas ocupacionales.

Partir de la noción de heterogeneidad estructural de lo laboral y de lo educativo, conduce a la conclusión de que los resultados anteriores son válidos en ciertos espacios muy precisos del mercado de trabajo, en aquellos más formales y complejos y mayormente valorados desde el punto de vista de las condiciones de trabajo y de vida que ofrecen.

La mayor escolaridad propicia una orientación hacia ese tipo de empleos, al tiempo que los empleadores propician la escolaridad formal como uno de los principales criterios "objetivos" de selección, aunque nunca el único ni el más importante. Lo anterior genera la contradicción de saturar escolarmente esos espacios, provocar la devaluación y la inflación de los certificados. No descarta de ninguna manera la movilidad intergeneracional, dependiendo de los parámetros que impliquen movilidad y del tipo de certificado escolar alcanza-

do En efecto, en ocasiones la simple movilidad geográfica significa una movilidad social; en otras puede darse movilidad de sector laboral pero no de ingreso; la escolaridad básica puede en ocasiones propiciar mayor movilidad relativa que la media.

Esta correlacionabilidad de la escolaridad formal con el tipo de empleo en ciertos espacios, varía de funcional a disfuncional en el tiempo según los niveles de escolaridad alcanzados por la población, que dependen de la política educativa, y según la dinámica específica de esos espacios productivos. Es esta última la que parece estar determinando el papel que juegue la escolaridad. Si hay oportunidades de empleo, aun escolaridades muy bajas permitirán una clara movilidad ocupacional y social; si se cierran las oportunidades de empleo, el certificado escolar perderá gradualmente su valor, empezando por la primaria pero alcanzando inclusive la licenciatura (De Ibarrola, 1983) y aun el posgrado.

En efecto, esta relación se juega de manera diferente según las especificidades del mercado de trabajo y las áreas económicas de que se trate. En un mismo momento en el tiempo, un nivel de escolaridad podrá estar devaluado en un área profesional, mientras que en otra, un nivel escolar inferior podrá estar sobrevaluado (por ejemplo, los técnicos en computación son contratados en mejores condiciones que los doctorados en biología).

Por otra parte, se han reportado ya casos en los que la escolaridad elevada frente a un puesto que no la requiere es criterio de rechazo en ciertos espacios laborales. La escolaridad sí propiciaría la defensa de las relaciones formales de trabajo dentro de sectores lucrativos basados en la informalidad de las relaciones laborales.

En general, explicar la relatividad y la desigualdad de lo educativo como función de lo laboral —atributos que se determinan por la heterogeneidad de los procesos educativos y laborales— requiere de mucho conocimiento empírico, derivado de nuevos enfoques teóricos y explicado a través de ellos, que todavía no se ha construido.

Más allá de la movilidad laboral o la devaluación del certificado escolar, aún en los sectores formales no ha sido posible identificar si la mayor escolaridad individual propicia una mayor productividad o eficiencia o si ello se debe al complejo de la organización laboral. Observando el comportamiento de los dos polos de la relación en su heterogeneidad, tampoco podría concluirse acerca del efecto de la mayor escolaridad colectiva sobre la formalidad o informalidad de los sectores laborales. Al crecimiento de la escolaridad formal no necesariamente corresponde el del empleo formal.

En general, el crecimiento de la escolaridad ha provocado la deva-

luación del certificado en ciertos espacios laborales, pero *no sabemos los efectos que ha tenido en ellos, aún devaluada, o los que tendrá en otros espacios laborales.*

Prácticamente no se ha estudiado la relación contraria: la incidencia de lo laboral sobre las instituciones educativas.

Las conclusiones que se han derivado del conjunto errático de investigaciones sobre la relación educación-trabajo, no han tenido cuidado con las diferencias de escalas espaciales y temporales. Resultados individuales se han generalizado como institucionales o sociales y las correspondencias temporales entre variables se han manejado sin controlar el tiempo que orgánicamente dura esa correspondencia. Se ha abusado de la correlación entre factores muy parciales hasta llegar a plantearla como relación de causalidad.

En conclusión, es posible afirmar que en el conocimiento de la relación educación-trabajo, la comprensión de la doble heterogeneidad en la que se dinamiza esta relación tiene importantes consecuencias:

- Impone límites muy precisos a la validez y el significado de los conocimientos previos sobre el tema.
- Explica la naturaleza adjudicada a las relaciones entre lo educativo y lo laboral que se propusieron en la primera parte de este documento. Hace patente el error teórico de concebir a la educación como una función de la producción. Pone en duda las políticas que procuran adaptar la formación para el trabajo a las exigencias y las necesidades (¿cuáles?) de la producción y adaptar a ellas la formación de “recursos humanos” en cantidad y calidad.
- Despliega la profunda discusión *política* implícita en la pregunta más importante que motiva las investigaciones sobre el tema: cómo puede la educación, como *expresión de la voluntad de un sujeto social*, propiciar el desarrollo económico, social y cultural autónomo, la democratización, la creatividad, la participación consciente en la solución de los problemas naturales y sociales, en sociedades y culturas plurales y complejas.
- Abre un panorama teórico confuso y oscuro en el que resalta el desconocimiento acerca de las posibilidades de lo educativo de incidir, a voluntad, en el mundo del trabajo. Sobre estos dos últimos aspectos se procura profundizar en la segunda parte del texto.

II. LA NATURALEZA DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR PÚBLICA Y LOS PROCESOS RELATIVOS DE SU INCIDENCIA SOBRE LO LABORAL

Las consecuencias de la doble heterogeneidad analizada previamente exigen, por tanto, adentrar la investigación en la parte más desconocida, hasta ahora, de la relación educación-trabajo: la “caja negra”, los “espacios vacíos” de la investigación (Gallart, 1986). Esto es, los procesos y espacios específicos de articulación de lo escolar con lo laboral.

En este texto no se incursionará en los desconocidos “procesos mentales” que llevan a dichos resultados (de Moura Castro, citado por Gallart, 1986:47), sino fundamentalmente en los procesos institucionales que los propician, en el entendido de que en esos procesos se dinamizan y toman forma intenciones y acciones de sujetos concretos, por transformar o incidir en el otro polo de la interacción. Lo anterior no niega, sólo deslinda, la importancia de los procesos mentales como objeto de investigación también necesario para llegar a comprender cabalmente esta relación.

En el estudio de cada uno de estos procesos y de su interacción, los importantes aunque muy incipientes resultados que se han alcanzado fueron posibles por el uso de enfoques metodológicos cualitativos. Sólo este tipo de enfoques permite profundizar en su conocimiento y comprensión, en el conjunto de sujetos sociales que participan, de dimensiones que los constituyen, de interacciones sociales mediante las cuales se llevan a cabo y de lógicas que los explican. Sólo un enfoque cualitativo permite descubrir las articulaciones y distancias entre las prioridades que se declaran discursivamente; la manera como se reglamentan y norman; los presupuestos y recursos que se le asignan y los que se ponen efectivamente en juego; y la dinámica real que adquiere su puesta en práctica por la participación efectiva y cotidiana de los sujetos involucrados (Fuentes, 1984).

Se analizarán en este texto algunos procesos y espacios de articulación entre lo educativo y lo laboral que se descubren en la institucionalización de un programa escolar público. El referente implícito de estos análisis es la propuesta del Estado mexicano de formar “técnicos medios agropecuarios”, a través de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario en el país.²

² La posibilidad de profundizar en estos procesos institucionales se desprende de un conjunto de trabajos de investigación sobre la escuela técnica agropecuaria de nivel medio superior que se lleva a cabo en el DIIE, del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN,

A. El papel de la formación para el trabajo en las lógicas de surgimiento y expansión, transformación y extinción de las instituciones educativas

Uno de los lugares comunes que más se maneja en la relación educación-trabajo es el que defiende que la educación debe vincularse estrechamente con “el aparato productivo del país” o “con las necesidades del desarrollo”. En algunos discursos se va aún más lejos: la educación debe preparar para el “cambio científico y tecnológico” .

Esto supone la posibilidad de establecer una dependencia estrecha y lineal de lo educativo con relación a lo laboral, independientemente de las dinámicas y lógicas propias de cada uno de ellos y de las instancias que los conforman.

En realidad es posible sostener que la institución escolar pública tiene lógicas propias de surgimiento, expansión, transformación y extinción que responden por su propia institucionalización. Estas lógicas están determinadas por el interjuego de factores como los siguientes:

1. Decisión política de un sujeto social

Implica lo que en términos de grandes tendencias podría denominarse el “proyecto educativo”. Esto es, la construcción del lugar que ese sujeto le asigna a la formación para el trabajo, entre otras funciones sociales que cumple lo educativo; de la importancia social de la formación propuesta entre otras dimensiones y concepciones del desarrollo del país, y de la fuerza que logrará el sujeto social para llevar a cabo su “proyecto”.

Lo anterior implica no la elaboración de un escrito previo sino un proceso constante de competencia y negociación con otros sujetos sociales, que se continúa con diferentes intensidades y ritmos a lo largo de la vida de la institución específica, sobre los diferentes procesos que van conformando a la institución, motivando o determi-

México. En conjunto se están abarcando diferentes dimensiones de esa modalidad escolar: su historia, el plan y los programas de estudio; diversas modalidades curriculares, la cooperativa escolar y los proyectos estudiantiles de producción; la producción en los planteles; el conocimiento escolar y no escolar, y el destino de los egresados. A partir de este conjunto de investigaciones, en 1987 el grupo de investigación diseñó y puso en operación un Programa de Especialidad en Formación Docente para profesores del sector tecnológico, financiado y coordinado por el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, de la Secretaría de Educación Pública. Participamos en este equipo Luis Enrique Bernal, Josefina Granja, María de Ibarrola (coordinadora), Guadalupe Díaz Tepepa, Cristina Hidalgo, Marisela Márquez, Sonia Reynaga y Eduardo Weiss (coordinador).

nando en parte su crecimiento, expansión y extinción. Con respecto a este primer proceso es posible avanzar tres afirmaciones:

a) Los sujetos que asumen la decisión escolar de la formación para el trabajo tienden a disociarse orgánicamente de lo laboral. Lo anterior se debe a varios factores:

- el sistema escolar público se ha ido adjudicando la formación “legítima” para el trabajo, en particular mediante la capacidad exclusiva de certificar públicamente el conocimiento. Ha ido abstrayendo esta formación de los espacios de que disponían los gremios y las profesiones (Moreno Botello, 1987: 80 y ss.);
- al mismo tiempo, las empresas han ido trasladando al sistema escolar público el costo de la capacitación inicial de la mano de obra;
- los docentes se han ido profesionalizando, reduciendo su actividad al espacio escolar y eliminando de esta manera la integración de una experiencia laboral en su práctica docente;
- la planeación escolar se ha ido especializando en manos de profesionales de la educación (pedagogos, psicólogos educativos) que no tienen un conocimiento directo del mundo del trabajo;
- los escasos esfuerzos de participación conjunta aportan al problema el desconocimiento que los profesionales tienen sobre lo educativo;
- los alumnos, quienes regularmente también son trabajadores o desempeñan alguna actividad económica para sostenerse, no siempre tienen la capacidad de trabajar en aquello que estudian. Por otra parte, los conocimientos sobre el trabajo que pueden aportar (por formación familiar o laboral) tienden a ser descalificados *a priori* por la posición que les asigna la escuela.

b) Los procesos escolares no reducen su acción educativa a la formación para el trabajo, ni siquiera en aquellos casos explícitamente destinados a ello.

Esta afirmación tiene ya un lugar consolidado en la teoría sociológica. Cumplen siempre, como ya se ha demostrado, diferentes funciones: política, cultural, académica, económica, social, etc. En la escuela pública, cuya mira es la sociedad nacional, cada una de ellas en realidad se cumple con base en contradicciones que se generan por los intereses distintos de los sujetos que participan. Los pesos y prioridades que alcanza entre ellas la función de for-

mación para el trabajo, pueden variar según el momento histórico que se analice o el tipo de institución de que se trate, pero siempre estará presente, incluyendo la posibilidad de generar contradicciones entre ésta y otras funciones sociales de la educación (De Ibarrola, 1982).

El conjunto de funciones que cumplen las instituciones escolares públicas explica también su permanencia y continuidad social, a pesar de la posible disfuncionalidad de la función de formación para el trabajo frente a algún sector o espacio de la estructura de producción.

- c) La institución escolar define sus acciones de formación para el trabajo con base en la manera como los sujetos que intervienen en el proyecto perciben:
- las necesidades del desarrollo económico, del desempeño de una profesión o la ejecución de una tarea, para adaptarse a ellas;
 - el futuro deseado en términos de profesiones, ocupaciones, actividades económicas, mismo que se intenta orientar y encauzar a través de acciones educativas especialmente diseñadas para ello.

Al parecer, las instituciones de escolaridad técnica en América Latina se han decidido por una visión del desarrollo capitalista impulsado por las empresas modernas de la Región. Supeditan la elección de la especialidad que impartirán a la definición o noción de puestos y áreas de actividad, supuestamente bien delimitados dentro de una división técnico-jerárquica de los procesos de producción en áreas muy concretas; puestos y especialidades supeditados a su vez a tecnologías sofisticadas.

De acuerdo con esa concepción, la pirámide laboral latinoamericana está supuestamente "desvirtuada" por el exceso (relativo) de egresados universitarios, situación que provoca el subempleo y la devaluación del certificado universitario. Por el contrario, una serie de ocupaciones intermedias estarían vacías en el mercado de trabajo por falta de una oferta de fuerza de trabajo específicamente calificada para desempeñarlas.

De acuerdo con esta definición de la pirámide laboral, los sistemas escolares refuerzan actualmente la oferta de oportunidades en el nivel medio para técnicos medios. La noción que se maneja insiste, por un lado, en la ausencia de personal calificado para ocupar los pues-

tos “medios”, por otro, el mismo argumento refuerza la demanda por ese tipo de escolaridad al ofrecer la institución educativa la seguridad de que en esos espacios laborales sí hay empleo.

A lo anterior habría que agregar que hablar de “percepción” no refiere únicamente a la visión ideológica que el grupo en el poder tenga sobre las necesidades de formación de recursos humanos; en muchas ocasiones puede referir a un problema mucho más pedestre: simple desconocimiento o desinformación.

2. La demanda social por cierto tipo de escolaridad

Muy posiblemente ésta constituya uno de los temas clave a estudiar en la relación educación-trabajo. La necesidad política de ofrecer oportunidades de escolaridad con cierta garantía de futuro laboral a partir de la escolaridad básica, es componente fundamental para la hegemonía del proyecto educativo público. De esta manera hace frente a una demanda social (real o supuesta), en particular como previsión de conflictos (también reales o supuestos), que pueda originar la falta de oportunidades escolares. Al mismo tiempo demuestra un liderazgo en materia de desarrollo económico, que prevé y planifica la incorporación en él a las nuevas generaciones.

De hecho, se trata de una relación entre la oferta de oportunidades de escolaridad que provee el Estado y la demanda que plantean los distintos grupos sociales según su fuerza política, económica y social. La manera como se resuelve esta relación afecta definitivamente las políticas educativas y la distribución del presupuesto educativo, como se ha demostrado en varios países latinoamericanos.

Por ejemplo, ha conducido a un crecimiento notable, proporcionalmente muy elevado, del nivel universitario, presionado por las clases medias y la élite de los países. Por otra parte, se puede decir que ha conducido a una aceptación de las oportunidades de formación profesional técnica no universitaria, por parte de muchos grupos de población, no tanto como elección vocacional de los egresados de primaria sino simplemente porque son las únicas oportunidades escolares disponibles.

Se abre aquí, como parte del estudio de la relación oferta-demanda de escolaridad, otro de los espacios de articulación de lo educativo con lo laboral, muy descuidado como parte sustancial de esta problemática: la orientación vocacional. Desde la perspectiva de este ensayo, la orientación vocacional se ve como un proceso muy complejo que rebasa con mucho el diagnóstico de las propias habilidades e intereses frente a los que requieren puestos definidos

en el mercado de trabajo. Se deberá estudiar a través de los distintos mecanismos, muchos de ellos "espontáneos", que van conformando la elección vocacional a nivel individual. Interesa en particular el papel que juega el contenido, sentido y orientación de la escolaridad previa en la identificación, pero más aún en la generación de habilidades e intereses, y del papel que juega en la "elección vocacional" la existencia de ciertas oportunidades de escolaridad posterior y no de otras.

3. La autorreproducción de la burocracia escolar

Este aspecto ha sido definitivamente descuidado en el estudio de las instituciones educativas, sin embargo es fundamental. Puede explicar, por ejemplo, la persistencia de la oferta de formación escolar para ciertas profesiones, aún ante la evidencia de su clara disfuncionalidad frente a un tipo de mercado de trabajo. Desde esta perspectiva, la institución escolar:

- se organiza en función de aquello que saben hacer los sujetos que la conforman y para lo que tienen recursos (de conocimiento, de organización, instalaciones, presupuestos, etc.);
- adquiere una dimensión de mercado de trabajo que a su vez resuelve, parcial y temporalmente, la disfuncionalidad frente al mercado externo en la medida de su propio crecimiento. Conserva privilegios, o mínimamente salarios y empleos estables generados en cierto momento, y que una vez establecidos difícilmente se pueden retirar sin conflictos de tipo político.

El aspecto de la autorreproducción institucional también permite el estudio del cambio y la transformación institucional. Un mecanismo fundamental en este caso es la búsqueda, por parte de los actores institucionales, por identificar, construir y reconstruir la función específica, sin la cual la institución no subsiste. La función inicialmente atribuida se desdibuja, en la medida de la inadecuación de la oferta de formación con el mercado de trabajo para el que estaba pensada (cierre o saturación de mercados de trabajo, extinción de profesiones) o con la población a la que iba dirigida (disminución de la demanda). Lo anterior obliga a nuevos replanteamientos, cambios y adaptaciones.

Finalmente, la noción de autorreproducción de la institución educativa ayuda a entender el problema de la extinción o desaparición de instituciones educativas. En el sistema escolar público, en la medi-

da en que las instituciones concretas cumplen muy diversas funciones y están ligadas a muy diversos intereses a través de su burocracia, una de las principales dificultades ha sido la de la temporalidad de los programas educativos ofrecidos. Puede no guardar ninguna relación orgánica con las demandas de algún sector del mercado de trabajo, pero quedar sobredeterminada por la capacidad y la fuerza que tenga la burocracia institucional para justificar su función y su continuidad.

4. Recursos disponibles

En este análisis de los factores que determinan el crecimiento de las instituciones educativas se deja al final, a propósito, el factor recursos disponibles, en general planteado como el villano de la problemática educativa; su papel se relativiza mucho cuando se entiende que, aun dentro de su escasez, los recursos son factores en relación.

Efectivamente en América Latina, y más en el caso de algunos países, sorprenden los elevados montos que se le han adjudicado a la educación técnica, determinados en particular por los rubros de costosísimas instalaciones y equipamiento. A pesar de ser una decisión que regularmente se toma dentro de límites presupuestales muy reducidos, las negociaciones y las presiones de distintos grupos sociales han permitido una disponibilidad de recursos que no necesariamente se aprovecha. Entre los argumentos de la negociación destaca seguramente la nueva promesa del desarrollo económico a partir del control de la técnica.

Todas las demás instituciones identificadas en el segundo apartado de este texto, escolarizadas o no, públicas o privadas, aun aquellas específicamente orientadas a la formación para el trabajo y separadas del sistema educativo, están sujetas de cualquier forma a los factores políticos, presupuestales, de presiones y negociaciones sociales y aún de autorreproducción de su burocracia que ya se señalaron.

La descripción anterior pone en evidencia que las lógicas de surgimiento y expansión de las instituciones educativas no se corresponden y, más importante aún, no tienen por qué corresponder a las lógicas de crecimiento cuantitativo y modificación cualitativa de los muy diversos espacios laborales.

El fracaso de las políticas globales de planeación de recursos humanos en América Latina tiene que ver en buena medida con la concepción errónea de la que han partido. En efecto, sistemáticamente han ignorado tanto la heterogeneidad de los sistemas educativos y

sus diversas lógicas de crecimiento como la heterogeneidad de las estructuras de producción y, por ende, de las lógicas que explican sus cambios y crecimientos.

Lo anterior no significa que la institución educativa no deba construir una posición de su papel frente a lo laboral, significa simplemente que esta construcción no puede determinar plena ni exclusivamente los resultados que alcance. Estos últimos se modificarán o transformarán en función de la dinámica real que adquiera la institución y que se va expresando en los otros espacios de articulación que se identifican.

B. El problema curricular de la formación para el trabajo

Tal vez uno de los conceptos que más apoyen en el conocimiento de la "caja negra" de la educación es el de currículo.

El término se refiere a la manera en que las instituciones educativas *procesan* (Young, 1971) conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y los distribuyen entre las personas.

El proceso curricular es el proceso por excelencia de eslabonamiento intrínseco entre lo educativo y otras dimensiones e instancias sociales, laborales, políticas y culturales.

Implica procesos no sólo de selección, sistematización y organización, transmisión, certificación legal e inclusive producción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, sino fundamentalmente *de construcción de las articulaciones entre las dimensiones anteriores*. Por lo mismo implica una serie de interacciones sociales e institucionales específicas (Glazman y De Ibarrola, 1987).

En las instituciones escolares es posible distinguir dos realidades curriculares que, si bien están estrechamente vinculadas entre sí, deben distinguirse y considerarse cada una en su especificidad conceptual con el fin de avanzar en el conocimiento de la institución escolar. Una de esas realidades refiere al conjunto de estructuras académico-organizativas que se van consolidando en la escuela como resultado de las negociaciones entre distintas posiciones que pretenden propiciar y facilitar una forma específica y legitimada de acceso al conocimiento. La otra es el interjuego de conocimientos y saberes que se dan en la escuela, además del que delimitan las estructuras mencionadas, por la coincidencia en ella de muy distintos grupos sociales y dinámicas entre ellos (*idem*: 279).

Por lo que se refiere a la formación para el trabajo, los grandes debates curriculares se han centrado en las siguientes dicotomías, atendiendo exclusivamente a la primera realidad curricular señalada:

- delimitación de una especialidad dentro del complejo campo de actividades laborales con las que se relaciona,
- educación básica vs. especializada,
- educación técnica vs. humanística,
- educación adaptada al mercado de trabajo vs. educación innovadora o transformadora,
- educación teórica vs. educación práctica.

En principio se considera que el anterior es un falso debate; según algunos autores lo que se requiere es una adecuada síntesis, todavía no lograda, entre esas posiciones. En todo caso, corresponde a una segunda fase del debate curricular. Un debate anterior se desprende de la heterogeneidad de la estructura laboral latinoamericana y plantea una serie de disyuntivas importantísimas. Caben aquí desde el tipo de tecnología que se va a enseñar hasta la posición de la jerarquía laboral para la que se prepara a los alumnos.

Este doble debate, rara vez incorporado a la construcción curricular de la enseñanza técnica con la importancia que amerita, se resuelve en la práctica a través de decisiones tales como el reducido espacio otorgado a las ciencias sociales en el currículo, la separación entre el trabajo de aula y el trabajo en taller, o el tipo de dotación que reciben las escuelas.

Pero no se agota ahí la problemática curricular. Esta necesaria construcción de síntesis se complica aún más ante la problemática de la organización y sistematización de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc., dentro del contexto institucional de la escuela, en particular su organización dentro del tiempo y del espacio escolares: horarios y calendarios, aulas, talleres, laboratorios, y en función de las relaciones de enseñanza y de aprendizaje que genera lo educativo.

Lo anterior refiere a un problema multifacético de síntesis; diseñar e integrar de manera paralela y sucesiva las diferentes unidades académico-organizativas: de contenido, de tiempo, de espacios, de secuencia en las que se resuelve el tiempo total de formación.

Exige respuestas a interrogantes como los siguientes: qué temas o problemas se deben enseñar en el aula y cuáles en el taller; cuánto tiempo dedicarles a cada uno de ellos; en qué secuencia y con qué frecuencia; qué relaciones se deben establecer entre aula y taller; cómo deben ser las prácticas; cómo introducir el trabajo productivo dentro de la organización curricular; debe alternarse la escuela con el trabajo en el mercado externo, y cómo organizar esas alternancias.

Los problemas anteriores marcan uno de los más grandes vacíos

de la investigación en la formación para el trabajo. El problema es que esas síntesis requieren construcciones específicas en cada profesión y ni las estructuras disciplinarias, ni la formación de los docentes, ni los materiales didácticos disponibles en el caso de muchas de ellas, las propician hasta ahora. En la práctica se han hecho de muy distintas maneras y con grados diferentes de eficiencia. Pero falta todavía el conocimiento para sistematizarlas, evaluarlas y, si es el caso, generalizarlas. Se tiene que construir. La pregunta clave es quién y cómo. En esto la investigación —no sólo educativa, fundamentalmente interdisciplinaria y en todo caso cualitativa— tiene un lugar primordial.

Dentro de los debates curriculares de la formación para el trabajo en la escuela destacan dos grandes rubros.

1. Cómo incorporar el trabajo productivo en el currículo

Se enfrentan aquí, como ya lo han percibido algunas investigaciones (de Ibarrola, Weiss *et al.*, 1984; Gallart, 1987), dos lógicas contradictorias: la del aprendizaje y la de la producción. Estas lógicas son contrarias en los siguientes rubros:

- El objetivo que se persigue. En el primer caso el aprendizaje de conocimientos básicos y técnicos, pero también los valores sobre la producción, que resultan muchas veces utópicos en el mercado de trabajo. En el segundo la eficiencia y la rentabilidad, a las que se supeditan otros valores.
- El sentido de la participación de la fuerza de trabajo. En el primer caso el aprendizaje, sin remuneración o con remuneración simbólica. En el segundo la remuneración, en principio la mínima suficiente para la “reproducción de la fuerza de trabajo”.
- El tipo de organización social del trabajo. En el primer caso intervienen debates éticos y pedagógicos: ¿serán los alumnos la “mano de obra barata para la producción escolar”? ¿serán “pequeños empresarios”? ¿serán “cooperativistas”? ¿se establecerán las jerarquías en función del grado de avance escolar?, ¿quiénes son las autoridades de la producción escolar frente a las autoridades académicas? En el segundo caso, la organización social está establecida previamente como parte constitutiva y generalmente con jerarquías claras. Las luchas sindicales demuestran que este rubro es uno de los determinantes más importantes de la producción.
- Horarios y calendarios de producción. En el primer caso, la producción está reducida a ciertos horarios que compiten con los de

otras actividades escolares y que en ocasiones se fijan con los mismos criterios. La producción se delimita dentro del horario y del calendario escolares, a su vez muy determinados por los “logros” sindicales de los maestros o la burocracia escolar. En el segundo, la producción es la única actividad dentro del horario.

- El tamaño de la fuerza de trabajo incorporada. En el primer caso refiere a todos los alumnos, independientemente del tamaño de la producción. Lo anterior determinará el tiempo efectivo de participación individual y la naturaleza de las tareas posibles dentro del proceso, generalmente muy reducidas. En el segundo, el tamaño de la fuerza de trabajo se define en función del tamaño de la producción y de la rentabilidad de la misma.
- La continuidad de la producción. En el primer caso se enfrenta al constante reinicio de las generaciones estudiantiles. En el segundo, sólo a la rotación de una parte de la fuerza de trabajo.
- La integración del proceso productivo. En el primer caso se delimita curricularmente, eliminando con criterios escolares, académicos o burocráticos, muchas de las partes del proceso. En el segundo, tiene que integrar el proceso de abastecimiento, producción y distribución, con sus respectivos problemas económicos, políticos y sociales.
- El acceso al uso del equipo, materiales y materias primas. En el primer caso, se restringe por cuestiones disciplinarias o por problemas de reposición. En el segundo, es constitutivo del trabajo.

Estas diferentes lógicas y otras todavía no identificadas provocan una serie de obstáculos para la integración no sólo conceptual sino fundamentalmente operativa, de la producción o el servicio dentro de la institución escolar. Constituye uno de los principales rubros conceptuales a resolver acerca del aprendizaje efectivo de la producción.

2. Cómo se decide la dotación de maquinaria y equipo para las escuelas técnicas

En este rubro se considera también qué efectos tiene la infraestructura dotada sobre las expectativas y orientaciones laborales de los estudiantes, así como qué posibilidades efectivas de incorporación a la producción y a la docencia tiene.

Las escuelas técnicas en América Latina han optado por una sofisticada tecnología importada. Esta decisión ha entorpecido la posibilidad de ir integrando la producción o recuperación de tecnologías

reales en los mercados de trabajo, con el aprendizaje del sentido y uso de la misma dentro de la organización social del trabajo.

En parte esta situación responde a una decisión ideológica de los sujetos que asumen el proyecto, la de "modernizar" la producción; en parte también, a la compra obligada de los desechos o excedentes de maquinaria de otros países. Expresión de la dependencia tecnológica en las escuelas.

Las investigaciones empíricas demuestran un importante y significativo desfase entre los equipos disponibles (o por lo menos físicamente presentes en los planteles) y el uso real de los mismos para fines de producción o de docencia.

El desuso de estos equipos encuentra su explicación en la imposibilidad real de incorporarlos dentro de la dinámica de la escuela, ya que:

- son equipos que requieren materias primas o presupuestos de operación demasiado costosos en relación con el recurso financiero disponible en el plantel;
- son equipos muy poco rentables para la escala de producción que puede emprender el plantel;
- son equipos cuyo manejo resulta desconocido para la mayoría de los miembros del plantel, no sólo alumnos sino inclusive profesores, pues las instrucciones están en otro idioma, faltan piezas de reposición, etcétera.

La naturaleza y lógica de la resistencia al uso de equipos sofisticados en las escuelas es uno de los temas de investigación más interesantes en la relación educación-trabajo. Habría que definir el grado de sofisticación tecnológica aceptable en función del conocimiento individual y colectivo que puedan asimilar quienes deban entrar en contacto con esa tecnología y hacerla productiva. La tecnología *per se* no logrará resolver la modernización de la producción.

La escuela técnica permite observar problemas de resistencia al uso de la tecnología que se descubren en muchos espacios laborales concretos. El problema de la tecnología no es cuestión de disponibilidad sino sobre todo de asimilación de su uso, con base en la posibilidad de introducirla de manera orgánica y eficiente (para los grupos sociales desfavorecidos, no para el Capital) dentro de muchas otras rutinas: la del financiamiento y recursos disponibles; la del tamaño de la producción en función del tamaño del mercado; la de los saberes y comprensión de la máquina por parte de quienes deberán usarla; la de las habilidades de trabajo, y muchas otras rutinas cuyo eslabonamiento adecuado no ha sido objeto de investigación.

Ante las resistencias palpables al uso de equipos técnicos sofisticados, vale la pena preguntarse si no es una mejor decisión política y financiera destinar las partidas que se gastan en compra de equipo escolar, a la investigación de tecnologías tradicionales y su posible transformación y a la creación de tecnologías propias.

Las investigaciones empíricas también demuestran la potencialidad creadora de maestros y alumnos, a veces apenas marginal, a veces transformadora de toda una escuela. Ejemplos interesantes son:

- La modificación radical del uso del tiempo mediante periodos quincenales íntegramente dedicados a la producción y otros íntegramente dedicados a lo académico, por turnos. Lo anterior implicó una inteligente reorganización de los horarios de todos los maestros y los grupos escolares (Bernal y Márquez, 1985).
- El diseño y puesta en práctica de pequeños proyectos de producción, marginales dentro de la organización de la escuela pero asumidos integralmente por los alumnos, desde el diseño hasta la comercialización de productos. Estos proyectos integrales eran considerados como los más educativos por los alumnos aun en casos de fracaso en la producción (De Ibarrola, Weiss *et al.*, 1984).
- El diseño, puesta en práctica o recuperación de tecnologías adecuadas a los recursos y al tamaño posible de la producción.
- La solución de problemas de escasez de recursos mediante estrategias o prioridades adecuadas.
- La introducción de procesos y productos nuevos para las regiones o zonas que lograron ser asimilados por otros productores locales.

C. Reclutamiento, selección y formación de profesores

Otro de los espacios concretos e intrínsecos de articulación de lo educativo con lo laboral se localiza en la práctica docente de los profesores.

Cualquier proyecto de formación para el trabajo, sea éste de ajuste a actividades laborales ya vigentes o de anticipación de algunas que se consideran mejores, exige la disponibilidad de un número suficiente de maestros adecuadamente formados.

Más allá de la obviedad del requisito, interesa profundizar en su problemática real.

1. Quién forma a los profesores

El anterior es tal vez uno de los puntos de mayor debate en educación,

inmerso en un activismo impresionante y con muy escasa reflexión teórica o sistematización de experiencias eficientes. Es tal vez uno de los problemas más difíciles de resolver.

Durante mucho tiempo se encaminó por una falsa dicotomía: qué debe dominar el maestro, el contenido profesional o el método educativo —en el entendido de que el maestro simplemente debía “transmitir” conocimientos claramente establecidos o definidos por otros grupos académicos.

Esta dicotomía dio origen a programas totalmente divorciados entre sí. Conforme al primer tipo de orientación, lo importante parecía ser actualizar constantemente a los maestros en los diversos avances de las disciplinas académicas, e inclusive llevarlos a los temas y problemas de la frontera del conocimiento. Conforme al segundo tipo, se insistió en que el maestro debería dominar y aplicar una serie de reglas y técnicas de un supuesto método educativo, aplicable a cualquier área del conocimiento (la “tecnología educativa”, por ejemplo). En general, surgieron programas de “formación de profesores” tan paradigmáticos como ineficientes, impartidos durante breves periodos y conforme al mismo modelo, independientemente del área disciplinaria o de la institución escolar de que se tratara.

A medida que se avanza en el conocimiento de la “práctica docente” (Rockwell y Mercado, 1986) y de la nueva profesionalización de la docencia posprimaria (Kent Serna, 1985), aparecen una serie de rubros que es importante conocer. Se presentan a continuación bajo la discusión de la función docente y del mercado de trabajo académico.

2. La función docente

La docencia no puede seguir concibiéndose como un proceso exclusivo de “transmisión” de conocimientos. Es fundamentalmente una interacción pedagógica, sí en torno al conocimiento pero no reducida a él, entre sujetos con muy diferentes biografías, dentro de los límites y contextos que marca la institución escolar cuyas funciones y dinámicas, ya se dijo, van mucho más allá de esa supuesta transmisión.

- a) En la relación entre maestros y alumnos se ponen en juego los conocimientos que cada uno de ellos ha ido adquiriendo a lo largo de su vida y a través de lógicas de construcción que no necesariamente concuerdan con las decididas desde el diseño curricular. Con base en sus diferentes biografías, maestros y alumnos plantean resistencias al aprendizaje o a la enseñanza, definen lagunas e ignorancias, presentan deficiencias o saltos insalvables en la

construcción individual del conocimiento marcado por planes y programas, al igual que presentan potencialidades que estos últimos no reconocen.

En principio, como ha sido certeramente detractado por los educadores populares, la escuela descalifica los conocimientos (familiares o laborales) que no están legitimados por los planes y programas de estudios; pero no los puede descartar en la vida cotidiana escolar, sino que los incorpora y relaciona de alguna manera. El conocimiento acerca de cómo se apoyan o contradicen, se complementan o se rebasan estos diferentes tipos de conocimientos, dentro y más allá de los límites que fija la organización curricular, sería esencial para una mejor organización del currículo y de la enseñanza para el trabajo.

- b) Pero no sólo entran en juego los diferentes conocimientos de maestros y alumnos, enfrentando la lógica de la enseñanza a la lógica del aprendizaje (en los dos sentidos) y ambas a la del desarrollo de las disciplinas. Entra en juego claramente el contexto institucional: la manera como la institución delimita, selecciona y organiza el conocimiento; el tiempo que le adjudica; los recursos que auspicia; la manera como organiza los grupos escolares; los requisitos que impone para evaluar y certificar el conocimiento.

Lo necesario resulta ser, una vez más, la construcción de síntesis: el maestro incorpora a su práctica toda la problemática curricular institucional y didáctica previamente señalada. Tiene que construir el método docente según el contenido específico, en el contexto específico, ante poblaciones específicas. Descubrir la trama a seguir entre múltiples lógicas, cada una planteando tendencias diferentes.

Evidentemente, en la práctica cotidiana todos estos problemas han encontrado algún tipo de resolución mediante construcciones específicas que se reducen a conceptos como “el buen maestro”, cuyos ingredientes y “manera de hacer” constituyen en realidad fórmulas poco generalizables.

La investigación cualitativa sobre la práctica cotidiana de los maestros empieza a rendir frutos para la formación de los profesores. Sin embargo, hay muy poca información empírica al respecto y menos aún sobre la enseñanza técnica o la formación para el trabajo. No se dispone de una “reconstrucción histórica acumulada” (Rockwell y Mercado, 1986) de las prácticas reales de enseñanza; sin embargo, sólo de ahí pueden surgir las indicaciones para generalizar programas eficientes de formación de profesores.

El trabajo aquí requiere ser, una vez más, interdisciplinario, a pesar de lo difícil que resulta.

3. El mercado de trabajo académico

En la educación técnica y en general en la educación profesional se manejan dos diferentes posiciones con respecto al tipo de profesorado: profesores de tiempo completo y profesionales o técnicos en ejercicio que dediquen sólo algunas horas a la docencia.

Esta opción supone una vez más el (falso) debate entre el manejo del método educativo o el manejo del contenido profesional. En realidad debería retraducirse en los siguientes términos: cuál es la mejor manera de integrar la práctica profesional a la enseñanza escolar de la misma.

El tiempo completo, uno de los requisitos planteados en la década de los setenta para elevar la calidad de la educación, trajo sus propios problemas. Implica una nueva función profesional basada en la integración de la docencia y la investigación dentro de la institución escolar, conforme a los planteamientos de una institución universitaria academicista, más que profesionalizante. Este planteamiento también se extendió a la educación técnica posprimaria, salvo en instituciones que constituyen una excepción. Para la mayoría de los docentes esta integración, una vez más construcción sintética a partir de las especificidades de dos funciones diferentes, no se ha logrado fácilmente.

Pero en realidad, más que este último debate, es la confrontación entre mercado de trabajo académico y mercado de trabajo profesional lo que está determinando las lógicas de incorporación y permanencia en la enseñanza, en ocasiones a costa de la función docente. Así, cabe la duda acerca de si el profesor se constituye como tal por una vocación docente, se genera junto con el desarrollo de una nueva profesión o se produce preferentemente ante el desempleo profesional, que orilla a la creación de una nueva profesión: la docente, y a la defensa de un mercado de trabajo posible: el académico.

La creación de programas educativos públicos obliga al reclutamiento de una gran cantidad de profesores que no están adecuadamente preparados. Muchas veces se reclutan de entre los recién egresados del sistema escolar. Lo anterior provoca un fenómeno cuyas consecuencias apenas se intentan identificar: el profesor que nunca ha abandonado el sistema escolar (Quiroz, citado por de Ibarrola, 1987). Este nuevo personaje se enfrenta al serio problema de integrar en su tiempo completo la docencia con la investigación

pero además, y sobre todo, al de no tener una práctica orgánica de la profesión que enseña.

Uno de los principales problemas que enfrenta la educación técnica es que este tipo de maestro no domina ni el contenido ni el método, tampoco conoce los rasgos principales que la institución en la que trabaja le impone a su ejercicio docente; estos problemas no se resuelven mediante “cursos” aislados de “formación de profesores”.

La formación adecuada de estos profesores no se soluciona totalmente de manera previa o independiente del ejercicio docente o del ejercicio profesional, sino a través de una actividad continua, unida a la construcción de la propia profesión, en la que la reflexión sobre la práctica cotidiana juega un papel determinante.

D. El proceso escolar de la certificación del conocimiento

Como se señaló antes, una de las maneras más fáciles de apresar conceptualmente lo educativo ha sido el certificado escolar. El enorme significado social que recibe este concepto no ha recibido su equivalente en la investigación sobre la relación educación-trabajo más allá de una constatación del uso discriminatorio del certificado, el que, como se señaló también, opera preferentemente en ciertos espacios laborales y en momentos de cierre de las oportunidades laborales en ellos.

Algunas incipientes investigaciones sobre el proceso escolar de la certificación (Bruner y Flisfish, 1983; Granja, 1987), apuntan hacia un problema sumamente grave de la institución escolar: la manera como el proceso de certificación reduce el significado de la interacción educativa, determinando además lo que se considera éxito o fracaso del sistema y eficiencia del mismo. Según Granja, este proceso se constituye por una larga y minuciosa secuencia de trámites encadenados, que en algunas instituciones llegan al absurdo de documentar la actividad diaria. Esta documentación se basa en los exámenes y evaluaciones regulares en un doble proceso de reducción: examinar de conformidad con lo que resulte más fácilmente observable y medible, y calificar de acuerdo con signos fácilmente manejables por la administración escolar. Pone énfasis en el cumplimiento de la secuencia del aprendizaje tal como queda marcado por planes y programas. La rigidez de las estructuras de evaluación y certificación ha sido frecuentemente denunciada pero no lo suficiente para modificar la perpetuación de esos mecanismos. Lo importante sería profundizar en procesos que se dan en dos sentidos: el de la construcción escolar del certificado y la manera como influye o inclusive de-

termina el contenido académico, y el de la construcción de monopolios profesionales, para cuyo ingreso se exige toda esa minuciosa v reduccionista documentación escolar.

E. Mecanismos de incidencia de la institución escolar sobre el destino de los egresados

Este rubro constituye el último de los procesos de articulación con lo laboral que se descubren —por lo pronto— en la naturaleza de la institución escolar. Ha sido posible distinguir tres:

1. Mecanismos institucionales

Se proponen aquí aquellos mecanismos que de alguna manera implican una relación formal entre la institución escolar y posibles instituciones laborales. Caben convenios para la realización de prácticas profesionales, para la alternancia escuela-empresa, para la realización del servicio social, bolsas de trabajo y aún convenios para la contratación de los egresados una vez que éstos terminen sus estudios.

De las investigaciones cualitativas se desprenden indicadores acerca de la dificultad para hacer operar de manera sistemática y regular cualquiera de estos mecanismos. Una razón se encuentra seguramente en la doble lógica identificada cuando se analizaron las dificultades de la producción escolar. Pero otra razón importante es el reducido tamaño del mercado de trabajo formal, frente al tamaño de la población escolar.

Además de ser esporádicas y muy reducidas las oportunidades de incorporación a algunas empresas desde el momento de los estudios, en estas últimas se llega inclusive a invertir su papel frente al estudiante, aprovechando algunas de las categorías escolares con tal de no comprometer formalmente una contratación. Los egresados pasan así a desempeñar servicio social o a ser “becarios” de una empresa durante el tiempo y en las condiciones salariales permitidos por estas categorías escolares. Algunos, muy pocos, serán contratados posteriormente, el resto serán los que darán la medida del desajuste de la educación con ese mercado de trabajo. Para la operación de estos mecanismos institucionales el certificado escolar es determinante de una primera selección.

2. Mecanismos interdomésticos

La escuela también ofrece una serie de mecanismos no formales de

incidencia sobre el destino de sus egresados, que regularmente son los que pueden aprovechar la mayoría de los estudiantes: recomendaciones de profesores, relaciones con padres de familia de otros estudiantes, relaciones con egresados de la misma escuela. Un resultado interesante de investigación (De Ibarrola, 1987b) es el desconocimiento, por parte de los estudiantes recién incorporados a la educación posprimaria, acerca de los mecanismos institucionales o seminstitucionales de búsqueda de trabajo al que los orienta su formación escolar, y el enorme grado de dependencia que tienen de los mecanismos informales. Se prefigura aquí un mecanismo de articulación de la escuela con los enormes espacios informales de trabajo.

3. Las asociaciones de egresados

Este tercer mecanismo refiere a otro tipo de organización social: las asociaciones de egresados (formales o informales); las constituyen grupos cuyo núcleo de identidad es haber convivido durante los años de la formación escolar. A través de estas asociaciones se establecen importantes cadenas de reclutamiento, en caso de haber oportunidades de empleo.

Pero tal vez sería más importante profundizar en la incidencia de estas asociaciones: a) en la transformación, sentido y orientación de la propia institución escolar; b) en las movilizaciones económicas, sociales y políticas que generan en caso de no haber oportunidades de empleo, y en la incidencia que puedan tener en la apertura o transformación de ciertos espacios laborales; c) en la delimitación y establecimiento de monopolios sobre ciertos espacios laborales a través de la implantación de legislaciones que hacen depender del certificado escolar la posibilidad del desempeño profesional.

F. La articulación de todas estas dimensiones

Se han planteado hasta ahora, de manera analítica, algunos de los procesos escolares que inciden sobre lo laboral. Un proyecto educativo transformador que se quiera eficiente no puede dejar de tomarlos en cuenta.

De hecho, se podría aventurar la afirmación de que los proyectos que se consideran "de calidad" han logrado armarse eslabonando adecuadamente todos estos procesos. Este es claramente el caso de aquellos programas educativos que se mueven en segmentos equivalentes de lo escolar y de lo laboral, por ejemplo algunas universidades privadas, cursos especiales de capacitación para grupos muy reduci-

dos o programas específicos que se desprendan de un proyecto de innovación laboral en el que claramente se prevé la formación de recursos humanos.

Sin embargo, la "calidad" de estos programas no se puede manejar como referente de la calidad de los programas públicos. Los inmensos retos que enfrentan estos últimos ante la aguda heterogeneidad estructural de América Latina se han ido desglosando a lo largo del texto. La investigación educativa debería avanzar en la identificación de los mecanismos de reforzamiento, o por el contrario "de anulación intrínseca" (Albornoz, 1988), que puedan ir articulando o entorpeciendo la construcción de proyectos educativos para un desarrollo económico, democrático, autónomo y participativo.

III. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Se ha planteado en este texto la heterogeneidad de lo educativo y de lo laboral, y la especificidad de cada una de estas realidades, cada una de las cuales actúa con fuerzas, sentidos y dinámicas propias. Esta doble conceptualización modifica radicalmente la comprensión de la naturaleza de las relaciones entre lo educativo y lo laboral en la sociedad.

Estas relaciones resultan complejas, multidimensionales, interactivas, cambiantes e inconstantes, contradictorias y aún "perversas". Es evidente que existen puntos "neurálgicos" de articulación entre uno y otro polo de la relación, y que en los procesos que los constituyen intervienen a su vez infinidad de mediaciones y factores. La posibilidad de construir un proyecto educativo que incida en lo laboral no puede hacer caso omiso de todo lo anterior.

A lo largo del texto se ha llevado un debate implícito entre unidad y diversidad. Entre la unidad que exige el planteamiento de una política acerca del rol que la educación puede jugar en el desarrollo de los países latinoamericanos, en particular en cuanto a la formación para el trabajo, y la diversidad que esconde cada uno de esos conceptos; diversidad de sujetos, de intereses, de condiciones de vida.

Este debate, a su vez, implica el de los poderes en juego. En ningún caso una estrategia de desarrollo educativo se plantea en un vacío de poder o de cultura. La propuesta relativamente unitaria de un sujeto social, se fracciona en la comprensión, aceptación, resistencia o rechazo de otros sujetos involucrados. La unidad se construye, si acaso, entre serias tensiones, en la medida en que se logre un consenso al respecto, a lo largo del tiempo y del espacio social, entre una gran cantidad de sujetos sociales y en las dimensiones que

permiten trascendencia al proyecto. De alguna manera se implica también un debate entre simplicidad y complejidad. La simplicidad que requiere la política que unifique, y la complejidad de los sujetos, tiempos y dimensiones entre los que se debe alcanzar consenso.

Este planteamiento, se insistió desde un principio, va unido a la posición de que el interés fundamental de la investigación educativa es “construir el conocimiento relevante de aquellas acciones educativas que son susceptibles de organizarse en función de una transformación deseada”.

“Tratándose de estudios prospectivos —recomienda una autora— es importante considerar el tratamiento del tiempo que en ellos se dé . . . en este caso el tratamiento del problema en su historia, su presente y su futuro esperado” (Yero, 1987:174).

En este trabajo interesa sostener que en estudios prospectivos es importante el tratamiento no sólo del tiempo sino también —y concatenadamente— del espacio social. En la heterogeneidad latinoamericana ambos conforman segmentos que también coexisten de manera desigual.

El papel de la investigación en este doble tratamiento es aportar las precisiones al respecto, a partir de una comprensión cabal y un conocimiento real de las escalas de tiempo y espacio que abarcan realmente aquellas instancias en las que se quiere incidir, y no de una definición *a priori* del investigador o del político. Ese sería el reto más importante de la investigación educativa prospectiva.

En la identificación que se ha hecho de las tensiones entre unidad y diversidad de voluntades y situaciones en la primera parte del texto, parece ganar la diversidad con un efecto paralizante. En la segunda parte, sin embargo, se dan mayores elementos para la construcción de proyectos que puedan ir unificando consenso entre las diversidades. De ahí se desprenden prioridades inmediatas sobre el tema que se pueden resumir en los siguientes rubros, cada uno de los cuales requiere un serio trabajo de investigación para apoyar su desarrollo:

- Educación pública para el trabajo y la producción. Lo anterior implica una atención a todos los sectores de población y no una formación selectiva a grupos de población definidos de acuerdo con las “demandas” de cantidad y “calidad” de ciertos sectores del mercado de trabajo. Ampliar el concepto de educación pública podría resultar de una adecuada combinación de los esfuerzos de algunos grupos de educación popular, junto con los esfuerzos de transformación al interior del sistema escolar.

Hablar de educación pública necesariamente refiere a educación

básica y a una atención consistente hacia los aspectos sociales, naturales y técnicos de la producción y del trabajo, en los diversos niveles del sistema escolar. Las formaciones específicas que requieren diversas empresas en función de los procesos de trabajo que precisan, las deberán asumir estas últimas.

- Identificación del lugar real y del tipo de conocimientos y saberes individuales y colectivos que inciden en los mecanismos de transformación de los espacios de trabajo.
- Investigación específica sobre los procesos de asimilación-creación de tecnologías, según los tiempos y espacios sociales de los grupos que conforman de heterogeneidad estructural latinoamericana.

Para los investigadores educativos implica una serie de trabajos encaminados, en última instancia, a la construcción interdisciplinaria de currículos, al diseño de situaciones de aprendizaje, a la formación de profesores. En efecto, los planteamientos anteriores no son extraños en las políticas educativas de muchos países latinoamericanos, pero se han perdido o desvirtuado en el complejo de sujetos y dimensiones del desarrollo cotidiano de la escuela.

A lo largo del texto se fueron precisando muchos rubros de investigación de los que podría derivarse un programa delimitado en el tiempo. Para que la investigación educativa contribuya efectivamente en las políticas deseadas son determinantes tres aspectos:

- Las investigaciones deben insistir en metodologías cualitativas, exploratorias de nuestra propia realidad; priorizar el conocimiento de procesos e interacciones complejos e históricos, o que detecten síntesis en las que se expresan.
- Deben ser investigaciones en toda la extensión de la palabra, investigaciones de campo de las que surjan las explicaciones teóricas.
- Las investigaciones deben ser compartidas entre un grupo interdisciplinario y latinoamericano de investigadores que pueda construir conjuntamente un referente de unidad teórica para distintas investigaciones particulares, delimitando las escalas espaciales y temporales a cuyo conocimiento contribuye cada una de ellas. Es importante que este grupo pueda comparar constantemente los resultados específicos encontrados y construir conocimiento válido para toda la Región.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBORNOZ**, Orlando, “Estudio prospectivo de las relaciones entre el 1988 Estado y la sociedad civil en América Latina y el Caribe”, Reunión informal de consulta... UNESCO, CAR/URSHSLAC/GPI / Doc. 9, Caracas, 15-19 febrero.
- ARGUMEDO**, Manuel, “Reflexiones en torno al trabajo educativo con 1987 campesinos”, en Tapia Soko, Gonzalo, *La producción de conocimientos en el medio campesino*, Santiago, Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), pp. 109-143.
- BERNAL**, Luis Enrique y Marisela Márquez, *El proyecto de educación 1985 no formal. Análisis de una experiencia de innovación institucional en la vinculación de las escuelas agropecuarias con la producción*, México, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).
- BERNAL**, Luis Enrique, “El profesional medio agropecuario. Historia 1985 s/f de una propuesta institucional”, México, DIE, tesis de maestría en proceso.
- BOUDON**, Raymond, *Efectos perversos y orden social*, México, Premia 1980 Editorial.
- BRASLAVSKY**, Cecilia, “Etapas históricas de las estrategias nacionales 1985 para la enseñanza general obligatoria en Hispanoamérica”, en de Ibarrola y Rockwell (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*, México, DIE, CINVESTAV-IPN/ 44, Congreso Internacional de Americanistas, pp. 15-41.
- BRUNNER**, José Joaquín y Angel Flisfisch, *Los intelectuales y las insti- 1983 tuciones de la cultura*, Santiago, Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), p. 392.
- CALVO**, Carlos, “Curriculum. La tentación de la rutina y el desafío de 1987 la cotidianidad en la incertidumbre”, en Tapia Soko, G., *op. cit.*, pp. 144-176.

CINTERFOR, *Cuadro comparativo y fichas descriptivas de las instituciones de formación profesional en América Latina. Análisis comparativo de las instituciones*, Proyecto 089, Montevideo. 1976

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (CEEAL), 1987 *Centros de Educación Popular de América Latina*, Santiago de Chile, CEEAL.

DE IBARROLA, María, *Educación y sociedad contradictorias*, Cuadernos de Investigación Educativa, No. 2, DIE. 1982

_____, 1984 "El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la burguesía", en *Revista Mexicana de Sociología*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, Vol. XLVI, No. 2, abril-junio, pp. 173-244.

_____, 1987 "Relaciones entre la escuela y el trabajo. Discusión de enfoques y categorías de análisis", México, Ponencia presentada en el Coloquio de Investigación Educativa, El Colegio de México, mayo (en prensa).

_____, 1987 "La construcción social de la investigación educativa", México, Ponencia presentada en el Foro de Investigación Educativa, AMIES-UPN.

DE IBARROLA, María y Sonia Reynaga, "Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, CEE, Vol. XIII. No. 3. 1983

DE IBARROLA; Weiss; Márquez; Buenfil; Bernal; Granja y Reynaga, 1984 "El papel de la cooperativa escolar de producción en la formación práctica del técnico agropecuario de nivel medio superior", México, DIE, Consejo del Sistema Nacional de Enseñanza Tecnológica, Informe de Investigación, 2 Vols.

DELPIANO, Adriana, Entrevista, Investigadora del PIIE, Santiago de Chile, diciembre. 1987

ESCOBAR, Agustín, "Patrones de organización social en el mercado de trabajo de Guadalajara, en de la Peña y Escobar (comps.), 1986

Cambio regional, mercado de trabajo y vida obrera en Jalisco, México, El Colegio de Jalisco, pp. 147-190.

FUENTES, Olac, "La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa", Notas para discusión, México, DIE, mimeo.

_____, "Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. El caso de México", en *Crítica*, Revista de la Universidad Autónoma de Puebla, México, Nos. 26-27, enero-junio, pp. 5-16.

GALLART, Ma. Antonia, *Educación y Trabajo. Un estado del arte de la investigación en América Latina*, Canadá, IDRC, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, 184 pp.

_____, *Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo: la carrera de los egresados*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Población (CENEP), Cuadernos del CENEP 38-39, 184 pp.

GRANJA Castro, Josefina, El proceso de certificación en los Centros s/f. de Bachillerato Tecnológico Agropecuario", México, DIE, tesis de maestría en proceso.

GLAZMAN, R. y Ma. de Ibarrola, *Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular*, México, Ed. Nueva Imagen, 336 pp.

GÓMEZ C., Víctor, "Educación y estructura económica. Marco teórico y estado del arte de la investigación en México", en Congreso Nacional de Investigación Educativa, *Documentos base*, México, CNIE, Vol. I.

GONZÁLEZ de la Rocha, Mercedes, "Lo público y lo privado: el grupo doméstico frente al mercado de trabajo urbano", en de la Peña y Escobar, *op. cit.*, pp. 191-234.

KENT Serna, Rollin, "Quiénes son los profesores universitarios. Las vicisitudes de una azarosa profesionalización", en *Crítica*, Revista de la UAP, México, No. 28, jul.-sept., pp. 5-19.

LAPASSADE, G. y R. Loureau, *Claves de la sociología*, Barcelona, Ed. Laia, pp. 210 y ss.

- LÓPEZ** Cámara, Víctor, "Proceso de trabajo y práctica privada de la odontología en México", Ponencia presentada en el Segundo Seminario Latinoamericano de Medicina Social, Managua 15-18 septiembre.
- MORENO** Botello, Ricardo, *La escuela del proletariado. La educación técnica industrial en México 1876-1938*, México, Universidad Autónoma de Puebla, pp. 80 y ss.
- MUÑOZ** Ledo, Porfirio, "Una visión de América Latina y su futuro", 1987 en Mudoz Ledo, P. Montanola y L. Yero, *La construcción del futuro en América Latina*, Caracas, URSHSLAC-UNESCO, pp. 7-64.
- PORTES**, Alejandro, "El sector informal: definición, controversias, relaciones con el desarrollo nacional", en Walton *et al.*, *Ciudades y Sistemas Urbanos. Economía informal y desorden espacial*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), pp. 95-113.
- PREALC-OIT**, *Conceptualización de empleo rural con propósito de medición*, PREALC-OIT, México, Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2 Vols.
- RENDÓN**, Teresa, "Algunas reflexiones sobre el uso de la fuerza de trabajo en el contexto campesino y su conceptualización", 1981 en PREALC-OIT, *op. cit.*, Vol. 2, pp. 29-38.
- ROBERTS**, Bryan, "Industrialización, clase obrera y mercado de trabajo", 1986 en de la Peña y Escobar (comps.), *Cambio regional, mercado de trabajo y vida obrera en Jalisco*, México, El Colegio de Jalisco, pp. 17-46.
- ROCKWELL**, Elisie y Ruth Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, Cuadernos de Educación, DIE, 78 pp.
- _____, *Repensando institución: una lectura de Gramsci*, México, 1987 Documentos DIE, 70 pp.
- SCHMELKES**, Sylvia, Entrevista, Investigadora del Centro de Estudios Educativos (CEE), México, diciembre.

TABOADA, Eva, "Educación y lucha ideológica en el México Posrevolucionario (1920-1940)", en de Ibarrola y Rockwell (comps.), *op. cit.*, pp. 43-59.

TEDESCO, Juan Carlos, "Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina", en *Educación, formación profesional y empleo*, Bogotá, SENA, pp. 117-142.

_____, "Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario", en *Crítica*, Revista de la Universidad Autónoma de Puebla, México, Nos. 26-27, enero-junio, pp. 17-31.

YERO, Lourdes, "Un enfoque metodológico prospectivo macrocultural", en Muñoz Ledo, P. *et al.*, *op. cit.*, pp. 133-177.

YOUNG, Michael, *Knowledge and control*, London, Collier/ McMillan.
1971

