

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO EN IBEROAMÉRICA¹

Irma Briasco*

I. PRESENTACIÓN

La educación para el trabajo se asocia habitualmente con dos modalidades educativas o formativas: la educación técnica/tecnológica (ET) y la formación profesional (FP)², que surgieron como dos ofertas diferenciadas y funcionando en compartimentos estancos. Esto se relaciona con el origen y el contrato fundacional que signó los destinos de cada una.

Por un lado, la ET siempre estuvo asociada a los Ministerios de Educación y a la cultura de la escuela con carácter propedéutico. Fue concebida como un sub-sistema o modalidad dentro de la oferta educativa de nivel medio, pero ofreciendo una inserción ocupacional mediante las tecnicaturas. Éstas se dividen en los diferentes sectores y ramas. La organización correspondió, como el contexto lo signaba en su momento, con una organización taylorista fordista.

Por otro lado, la formación profesional definida en sus orígenes como un sistema de formación para los trabajadores, de carácter terminal, se caracterizó³ por tres elementos distintivos: su independencia del sistema educativo regular y su flexibilidad, que la ubica en un espacio de educación no formal y si bien nace por iniciativa del Estado, cuenta con un gobierno tripartito (Estado, empresa y trabajadores). Otro dato que la caracteriza es el financiamiento, asociado con fondos de

* Universidad Nacional de Buenos Aires/Pronatass.

¹ Este artículo se ha extractado del Volumen XIII correspondiente a la serie de Estudios Comparados realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos

² En el caso de España esta clasificación no existe.

³ Siguiendo a CINTERFOR-OIT, citado en Messina-Weinberg, *op. cit.*

tributación pública. Esta oferta se ha organizado en instituciones de formación profesional.

Actualmente, en diversas investigaciones⁴ se hace referencia a la crisis de la ET, que por supuesto está enmarcada en una crisis global que involucra no sólo a todas las instituciones de formación profesional sino también al resto del sistema educativo.

Todos los países de Iberoamérica están llevando adelante profundas transformaciones del sistema educativo, producto de los grandes cambios en el escenario internacional. Éstos han dado como resultado el agotamiento de esta segmentación de la oferta, tendiendo a generar instancias de articulación entre el tradicional sistema de ET y FP, las cuales asumen diferente grado de institucionalización. Por ello intentamos levantar esta situación que hemos estado observando en los países estudiados, e intentamos englobar la oferta de educación para el trabajo, como educación técnico profesional, con intención de dar cuenta de esos cambios.

La educación técnica, la formación profesional y la formación ocupacional, son consideradas en forma global como educación técnico profesional, en una línea de educación permanente, situación que se ha convertido en un factor estratégico para promover el crecimiento económico y el bienestar social.

El presente trabajo tiene como propósito caracterizar la situación de la educación para el trabajo en los países de Iberoamérica. Para ello se presenta en un primer momento la situación actual de la educación técnico profesional, y luego, dada la magnitud que ha tomado la temática, se desarrolla un apartado sobre los programas implementados para grupos desfavorecidos.

Con esta organización de los temas creemos estar en condiciones de ofrecer un panorama global de la temática dentro del ámbito geográfico definido.

II. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

A modo de presentación se realizará una breve secuencia histórica de la temática para lo cual se sigue, en términos generales, a Gallart (1995); Ducci (1998); Martínez Espinosa (1998) y Moura Castro (1998).

⁴ Éstas se encuentra citadas en la bibliografía.

Es en los años sesenta cuando se verifica el ingreso en las agendas de política educativa de la temática de educación y trabajo. Esto es, en el denominado sistema formal, bajo el rótulo de «educación técnica», puesto que la «formación profesional», dentro del sistema no formal, registra sus inicios entre los cincuenta y sesenta, siguiendo el modelo del Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) de Brasil, fundado en 1942.

La formación sistemática de técnicos de nivel medio se señala como un insumo necesario para el desarrollo económico y social que caracteriza el contexto político imperante en esos años. Es la época del auge de las políticas desarrollistas, basadas en la planificación de los Recursos Humanos y de la teoría del Capital Humano, ambas de corte economicista⁵.

La teoría del capital humano parte de la correlación entre el nivel educativo y la productividad.

«A pesar de las numerosas críticas la teoría del capital humano ha constituido el modelo básico para las políticas educativas públicas en las últimas décadas. (Ha) justificado la intervención estatal y el apoyo al proceso de educación de masas como una contribución para incrementar la productividad de nuestros países» (MALLET, 1996, citado en CEDEFOP, 1998).

Esta teoría comenzó a ser revisada críticamente desde principios de la década de los setenta. Se verificó el fracaso de estos supuestos apareciendo en escena las corrientes críticas, la teoría credencialista y de filtro (BLAUG, 1985), al existir una oferta sobrecalificada de la fuerza de trabajo se produce una «fuga en adelante» respecto a los requerimientos del mercado. Se produce una «cola para el empleo» (THURROW, 1975) que da como resultado la situación perversa de «inflación de credenciales» (RAWIS y ULMAN, 1974). Además, los trabajadores que no consiguen satisfacer los nuevos requisitos que no cumplen las normas exigidas, corren el peligro de la «exclusión social» (COLLINS, 1979).

⁵ Para profundizar en el tratamiento del tema ver GALLART, M. A. (1995): La formación para el trabajo en el final del siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social, *Lecturas de Educación y Trabajo*, 4. TEDESCO, J. C. (1988): *Modernización: un desafío para la educación* (Chile, OREALC-UNESCO). RAMA, G. (1987): *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. Serie (Buenos Aires, KAPELUZ, CEPAL-UNESCO-PNUD).

Se llega a la denominada «década perdida» de los ochenta, caracterizada por la crisis de la deuda externa, la desindustrialización, la caída del ingreso y la crisis del mercado de trabajo. Comienzan serios cuestionamientos a la eficiencia en el manejo del gasto social que realiza el Estado.

Según Franz, citado en CEDEFOP, se han propuesto algunos elementos para comprender mejor la lógica de distribución de títulos y certificados en el mercado de trabajo, particularmente las denominadas «políticas de desajuste» entre la educación y el empleo. Estas teorías intentan combinar tanto el sistema de capital humano como el método credencialista y se centran en la dinámica de los sistemas educativos y formativos, por un lado, y del sistema de producción por otro (CARNOY y LEVIN, 1985).

Como superación del modelo taylorista fordista centrado en las calificaciones surgen, ya con gran desarrollo en Europa y algunos países del este, los «sistemas basados en competencias». Estos comienzan a ingresar en el debate de las agendas de los países latinoamericanos, en la península se incorporan desde el 90. Dada la importancia que asumen en el nuevo planteamiento para la definición de la educación técnica profesional, se dedica el siguiente capítulo para su desarrollo.

III. LA INSERCIÓN DE LA ETP EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Las ofertas sobre Educación Técnica y Formación Profesional dependientes de los Ministerios de Educación o de Trabajo surgieron de forma similar en toda América Latina.

Fundamentalmente la oferta de Educación Técnica ha estado organizada desde los Ministerios de Educación, otorgando la titulación de técnico. La formación profesional, en términos generales, orientada a la formación de operarios, ha sido responsabilidad de los Ministerios de Trabajo, salvo algunas excepciones. Se distinguió por estar centralizada en grandes organismos rectores y ejecutores de las acciones, conocidos como el sistema «S» y el «I» (MOURA CASTRO, 1998). Esta caracterización hace referencia a los dos tipos de denominaciones que estos organismos adoptan: INA, INCE, INFOTEC, INACAP y SENAI, SENAC, SENA, SENAR, SENAT, SENATI.

Es a partir de los años 80 cuando comienzan a percibirse procesos de cambio, transformación o reformas, y durante la década de los 90, en la mayoría de los países se sancionan leyes que dan organicidad y ordenamiento al sistema.

Siguiendo la caracterización que realizan Weinberg y Messina respecto a la ET, se describe la crisis de pertinencia por la que están atravesando. Este diagnóstico es compartido de alguna manera por la sociedad, expresándose en la demanda de mayor y mejor educación para todos. No alcanza sólo el aumento de cobertura, que caracterizó a los años 80, sino que ésta ya no es condición suficiente. Aparece en agenda el concepto de calidad educativa, pertinencia, significatividad, que no sólo permiten o facilitan la inserción productiva por la construcción de competencias de empleabilidad (BERKELEY, 1994), sino que coinciden con las demandas necesarias para el ejercicio de la ciudadanía.

Por otro lado, también entran en crisis la tradicional oferta de FP centrada en los organismos rectores que planifican, administran la oferta de capacitación, evalúan, certifican, es decir, asumen todo el circuito del sistema de capacitación. Estas instituciones comienzan a ser observadas por lo altamente burocrático de su gestión, con la consecuente lentitud en sus posibilidades de satisfacer la demanda del mercado e impregnándose de una cultura endogámica que centra la oferta del sistema de capacitación en su propia racionalidad, perdiendo la flexibilidad y alta capacidad de respuesta a las necesidades económicas y sociales derivadas del ajuste y la reestructuración económica imperante.

El cambio de escenario que caracteriza los 90 e inicios del nuevo siglo está signado por el redimensionamiento del rol del Estado y las nuevas alianzas con la sociedad civil, expresadas, de alguna manera, en el movimiento de «reinención del gobierno».

Ante estas evidencias los países de la región están inmersos en importantes transformaciones del sistema de educación para el trabajo.

IV. TENDENCIAS

A continuación presentamos las tendencias que encontramos caracterizan hoy a los sistemas de educación para el trabajo en los países de Iberoamérica.

IV.1. Descentralización

Los sistemas, tanto de Educación Técnica como los de Formación Profesional en sus orígenes, se organizan de forma centralizada. Progresivamente los países implementaron diferentes mecanismos para descentralizar la ejecución y gerenciamiento de las acciones y preservar una centralidad en la definición de políticas.

Los países que aún mantienen un sistema centralizado, han iniciado estudios para descentralizar progresivamente las competencias. En otros casos han comenzado con procesos de descentralización.

Esta situación ha sido explicitada mediante leyes de ordenación del sistema, en gran parte de los casos, donde se integran los circuitos, quedando casi obsoleta la clasificación entre formal, no formal e informal.

En una primera mirada parece bastante lógico y deseable el fortalecimiento de las autonomías locales y el acercamiento de la toma de decisiones al territorio, esto supondría una mayor eficiencia en la dinámica de la gestión y una eliminación de grandes cargas burocráticas. Se mejorarían así los resultados e impacto social del gasto público.

El proceso de transferencia de poderes a regiones o instituciones y autoridades descentralizadas es bastante complejo, porque se origina una tensión entre los intereses locales o regionales y los de cohesión del sistema, que aportaría una coherencia y sobre todo garantizaría la consolidación o continuación del sistema de formación que respete la unidad en la diversidad.

IV.2. Evaluación de la calidad

Como se mencionó anteriormente, desde los 70 se logra una expansión de la matrícula de los subsistemas de educación para el trabajo, dentro del incremento de la cobertura del nivel medio en general.

Pero es a partir de los 90 cuando se incorpora en las agendas políticas el concepto de calidad referida a la evaluación de los sistemas, de las ofertas, del desempeño docente, también a nivel institucional, etc.

Se comienzan a implementar diferentes mecanismos para la evaluación. Por ejemplo, la realización de operativos nacionales de evaluación, impulsados desde el Estado, conduce a que el subsistema de ET sea evaluado dentro del sistema global. Los mecanismos adquieren particularidades en cada país, con diferente grado de institucionalización, pero con esa salvedad, podemos decir que son los casos de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, España, Paraguay (figura en el texto de la Ley pero aún no está implementado), Portugal (en diseño), Colombia, Ecuador, Panamá, México, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua (INATEC) los que la han institucionalizado.

Anteriormente se consideraba que la evaluación de la FP estaba dada por el mercado, con algún tipo de participación del Estado. Ante la crisis, en ambos sistemas, tanto ET como FP, debido en parte a la planificación desde la oferta, comienzan a incorporarse estudios de demanda para el diseño de los programas y planes de estudios (*demand driven*).

En la situación actual, caracterizada por una alta presión demográfica sobre el mercado de trabajo particularmente joven, los cambios en la demanda de formación y la recesión económica, se producen fluctuaciones a corto plazo y no de carácter estructural, lo que dificulta enormemente la planificación de ofertas pertinentes.

Además, este desplazamiento de los mecanismos de financiación vía transferencias globales a las instituciones públicas, hacia la estimulación de empresas prestadoras, que en muchos casos son las mismas escuelas o centros públicos, dan lugar a la aparición del «mercado de capacitación».

La terciarización se realiza partiendo de la hipótesis de que con esta estrategia flexible, dinámica y altamente conectada con la demanda, se evitan los procesos burocráticos implicados en la aprobación de los planes y programas formativos.

Así surgen en muchos países las convocatorias a inscripciones de las empresas en registros centralizados de oferentes del mercado. En la dinámica de su aplicación se verificó que gran parte de las empresas se creaban para participar en determinadas convocatorias donde se licitaban cursos; en otros casos se trataba de consultores individuales. Esta situación no permite el aprendizaje institucional que debe caracterizar a un oferente de capacitación.

O sea que, se corre un alto riesgo respecto a la calidad de la oferta que se esté financiando, dado que en la mayoría de los casos los dineros surgen del endeuda-

miento público y terminan siendo transferidos a un mercado de capacitación mayoritariamente privado.

Los ejemplos de las formaciones mediante estos mecanismos, en el caso alemán e inglés sugieren que «el libre juego de las fuerzas del mercado» debe ir respaldado por reglamentaciones públicas que garanticen ofertas formativas deseables y orientadas al futuro, y que contrarresten los efectos indeseados de selección (CEDEFOP, 1999).

IV.3. Mecanismos alternativos de financiamiento

Los mecanismos de financiamiento han tenido su correspondiente desarrollo histórico en cada país, y se caracterizan por las condiciones generales socioeconómicas. No obstante se ha intentado categorizarlos con fines analíticos.

Siguiendo a Sellin (CEDEFOP, *op.cit.*) se pueden distinguir los siguientes modelos básicos para el financiamiento en los países de la Unión Europea:

- El método liberal: las empresas deciden la cantidad y calidad de la formación inicial y continua necesaria. El Estado puede estipular normas reglamentarias de la calidad, pero no fija una vía para la certificación de las mismas.
- El modelo neocorporativo: empresarios y sindicatos controlan activamente el proceso de financiación; el Estado se limita a dar su aprobación legal en este consenso.
- El modelo intervencionista: el Estado actúa como protagonista principal, si bien involucra también a los agentes sociales.
- El sistema de formación dual: puede definirse como un sistema de formación de control corporativo, impartido tanto por la escuela como por la empresa. Los contenidos formativos y los títulos están controlados por el conjunto y la financiación se basa en principios liberales.

En los países coexisten modelos diferentes en forma simultánea, sobre todo cuando nos referimos a la Formación Profesional del circuito no formal (no reglada, para España). La educación técnica, o técnico profesional dependiente de los Ministerios de Educación, en su mayoría, está financiada por los fondos fiscales asignados en los presupuestos nacionales, provinciales, estatales o municipales.

En los cuadros que se presentan a continuación se han sistematizado las estrategias utilizadas:

Cono Sur y Península Ibérica

	Argentina		Bolivia		Brasil		Chile		España		Paraguay		Portugal		Uruguay	
	ETP	FP	ETP	FP	ETP	FP	ETP	FP	ETP	FP	ETP	FP	ETP	FP	ETP	FP
Impuestos sobre la nómina de asignación específica					x	xxx		xx		xxx		xxx		xxx		
Asignación de recursos fiscales generales (Tesoro Nac. Prov. Mun.)	xxx	x	xxx	xxx	xxx		xxx	x	xxx	xxx	xxx		xxx		xxx	xxx
Mecanismos de desgravación impositiva	x	x					x	xxx								
Fondos Sociales (desempleo, reconversión, etc.)		xxx				xx		x		xx			x	xxx		
Cobro de matrícula/venta de cursos	x	x	x	xx	x	x	x	xx	xx	xx	x	x	x			
Venta de servicios, productos	x	x			x	x	xx	x	x	x	x	x	x		xx	xx
Transferencias por proyectos. Financiamiento Externo	x	xx	x	x	x	x	x	x	x	xxx	x	x	x		x	x
Convenio con asociaciones profesionales, gremios, fundaciones, etc.		x			x	x		x	x	xx	x					x

x Fuente esporádica

xx Fuente secundaria

xxx Fuente principal

Para el caso de España y Portugal, en el ítem sobre «Transferencia por proyectos» se incluyen los recursos emanados del Fondo Social Europeo y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

En Chile, para la Educación Técnica, existen dos opciones: la educación subvencionada, DFL N.º 2/96, (particulares y municipales administrados por una corporación municipal o directamente la municipalidad) y los establecimientos de administración delegada, DFL N.º 3/80. La FP administrada por el SENCE, en el marco del estatuto de Capacitación y Empleo (1997). En este sistema el Estado

subsidia la capacitación en las empresas mediante un dispositivo de deducción tributaria, además las empresas pueden deducir hasta el 1% de su plantilla. El gobierno desarrolla acciones para los grupos que no son atendidos por las empresas (adultos desempleados, jóvenes sin cualificación, etc.).

Región Andina y Panamá

	Colombia		Ecuador		Panamá		Perú		Venezuela	
	ETP	FP	ETP	FP	ETP	FP	ETP	FP	ETP	FP
Impuestos sobre la nómina de asignación específica		xxx		x	xxx	xxx		x		xxx
Asignación de recursos fiscales generales (Tesoro Nac. Prov. Mun.)	xxx	x	xxx	xxx		xxx	xxx		xxx	x
Mecanismos de desgravación impositiva	x									
Fondos Sociales (desempleo, reconversión, etc.)										
Cobro de matrícula/venta de cursos	x	x	x	xx	x	xx	xx	xx	x	xx
Venta de servicios, productos	x		x	x	xx	x	x	x		x
Transferencias por proyectos. Financiamiento Externo	x		xx	x	x	x	xx	xx	x	x
Convenio con asociaciones profesionales, gremios, fundaciones, etc.		x	x	x	x	x	xx	xx		x

x Fuente esporádica

xx Fuente secundaria

xxx Fuente principal

Colombia se encuentra en proceso de transformar el sistema de financiamiento. Se adoptará como principal estrategia la reforma del esquema actual de asignación de recursos (Ley 60 de 1993) con base en los criterios de financiación por resultados, la adopción de estándares técnicos, la introducción de incentivos a la eficiencia y la población atendida y por atender como mecanismo de regulación que será administrado por los departamentos, ejecutado por los municipios y monitoreado y evaluado por el nivel nacional mediante el sistema de información de la gestión educativa.

Perú, mediante la Ley de promoción a la Inversión en Educación D. LEG: N.º 882, establece las condiciones y garantías para la inversión en servicios educativos. Esta normativa tiene como finalidad ampliar y modernizar la oferta educativa. En el caso de FP, progresivamente se está reduciendo el aporte que recibía el sistema hasta llegar al autosostenimiento de la oferta.

Centroamérica, Caribe y México

	Costa Rica		Cuba		Dominicana		El Salvador		Guatemala		Honduras		México		Nicaragua	
	ETP	FP	ETP	FP	ETP	FP	ETP	FP	ETP	FP	ETP	FP	ETP	FP	ETP	FP
Impuestos sobre la nómina de asignación específica		xxx				xxx		xxx		xx		xxx				xxx
Asignación de recursos fiscales generales (Tesoro Nac. Prov. Mun.)	xxx	x	xxx	xxx	xxx	x	xxx	x	xxx		xxx	xx	xxx	xxx	xxx	
Mecanismos de desgravación impositiva								x								
Fondos Sociales (desempleo, reconversión, etc.)																
Cobro de matrícula/venta de cursos					x	x	xx		xx		xx		xx			x
Venta de servicios, productos	x	x					x				x					x
Transferencias por proyectos. Financiamiento Externo	x	x				x	x		x		x			x		x
Convenio con asociaciones profesionales, gremios, fundaciones, etc.		x				x			x				x	x		

x Fuente esporádica

xx Fuente secundaria

xxx Fuente principal

IV.4. Revisión de los modelos de organización de la educación técnico profesional

En los países analizados se observan profundas transformaciones de las estructuras y una tendencia a la organización del sistema de educación técnico

profesional dentro del sistema educativo en su conjunto, expresada en leyes generales de ordenación. En la mayoría de los países se está intentando extender la obligatoriedad a diez años y postergar la especialización temprana.

Asimismo notamos que el grado de institucionalización de la oferta de ETP difiere considerablemente en las tres subregiones. En el caso de algunos países de Centroamérica y Ecuador, en la subregión andina, el surgimiento de un área específica dentro de los Ministerios de Educación es relativamente reciente siendo las instituciones de Formación Profesional las que concentran la oferta. Mientras que en el resto lleva más de treinta años de existencia.

Los grandes «organismos rectores» se encuentran en plena transformación (Sistemas S e I). Esta es una ardua tarea dado que muchos de ellos están afectados por una inercia institucional que les ha hecho perder su flexibilidad y capacidad de respuesta. Dentro de las prioridades de financiación del BID se menciona que «la reforma de las instituciones de Formación Profesional es la prioridad número uno» (MOURA CASTRO, 1998), reconociendo así el importante papel que han desempeñado y tienen que mantener, aunque con otras características.

En estas transformaciones aparece la necesidad de coordinación entre diferentes efectores y sectores demandantes de formación y capacitación, enmarcados en una tendencia hacia la organización de caminos o itinerarios diversificados de carácter propedéutico, diseñando un currículo integrado (ET-FP) que facilite la movilidad interna y permita entradas y salidas del sistema.

En este sentido se observa la creación de organismos integrados por los diferentes sectores de la sociedad, muchos de ellos de carácter consultivo. Por ejemplo el Consejo Nacional de Educación-Trabajo (CoNET) de Argentina; en Bolivia el Diálogo Nacional - Plan de Gobierno, con los órganos de política, CONAPSO-UDAPE; en Chile, mediante el Decreto 220, se constituye el Consejo Nacional y Regiones de capacitación; en Portugal, Consejo Nacional de Educación (organismo de concertación de políticas compuesto por representantes de los partidos políticos, sindicatos, organizaciones, patronales, científicas, profesionales y representantes de los estudiantes), el Observatorio de Empleo y Formación Profesional, la Comisión Nacional de Aprendizaje, el Consejo de Administración del Instituto de Empleo y Formación Profesional y la Agencia Nacional de Educación y Formación de Adultos; en Colombia existe la Junta Nacional de Educación-JUNE (Art. 155 y 158 a 162 de la Ley 115 de 1994),

Foros Educativos Nacionales, Departamentales, Distritales y Municipales (Art. 164 a 167 de la Ley 115 de 1994), Consejo de Educación Superior-CESU (Art. 34 y 35 de la Ley 30 de 1992), y la participación en órganos de definición de políticas como el Consejo Nacional de Política Económica y Social-CONPES, los convenios con el SENA, Universidades, ONGs, gremios, ICEFES e ICETEX; en Venezuela los órganos de definición como FUNDEI e INCE; en Costa Rica la Comisión Interinstitucional de Intermediación de Empleo; en Cuba se articula con Ministerio de Economía y Planificación, el de Trabajo y Seguridad Social y el Ministerio de Educación en un órgano de definición política y el Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros, entre otros.

La necesidad de articulación se verifica también en el surgimiento de «sistemas nacionales» como por ejemplo en Costa Rica, Bolivia, Colombia, Brasil (no en el mismo sentido, sino como definición de metas intersectoriales) y España (dado entre las diferentes líneas de FP, proponiendo «pasarelas» para articularlas). En éstos se coordinan las ofertas presentadas desde diferentes instituciones, particularmente el diálogo entre los circuitos de FP y los de ET, que desde sus inicios surgen como compartimentos estancos, pero que debido al cambio de escenarios, acatan la integración.

Esta situación se produce también por el reconocimiento de dos necesidades: por un lado el fortalecimiento de la formación básica, entendida como el componente fundamental para la Formación Profesional; y por el otro, la continua actualización necesaria para poder permanecer en el mercado de trabajo.

Estamos en presencia de una resignificación del concepto de «educación permanente», como un *continuum* entre los circuitos de la educación formal, no formal e informal. En el planteamiento de Fretwell (1999) quien la define como *Adult Continuing Education and Lifelong Learning (ACE)*, no se entiende esta oferta como una más dentro del sistema sino como un plan multifacético que combina diferentes tipos de programas. Los efectores pueden pertenecer al sector público, privado, ONGs, con alta permeabilidad para satisfacer las demandas del mercado; pero se requiere una coordinación que defina estándares y acreditaciones, que estimule la investigación y que actúe bajo el supuesto de discriminación positiva para financiar y compensar a grupos desfavorecidos, cumpliendo así con el compromiso de equidad. Combina de esta manera la perspectiva desde la demanda con la presencia de un Estado pequeño pero con fuerte liderazgo.

IV.5. Transformación del concepto de formación

Se incorpora en las agendas educativas el concepto de «competencias», como EBC (educación basada en competencias) o EBNC (educación basada en normas de competencias).

Este tema reviste una importancia fundamental en el actual proceso de transformación de los sistemas de educación para el trabajo en Iberoamérica.

La implantación de este tipo de sistemas requieren de una secuencia del proceso que se puede resumir en (GORDON,1993) definición de los objetivos, concepción, implantación y evaluación de la formación.

Sintéticamente, se considera que, el enfoque de competencia laboral permite analizar la cualificación para el trabajo como la adquisición de competencias técnico profesionales y capacidades educativas varias que respondan a las demandas del desempeño profesional de los diferentes perfiles profesionales detectados en la actividad productiva real de los distintos sectores. Es decir, que la referencia del sistema productivo y el logro a alcanzar mediante la formación se constituyen en elementos centrales de la organización pedagógica y didáctica de los aprendizajes, y que el currículo se hace explícito y cumple un papel instrumental.

La intencionalidad de los sistemas se centra en la necesidad de reconocer y certificar las competencias obtenidas no sólo mediante procesos formativos, sino también que permita capitalizar los saberes adquiridos en otros ámbitos, como lo es la experiencia profesional.

Se favorece la articulación entre la oferta de ET y FP de acuerdo a las demandas y requerimientos de las economías productivas locales (*demand driven*). Esta articulación también produce un efecto de ordenación del sistema dándole una racionalidad nacional y supranacional, transformándose entonces en un potente instrumento que viabilice la libre circulación de personas en el marco de los procesos de integración subregional, siendo el más avanzado el caso de MERCOSUR.

Podemos afirmar que en los procesos de transformación imperantes en los países de la región se encuentran presentes estos conceptos, con diferentes tipos de caracterización.

Los países que ya llevan un período de tiempo considerable y tienen un desarrollo institucional prolongado respecto de la temática son España y México. Argentina lo ha incorporado en el marco de la Ley Federal. Uruguay, Perú, Nicaragua, República Dominicana, Cuba, Costa Rica, Colombia, Chile, Portugal y Brasil también se encuentran trabajando el tema con diversos niveles de inserción.

IV.6. Nueva institucionalidad

Las tendencias enunciadas anteriormente mantienen una estrecha relación entre sí y producen un fuerte impacto en el nivel institucional. Surgen nuevos modelos de gestión flexible que se adaptan a la incertidumbre del entorno, podríamos decir que se instala como organizador el concepto de «transformación institucional».

Las estrategias utilizadas son: la formación de grupos de transformación institucional que lideran procesos permanentes de cambio, expresados en Proyectos Pedagógicos Institucionales (PPI), también llamados Proyectos Educativos Institucionales (PEI); el incremento de las relaciones empresariales y la formación en centros de trabajo; la incorporación de alianzas estratégicas para mejorar la conducción del centro; la realización de acciones de mejoramiento directo sobre las dimensiones pedagógicas, didácticas y gerenciales incorporando insumos producidos por evaluaciones aplicadas en diferentes niveles de la institución; la incorporación de sistemas de información, captación de señales, seguimiento de egresados y orientación e información sobre el empleo, organizados en observatorios que trasciendan la institución y pertenezcan a un nivel local o regional; el desarrollo de instrumentos de monitoreo e indicadores que destaquen la relación entre educación y trabajo permitiendo la interacción de múltiples actores para orientar la oferta; la organización de programas especiales para poblaciones desfavorecidas; y el diseño e implementación de diferentes mecanismos de intervención.

Para que estas estrategias sean viables está siendo redefinida la relación de las instituciones con las instancias de coordinación, asumiendo así, progresivamente, una mayor autonomía institucional. El énfasis estaría puesto en la evaluación y los resultados obtenidos más que en una coordinación intrusiva en el planeamiento institucional.

A nivel macro vemos también la reorganización de la oferta institucional con alta definición sectorial y atendiendo a los diferentes niveles de la estructura ocupacional, lo que genera importantes circuitos formativos para FP que corresponderían al nivel terciario.

V. LOS PROGRAMAS DESTINADOS A GRUPOS DESFAVORECIDOS

Los sistemas educativos de Iberoamérica se caracterizan, entre otras cosas, por su estrecha vinculación con el Estado, por representar uno de los pilares del desarrollo socioeconómico, por ser sistemas sobre los cuales recaen las mayores presiones y demandas de la población y, porque a través de ellos los países van formando la fuerza de trabajo necesaria para el logro del desarrollo y crecimiento social, cultural, político y económico.

Ante el nuevo milenio, el campo educacional resulta ser un campo central en el equilibrio de una nueva etapa de las políticas sociales. Aunque integrando el núcleo central del bienestar, junto con salud y previsión, la educación presenta una historia más larga y cumple funciones más amplias y diversificadas en relación con los demás sectores sociales.

Se plantea pues, un gran desafío para las políticas sociales. Éstas se encuentran en una encrucijada, debido a la imposibilidad que han demostrado para generar estrategias viables que garanticen un prerequisite principal para una sociedad democrática: que todos sus habitantes puedan acceder a condiciones de vida socialmente aceptables (ISSUANI, 1997).

Tanto en los países de mayor desarrollo como en las sociedades menos industrializadas se observa la unicidad de un discurso fuertemente crítico. Equidad y racionalidad o eficiencia, constituyen dos ejes centrales para analizar los problemas de política social. Ambos problemas expresan una conformación social y política incapaz de estructurar la provisión de servicios sobre el concepto de ciudadanía, esto significa que los beneficios se conciben como un derecho del ciudadano en su carácter de tal.

En los países de la región, a partir de la crisis de los años 80, caracterizada por tasa de crecimiento del PBI negativa, alta inflación, desempleo creciente, deuda externa y políticas de ajuste estructural, se han continuado y profundizado los

desajustes. Durante los 90 se ha vivido un proceso de reestructuración económica que trajo aparejada la estabilidad económica pero tuvo como una de sus consecuencias negativas el aumento de la desocupación. Esta situación se agrava ante la reducción del empleo público, producto de las sucesivas reformas de los Estados, tanto nacionales como provinciales.

Es indiscutible la necesidad de contar con una fuerza de trabajo con sólidas competencias de base y sociales para sostener el desarrollo de un país y mejorar las condiciones de vida de la población, garantizando así la inserción social de sus miembros. Las políticas sociales se enfrentan al desafío de aliviar «los costos sociales del ajuste».

Surgen entonces en las agendas educativas diferentes programas de tipo compensatorio, siendo los sistemas de educación para el trabajo los más permeables a esta demanda puesto que son los más cercanos a la inserción productiva.

Los retos comunes que se plantean a los responsables de las políticas económicas y sociales, particularmente las de educación y trabajo, son: revisar los modelos tradicionales de formación y de capacitación laboral para que éstos contribuyan a la construcción de competencias para el ejercicio de las actividades profesionales, y se asegure así la consolidación de la ciudadanía.

Esto supone garantizar una educación básica de fundamento para toda la población y generar programas específicos para los grupos de riesgo, cuya preparación está por debajo de la tecnología en uso; reconvertir a quienes estaban entrenados para funciones obsoletas o saturadas de personal y afrontar el problema de los egresados del sistema educativo que no encuentran empleo u ocupan puestos de nivel inferior a sus capacidades, o emigran a países más desarrollados.

VI. LAS POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE INSERCIÓN OCUPACIONAL PARA GRUPOS DESFAVORECIDOS EN IBEROAMÉRICA

La relación entre trabajo, empleo y educación muestra en la mayoría de los países de Iberoamérica características específicas. Su realidad está signada por una combinación de factores:

1. Alta tasa de crecimiento demográfico.

2. Insuficiencia e inadecuación estructural de economías incapaces de asegurar ocupación a la creciente población en edad activa.

3. Presión de la demanda sobre educación (especialmente en los niveles medio y superior).

El escenario está caracterizado por la crisis financiera internacional, la que ha forzado a los países a adoptar políticas de ajuste recesivo que afectan significativamente al mercado de trabajo, generando una agudización de la segmentación, una creciente precarización de las condiciones de trabajo y altas tasas de desempleo. En otras palabras, la globalización ha generado cambios en el mercado laboral de la región que es preciso analizar: (a) el empleo no aumentó lo suficiente como para hacer frente a la presión de la oferta laboral urbana en la presente década; (b) la evolución del desempleo afecta especialmente a jóvenes y mujeres; (c) se estancó el empleo en el sector moderno durante 1998, presentando una declinación en el mercado privado y un aumento en el sector público; (d) los empleos netos se crearon en el sector informal, cuyo crecimiento se debió al dinamismo de las microempresas.

Estas transformaciones no se tradujeron en una mayor calidad de empleo sino todo lo contrario, puesto que las condiciones laborales y de protección social están muy lejos de ser aceptables. Además, estos cambios se relacionan con el proceso de privatización y con una tendencia de cambio hacia las actividades terciarias e informales (las empresas modernas del sector privado no llenaron el vacío dejado por el Estado empleador, sino que optaron por reducir el empleo y modificaron los tipos de contrato a los efectos de mantener su competitividad).

A su vez, la generación de nuevos empleos en la región durante la presente década ha influenciado negativamente en la distribución del ingreso:

1. No se lograron avances en materia de equidad, puesto que los sectores más pobres sólo tuvieron acceso a empleos de menor calidad.

2. Los ajustes que perjudicaron la capacidad de generación de nuevos empleos afectaron principalmente a las familias pobres.

La situación actual de los grupos desfavorecidos es tal que requiere acciones específicas que favorezcan la empleabilidad, lo cual significaría lograr su «insertabilidad social» (CIDEA, 1998). Se ha verificado la incorporación en las agendas de ofertas de tipo compensatorio para estas poblaciones de riesgo. Puesto que casi la mitad de la

población es expulsada del sistema educativo tempranamente, sin haber podido adquirir las competencias básicas para su inserción, se enfrentan con retos que resultan insuperables desde posiciones individuales, y por lo tanto urgen acciones del Estado.

Los logros en esta materia han sido dispares. Los países de América Latina han avanzado enormemente en la inclusión de la mayor parte de los niños en la escolaridad Primaria, pero aún subsisten grandes problemas:

1. Dificultades para retener a los niños.
2. La conformación de circuitos de diferente calidad dentro de los sistemas educativos.

Por su parte, las tasas de matriculación en la educación media revelan una situación más problemática, no sólo en materia educativa sino también sociolaboral: las tasas de desempleo de los jóvenes al menos duplican las del conjunto de la población económicamente activa; y, junto con los trabajadores desocupados por los efectos de la reconversión productiva, los jóvenes son uno de los grupos que mayores problemas están enfrentando para ingresar al mercado laboral y a los cuales es importante dirigir acciones específicas que vayan más allá de la educación y la capacitación.

Asumir estos desafíos supone:

1. Garantizar una educación básica de fundamento para toda la población y generar programas específicos para los grupos de riesgo cuya preparación esté por debajo de la tecnología empleada.
2. Reconvertir a quienes estén preparados para funciones obsoletas o saturadas de personal.
3. Afrontar el problema de los egresados del sistema educativo que no encuentran empleo, ocupan puestos de nivel inferior a sus capacidades, o emigran a países más desarrollados.

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, también fue variando la manera en que se piensa la Formación Profesional⁶. En el pasado, bastaba con tres cate-

⁶ Para esta caracterización se sigue a Pasturino, M. (CINTERFOR-OIT). Ponencia realizada en la reunión técnica de lanzamiento del proyecto sobre grupos desfavorecidos del programa de educación y trabajo de OEI.

gorías para establecer una tipología de lo que sucedía en la materia: había países donde la formación era diseñada, planificada y ejecutada centralmente por una entidad de carácter público, formalmente adscrita al Ministerio de Trabajo, gestionada de forma tripartita, financiada mediante un impuesto específico sobre la nómina salarial, con cobertura nacional y diversos grados de descentralización administrativa y funcional; por otro lado, países donde la formación era impartida por una o varias entidades que poseían los mismos rasgos que la categoría anterior, pero cuya gestión recaía en las organizaciones empresariales más importantes del país; y por último, países donde la formación aparecía subsumida dentro de la estructura de la educación regular, especialmente la educación media técnica, sin llegar a constituirse en la corriente principal dentro de la oferta educativa de estas instancias.

En la actualidad, en cambio, las reformas estructurales impulsadas por los Estados están generando una heterogeneidad y riqueza de arreglos institucionales tal que se hace difícil efectivizar una taxonomía capaz de caracterizar esta diversidad sin llegar al extremo de definir cada caso individualmente. Una de las características que se ha destacado en los modelos emergentes es el rol estratégico que asumieron los Ministerios de Trabajo, llegando en algunos casos a desarrollar e implementar mayoritariamente las estrategias y políticas de formación y capacitación, en estrecha vinculación con las políticas activas de empleo.

Sin embargo, a pesar de esta diversidad, es posible dar cuenta de ella partiendo de dos criterios básicos:

1. Distinción entre el nivel de decisión sobre políticas y estrategias de formación y el nivel operativo o de ejecución directa de las acciones formativas.
2. Especificación de los actores responsables por las funciones comprendidas en cada uno de los niveles recién mencionados.

En función de estos criterios, es posible establecer una tipología compuesta por cuatro categorías:

1. Arreglos donde tanto la responsabilidad por la definición de políticas y estrategias como la ejecución directa de acciones formativas se concentra en una sola instancia (en general, instituciones nacionales o sectoriales, que constituyen la oferta de formación de mayor cobertura y con un mayor número de especialidades).

2. Arreglos organizativos donde la definición de políticas y estrategias se concentra en una sola instancia que desempeña un papel preponderante en la ejecución directa de acciones formativas, pero que es complementada mediante esquemas de gestión compartida y centros colaboradores.

3. Coexistencia e interrelación entre dos arreglos predominantes con lógicas diferentes: uno, normalmente asociado a los Ministerios de Trabajo, donde éstos asumen el rol de definir políticas y estrategias sin ejecutar acciones de formación (función que asumen una multiplicidad de oferentes y actores); otro, asociado a instituciones de formación nacionales o sectorial que pueden responder a las características de los tipos «1» ó «2» (como los vínculos y áreas en común de ambos arreglos están en proceso de elaboración y desarrollo, surgen aquí profundos y ricos debates).

4. Arreglos en los cuales el nivel de definición de políticas y estrategias en materia de formación es completamente asumido por el Ministerio de Trabajo, y cuya ejecución realicen múltiples oferentes y actores.

Respecto del sector privado, es preciso mencionar que la competencia laboral es vista desde la óptica de los recursos humanos. Las organizaciones empresariales a nivel gremial o sectorial han venido desarrollando experiencias de normalización, formación y certificación de competencias con el objetivo de mejorar la calidad del servicio, la competitividad y el desempeño laboral.

En lo que hace a la competencia laboral y la gestión bipartita, se observan nuevas modalidades de institucionalidad de la formación, y aparecen acercamientos entre empresarios y trabajadores destinados a afrontar soluciones a las demandas de capacitación.

La iniciativa pública, a su vez, enfrenta la formación por competencias desde el ámbito ministerial. Los Ministerios de Trabajo que actúan en el marco de las políticas activas de empleo están pasando de una preocupación inicialmente cuantitativa, centrada en paliar la situación de grupos vulnerables al desempleo, a otra que incorpora un ingrediente cualitativo, orientado a lograr cualificaciones útiles en la vida productiva, con competencias certificables y transferibles. Por su parte, los Ministerios de Educación encaran la formación por competencias en la educación de nivel medio técnico y tecnológico. La educación media técnica está siendo llamada a resolver en buena medida la disociación entre formación académica

y formación para el trabajo. Las reformas educativas que se están desarrollando en la región abordan el enfoque de una educación basada en la generación de competencias de amplio espectro.

Las instituciones de formación reciben fundamentalmente demandas ligadas a los aspectos cualitativos de la flexibilización de sus cursos, y la comprobación de competencias ya adquiridas tanto en sistemas de enseñanza como por la experiencia real del trabajo.

Las características de estas medidas dan cuenta de transformaciones sustanciales ocurridas en los últimos años. Si en el pasado la idea de sistema de formación era equivalente a la de una institución, generalmente pública, hoy la tarea clave de los países de la región consiste en desarrollar sistemas nacionales de formación y desarrollo de recursos humanos que permitan la articulación coherente y eficaz de los diversos recursos disponibles.

Se plantea, también, una **nueva cultura del trabajo**, donde el aprendizaje permanente de valores, capacidades, destrezas y competencias técnicas y organizativas, la capacidad de emprendimiento y autoempleo, se están transformando en el eje articulador de las demandas de la sociedad productiva. Esta nueva cultura del trabajo requiere un conjunto de nuevas competencias cognitivas, sociales y tecnológicas.

La actual gestión y organización empresarial, ha hecho frente a estas transformaciones adoptando cambios en, al menos, tres grandes categorías:

1. El **trabajo en redes**: las estructuras piramidales, jerárquicas y cerradas, han comenzado a ser reemplazadas por redes de empresas interactivas y abiertas, aumentando la descentralización de la toma de decisiones a las unidades que adquieren mayor autonomía.

2. La **adaptabilidad**: el anterior paradigma de la productividad basado en la estandarización y el volumen se ha transformado en un modelo regido por la calidad, la innovación permanente y el diseño, para lo cual surgen como competencias la adaptabilidad, la polivalencia y la conformación de equipos.

3. La **mejora continua**: la empresa moderna debe estar en permanente cambio, la nueva organización se concibe como una estructura dinámica que requiere una política de recursos humanos que estimule la capacitación sistemática y la creatividad.

La emergencia de estas nuevas formas de productividad y competitividad han hecho también que **la calificación sea una clave fundamental en el acceso al empleo**. Si bien la formación no asegura de modo directo el empleo, es posible que se produzca un acceso equitativo a las oportunidades de formación y de esta manera se logren mayores niveles de equidad social en relación con el acceso al empleo, el ingreso y el desarrollo personal y social.

Ahora bien, las nuevas condiciones de productividad y competitividad no pueden obtenerse con una limitada y reducida formación. Esto produce un giro conceptual que modifica la relación de la formación y la capacitación dentro del escenario educativo, acercando a sus actores y a los arreglos institucionales a los sistemas de educación regular. En la medida en que se le reconoce a la formación el carácter de hecho educativo, se la visualiza también como un instrumento para la construcción de ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERKELEY, J. (1994): En busca de la empleabilidad durante toda la vida: prioridades en materia de formación inicial, *CEDEFOP*, 5.
- BERTRAND, O. (1997): *Evaluación y certificación de competencias y de cualificaciones profesionales* (UNESCO, Instituto Internacional de Planificación de la Educación/IBERFOP, OEI, Volumen 4, Madrid).
- BRIASCO, I. (2000): La educación técnico profesional en Iberoamérica, *Educación Técnico Profesional*, Cuaderno de Trabajo, 4.
- CEDEFOP (1999): *Formación para una sociedad de cambio: Informe acerca de la situación actual de la formación profesional en Europa 1998* (Salónica).
- CINTERFOR-OIT (1997): Formación para el trabajo: de ayer para mañana, *Educación Técnico Profesional*, Cuaderno de Trabajo, 1.
- CINTERFOR-OIT (1990): *La Formación Profesional en el umbral de los 90* (Montevideo, BIRF-CIID-GTZ-BID).
- DE ANDRÉS, J. J. (1999): *La insertabilidad social* (San Sebastián, SIDEC).
- DUCCI, M. A. (1998): La formación al servicio de la empleabilidad, *Alianzas Estratégicas para la formación*, 142.

- FILMUS, D. (1997): El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas, *Educación Técnico Profesional*, Cuaderno de Trabajo N.º 1.
- FRETWELL, D. H. (1999): Adult continuing education and lifelong learning emerging policies and programs for the 21 century in upper and middle income countries, *BANCO MUNDIAL Discussion Paper Draft 4* (Washington).
- GALLART, M. e IBARROLA, M. (1997): Democracia y Productividad: desafíos de una nueva educación media en América Latina, *Lecturas de educación y trabajo*, 4, y *Cuaderno de Trabajo N.º 2 Educación Técnico Profesional*.
- GALLART, M.; JACINTO, C. (1997): Competencias Laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. RET/ CIID-CENEP, *Educación Técnico Profesional*, Boletín Año 6 N.º 2 (Madrid, OEI).
- GALLART, M. (2000): *Políticas y Programas de Capacitación para Jóvenes en Situación de Pobreza y Riesgo de Exclusión* (CENEP-CINTERFOR/OIT, Montevideo).
- GALLART, M. A. (1995): La formación para el trabajo en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social, *Lecturas de educación y trabajo*, 4.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1982): *Educación comparada, fundamentos y problemas* (Dikinson, Madrid).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1984): *Sistemas educativos de hoy* (Dikinson, Madrid).
- GONZÁLEZ GARCÍA, L. (1997): Nuevas Relaciones entre educación, trabajo y empleo en la década de los 90, *Educación Técnico Profesional*, Cuaderno de Trabajo, 1.
- ISSUANI, J. (1997): *Las políticas sociales en la encrucijada* (Buenos Aires).
- JACINTO, C. (1999): *Programas de educación para jóvenes desfavorecidos: enfoques y tendencias en América Latina* (IIPE-UNESCO, París).
- MÁRQUEZ, A. (1972): *Educación comparada. Teoría y Metodología* (El Ateneo. Buenos Aires).
- MARTÍNEZ ESPINOZA, E. (1997): Esquemas de financiamiento público de la formación profesional, *Educación Técnico Profesional*, Cuaderno de Trabajo N.º 2.

- MARTÍNEZ ESPINOZA, E. (1998): Experiencias de alianzas estratégicas estado-empresas. CINTERFOR-OIT, *Alianzas Estratégicas para la formación*, Boletín N.º 142
- MESSINA, G.; WEINBERG, P. e IRIGOIN, M. (1996): *La educación técnica y la formación profesional* (Santiago, UNESCO-OREALC).
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (1986): Lei N.º 46/86 de Bases do Sistema Educativo (Lisboa).
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (1997): *Desenvolver, Consolidar, Orientar: Documento orientador das políticas para ensino secundário* (Lisboa).
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (1997): Lei N.º 115/97, Alteração à Lei N.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo (Lisboa).
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (1999): *Ensino Secundario: ofertas educativas e formativas* (Lisboa, Portugal).
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE ARGENTINA (1993): *Sistemas Educativos Nacionales* (Buenos Aires, OEI).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1997): *Reforma de la Educación Media Diversificada y Profesional en Venezuela* (Caracas, Venezuela).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1999): *Proyecto educativo Nacional* (Caracas).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA (1995): *Sistemas Educativos Nacionales* (Madrid, OEI).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (1993): *Sistemas Educativos Nacionales* (Madrid, OEI).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE ECUADOR (1994): *Sistemas Educativos Nacionales* (Madrid, OEI).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE EL SALVADOR (1996): *Sistemas Educativos Nacionales* (Madrid, OEI).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE PERÚ (1994): *Sistemas Educativos Nacionales* (Madrid, OEI).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA (1996): *Sistemas Educativos Nacionales* (Madrid, OEI).

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA (1995): *Sistemas Educativos Nacionales* (Madrid, OEI).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DE COSTA RICA (1997): *Sistemas Educativos Nacionales* (Madrid, OEI).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO DE LA REPÚBLICA DE PARAGUAY (1994): *Sistemas Educativos Nacionales* (Madrid, OEI).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA REPÚBLICA DE URUGUAY (1993): *Sistemas Educativos Nacionales* (Madrid, OEI).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL REINO DE ESPAÑA (1994): *Sistemas Educativos Nacionales* (Madrid, OEI).
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (1999): *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional* (Madrid).
- MINISTERIO DO TRABALHO (1998): *Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: trabalho e empregabilidade* (Brasilia).
- MINISTERIO DO TRABALHO, SECRETARÍA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL (SEFOR) (1995): *Educación profesional: Un Proyecto para el Desarrollo* (Brasilia).
- MONTALVÃO E SILVA, J.; SANTOS SILVA, A. y PROSTES DA FONSECA, J. (1996): *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais* (Ministerio de Educação, Lisboa).
- MOURA CASTRO, C. (1997): Proyecto Joven: nuevas soluciones y algunas sorpresas. CINTERFOR-OIT, *Jóvenes, formación y empleabilidad*, Boletín N.º 139-140 (Montevideo).
- MOURA CASTRO, C. (1998): *The Stubborn Trainers vs the Neoliberal Economists: Will Training Survive the Battle?* (Inter-American Development Bank, Washington D.C.).
- MOURA CASTRO, C. (1999): *Estrategias de capacitación para el BID*, Documento de Referencia/2.XXXIV Reunión de la Comisión Técnica CINTERFOR-OIT (Montevideo).
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2000): *Documento de Base del Proyecto «Inserción Productiva de Grupos Desfavorecidos»* (Buenos Aires).

PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL, PRONAFORP (1994): *El Sistema Nacional de Formación Profesional y el Proceso de Desarrollo Económico y Social* (San Salvador).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999): *Perfil DE la Educación en México* (México, D.F.).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE LA REPÚBLICA DE MÉXICO (1994): *Sistemas Educativos Nacionales* (Madrid, OEI).

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1997): *Ley General de Educación* (Santo Domingo).

SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA (1997): *Sistemas Educativos Nacionales* (Madrid, OEI).

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito caracterizar la situación de la educación para el trabajo en los países de Iberoamérica. Para ello se presenta en un primer momento la situación actual de la educación técnico profesional, y luego, dada la magnitud que ha tomado la temática, se desarrolla un apartado sobre los programas implementados para grupos desfavorecidos.

Con esta organización de los temas creemos estar en condiciones de ofrecer un panorama global de la temática dentro del ámbito geográfico definido.

Se han tomado las dos modalidades educativas o formativas más difundidas entre los países: la Educación Técnica/Tecnológica (ET) y la Formación Profesional (FP), que surgieron como dos ofertas diferenciadas y funcionando en compartimientos estancos. Esto se relaciona con el origen y el contrato fundacional que signó los destinos de cada una. Actualmente, en diversas investigaciones se hace referencia a la crisis de la ET, que por supuesto está enmarcada en una crisis global que involucra no sólo a todas las instituciones de Formación Profesional sino también al resto del sistema educativo.

Todos los países de Iberoamérica están llevando adelante profundas transformaciones del sistema educativo, producto de los grandes cambios en el escenario internacional. Estos han dado como resultado el agotamiento de esta segmentación de la oferta, tendiendo a generar instancias de articulación entre el tradicional sistema de ET y FP, las cuales asumen diferente grado de institucionalización. Por ello intentamos levantar esta situación, que hemos estado observando en los países estudiados, e intentamos englobar la oferta de educación para el trabajo, como Educación Técnico Profesional, con intención de dar cuenta de esos cambios.

La Educación Técnica, la Formación Profesional y la Formación Ocupacional son consideradas en forma global como educación técnico profesional, en una línea de educación permanente, situación que se ha convertido en un factor estratégico para promover el crecimiento económico y el bienestar social.

ABSTRACT

The aim of the following paper is to describe the situation of education for job at Iberoamérica countries. Initially it contains the actual situation of vocational and educational training, and then, in account of the importance that is given to this issue, there is a section about the programs that had been implemented for disadvantage groups.

With this presentation of the topics we think it is showed the global situation of the education for job inside the region. At this time, several investigations discuss about VET crisis, that of course it is contained in a global crisis, which involved not only at the professional training institutions, that includes at the hole educational system.

Every country in Iberoamérica is dealing with deep transformations of the educational system, based on the big changes at the international scenario. That changes had ended with the segmentation of the offer, willing to produce the articulation between the traditional VET system, which have different grade of institucionalisation. That is why we are trying to revert this situation, which is been observed at the studied countries, and we are trying to sum up the offer of education for job as VET, with the intention to take into account to those changes.

The formal education, the professional training and the vocational training are considered in a global way as vocational and educational training, in a lasting way of education, situation that has become of strategic importance to promote the economic growth and the social welfare.