

Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina

Graciela C. Riquelme
Editora y Directora



ISBN 978-987-42-0806-4

Diciembre, 2015

**Programa de Educación Economía y Trabajo.
Instituto de Investigaciones en Ciencias de
la Educación**



Facultad de Filosofía y Letras.

Universidad de Buenos Aires.

Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: ideas, orientaciones y debates en Argentina y Canadá

Graciela C. Riquelme
(CONICET-PEET-IICE/UBA)

Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*, CONICET -Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Diciembre. ISBN 978-987-42-0806-4.

Programa de Educación Economía y Trabajo.
Instituto de Investigaciones en Ciencias de
la Educación



Facultad de Filosofía y Letras.

Universidad de Buenos Aires.

Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*, CONICET -Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Diciembre. ISBN 978-987-42-0806-4.

Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: ideas, orientaciones y debates en Argentina y Canadá

Graciela C. Riquelme¹

¹ Investigadora Principal del CONICET. Directora del Programa Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (CONICET-PEET-IICE-FFyL/UBA).

Índice

Introducción	5
1. Los conceptos usados por David W. Livingstone, sociólogos y pedagogos en Canadá	8
2. La educación de adultos, educación permanente y educación para toda la vida: vigencia e ideas y novedades en los discursos de América Latina y Argentina	13
3. La existencia de mercados de la educación y formación para el trabajo en Argentina	22
4. La educación y el trabajo en encuestas socio demográficas y la originalidad de la encuesta WALL como educación y trabajo durante toda la vida	28
Bibliografía	34

Introducción

Esta presentación resume las orientaciones de los grupos de investigación de universidades de Canadá y Argentina, a partir de la invitación en 2007 del Prof. Dr. David W. Livingstone, entonces director del CSEW-OISE, a la directora del Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET-IICE-UBA/CONICET) Dra. Graciela C. Riquelme para adaptar una encuesta sobre la educación y el trabajo durante toda la vida.

El artículo se organiza luego sobre tres ejes: (i) la síntesis del pensamiento clave del grupo canadiense en las ideas de autores más destacados que aportaron a la conceptualización de la WALL, (ii) el desarrollo del pensamiento sobre educación permanente, aprendizaje y educación de jóvenes y adultos, la educación y formación; la educación formal y no formal en un grupo de pedagogos de Argentina y (iii) la existencia de mercados de la educación y formación para el trabajo en Argentina.

Finalmente se sostiene la originalidad de este tipo de encuestas como la WALL, pues no existen antecedentes comparables con este enfoque, o si las hay no alcanzan la extensión y profundidad de este tipo de metodologías.

En esta introducción una primera cuestión es presentar el marco teórico que orienta al equipo del Programa Educación, Economía y Trabajo en la que la adaptación de la encuesta canadiense constituyó uno de los desafíos centrales de la última década. Nuestras investigaciones se inscriben interdisciplinariamente en el campo de la economía política de la educación, con un significativo aporte de la economía y sociología del trabajo. Las teorías que dan fundamento y contexto explicativo son la economía radical, que al profundizar las teorías dualistas del mercado de trabajo, llevaron al surgimiento de las hipótesis de los “radicals” norteamericanos sobre la segmentación del mercado laboral, por las que se supone que el acceso al mercado de trabajo está predeterminado por las posibilidades diferenciales adscriptas al segmento o clase social de origen (Bowles y Gintis, 1981; Carnoy, 1977; Piore, 1983).

De la economía laboral obtenemos la comprensión de la heterogeneidad económico-productiva y el funcionamiento de sub-mercados tanto para actividades o ramas económicas, como para interpretar las consecuencias de procesos tecnológicos diferenciados en la organización del trabajo y la dinámica de los mercados de firma en empresas de gran tamaño (Piore y Sabel, 1990; Monza, 2002 y 2007).

El impacto de la crisis económica mundial y el surgimiento de este nuevo paradigma implicaron el establecimiento de nuevas reglas de juego, nuevos mecanismos de regulación y surgimiento de otras instituciones en el marco de un proceso de innovación social y política con serios contornos de conflictos entre grupos sociales. Las consecuencias para los países del Tercer Mundo fueron muy serias pues acontecía la irrupción de tales cambios estructurales en contextos de desarrollo crítico y altas demandas sociales por la satisfacción de necesidades básicas

Este contexto nos ha permitido avanzar en la interpretación de la compleja realidad social y productiva de Argentina, como país en vía de desarrollo, para caracterizar (o intentarlo, con las débiles fuentes de información disponibles) las lógicas de acceso de los diferentes grupos sociales según su nivel educativo al mundo del trabajo.

Las teorías críticas de la política educativa completan la comprensión de los sistemas de educación y formación para el trabajo, a los sistemas de educación y formación para el trabajo, a los efectos de reconocer el impacto de la política neoliberal de los noventa en Argentina, que han provocado una decidida fragmentación y diversificación de los sistemas educativos (y de los sistemas de educación en el mundo) con las medidas de descentralización y delegación a ámbitos y actores locales de las acciones directas.

Sobre la base de este encuadre teórico, las hipótesis y/o supuestos interpretativos que orientan nuestras investigaciones son:

- una alta desigualdad en la distribución de la educación, definida como la deuda social educativa, en términos cuantitativos y cualitativos que se expresa en la doble exclusión educativa y laboral de la población adolescente, joven y adulta;
- el funcionamiento de un mercado de educación y formación para el trabajo que es hemos caracterizado como de ilusiones de corto plazo que profundiza la desigualdad en términos de apropiación de saberes;
- la vigencia de la hipótesis de avance acumulativo, que favorece el acceso, permanencia y logros a los que más educación poseen.

El equipo del CSEW-OISE, que en este paper singularizo en David Livingstone, son sociólogos de la educación, reconocen los cambios estructurales en las relaciones de producción y su impacto en los procesos de trabajo, utilizando conceptos de la teoría de la acumulación flexible (Harvey, 1989). Esta perspectiva (Vallas, 1999) “reconoce que las estructuras de la organización interna se están volviendo cada vez más inestables y que las estructuras de trabajo y las relaciones de empleo están siendo readecuadas de formas más complejas y contradictorias. Las tendencias dominantes postuladas incluyen divisiones agudas entre los empleados del núcleo y los de la periferia, la centralidad expandida del conocimiento formal de los empleados profesionales, una mayor estandarización y cuantificación de los métodos de trabajo de los empleados más subordinados y una mayor confianza en subcontrataciones por parte de organizaciones centrales.

La concepción de aprendizaje se basa en la teoría socio cultural de Vygotsky y los desarrollos posteriores desde la teoría de la actividad (Engestrom, Miettinen, and Punamaki, 1999). De acuerdo con esta teoría el “el aprendizaje es entendido como un proceso interactivo a través del cual los aprendices construyen socialmente su propio entendimiento del mundo en el que viven. La literatura general teórica y empírica respecto al aprendizaje de los adultos ha enfatizado en el aprendizaje independiente y auto-dirigido bajo el ímpetu de la experiencia acumulada” (e.g. Knowles, 1970; Tough, 1979). Los estudios encarados por el CSEW-OISE sobre el aprendizaje de los adultos en los lugares de trabajo” es guiado por una noción general de la acumulación flexible del conocimiento y las habilidades en relación a un formación más amplia de los factores contextuales dentro y fuera de los lugares de trabajo” (Livingstone, 2010).

David Livingstone resume como las cuestiones básicas de los estudios realizados y, especialmente de la encuesta WALL, las siguientes:

- las formas actuales y el contenido de las actividades de aprendizaje intencional de los adultos;
- los cambios en la naturaleza de pago y/o trabajo no remunerado en el período 1998-2010 asociados con las prácticas de la educación de adultos; y
- las diferencias de aprendizaje entre grupos.

Los discursos del “lifelong learning” y la sociedad del conocimiento pueden defenderse si se prioriza la atención de las demandas educativas de la población infantil, adolescente y joven y la recuperación educativa de los adultos que abandonaron la escuela tempranamente. En “The future of lifelong learning and work” (2008), David Livingstone sostiene la necesidad de ampliar la definición de alfabetización (literacy): “las nociones de alfabetización se han expandido para incluir la habilidad para manejar información y herramientas de la información tales como las computadoras, expresar ideas y opiniones, otorgar sentido a los medios masivos de comunicación, resolver problemas como miembro de una familia, trabajador, ciudadano y continuar con el aprendizaje a lo largo de la vida” (Livingstone, 2008; p. 233).

En las investigaciones relevadas se encuentran discursos críticos respecto de la relación entre aprendizaje a lo largo de la vida (LLL) y el mercado de trabajo en el contexto de la nueva economía o sociedad del conocimiento, entre las que cabe citar “en el cambio del modelo económico fordista al post-fordista, usualmente se caracteriza a la nueva economía por el uso de empleados temporarios y de medio tiempo que no gozan de la misma protección social y beneficios que los empleados a tiempo completo; para captar a este nuevo fenómeno se desarrolló el concepto de contingencia o trabajo contingente” (Mirchandani et al. 2008).

Coincidimos con las perspectivas críticas que sostienen que la noción de la sociedad del conocimiento es ‘ilusoria’: no es que los trabajadores carezcan de habilidades socialmente reconocidas sino que no hay disponibilidad de trabajos para esas calificaciones. Por lo tanto “hay, por lo tanto, una serie de brechas, que tomar de Livingstone (1999a, 1999b), entre los niveles educacionales – formales e informales – y las calificaciones de las personas y los trabajos que estos tienen” (Vosko, 2008, p. 159)..

En defensa proactiva de la integración global, aún para Canadá y con altos niveles de educación, Jane Cruikshank (2008) señala que los discursos oficiales sostienen que dada la emergencia de la nueva economía, es preciso desarrollar las habilidades para mejorar la competitividad de Canadá en la economía global y que para ello se vincula al aprendizaje a lo largo de la vida con el desarrollo de habilidades. Específicamente confía en que “el llamado mercado libre conducirá a la creación de buenos empleos” (Cruikshank, 2008). Cruikshank también sostiene que existe una brecha entre la retórica del aprendizaje a lo largo de la vida en la nueva economía y la realidad del lugar de trabajo canadiense.

Los discursos de la educación permanente, lifelong learning o sociedad del conocimiento pueden aceptarse con las reservas necesarias que suponen plantear medidas de política educativa para los grupos en desventaja relativa.

1. Los conceptos usados por David W. Livingstone, sociólogos y pedagogos en Canadá

A continuación se transcriben conceptos relevantes para el desarrollo y comprensión del abordaje de la educación, aprendizaje y el trabajo durante toda la vida utilizados por los investigadores canadienses del CSEW. La reseña y traducción recupera textos originales sobre trabajo, trabajo pago y no pago y la noción de aprendizaje. Las ideas de conocimiento y relaciones de poder junto a las críticas a la sociedad del conocimiento., educación formal, aprendizaje informal y tipos de aprendizaje, alfabetización y educación de adultos.

La perspectiva teórica general de los estudios del CSEW plantea que existe “una conexión íntima entre el ejercicio del poder en el lugar de trabajo y el reconocimiento del conocimiento legítimo, con grandes discrepancias entre los logros del conocimiento formal y los requerimientos de los trabajos pagos para los menos poderosos, incluidos miembros de las clases económicas más bajas, mujeres, minorías visibles, inmigrantes recientes, personas mayores y aquellos identificados como discapacitados (Livingstone 2004)” (Livingstone, 2009).

Las teorías contemporáneas acerca del aprendizaje de los adultos ponen el foco en las capacidades de los adultos de aprender en contextos diferentes a los salones de clases dirigidos por maestros y profesores, “tales como el trabajo de Malcolm Knowles (1970) sobre el aprendizaje individual autodirigido y las reflexiones de Paulo Freire (1970, 1994) sobre sus iniciativas del aprendizaje colectivo mediante el diálogo. Ambos teóricos subrayan el compromiso práctico de los estudiantes adultos en la búsqueda del conocimiento o del cambio cultural. Las teorías generales del aprendizaje mediante la experiencia, enfatizan o bien el desarrollo cognitivo individual (Dewey 1916) o el conocimiento tácito (Polyani 1966). Otras teorías del desarrollo cognitivo toman en cuenta más explícitamente al contexto socio-histórico de los grupos subordinados (Vygotsky 1978). Todos estos enfoques sobre el aprendizaje de los adultos alientan a enfocar las prácticas de aprendizaje informal situadas en la vida cotidiana de las personas comunes. Nuestros estudios sobre trabajo y aprendizaje pueden ser vistos como una contribución a aumentar la atención hacia esta perspectiva (ver Lave & Wenger 1991; Engestrom, Miettinen, & Punamaki 1999; Livingstone & Sawchuk 2004)” (Livingstone, 2008).

Este enfoque conceptual considera que existe un continuum entre educación formal y aprendizajes informales y entre el empleo remunerado y el trabajo no remunerado en el hogar y en la comunidad con carácter voluntario. El siguiente esquema se utiliza para dar cuenta de estas relaciones.

Cuadro 1: Formas de actividad y de aprendizaje (Reproducción)

Formas básicas de actividad	Formas de aprendizaje
Empleo remunerado	Escolarización formal
Trabajo en el hogar (no remunerado)	Educación no formal (Further education)
Trabajo comunitario voluntario	Educación informal
Tiempo libre (dormir, autocuidado, hobbies)	Aprendizaje auto-dirigido

Fuente: Livingstone (2011).

Trabajo pago y no pago

“Desde el establecimiento de las economías basadas en el mercado, ha habido una tendencia creciente en el pensamiento y práctica popular de identificar al trabajo con el intercambio de mercancías y con el trabajo pago mediante un salario. La mercantilización creciente ha empujado a más personas hacia el trabajo pago y ha oscurecido al trabajo impago” (Livingstone, 2008: 13).

Trabajo pago

“Desde el origen del capitalismo industrial, las formas, extensión y duración del trabajo pago han sido determinadas crecientemente por las ganancias de las empresas privadas, así como por la fortaleza relativa para la negociación de los dueños de las empresas y de los trabajadores y por la disponibilidad de tecnología. Se han producido cambios significativos en las condiciones de trabajo, incluyendo cantidades crecientes de personas que participan en el empleo pago, niveles crecientes de desempleo crónico, intensificación de las horas de trabajo, la elevación del empleo temporario así como una gran disputa por los requerimientos de habilidades para ejecutar la mayoría de los trabajos en la “nueva economía” (Livingstone, 2008: 13).

Trabajo no pago

“El empleo pago es medido típicamente mediante el tiempo del reloj industrial, otro instrumento de mercantilización. Mientras que tanto el trabajo doméstico como el trabajo voluntario han sido crecientemente obligatorios por el trabajo pago, no obedecen a los mismos ritmos” (Livingstone, 2008: 14).

“El mayor cambio en la distribución del trabajo en décadas recientes ha sido el incremento masivo de la participación de las mujeres casadas y con hijos en la fuerza laboral. Este cambio ha puesto una gran presión sobre los hogares para reorganizar el trabajo doméstico. La dependencia en máquinas en los trabajos pagos ha puesto una sobrecarga en el uso de la mente de los trabajadores, haciendo más difícil que apaguen sus “mentes laborales” cuando oficialmente no están en sus trabajos. Horas de trabajo más largas y menos definidas y la consecuente mayor extracción de tiempo de trabajo significa una intensificación del trabajo en ambas esferas” (Livingstone, 2008: 15).

Aprendizaje como continuum

“El aprendizaje en el sentido más general involucra la adquisición de conocimientos, habilidades o comprensiones todo el tiempo y en todo lugar a través de procesos individuales y grupales. El aprendizaje ocurre a lo largo de la vida. Los ‘sitios’ del aprendizaje conforman un continuum desde las respuestas espontáneas de la vida cotidiana hasta la participación en los programas más organizados de educación formal” (Livingstone; 2009).

Educación formal

“La escolarización formal es la provisión de instrucción graduada por la edad, guiada por un docente y estructurada burocráticamente en instituciones primarias, secundarias y terciarias. La educación de adultos o educación continua incluye una diversidad de cursos y talleres guiados por docentes en muchos ámbitos institucionales, desde escuelas hasta lugares de trabajo y centros comunitarios. Esta educación continua es la forma más evidente de educación a lo largo de la vida para los adultos que pasaron el ciclo inicial de escolarización” (Livingstone, Mirchandani y Sawchuck, 2008:3).

“Canadá ha tenido un nivel relativamente alto de asistencia a la educación formal. Pero el crecimiento reciente de las tasas de educación post- secundaria son impresionantes. La proporción de la cohorte de 25 a 29 años de edad que ha completado un grado universitario era de 4% en 1961. La finalización se ha cuadriplicado para 1990 a 17% y continuó creciendo rápidamente hasta alcanzar 26% en 1998. El crecimiento de las tasas en los colleges comunitarios ha sido aún mayor, para los '90 proporciones comprables de jóvenes han obtenido diplomas de los colleges y las universidades. Mientras que Estados Unidos y Noruega tienen proporciones de población adulta con grados universitarios más altas, Canadá lidera la proporción en de terminación tanto la educación universitaria como la educación en los colleges. Más de 40% de los adultos canadienses de entre 25 a 64 años tenían una calificación universitaria o de un collage en el año 2000. Otros programas de oficios o vocacionales (incluyendo al apprenticeship) han sido crónicamente subdesarrollados, pero en 1990 más de 10% de la población de 25 a 64 años tenía esta calificación; desde entonces la proporción ha ido disminuyendo” (Livingstone, 2005: 8- 9).

Aprendizaje informal

“El aprendizaje informal incluye virtualmente a cualquier aprendizaje no institucionalizado en el que los adultos eligen comprometerse. El aprendizaje informal intencional se distingue del aprendizaje informal más tácito, así como de las percepciones cotidianas y de la socialización general, por la identificación consciente por parte de las propias personas de las actividades como aprendizaje significativo. (Livingstone, 2005: 9).

“Nos comprometemos continuamente en actividades de aprendizaje informal para adquirir habilidades y conocimientos por fuera del currículum de las instituciones educativas. La educación o formación informal ocurre cuando los mentores asumen la responsabilidad de instruir a otros en situaciones espontáneas sin una referencia sostenida a un currículum, tales como guiar en un nuevo trabajo o en actividades comunitarias. Otras formas de

aprendizaje explícito o tácito sin la dependencia directa en un docente o mentor y en un currículum puede denominarse aprendizaje informal ‘no enseñado y autodirigido’. Como Allan Tough (1978) ha observado, el aprendizaje informal es la parte sumergida del iceberg de las actividades de aprendizaje de los adultos. Es probable que, para la mayoría de los adultos el aprendizaje informal y las actividades de aprendizaje no enseñadas representen la mayor parte del aprendizaje. No se puede dar cuenta de forma completa del aprendizaje a lo largo de la vida si no se consideran las actividades de aprendizaje informal de las personas” (Livingstone, 2008: 15).

“Las encuestas de 1998 y 2004 NALL y WALL sobre aprendizaje y trabajo se enfocaron en el aprendizaje informal. Se le dio a los encuestados una definición de aprendizaje informal como toda actividad que las personas hacen para obtener conocimiento, habilidades y entendimiento. Luego se les pidió que indicaran su participación en cuatro esferas del aprendizaje informal: relacionado con el empleo; relacionado con el trabajo voluntario; relacionado con el trabajo doméstico” (Livingstone, 2008: 17)

Aprendizaje informal relacionado al trabajo

“Más del 60% de la población adulta que estuvo empleada durante el año previo y más del 85% informa que estuvo involucrada en alguna forma de aprendizaje informal relacionada al trabajo, en 1998 y 2004 respectivamente” (Livingstone, 2008: 18)

Aprendizaje informal relacionado al trabajo doméstico

“Mientras que el aprendizaje relacionado con el trabajo doméstico es demasiado mundano para siquiera pensar en él, los canadienses adultos reportan un promedio de 6 horas semanales en aprendizaje informal relacionado con las tareas del hogar” (Livingstone, 2008: 18).

“Los niveles de participación relativamente bajos en el trabajo comunitario y en el aprendizaje relacionado con el mismo son consistentes con el hecho de que este es el tipo de trabajo más discrecional en las sociedades industriales avanzadas, y muchas personas eligen no realizarlo” (Livingstone, 2008: 19).

Otros aprendizajes informales vinculados a intereses generales

“Mientras que es evidente una muy amplia participación en aprendizajes informales relativos a diversos intereses, la incidencia del aprendizaje informal relacionado al trabajo es considerablemente más importante – si el aprendizaje está relacionado con el trabajo remunerado y no remunerado” (Livingstone, 2008: 19).

Participación total en el aprendizaje informal

“Casi todos los estudios empíricos sobre el aprendizaje informal encontraron resistencia por parte de los encuestados de identificar como legítimo su aprendizaje por fuera de las instituciones educativas. Solamente cuando las personas tuvieron la posibilidad de reflexionar sobre sus prácticas de aprendizaje en el contexto de su vida cotidiana que el

aprendizaje informal intencional fue reconocido como tal” (Livingstone, 2008: 19). *Relaciones entre escolaridad, educación de adultos y aprendizaje informal*

“La escolaridad y la educación de adultos continúan reforzándose mutuamente: cuanto mayor es la escolaridad de las personas, es más probable que participen en cursos de educación continua. La mayor brecha se da entre los que no terminaron la escuela y el resto de la población. La participación en cursos de educación de adultos todavía tiende a reproducir las diferencias previas en la asistencia escolar y a aumentar la brecha relativa entre aquellos con credenciales escolares previas y aquellos sin las mismas” (Livingstone, 2008: 20).

“El aprendizaje informal ahora se encuentra fuertemente asociado tanto con el nivel de escolaridad o a la educación continua de adultos. Quienes no finalizaron la escuela tienden a participar de actividades de aprendizaje informal casi en la misma medida que los graduados universitarios. A pesar de la expansión de la escolaridad y de los cursos para adultos, gran parte de la actividad de aprendizaje se desarrolla por fuera de las paredes de las instituciones educativas” (Livingstone, 2008: 20).

“El envejecimiento no se asocia significativamente a la disminución del aprendizaje informal más allá del intenso período de aprendizaje del ingreso a la adultez. El estereotipo de que los intereses de los adultos mayores disminuyen cuando se acercan al retiro se contradice con los hallazgos de las encuestas y de otros estudios. Cuanto más envejecemos, es más probable que confiemos en nuestras experiencias de aprendizaje previas más que en cursos formales. La noción de que las personas mayores no aprenden activamente debe ser descartada” (Livingstone, 2008: 21).

Relación entre aprendizaje y trabajo

“El aprendizaje, la adquisición de habilidades y conocimiento, es la actividad humana por esencia para sobrellevar los cambios en el ambiente, y el trabajo es lo que se hace con ese conocimiento. En estos términos genéricos, el aprendizaje y el trabajo se encuentran en constante interacción y frecuentemente son actividades simultáneas. En este sentido, la noción de una economía basada en el conocimiento es redundante; todas las actividades humanas se basan en el conocimiento” (Livingstone, 2008: 21-22).

“Hay numerosa evidencia de que los aumentos en los requerimientos de educación y en las habilidades en la estructura de empleos de las sociedades capitalistas avanzadas, y consecuentemente también crecen los niveles de sub- empleo (under-employment- también conocido como sobre-educación o sobre-calificación o sub- utilización). Números cada vez mayores de trabajadores tienen habilidades y conocimientos que no pueden utilizar en los trabajos disponibles” (Livingstone, 2008: 22).

Principales conclusiones

“El fracaso en desarrollar un sistema de apprenticeship para producir suficientes trabajadores calificados en oficios se ha convertido en un problema crónico a ser resuelto en Canadá y en otros lugares. Pero el “pánico por el analfabetismo” ha sido exagerado. La gran mayoría de los trabajadores están suficientemente calificados para sus empleos y hay número creciente de trabajadores sobre- calificados en términos de su escolaridad y sus niveles de alfabetismo en relación con las demandas de los empleos” (Livingstone, 2008: 22).

“El trabajo doméstico y de cuidado deben validarse y ser apreciados como fuentes esenciales para el aprendizaje para la vida cotidiana, la ciudadanía, la salud y otras formas de comprensión necesarias para la sustentabilidad en la sociedad tecnológicamente avanzada” (Livingstone, 2008: 23).

“Persiste el acceso inequitativo a la educación formal y consecuentemente a los trabajos merecidos. La falta de acceso a los niveles educativos avanzados en el país con los mayores niveles de asistencia a la educación post- secundaria, sigue siendo una seria deficiencia para los jóvenes de origen trabajador, las minorías visibles, los aborígenes, las personas con discapacidades y a mujeres y adultos mayores que participan en determinados programas. Todas estas formas de sub- representación implican un gran desperdicio de talento. Hay un serio sub- empleo de numerosas personas en la estructura laboral actual, especialmente de trabajadores de los sectores de servicios e industria. La pregunta central sobre la educación no es si vivimos en una sociedad del aprendizaje, sino si las instituciones educativas y los lugares de trabajo pueden responder efectivamente a la demanda creciente por conocimiento y por su uso” (Livingstone, 2008: 23).

2. La educación de adultos, educación permanente y educación para toda la vida: vigencia e ideas y novedades en los discursos de América Latina y Argentina

En este apartado se desarrolla un mapa conceptual de referencia sobre el problema de la educación de adultos y la educación y formación para el trabajo en América latina y Argentina, con diversas posiciones y perspectivas que sin duda evidencian problemas de aristas complejas. Desde el PEET en los últimos treinta años se ha reconstruido una mirada del problema desde la economía política de la educación, destacando la necesidad de una comprensión crítica del mundo del trabajo para los sujetos de la educación.

Desde los años previos y posteriores a la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Belém do Pará 1-4 de Diciembre, 2009), la educación de adultos (EDA) resuena como un espacio con cierta mayor atención en el discurso internacional y en el de las burocracias administrativas de los países. De ser la niña pobre y desvalorizada de los sistemas educativos, logra un incipiente reconocimiento pues en parte por la reunión

internacional, los estados “parecen” responder a estos escenarios² y quizás también a la presión no directa, pero sí simbólica de vastos contingentes de adultos indigentes, pobres y excluidos de los beneficios de la educación.

Plantear la EDA para quienes priorizamos en nuestros estudios la noción de educación y formación para el trabajo, no es antojadizo sino coincidente con nuestro enfoque teórico y perspectiva político interpretativa. La EDA permea y da sentido a la educación y formación para el trabajo. Ya en 1985 decía, y sigo sosteniendo, que “la educación tiene sentido en tanto la educación de la población en general, así como la formación, capacitación y readaptación profesional de los adultos, y en particular trabajadores tenga en vista el garantizar:

- una igualdad de oportunidades para obtener educación y capacitación laboral;
 - una formación básica general y científica técnica que constituye un punto de partida para posibles readaptaciones profesionales y reconversiones ocupacionales;
 - posibilidades equivalentes para la inserción en el mercado de trabajo;
 - un desarrollo de carrera laboral, con movilidad ocupacional intra e interramas.”
- (Riquelme; G.C.; 1985)³.

A lo largo de estas décadas la perspectiva que orientó nuestros trabajos reconoció las tensiones entre los factores socio-políticos y económicos comprometidos en la configuración del sistema educativo, a la vez que la segmentación del mercado laboral y el lugar de los propios trabajadores, en los que se expresa todo tipo de contradicciones producto de la relación educación, aparato productivo y mercado laboral.

La educación y formación para el trabajo y las políticas sectoriales deberían encarar y resolver la definición de la estructura de la oferta educativa y por ende al perfil y contenidos del currículo. Al respecto existen tensiones y contradicciones como:

- es posible plantear una educación básica para toda la población y una diferenciación progresiva para los grupos sociales específicos al trasponer el primer nivel, buscando garantizar con ello una mejor inserción laboral; o
- o acaso sólo debería existir una extensión de la educación básica y general hasta la universidad en el más claro sentido de la EDA;
- o bien podría defenderse una diversificación temprana de la educación secundaria por modalidades (que en gran medida reproduce el patrón de diferenciaciones sociales).

Quedan planteadas las divergencias pues son cuestiones, interrogantes, nexos o dilemas y posturas antagónicas, que en nuestras sociedades y en la política educativa congregaron y congregan defensores y propuestas de acción a lo largo del tiempo, y que coexisten en la realidad.

² Estas conferencias se realizan sólo cada doce años mientras que otros niveles de enseñanza como la educación superior motivan reuniones y eventos internacionales con mucha frecuencia en el ámbito de UNESCO.

³ Riquelme, G. C. (1985) "Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis". En Revista Argentina de Educación. Año IV. N° 6 y en UNESCO. Coloquio Regional sobre la vinculación entre educación y el mundo del trabajo, en CRESALC, Caracas. Septiembre 2/6 1985.

La perspectiva de la educación como un derecho social

La pobreza y la exclusión constituyen dimensiones estructurales de muy difícil reversión para vastos sectores de la población de países de África, Asia y América Latina, y algunos grupos de países desarrollados. La situación social y económica de estas regiones es crecientemente dual, ya que coexisten sectores concentrados de alto nivel de vida con una distribución desigual de ocupaciones e ingresos, que margina en la pobreza y hasta en la indigencia a masas de hombres y mujeres de sectores populares.

Existe una gran deuda social y educativa con la sociedad. ¿Por qué hablar de deuda social? Porque la inscribimos en el marco del derecho social a la educación, como garantía de igualdad de oportunidades para acceder a la educación primaria y secundaria y aún universitaria y no sólo como “educación para todos”, si por ella se entiende nada más que educación primaria.

Cabe entonces ampliar la noción de la educación como un derecho humano a lo largo de toda la vida. Así Katarina Tomasevki ha distinguido en la historia de los derechos humanos dos círculos concéntricos de gradación cada vez más amplia que fueron alcanzando progresivamente a los hombres blancos, adultos de buena posición, para luego extenderse a las mujeres de ese estrato social y recién al final a los niños. “El derecho a la educación no tiene una historia muy larga ni goza, por ahora, de un reconocimiento universal como derecho humano. Su realización progresiva a lo largo del proceso de superación de las exclusiones puede condensarse en tres etapas fundamentales” (Tomasevki, 2003; p. 1).

Una noción de la educación como derecho humano implica políticas amplias que coloquen al Estado como primer responsable de la regulación de las prestaciones educativas. “En muchos países la educación obligatoria no es gratuita; es esencialmente un “servicio comercial” que requiere a las familias pagar no sólo por los útiles escolares, sino también por la admisión, los exámenes, los libros de texto, la calefacción, e incluso (oficialmente o casi) con los llamados “pagos en gratitud” o tutorías pagas por la enseñanza. Especialmente en los países más pobres, la educación primaria no es gratuita: hay un patrón global de exclusión en la educación primaria basada en la pobreza.” (Crighton, 2006; p. 3).

Por ello se han planteado las 4 A (available, accessible, acceptable, adaptable) que “brindan un marco conceptual a las obligaciones gubernamentales sobre los derechos humanos en educación: generar educación disponible, accesible, aceptable, y adaptable”. Siempre realista, Tomasevski agrega “una quinta A” (affordable): realizable, porque reconoce que “Ningún gobierno puede ser obligado legalmente a hacer lo imposible” (Crighton, 2006; p. 3).

El respeto al derecho a la educación durante toda la vida y el incremento del presupuesto educativo para concretarlo es una utopía en la que debemos seguir creyendo.

La propuesta de un estudio realizado para el ICAE (Riquelme y Herger, 2009)⁴ es además de generar conciencia y abogar por el logro de un amplio consenso sobre las necesidades de invertir más en educación, demostrar la responsabilidad de los gobiernos y los sectores con mayores recursos en la exclusión y marginación de adolescentes, jóvenes y adultos de vastos sectores del planeta para acceder a: su derecho a la educación; su derecho a la salud y a su derecho a la participación ciudadana.

La perspectiva de pedagogos

A lo largo de los últimos veinte años los pedagogos latinoamericanos hemos discutido paradigmas pedagógicos centrales y discursos internacionales, a partir de la riqueza de las experiencias de educación de la región, asentadas en la vertiente popular y el ideario libertario de movimientos insurgentes y de liberación. Allí desde Paulo Freire en este siglo, el uruguayo José Pedro Varela, la inspiración de José Martí en Cuba y tantos otros han orientado propuestas de educación popular, que incluyen a toda la población.

Formulada esta aclaración, en este apartado resumimos algunas discusiones críticas aún vigentes sobre los límites de los procesos alfabetizadores, en tanto no han resuelto aún el problema de la baja educación del planeta, tema que es profundamente discutido por los propios responsables de las acciones de alfabetización, en la medida que tocas sus intereses corporativos.

a) Revisión de la noción de alfabetización y alfabetización funcional para ser incluida en una noción amplia de educación para toda la vida (LLL)

Es necesario promover una mayor concientización de grupos nacionales para la revisión de visiones restrictivas de la alfabetización y también de la educación de adultos, ya que se ha invertido mucho dinero que no logra resolver el problema, y somos muchos los que sostenemos la necesidad de expansión de la educación de adultos y de la apertura de mayor cantidad de instancias formales y regulares de educación primaria y secundaria de jóvenes y adultos. Se han formulado numerosas críticas a la noción limitada de la “educación para todos” en tanto sólo incluye a la educación básica.

Existe consenso sobre la idea de defender la noción de “educación inicial” (Belanger, 1994) como la que da base a la educación para toda la vida (LLL). La educación inicial comprende bajo este planteo la preprimaria, primaria, secundaria y superior o universitaria; y por esto se entiende todas las experiencias educativas graduadas, estructuradas, sistematizadas y con una alta intencionalidad educativa para la formación de la persona y los grupos en contenidos socialmente relevantes y también en actitudes y habilidades necesarias para continuar los aprendizajes a lo largo de toda la vida.

Nosotros especificamos además la necesidad de promover el reconocimiento de una formación general, científica tecnológica y/o educación politécnica bajo una perspectiva

⁴ Riquelme, G. C. y Herger, N. (2009). *Deuda Social con la Educación de Personas Jóvenes y Adultos. Estimación de Recursos Necesarios*. International Council for Adult Education (ICAE). Montevideo, Uruguay, En: http://www.icae2.org/files/en_SocialDebt.pdf.

amplia y comprensiva que posibilite el acceso y desarrollo en el mundo del trabajo (con entradas y salida a lo largo del ciclo laboral).

b) Fortalecimiento de la perspectiva de la educación popular

Como se adelantara al inicio de este punto, debe considerarse a la educación pública y la educación popular de los adultos trabajadores como una demanda social, una necesidad colectiva y reivindicación social. La educación popular debe ser concebida como un paradigma orientador de las acciones educativas en relación a una política para la educación a lo largo de toda la vida.

Esta perspectiva se dirige a la puesta en acto de una educación emancipadora, desde una profunda intencionalidad política, que parte de una visión de la sociedad de los países en desarrollo (América Latina, África y de Asia) injusta y discriminatoria, que constituye una política social y política de acción junto a los grupos o clases sociales excluidos de la esfera de las decisiones sociales, con el objetivo de intervenir en su organización y capacidad de participación social.

c) Fortalecimiento de la pedagogía de la participación

Esto implica considerar al papel del Estado pero también la participación social en las decisiones de la política educacional y en tal sentido abogar por la defensa de la educación a lo largo de toda la vida como una necesidad y un derecho de todas las personas y grupos sociales, se torna un derecho social del cual el Estado debe ser garante y responsable.

El papel del Estado como garante no puede ser reemplazado por las acciones educativas de la sociedad civil. Quebrar la situación de pobreza educativa, democratizar la educación, asegurar una educación de calidad para toda la población a lo largo de toda la vida sólo es posible a través de un fortalecido rol del Estado.

Este rol del Estado no implica la imposición verticalista de una transformación sino una construcción colectiva y democrática de una política educativa que supone tener como eje la participación activa de los docentes y de toda la comunidad educativa. Esta es la perspectiva de la “pedagogía de la participación” que genera instancias de construcción colectiva y de aprendizaje de la participación real en la educación para toda la comunidad educativa.

Definiciones para usar: una puesta en común de definiciones y problemas

Los planteos teóricos desarrollados en el punto anterior obligan a sostener una serie de interrogantes claves de la relación entre educación y formación para el trabajo. A modo de puesta en común corresponde desarrollar una serie de conceptos y definiciones que comprometen el abordaje de este trabajo y expresan el marco teórico de interpretación del mismo. La educación y formación para el trabajo comprenden una serie de acciones educativas que varían de acuerdo a la perspectiva de análisis, según se trate de: (i) el

destino o la población a atender, (ii) las acciones y ámbitos de la educación formación para el trabajo y (iii) las estrategias formativas que se utilicen.

El destino o la población a atender

La educación y formación para el trabajo se inicia tempranamente en los niveles inicial y primario a través de la comprensión del mundo del trabajo (niños), a través de las disciplinas de conocimiento y las prácticas en la educación secundaria (adolescentes), o por vía de los cursos orientados hacia desocupados jóvenes y adultos que integran la población económicamente activa (PEA). Las necesidades de educación para aquellos que no finalizaron los niveles primario y secundario constituyen una demanda social crítica para lograr la expansión de oferta de cursos ad-hoc para jóvenes y adultos y, en especial, para los doblemente excluidos de la educación y del trabajo. La perspectiva de género compromete la apertura de todo tipo de cursos sin restricciones a varones y mujeres, sin discriminación en plazas ni contenidos.

Las acciones y ámbitos

El ámbito de la educación y formación para el trabajo es amplio y comprende una variedad de acciones que es preciso diferenciar, y para las cuales no hay coincidencia sobre su alcance.

La capacitación laboral (aún sin ocupación actual pero con mira a una ocupación) está dirigida a un puesto de trabajo ya existente, los trabajadores se entrena para puestos de trabajo específicos que deberán desempeñar en el futuro inmediato. Esto puede demandar poca escolarización y compromiso del trabajador, pero también “lo deja menos adaptable y equipado para cambiar ocupaciones y categorías laborales en períodos de reestructuración industrial” (Standing, 1992).

El entrenamiento también parte y se dirige a un puesto de trabajo. La reconversión profesional se requiere ante un cambio de actividad, aunque no garantiza el trabajo. Es la formación la que permite adquirir las calificaciones para una ocupación distinta de aquella para la que ha sido originalmente formado; puede exigir una formación básica seguida de una especialización.

Los programas de re-adaptación y reconversión ocupacional están dirigidos a los trabajadores de actividades impactadas por el cambio tecnológico-productivo, microempresas y trabajadores independientes.

El reciclaje es la puesta a prueba de capacidades referidas a puestos prácticos. La actualización y el perfeccionamiento son tipos de discursos disponibles para acrecentar la disponibilidad de conocimientos avanzados en el primer caso y para mejorar el discurso profesional en algún campo de especificidad.

Las estrategias formativas

Las estrategias formativas que se utilicen pueden ser formales, no formales, informales; modulares, ciclos o por alternancia. Se presenta el tratamiento que hace Gilda Romero Brest de los términos Educación Formal, Educación no Formal y Educación Informal (Romero Brest, 1979):

Cuadro 2.

Educación Formal	Educación no Formal	Educación Informal
1. Servicios del Sistema Escolar: - objetivos de largo alcance. - estructura global - gradualidad - credenciales - red de establecimientos escolares - clientela joven - personal docente - financiamiento público, privado o mixto.	1. Servicios no escolares: - objetivos de formación continua en función del “aquí y ahora” - instituciones extraescolares. - organizado en unidades independientes - no confiere títulos de niveles o carreras. - clientela adulta - personal no profesional - financiamiento privado.	1. Servicios y oportunidades educativas extraescolares: - objetivos de promoción y estímulo educacional focalizados - no presenta plan de estudios - no existe acreditación de los aprendizajes - instituciones extraescolares - clientela de cualquier edad - personal no-docente - financiamiento oficial, privado o mixto.
2. Regulado por un sistema legal específico.	2. Regulado por un sistema legal general.	2. Regulado por un sistema legal general.
3. Control de gestión por un aparato administrativo de carácter público.	3. Control de gestión por normas internas de las instituciones.	3. Control de gestión por normas internas de las instituciones.
4. Opera con un sistema prescrito de instrumentos pedagógicos: - planes de estudio - programas de materias - métodos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje - estándares y verificación de logros	4. Opera con un sistema de instrumentos pedagógicos tradicionales junto con no profesionales: - programas de carácter temático. - metodologías y recursos - tecnológicos avanzados. - estándares y verificación de logros no obligatorios	4. Opera con acciones no típicamente pedagógicas sino de “animación”: - contenidos corresponden al currículum social - métodos y técnicas adecuadas a las acciones de animación y estímulo al autoaprendizaje

El PEET desarrolló la noción de educación y formación para el trabajo que postula como vertebrales del proyecto formativo de los sujetos tanto a la educación formal a lo largo del sistema educativo como al conjunto de instancias de diverso grado de formalización que los ciudadanos tienen o no oportunidad de desarrollar en el mundo del trabajo.

Esto supone reconocer que una educación primaria y secundaria de calidad en términos de “saberes socialmente necesarios”, o como “educación general y científico tecnológico” es la única garantía para construir un proyecto de aprendizajes continuos a lo largo de la vida. Nadie aprende sino sobre la base de lo aprendido (De Moura Castro; 1984) en términos de estructura sobre la que se asientan los futuros saberes

En esta perspectiva el punto de partida es la educación primaria y secundaria, de calidad para la adquisición de saberes socialmente necesarios (generales y científico tecnológicos) que den base a instancias de formación a lo largo de toda la vida. Ello exige la articulación y complementariedad de diversas instancias de educación y formación (Riquelme; 1985 y 1997):

- la educación formal, tanto para niños y adolescentes como para los adultos que abandonaron tempranamente el sistema;
- la educación no formal, que garantice la formación continua de la población económicamente activa;
- los espacios de educación informal en el lugar de trabajo, que corresponden a los llamados procesos de “*training in the job*” y dependen de los perfiles de base de la población ocupada, el tipo de grupo humano de trabajadores, sus niveles educativos y tipo de integración laboral.

Se reconoce la necesidad de establecer puentes entre las distintas modalidades de formación lo que implica reconocer y certificar los saberes adquiridos en cada instancia formal, no formal e informal, recuperando un enfoque global de educación.

Necesidades educativas de los adultos trabajadores en América Latina

Dimensionar el problema de la atención de necesidades educativas y destacar la magnitud de los desafíos que enfrentan los gobiernos de la educación en América Latina para definir programas de atención educativa es un tema crucial, donde la capacidad de presión (lobby) de ciertos grupos sociales por sobre otros, hace que estas acciones resulten funcionales a ciertos sectores sociales que reproducen el fenómeno del avance acumulativo: quien más educación tiene recibe o tiene mayor educación. Las estructuras de niveles y ciclos del sistema educativo en la mayoría de los países, y en particular en América Latina se han diseñado con mecanismos de selección, que han sido eficaces como sistema meritocrático de retención de algunos a lo largo de la pirámide escolar, y como sucesiva expulsión de grupos sociales.

Un país que sostenga su mira en el desarrollo social, tecnológicamente independiente o integrado al concierto global para un crecimiento económico que contribuya a las mejores condiciones de vida de la población, debería defender la elevación de la educación de su población infantil, adolescente, joven y adulta. Ello supone decisiones racionales y concertadas de inversión en educación, que están muy lejos de poder concretarse y concertarse⁵. Por ello reconocer que existen necesidades educativas de trabajadores adultos de bajo nivel educativo no sólo tiene que ver con su “*empleabilidad*”, pues sin duda la existencia de puestos de trabajo no dependen de logros individuales de los trabajadores, pero si socialmente y políticamente estos beneficios son herramientas para su inserción e integración social.

Numerosas investigaciones sobre Argentina, han comprobado la expansión educativa a través del casi total acceso al nivel primario, una mejora en el rendimiento en dicho nivel y, por lo tanto, una mayor tasa de pase de la población hacia la educación secundaria. Estos procesos se gestaron en diferentes ciclos de políticas educativas sobre la atención a las demandas sociales de, también, diferente orientación: Plan Quinquenal, las medidas del gobierno desarrollista, el frustrado Plan Trienal y, luego, las políticas educativas de la recuperación democrática desde 1983.

⁵ Riquelme, Graciela C. (2005) *La deuda social educativa en Argentina: práctica y cumplimiento del derecho a la educación*. Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, nº 16. Programa Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.

Progresivamente en los '80, el certificado de secundaria comienza a ser el requisito de entrada en puestos estables: la fuga hacia adelante. Los diagnósticos críticos sobre las condiciones pedagógicas pusieron en evidencia la crisis del sistema educativo, anticipando el leiv motiv de los '90: el jaque a la calidad. Por ello, ante estas dificultades cualitativas del perfil educativo, la expansión cuantitativa expresada en más años de escolaridad resulta un indicador altamente relativo.

En la actualidad, los grupos con bajo nivel educativo persisten, se trata de aquellos que nunca asistieron, tienen primaria incompleta o completa o, en el mejor de los casos, lograron alcanzar los primeros años de la educación secundaria. Esta población se encuentra en “riesgo educativo” ya que no ha podido apropiarse de los conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para participar en forma plena en el mercado de trabajo y en la vida ciudadana (Riquelme, 1998, 2000; Sirvent, 1998).

Por su parte, la elevación de los requerimientos educaciones para acceder al trabajo, es un tema polémico que remite a hipótesis sobre la empleabilidad de vastos sectores de la población o, contrariamente, sobre el agotamiento de las oportunidades de empleo por parte de la demanda laboral.

En un estudio de principios del año 2000, se señalaba que “la población no beneficiada de la PEA, potencialmente en riesgo educativo y laboral son los que nunca asistieron y/o tienen primaria incompleta” (Riquelme, 2000). Al considerar las actuales tasas específicas de desempleo pareciera que el grupo de trabajadores en riesgo laboral debe incluir también a aquellos con secundario incompleto y superior incompleto.

En los últimos años las diferencias en el perfil educativo entre varones y mujeres parecen estar ampliándose en beneficio de las trabajadoras mujeres. Sin embargo, el optimismo de estas aseveraciones debe revisarse, pues el acceso al mercado laboral para las trabajadoras mujeres es muy dificultoso, así como sus condiciones de trabajo. Más aún, la mujer funciona como mano de obra más barata, que acepta empleos precarios, de allí la menor tasa de desocupación en las de bajo nivel educativo.

Los jóvenes constituyen uno de los grupos en mayor desventaja en el acceso al empleo independientemente de su nivel educativo. Si bien en muchos casos han alcanzado mayores niveles educativos que los trabajadores mayores, su escasa experiencia les impide encontrar empleos que constituyan pasos hacia trayectorias laborales estables y calificantes.

3. La existencia de mercados de la educación y formación para el trabajo en Argentina

En este apartado hemos decidido desarrollar centralmente una interpretación sobre la oferta de educación y formación para el trabajo que traduce una interpretación crítica sobre las consecuencias de las políticas neoliberales de los noventa, y que sin duda llegaron para instarse en la realidad de la operatoria de las acciones desarrolladas por los diferentes sectores del Estado involucrados en las políticas y programas de educación y formación para el trabajo: la existencia y consolidación de una suerte de mercado de oferta de cursos.

Acerca de la expansión, diversificación, fragmentación y superposición

Desde los '90, en el contexto de crecimiento del desempleo y la pobreza, los programas de formación y capacitación constituyeron uno de los instrumentos de intervención más utilizados por las políticas de empleo y también por las políticas sociales. En acuerdo con las consignas de organismos técnicos internacionales (principalmente OIT y Banco Mundial), la capacitación para el desempeño laboral fue considerada por el gobierno como uno de los medios más adecuados para incrementar las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo de distintos grupos con dificultades laborales: desempleados, jóvenes, ocupados en actividades de baja productividad y/o informales, discapacitados, mujeres; trabajadores con bajo nivel educativo; etc. Se sostenía la necesidad de posicionarlos mejor en un mercado de trabajo fuertemente selectivo convirtiéndolos a través de la capacitación en sujetos más “empleables”.

Las políticas de formación profesional comenzaron a yuxtaponese con la estrategia de la política social y la formulación de los programas específicos de empleo. Ello dio lugar en Argentina y en otros países de América Latina a ciertas tendencias que caracterizaron este ámbito durante la década del noventa, aunque algunas se iniciaron en las décadas previas:

- la expansión de la educación y formación para el trabajo por la multiplicación de programas organizados y financiados por el Estado como por la explosión de instituciones y cursos ofrecidos por el sector privado y la sociedad civil;
- la diversificación de los tipos de instituciones y de los cursos por incorporación de nuevas especialidades o temáticas de formación;
- la fragmentación institucional, pues los distintos niveles de gobierno (nacional, provincial y municipal) y diferentes ministerios (Educación, Trabajo, Desarrollo Social) encararon y gestionaron ofertas de formación focalizadas y desarticuladas entre sí;
- la superposición, se expresa en que distintos programas se concentraron en los mismos beneficiarios, repitieron las mismas estrategias de atención y/o financiaron cursos de formación en las mismas especialidades, ramas de actividad y/o niveles de calificación, mientras otras poblaciones no fueron atendidas y otras especialidades resultaron vacantes;
- la dispersión, entendida como la aplicación desordenada de recursos y acciones constituyó el correlato de la fragmentación y la superposición en tanto no se coordinaron ni

planificaron las intervenciones de los diferentes sectores del gobierno y menos aún las encaradas por el sector privado o la sociedad civil.

Si bien la expansión y diversificación de las instancias de formación no constituyeron un problema en sí mismo en tanto podrían haber respondido a las diferentes necesidades de formación de la población y/o del aparato productivo; la fragmentación y la dispersión expresan la ausencia de una política integral y coordinada de formación, así como la debilidad del Estado para regular las acciones que desarrollaban los distintos sectores y agentes.

El escenario resultante es complejo en tanto compromete a diversos sectores, autoridades y ámbitos que se entrecruzan a nivel nacional, provincial y municipal conformando un mosaico de acciones fragmentadas y superpuestas. Las medidas educativas y laborales que prepararon este nuevo escenario fueron:

- “- la separación de funciones entre los sectores de educación y trabajo;
- los nuevos mecanismos de inducción de instituciones por vía de concursos públicos para acceder al financiamiento de acciones educativas y/o de formación para el trabajo;
- el surgimiento de numerosos programas sectoriales de apoyo a organizaciones de base u ONG's;
- los estímulos a emprendimientos culturales;
- la diversificación derivada de la transferencia de los servicios a las provincias;
- la constitución de nuevas instituciones de capacitación vinculadas o inducidas por los mecanismos y programas antes citados” (Riquelme, Herger y Magariños; 1999)⁶.

La existencia de mercados de ilusiones de corto plazo.⁷

La complejización de los escenarios de educación y formación generó un “mercado de ilusiones de corto plazo” entendiendo por ello la existencia de ofertas dispersas de corta o larga duración que se brindan con supuestas garantías de empleo o habilidades para puestos de trabajo. La perspectiva crítica sobre esta situación plantea que este tipo de ofertas no garantizan una trayectoria formativa, pues no responde a la genuina atención de las necesidades educativas de la población joven y adulta (Riquelme, 2000)⁸.

Si bien en los años recientes puede reconocerse algunos cambios en la orientación de las políticas de educación y formación para el trabajo, siguen primando la fragmentación de los agentes de la educación y formación para el trabajo, la falta de planificación de las

⁶ Riquelme, G. C., N. Herger y E. Magariños (1999) “Educación y formación para el trabajo en el Gran Buenos Aires: mercado de ilusiones de corto plazo”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, nº 15. Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.

⁷ Riquelme, G. C. y Herger, N. (2006) *Escenarios de educación y formación para el trabajo ¿mercado de ilusiones de corto plazo o alternativas socio-educativas a la exclusión?* Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, nº 17. Programa Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Riquelme, G. C. y Herger, N. (2005) *La explosión y fragmentación de la educación y formación para el trabajo en argentina: resignificación y desafíos en la perspectiva de los jóvenes y adultos*. Serie Cuadernos de Trabajo de Educación, Economía y Trabajo, nº 11. Programa Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

⁸ Riquelme, G. C. (2000) *La educación formal y no formal de los trabajadores: diferenciales para el área metropolitana, regiones y por ingresos*. Programa MECOVI-Argentina. INDEC. BID-BM-CEPAL. Buenos Aires.

acciones y/o de los contenidos de la formación y una baja cobertura frente a las necesidades educativas de la población trabajadora.

El acceso de la población al mercado de trabajo y a las alternativas de educación y formación adquiere dimensiones particulares en ámbitos espaciales concretos. Así, la dinámica del mercado de trabajo en ámbitos locales y/o provinciales expresa el interjuego de la relación cuanti-cualitativa entre oferta y demanda de mano de obra, que se concreta en esos espacios locales.

En este interjuego de factores interviniéntes en el mercado de trabajo desde la oferta y la demanda de empleo junto a la educación y formación de los trabajadores, a través de los sistemas de formación (público y privado) es que se definen las posibilidades de los sujetos y la potencialidad de sus trayectorias futuras.

A mediados de la década pasada, el estudio del “mapa de la oferta de educación y formación para el trabajo” en función de diferentes tipos de registros verificó la existencia de un “cuasi-mercado de formación y capacitación” compuesto por una amplia gama de organizaciones, a veces meros “sellos”, orientadas a la captación de fondos provistos por el Estado, por agencias extranjeras o por los propios consumidores del servicio.

Sus características dieron lugar a la hipótesis de un “mercado de ilusiones de corto-plazo”, entendiendo por ello la existencia de ofertas dispersas de corta o larga duración que se brindan con supuestas garantías de empleo o habilidades para puestos de trabajo. La perspectiva crítica sobre esta situación plantea que este tipo de ofertas no garantizan una trayectoria formativa de múltiples entradas al mercado de trabajo, pues no responde a la genuina atención de las necesidades educativas de la población joven y adulta.

Las características principales de ese mercado eran, y se está corroborando que varias de ellas se mantienen:

- instituciones con escasa experiencia en el campo de la formación para el trabajo, principalmente privadas y con baja permanencia en el mercado;
- múltiples ofertas cortas y puntuales de rápida obsolescencia y escaso valor formativo;
- ofertas de bajo nivel de innovación y alejadas de la formación que requieren las nuevas tecnologías, tanto de producción como de organización;
- cursos definidos solo por la demanda (*demand driven*) sin considerar las necesidades de formación y generando superposición de ofertas en las mismas ramas y actividades, principalmente oficios de las áreas de salud, artes, informática y administración;
- existencia de circuitos de capacitación y entrenamiento diferenciados según nivel socio-económico y educacional.

Los nuevos escenarios de educación y formación comprometen a diversos agentes oferentes: sectores del gobierno nacional y provincial, diversas ongs y el sector privado fuertemente estimulados por la orientación subsidiaria del Estado y nuevos actores sociales como los llamados movimientos sociales emergentes.

La complejidad de los escenarios de educación y formación para el trabajo se expresa también en la superposición temática de las ofertas, la focalización en las mismas o distintas poblaciones, su disímil vinculación con requerimientos del aparato productivo, los mecanismos de acreditación y las restricciones en el acceso, entre las más significativas.

En este marco se dio el pasaje desde políticas de educación y formación para el trabajo de tipo tradicional caracterizadas por la centralidad del sector educación principalmente del Estado Nacional, a políticas caracterizadas por la subsidiariedad del Estado y la multiplicidad de agentes prestadores.

Mercado de Educación y Formación para el Trabajo

Demanda Socioeducativa de la Población	Escenarios complejos	Oferta de educación y formación
<ul style="list-style-type: none"> • Amplios sectores excluidos de la educación y el trabajo (Doble exclusión) • Escasa cobertura de la población con dificultades de empleo y de la demanda potencial de jóvenes y adultos con bajo nivel educativo. • Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo están en desventaja para desarrollar un proyecto educativo autónomo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificación y resquebrajamiento del sistema de educación formal • Fragmentación y dispersión de las ofertas de formación para el trabajo • Yuxtaposición entre los objetivos de las políticas sociales, de empleo y de formación y capacitación laboral 	<ul style="list-style-type: none"> • Demand - driven como mecanismo de asignación y/o surgimiento de actividades de formación • Falta de planificación y orientación de la formación para el trabajo • La falta de coordinación lleva al uso ineficaz de los escasos recursos existentes.

Ilusiones de corto plazo

- Cursos de formación puntual, focal, pragmática, nula base formativa y en oficios tradicionales
- No favorecen la reinserción educativa ni laboral

Múltiples demandas sociales y productivas a la educación y formación para el trabajo: a la manera de situaciones tipo

A lo largo de las investigaciones de los últimos treinta años hemos desarrollado una propuesta analítica de interpretación de las múltiples demandas sociales y productivas a la educación y formación para el trabajo, tipificando situaciones que facilitan la identificación de puntos de partida de los sujetos e instituciones para la atención del derecho a la educación.

El presentar aquí este desarrollo se justifica por la necesidad de plantear dichas situaciones tipo y los grupos que sin duda requieren volver a estudiar a través de una multiplicidad de alternativas. Se plantean la organización de alternativas de educación y formación de acuerdo a (i) demandas de grupos sociales, (ii) demandas derivadas de campos de conocimientos que permiten estructuras los contenidos significativos y aquellos derivados de la (iii) demandas de la realidad social y productiva y (iv) un eje que atraviesa sin duda las anteriores que corresponde al reconocimiento de (iv) demanda derivada de la utilidad y necesidad social / demandas sociales críticas

(i) Demandas de los sujetos o demanda social

Ello supone considerar las diferentes trayectorias que suponen o demandan respuestas del sistema de educación:

- las trayectorias de vida (vinculadas a los sujetos o ciudadanos futuros productores o trabajadores) según se trate de población estudiantil (que asiste a la educación primaria, secundaria y superior); población fuera del sistema educativo (en riesgo educativo) y población joven y adulta que busca aumentar y/o mejorar sus niveles de educación
- las trayectoria laboral y profesional (vinculadas a los sujetos y su situación ocupacional) según condición y calidad de la ocupación (ocupados, desocupados, sub-ocupados, desocupados crónicos, precarizados) y la posición en la estructura productiva (gran empresa, pyme, micro-emprendimientos, movimiento social)

(ii) Las propuestas formativas en función del campo de conocimientos o disciplinas y de la formación para el trabajo

Atender a la lógica de los contenidos de la enseñanza permite adoptar decisiones centradas en cuestiones como:

- el campo del conocimiento y la graduación de los niveles de enseñanza supone considerar:
 - la educación general y científica, la educación tecnológica y la formación especializada;
 - la formación para el mundo del trabajo, que contemplaría la formación comprensiva para el trabajo, el entrenamiento, la reconversión y actualización y el perfeccionamiento o la capacitación.

(iii) Demandas de la realidad social y productiva

Las demandas de la realidad social y productiva deberían operacionalizarse en función de la caracterización de las siguientes dimensiones:

(a) Demandas efectivas derivadas de la heterogeneidad económico-productiva

En la planificación de ofertas de educación y formación para el trabajo deberían poder elaborarse fichas tecno – productivas para la identificación de demandas de acuerdo a la dinámica del sector, las características de tamaño y organización:

Sectores dinámicos, de punta y/o competitivo local, o con ventajas internacionales;
 Sectores emergentes en reconversión productiva, y/o con posibilidades de reposicionarse en el mercado interno y/o regional;
 Sectores de PyMES deprimidas con baja capacidad de empleo, pero con algún margen de recuperación para reinsertarse en nichos productivos;
 Sectores de actividades vinculadas a la subcontratación a nivel interno y/o subregional;
 Microemprendimientos con potencial productivo

(b) Demanda ocupacional derivada de las transformaciones tecnológicas y en los procesos de trabajo expresados en Perfiles socio-profesionales

Para la construcción de los mencionados perfiles se debería contar con información en cada rama de actividad económica respecto a cuatro ejes: la estructura de las actividades productivas, los procesos tecnológicos y de trabajo, los recursos humanos requeridos y la consideración de la localización espacial o regional de tales dinámicas productivas.

(iv) Demandas derivadas de la utilidad y necesidad social / demandas sociales críticas

Las demandas que provienen de los distintos ámbitos de la sociedad tanto a fin de mejorar el nivel de vida de la población como para fomentar nuevos o mejores desarrollos productivos, no necesariamente tienen que suceder en forma explícita. Los hacedores/planificadores de políticas educativas deben tomar en cuenta que muchas de las necesidades de formación de individuos pueden no ser reveladas a través de mecanismos habituales en nuestra sociedad (mercado de trabajo – en el caso de las necesidades de la producción de bienes y servicios- y/o en la arena política o institucional – en el caso de diversas necesidades sociales de la población-).

Si bien este tipo de demandas sociales y productivas no reveladas (o implícitas) resultan múltiples, fundamentalmente pueden resumirse en tres aspectos: la calidad de vida, la promoción de capacidades tecnológicas y productivas y la protección, conocimiento y uso de recursos naturales.

Calidad de vida: son aquellas actividades que pueden resultar sumamente útiles para mejorar la calidad de vida de muchas personas en diversos sectores de la sociedad, pero que permanecen ocultas debido a imposibilidades culturales o sociales para percibirlas (y por tanto no podrían nunca ser demandadas). Algunos ejemplos podrían ser asistentes

sociales/psicológicos para familias numerosas, en barrios carenciados, madres solteras, ancianos, mujeres golpeadas, etc.; especialistas en hábitat, desarrollo y gerenciamiento de micro-emprendimientos, prevención de riesgos laborales, seguridad alimentaria, aprovechamiento de fuentes energéticas alternativas, etc.

Dentro de esta categoría debe también incluirse la necesidad de acceder a educación por parte de aquellas personas que se encuentran en estado de “riesgo educativo”. Es decir, ya no la formación en actividades que puedan ser útiles para otro, sino la oferta de educación que contemple a quienes por no poder acceder al sistema educativo (y en consecuencia tampoco al mercado de trabajo) corren el riesgo o directamente ya estén marginados de la sociedad.

Promoción de capacidades tecnológicas y productivas: en una época donde el discurso de la sociedad del conocimiento se encuentra sumamente difundido, este se traduce en la importancia que tiene la formación de recursos humanos para la competitividad de las economías. Como consecuencia de esto, cada vez más, se entiende que la formación de las personas debe responder a los requisitos de capacidades demandados por el sector de producción de bienes y servicios. Sin embargo este sector suele solicitar respuestas rápidas a demandas sumamente explícitas, lo cual no necesariamente significa que esto redunde en la mejor forma de capacitar recursos humanos para promover capacidades tecnológicas y productivas.

4. La educación y el trabajo en encuestas socio demográficas y la originalidad de la encuesta WALL como educación y trabajo durante toda la vida

Las encuestas socioeducativas están diseñadas para caracterizar la dinámica del mercado de trabajo en particular los problemas de empleo y desempleo de los trabajadores, donde el nivel educativo es interpretado como característica personal de la población en edad de trabajar y por tanto variable interviniente en el acceso y permanencia en las ocupaciones.

Los sistemas de información estadística del país nos han permitido contar con series de información sobre población, educación y trabajo a partir de los Censos Nacionales, las Encuestas de Hogares y algunos módulos y encuestas especiales. Cabe aclarar que muchas de las bases de estos instrumentos de recolección no están disponibles, los resultados son difundidos varios años después de su aplicación y muchos fueron/son discontinuados luego de solo una aplicación, por lo que un tema importante a resolver ha sido siempre y es aún la mayor difusión y accesibilidad.

En este apartado de reseña brevemente las encuestas socio-demográficas del sistema estadístico nacional que permiten o permitieron indagar acerca de la relación entre educación y trabajo en las últimas décadas, también se presentan instrumentos desarrollados en el marco de áreas de estudio de organismos públicos y de proyectos de investigación considerados relevantes por las temáticas abordadas, aunque tienen alcances y objetivos muy diferentes.

Respecto a la educación no formal, puede citarse un intento realizado en 1985 desde el Ministerio de Trabajo con el objetivo de generar una base informativa sobre la educación no formal para el mundo del trabajo. Se enviaron encuestas de registro a empresas, sindicatos e instituciones de formación⁹. El nivel de respuesta fue bajo pero permitió sugerir la importancia que tenían diversas instituciones en la preparación de recursos humanos y que no siempre son percibidas y registradas sus actividades como parte de la oferta global de la sociedad. En el relevamiento de carácter piloto que se realizó en 1986 se remitieron 3.393 formularios a empresas, sindicatos e institutos de Capital y Gran Buenos Aires, recibiéndose 1.195 respuestas.

A continuación se indican los porcentajes de las instituciones que realizan actividades de educación no formal entre las 1.195 que respondieron a la encuesta, clasificadas según tipo de entidad (Riquelme, 1997).

Cuadro 3. Actividades de Educación No Formal realizadas por tipo de entidades (N: 1.195)

Entidad	Realizan actividades de Educación No Formal		
	Si	No	Total
Total	415	780	1.195
Empresas	130	635	765
Sindicatos	99	92	191
Instituciones	186	53	239

Fuente: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Dirección de Recursos Humanos y Empleo. Datos Inéditos. (Wiñar, 1988)

A partir de un estudio en profundidad realizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO- (Filmus, 1992) fue posible sistematizar el perfil de la oferta de formación de una muestra de entidades sindicales, cuya composición se presenta a continuación. Un análisis del tipo de participación en actividades de formación de los sindicatos mostraba que alrededor de un 40% de los esfuerzos estaban orientados al área técnica profesional.

Esta proporción es menor que la referida a la formación político-sindical pero igualmente un grupo importante de sindicatos desarrollaba actividades de capacitación técnico-profesional (pero más de la mitad de las organizaciones entrevistadas). Sin embargo, el total de los trabajadores participantes en estos cursos era muy similar al que lo hacía en las acciones de formación político-sindical: más de 18.000.

En un estudio realizado para el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPE-UNESCO), María Antonia Gallart (Gallart, 1989) trabajó con datos del Ministerio de Educación sobre la “educación parasistématica” entendida esta como los cursos que no forman parte del sistema formal por su duración, contenido y/o organización y datos para el área metropolitana de Buenos Aires extraídos de la Encuesta Permanente de Hogares de 1985 del INDEC.

⁹ Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Dirección de Recursos Humanos y Empleo. Registro Nacional de Educación no formal en la perspectiva del trabajo 1985.

Cuadro 4. Gran Buenos Aires: Porcentaje de personas adultas que realizaron cursos de educación no-formal según nivel educativo y sexo. 1985

Máximo nivel educativo alcanzado	No Hizo	Hizo Cursos	
		Varones	Mujeres
Primaria Incompleta	93.3	2.0	4.7
Primaria Completa	63.7	14.6	21.7
Secundario Incompleto	54.4	20.3	25.3
Secundario Completo	31.8	29.3	38.9
Superior Incompleto	36.9	32.1	31.0
Superior completo	16.3	39.9	46.8

Fuente: Elaboración gráfica sobre la base de Gallart Ma A. 1985

En un artículo María Teresa Sirvent (Sirvent, 1992) realiza interpretaciones a partir del estudio de la autora y evalúa que “para el año 1986 se contaba con una matrícula de adultos de 440.324; es decir un 4.40% de la PEA. Aparece un predominio de mujeres y jóvenes menores de 30 años. El perfil de la demanda efectiva no muestra que el comportamiento de este tipo de educación no formal agudiza la diferenciación y segmentación del sistema educativo. Las evidencias señalan la validación del principio del avance acumulativo: quien más educación tiene, más educación demanda y se apropiá”.

La encuesta de Desarrollo Social y Condiciones de Vida (EDS – 97) aplicada en el año 1997 por el Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales (SIEMPRO- Ministerio de Desarrollo Social), incluyó un módulo de formación y capacitación para el trabajo entre los 15 módulos temáticos de la encuesta de Desarrollo Social. El módulo buscó captar la condición de realización y las características de los cursos de formación y capacitación para el trabajo de la población en edad de trabajar, es decir, aquella entre 15 y 64 años. Específicamente indagó acerca de los cursos realizados fuera de los niveles de educación oficiales o formales, es decir, las acciones de educación no formal dirigidas al trabajo en los tres años previos a la encuesta (Ver documento 2 en este Cd-rom).

En mayo de 1998 se administró, junto con los formularios habituales de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), un módulo especial sobre Características Educativas de la Población. El PEET participó del diseño ese módulo de especial que indagó sobre la historia educativa y el acceso a la educación no formal de los niños, jóvenes y adultos.

El propósito general del mismo fue profundizar en el conocimiento de las características educativas de la población y de las relaciones entre el perfil educativo y otras características socioeconómicas de los individuos y sus hogares. Los objetivos específicos que se persiguieron fueron:

- caracterizar la demanda de educación no formal y a partir de ello avanzar en la caracterización de la oferta;
- caracterizar el perfil de la población que demanda dichos cursos;
- caracterizar aspectos fundamentales de la historia educativa de la población de diferentes edades: acceso al sistema educativo, cursado de los distintos niveles,
- grados y años en las edades correspondientes y en los tiempos esperados, ingreso
- tardío al nivel primario y medio, repetición de grados /años, abandono de estudios,

- máximo nivel educativo alcanzado, etc.- caracterizar la demanda potencial de la educación formal de la población con mayores necesidades educativas.

El módulo fue aplicado a la población de 5 a 60 años de los 28 aglomerados urbanos del país, que incluía la EPH en ese momento y su diseño fue complementario y de profundización de la información, más restringida, que sobre el tema educativo indagaba y aún indaga la EPH. Así, la originalidad del módulo se fundamentó en la información inédita que permitió relevar y en el hecho de que la misma podía complementarse y cruzarse con la obtenida en los formularios habituales de la EPH, tanto para los hogares como para sus miembros.

Los estudios realizados por el PEET con los resultados de la encuesta permitieron, entre otros temas, profundizar en el análisis del nivel educativo de la población en función de la asistencia a la educación formal y no formal, según tipo de cursos y las modalidades de cursado (Riquelme, 2000).

El proyecto “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina post crisis: Revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores”¹⁰, concretó la aplicación de la Argentina de la encuesta la “Trabajo y aprendizaje a lo largo de toda la vida”¹¹ elaborada por el Centre for the Study of Education and Work (CSEW) de la Universidad de Toronto; esta encuesta fue adaptada por el equipo PEET, a partir de un ofrecimiento del Dra. David W. Livingstone a la directora Dra. Graciela C. Riquelme, responsable de este artículo.

Los contenidos centrales de la encuesta son la caracterización de la educación formal, no formal y las prácticas de aprendizaje informal de la población adulta (mayores de 18 años), su vinculación con el trabajo y otras áreas de la vida social. La adaptación del cuestionario contempló la incorporación de temáticas que permitieran una actualización y comparación con los resultados del módulo de educación de la EPH, especialmente las referidas a:

- *el acceso y permanencia de la población en la educación formal*, es decir, la condición de asistencia, la disposición para completar o iniciar la educación formal entre los adultos e intentos realizados, las razones de abandono o de la no asistencia;
- *el acceso o participación en la educación no formal*, traducido en la condición de asistencia, el tipo de cursos, las instituciones ofertantes, los motivos que determinan el acceso y las modalidades pedagógicas de los cursos (Ver documento acerca de la Adaptación en Argentina en este mismo Cd-rom).

¹⁰ Proyecto “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la argentina post crisis: Revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores” (Subsidio Fondo Nacional de Ciencia y Técnica (FONCyT)-Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) PICT 2007-00267). Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Graciela C. Riquelme.

¹¹ National Survey of Work and Lifelong Learning del Proyecto “The Changing Nature of Work and Lifelong Learning in the New Economy: National and Case Study Perspectives”, Centre for the Study of Education and Work (CSEW)/OISE/ University of Toronto. Canadá. Dirección: Dr. David W. Livingstone

Desde otras perspectivas corresponde presentar los estudios acerca de la situación educativa de jóvenes y adultos realizado desde la perspectiva de la educación permanente y la educación popular realizados por el Programa de Investigación “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Estas investigaciones plantean el análisis de la demanda potencial por educación de jóvenes y adultos, el desfasaje entre demanda potencial y demanda efectiva y los factores y procesos de conversión de la primera hacia la segunda en vista de superar el principio de avance acumulativo.

En estos trabajos se ha desarrollado el concepto de *biografía educativa* como uno de los “conceptos teórico clave de la investigación, el cual ilumina la posibilidad empírica de captar en la vida de los individuos y grupos el procesamiento individual y colectivo de un contexto histórico en relación con las decisiones educativas” (Sirvent, 1998).

El tratamiento cuantitativo del concepto de biografía educativa fue abordado a través del diseño y aplicación de una encuesta de trayectoria en una muestra de la demanda efectiva y en una muestra de la demanda potencial no efectiva en regiones de Capital Federal y su ampliación a la Ciudad de Córdoba (Sirvent y Llosa, 2012). El primer protocolo de la encuesta correspondió a la demanda efectiva (Sirvent, 1999c; Sirvent y Llosa, 1998b) y luego fue reajustado para su aplicación a la demanda potencial. Esta encuesta se aplicó a la población de 15 años y más con hasta secundaria incompleta que asiste a escuelas de adultos (demanda efectiva) o no asiste a ninguna institución (demanda no efectiva). La encuesta se orienta tanto a la demanda efectiva como a la no efectiva de educación jóvenes y adultos, cuenta con dos cuerpos generales de aplicación a todos los encuestados y un cuerpo diferenciado según el máximo nivel alcanzado por cada encuestado en su educación inicial: no hizo la escuela primaria; primaria incompleta; primaria completa; secundaria incompleta.

De manera similar a la indagación realizada previamente en el módulo especial de la EPH aplicado previamente a la población urbana de Argentina, la encuesta de demanda efectiva y no efectiva tiene como un tema central los intentos realizados para volver a estudiar a lo largo de los años desde que dejó los estudios y el momento de la entrevista. Los investigadores destacan “la construcción de la variable ‘razones de la vuelta a la escuela’ que orientó conclusiones y hallazgos no esperados en relación con las hipótesis previas del modelo; se evidencia el peso estadístico del conjunto de las razones relacionadas con el propio estudio y el aprendizaje, en comparación con aquellas razones relacionadas con el trabajo” (Sirvent, 2005d; Kurlat, 2007). Así, los resultados de esta encuesta y su análisis han aportado a la construcción de una red de condiciones que afecta la búsqueda de una segunda chance educativa por educación de jóvenes y adultos.

En 2011 el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social aplicó la *Encuesta Nacional de Protección y Seguridad Social* (ENAPROSS) con el objetivo de contar con un estudio diagnóstico acerca del alcance, la cobertura y la focalización de las distintas políticas y acciones que conformaban el Sistema de Protección Social vigente en ese año. Esta encuesta estuvo dirigida a caracterizar el acceso de cada hogar a bienes sociales como vivienda (calidad de los materiales, hacinamiento, tenencia) y a la infraestructura de saneamiento (provisión de agua potable) así como la distancia a infraestructura educativa,

de salud y de transporte público, así como acceso de cada integrante del hogar al cuidado de la salud, educación, ingresos laborales y no laborales, seguridad social, jubilaciones, pensiones contributivas y no contributivas y asignaciones familiares contributivas, no contributivas y universales (AUH), entre otras.

En la mención a esta encuesta en este artículo dedicado al trabajo y la educación de jóvenes y adultos corresponde dado que la ENAPROSS incluye en el cuestionario para población de 15 años y más bloques que profundizan en la situación de trabajo, así como la realización de cursos para mejorar habilidades y conocimientos para el trabajo (estudios no formales) en los últimos tres años y en el bloque sobre Educación se indaga no solo sobre la condición de asistencia y el nivel educativo alcanzado sino también sobre averiguaciones o gestiones que realizó la población que asiste para retomar estudios en los últimos 12 meses previos a la encuesta. Se trata de temáticas indagadas por primera vez en la Encuesta de Desarrollo Social y Condiciones de Vida de 1997 y en el módulo de educación de la EPH y que son retomadas nuevamente en esta encuesta aplicada a una muestra representativa de las viviendas, los hogares y la población de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de las localidades de 5000 habitantes o más de las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Fe y Tucumán.

Bibliografía

Bélanger P.(1994) “The dialectics of Lifelong Education”, *International Review of Education* Vol. 40 N°3, Hamburg, UIE. pp. 353-382. También se recomienda consultar Belanger, P. y Federighi, P. (2004), *Ánalisis transnacional de las políticas de educación y formación de adultos. La difícil liberación de las fuerzas productivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Bowles, S. y H. Gintis (1981) *La instrucción escolar en la América Capitalista*, Siglo Veintiuno Editores, México.

Carnoy, M. (1977) *L'education et l'emploi: une étude critique*, Institut international de planification de l'éducation (IIPE), UNESCO París.

Crighton, J. (2006). “Katarina Tomasevski hablándole al poder” Fondo Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE). Boletín de Referencia n 20. Noviembre 2006. Publicado originalmente en: <http://tomasevski.net/obituary.htm>.

Cruikshank, J. (2008) “Lifelong learning and the new economy: limitations of a market model”, *International Journal of Lifelong Education*, n° 27, vol. 1, 51 —69.

De Moura Castro, C. (1984) *Educación vocacional y productividad: ¿alguna luz en la caja negra?*. IPEA-PLAN-CNRH. Brasilia.

Engeström, Y., R. Miettinen, R. L. Punamäki (Eds) (1999) *Perspectives on activity theory*. New York, Cambridge University Press.

Filmus, D. (1992) *Demandas populares por educación*, Buenos Aires, AIQUE.

Gallart, M. A. (1989) *The diversification of the educational field in Argentina*, IIPE Research Report, n° 73, International Institute for Educational Planning, París.

Harvey, D. (1989) *The condition of postmodernity. An enquire into the origins of cultural change*, Cambridge, Blackwell.

Knowles, M. (1970) *The Modern Practice of Adult Education*, New York: Association Press New York.

Kurlat, M. (2007). Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa. Estudio de caso en el barrio de Lugano”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-UBA*, año XIV, N° 25.

Livingstone, D. W. (2011) “A General Conceptual and Theoretical Approach to the Study of Learning and Work and Their Correspondence”, en Riquelme, G.C. (2011) (Compiladora y comentarista) *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina post crisis: interphas entre los saberes enseñados, los saberes requeridos y los saberes de los trabajadores*. Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, n° 26. CONICET- PEET Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). UBA. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires Buenos Aires.

Livingstone, D. W. (2010). *Lifelong Learning in Paid and Unpaid Work: Survey and Case Study Findings*. London: Routledge.

Livingstone, D. W. (2011) “A General Conceptual and Theoretical Approach to the Study of Learning and Work and Their Correspondence” Reunión Científica “Las demandas de educación y formación para el

trabajo en la Argentina post crisis: interfas es entre los saberes enseñados, los saberes requeridos y los saberes de los trabajadores”

Livingstone, D. W. (2008). “Multiple literacies” en Livingstone, D. W., K. Mirchandani y P. Sawchuk, *The future of lifelong learning and work. Critical perspectives*, Rotterdam, Sense Publishers.

Livingstone, David. (2005). *Exploring Adult Learning and Work in Advanced Capitalist Society*, Observatory Pascal.

Livingstone, D.W. (1999a) *The education-jobs gap: Underemployment or economic democracy*, Toronto: Garamond Press.

Livingstone, D.W. (1999b). “Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices”. En *Canadian Journal for the Study of Adult Education* 13, 2 (1999).

Livingstone, D. W., K. Mirchandani y P. Sawchuk (2008) *The future of lifelong learning and work. Critical perspectives*, Sense Publishers, Rotterdam/Taipei.

Livingstone, D.W. and A. Scholtz (2006) *Work and Lifelong Learning in Canada: Basic Findings of the 2004 WALL Survey*. CSEW-OISE, Universidad de Toronto, Canada.

Mirchandani, K, R. Ng, N. Colomo-Moya, S. Maitra, T. Rawlings, K. Siddiqui, H. Shan and B. Slade (2008). “The paradox of training and learning in a culture of contingency”, en Livingstone, D. W., K. Mirchandani and P. Sawchuk, *The future of lifelong learning and work. Critical perspectives*, Sense Publishers Rotterdam/Taipei.

Monza, A. (2007) “Nivel educativo de la fuerza de trabajo y composición de la ocupación”, en SITEAL, Debate nº 6 Tendencias en la relación entre la estructura del empleo no agrario y la educación de los ocupados. SITEAL. UNESCO, IIPE-Buenos Aires, OEI. En sitio web

Monza, A. (2002) *Los dilemas de la política empleo en la coyuntura argentina actual*, Colección Diagnósticos y propuestas. CIEPP y Fundación OSDE. Buenos Aires.

Piore, M. y Sabel, C. (1990) *La segunda ruptura industrial*, Alianza, Madrid.

Piore, M. (1983) “Notas para una teoría de la estratificación del mercado de trabajo”, en Toharia, L. *El mercado de trabajo: teoría y aplicaciones*, Alianza, Madrid.

Romero Brest, G. Brsusilovsky, S. y Anysz, S. (1979). “Actualización y reciclaje de los profesionales en Buenos Aires”, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Instituto Torcuato di Tella, Buenos Aires.

Riquelme, G.G. (2011) “Education and vocational training in Argentina and Canada: implications of the productive transformations and of the work processes. Similarities and differences in the educative policy”, trabajo elaborado en el marco de Canada-Latin America - Caribbean Awards (CLACA 2010) del International Council for Canadian Studies (ICCS), obtenido por el Programa Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA (PEET-IICE/UBA), cuya publicación ha sido reconocida por el Centre for the Study of Education and Work (CSEW), Ontario Institute for Studies of Education (OISE) , Universiy of Toronto. Mimeo.

Riquelme, G. C. (2001) “La educación y formación de los trabajadores: un abordaje comparativo de resultados en la EDS-97 y la EPH-98”. *Documentos de la Encuesta Condiciones de vida y Desarrollo Social*, Nº13. SIEMPRO. Buenos Aries. Publicado en

http://www.siempro.gov.ar/archivos/eds_informe_tematico_13.pdf

Riquelme, G. C. (2000) *La educación formal y no formal de los trabajadores: diferenciales para el área metropolitana, regiones y por ingresos*. Programa MECOVI-Argentina. INDEC. BID-BM-CEPAL. Buenos Aires.

Riquelme, G. C. (1997) Estudios para la educación técnica y la formación profesional. Estudio de caso nacional. Argentina. *Colección Documentos de trabajo*, Nº 15. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.

Riquelme, G. C. (1985) "Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis", en *Revista Argentina de Educación*, Año IV,º 6, pp. 17-46. octubre 1985. Buenos Aires. ISSN 0326-7032.

Riquelme, G.C. y N. Herger (2009) *Deuda Social Educativa con las/ los jóvenes y adultas/os en África, América Latina, Asia y Países Centrales: estimación de recursos necesarios, estudio realizado para la Oficina de Género y Educación (GEO) del International Council for Adult Education (ICAE)*, Mimeo.

Riquelme, G. C.y Herger, N. (2006) *Escenarios de educación y formación para el trabajo ¿mercado de ilusiones de corto plazo o alternativas socio-educativas a la exclusión?..Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo*, nº 17. Programa Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Registro de Propiedad Intelectual nº 621.182.

Riquelme, G. C. y Herger, N. (2005) *La explosión y fragmentación de la educación y formación para el trabajo en argentina: resignificación y desafíos en la perspectiva de los jóvenes y adultos*. Serie Cuadernos de Trabajo de Educación, Economía y Trabajo, nº 11. Programa Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Riquelme, G.C., Herger, N. y Magariños, E. (1999) "Educación y formación para el trabajo en el Gran Buenos Aires: mercado de ilusiones de corto plazo", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, nº 15. Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila editores.

Sirvent, M. T. (2010) "Estructura de poder, participación y cultura popular: el estudio de las demandas educativas de los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la educación permanente y la educación popular. Aportes conceptuales y metodológicos" en *Anuario 2011 IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, IICE-FFyL/UBA.

Sirvent, M. T.(1999a). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Madrid, Miño y Dávila.

Sirvent, M. T. (1999b). "The Potential, Actual and Social Demand for Adult Learning in Argentina: the situation of educational risk and cumulative advantage", en *Adult Learning and the Future of Work*, Madhu Singh (De.) Hamburgo, Unesco, Institute for Education.

Sirvent, M. T. (1998). "Estudio de la situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza, en el marco de una sociología política de la educación permanente", Informe Final de Año Sabático y Beca Guggenheim 1997. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Sirvent, M. T. (1992), "Políticas de ajuste y educación permanente. ¿Quiénes demandan más educación? El caso de Argentina"; en IICE: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE). Año 1, Nº 1. Universidad de Buenos Aires. Buenos. Aires.

Sirvent, M.T. y Llosa S. (1998) Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VII Nº12, 77-92.

Standing, G. (1992). "Ajuste estructural y política laborales: ¿ Hacia el ajuste social?", Revista Estudios del Trabajo, nº 3, ASET, Buenos Aires.

Tomasevski, K. (2003) *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José, Costa Rica.

Tough, A. (1978) "Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions," en *Adult Education Quarterly, June 1978*, v. 28, nº4.

Vallas, S. (1999) "Re-Thinking Post-Fordism: The Meaning of Workplace Flexibility", *Sociological Theory* 17 (March): 68-101.

Vosko, L. (2008) "Precarious employment and 'lifelong learning': challenging the paradigm of 'employability security'", en Livingstone, D. W., K. Mirchandani y P. Sawchuk (2008) *The future of lifelong learning and work. Critical perspectives*, Sense Publishers, Rotterdam/Taipei.