

La Educación Técnico Profesional al servicio de Chile

Rol y responsabilidad social



1^{er}
CONGRESO
INTERNACIONAL
DUOC UC

Fundación **Santillana**



1^{er} CONGRESO INTERNACIONAL DUOC UC

La Educación Técnico Profesional al Servicio de Chile.
Rol y responsabilidad social.

INSTITUCIÓN ORGANIZADORA:



INSTITUCIONES COLABORADORAS:



INSTITUCIÓN PATROCINADORA:



INSTITUCIÓN AUSPICIADORA:

Fundación **Santillana**

MEDIA PATNER:



Educación Técnico Profesional al servicio de Chile
Rol y responsabilidad social
Duoc UC

Editores

Kiyoshi Fukushi Mandiola
Sebastián Sánchez Díaz
Samuel Vial Muñoz

ISBN: 978-956-15-2956-4

Registro de Propiedad Intelectual: N° 270.518

Diseño y Diagramación

Javiera Rivera Contreras

Impresión

Imprenta NN

Primera Edición: 500 ejemplares

Santiago de Chile, octubre de 2016

Para facilitar la lectura, se evita el uso continuo del duplicado de género. Así, cada vez que se hace mención, por ejemplo, a profesor se entiende que se considera a los dos géneros, sin que ello implique ningún tipo de valoración peyorativa o discriminadora.

Índice general

- 5 Presentación**
- 9 Capítulo 1** Financiamiento y justicia en la Educación Superior Técnico Profesional chilena
Ricardo Paredes Molina
- 23 Capítulo 2** Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones de ETP. Articulación y vinculación con el medio, caminos necesarios
Joaquín Gairín Sallán
- 59 Capítulo 3** Jóvenes y trabajo: ¿Qué aprender de la crisis?
Giuliano Vettorato
- 96 Capítulo 4** Desafíos para el fortalecimiento de la Educación Media Técnico Profesional en Chile
La propuesta del Centro de Innovación en educación de Fundación Chile
Patricio Traslaviña Arancibia
- 115 Capítulo 5** Con una mirada global y un corazón Maulino. Cómo hacer desarrollo desde la periferia
Jorge Brito Obreque
- 121 Capítulo 6** Responsabilidad social en la Educación Superior Técnica Profesional, su origen y su sentido. Una aplicación en el CFT ENAC
Jorge Menéndez Gallegos
- 139 Capítulo 7** La confianza de los jóvenes chilenos y su relación con la cohesión social
Mario Sandoval Manríquez
- 165 Capítulo 8** Formación profesional de nivel terciario: hacia una política de Estado para Chile
Sebastián Donoso Díaz
- 191 Capítulo 9** El Liceo Polivalente Moderno Cardenal Caro - Buin: su entorno y responsabilidad social con la comunidad
Gonzalo Lavaud Oyarzún – Sergio Maureira del Pedregal
- 207 Capítulo 10** Educación católica al servicio del desarrollo humano integral
Cristián Roncagliolo Pacheco
- 223 Capítulo 11** Trabajo, competencias e implicaciones para la formación profesional
Fernando Vargas Zúñiga

Presentación

El texto que se presenta es uno de los aportes concretos que nos deja el Primer Congreso Internacional Duoc UC titulado: "La Educación Técnico Profesional al Servicio de Chile. Rol y responsabilidad social". Este esfuerzo se entiende en el urgente llamado por situar correctamente el beneficio que la educación técnico profesional aporta al intento por vivir en una sociedad más humana y fraterna. El rol público que nuestras instituciones están interpeladas a ejercer en función de su condición esencial, constituye un aspecto muchas veces soslayado por el foco que se le asigna a otros sectores educativos.

El nacimiento mismo de Duoc UC es una respuesta a las necesidades contextuales de una sociedad que buscaba caminos de mayor igualdad y movilidad social. El rol público de Duoc UC queda allí definido en su génesis y ha sido el lazo histórico que ha dado sentido a nuestro quehacer, en el que el valor trascendente de la persona y de toda persona es sustancial a su Proyecto Educativo. La responsabilidad social se encuentra presente en nuestro trabajo diario y nos motiva de manera continua a entregar un mejor servicio a nuestra comunidad.

Los objetivos, propósitos y fines abordados en el congreso, estuvieron directamente relacionados con la experiencia en el diseño de políticas y acciones concretas que favorecieran la responsabilidad social de las organizaciones educativas desde una perspectiva tanto interna como externa. Se trató, por tanto, de compartir los éxitos y aciertos, fracasos y problemas surgidos en distintas realidades y países en la tarea de lograr vincular estrechamente la coherencia entre lo que se ofrece a la sociedad y los resultados alcanzados en dicho esfuerzo y compromiso.

El presente texto amalgama conferencias y experiencias prácticas expuestas en distintos paneles, a fin de poder favorecer la justa y dinámica síntesis entre teoría y praxis. De este modo, Ricardo Paredes M., Rector de Duoc UC aborda el tema del financiamiento y justicia en la Educación Superior Técnico profesional de nuestro país. El argumento central asociado al financiamiento y, en particular a la gratuidad, dice relación con la rentabilidad social y la progresividad del gasto. Sin perjuicio que esa ha sido una bandera de los estudiantes en todo el mundo, es bastante evidente que la cobertura parcial y sobre representación de quienes tienen más ingresos en la educación superior hace de cualquier subsidio, y naturalmente la gratuidad universal financiada con impuestos generales, sea algo fuertemente regresivo.

Joaquín Gairín S., decano de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, desarrolla la segunda conferencia proponiéndonos dos hipótesis iniciales: mejorando las organizaciones educativas,

podemos contribuir a la mejora social y la mejora de las organizaciones exige cambios en los paradigmas de gestión. Ante ello remarca la importancia de una preocupación por los valores y la existencia de una ética aplicada a las nuevas formas de hacer y gestionar las instituciones educativas.

En tercer lugar, el director del Centro de Estudios en Juventud de la Universidad Católica Silva Henríquez, Sr. Mario Sandoval M. nos proporciona abundante información sobre confianza y cohesión social mediante estudios realizados al respecto en el espectro del mundo juvenil de nuestro país. En ellos se concluye, entre otras, que el ejercicio de la confianza social actúa como preámbulo para una cohesión social fortalecida, ayudando ello a la estabilización de los vínculos interpersonales y los vínculos con las instituciones y organizaciones.

La última de las conferencias recoge el pensamiento de Fernando Vargas Z., experto de OIT/Cinterfor, quien nos acerca al valor que tiene hoy para la productividad empresarial el capital de conocimiento o capital de competencias. Este es ahora considerado uno de los factores de producción y sin duda el más valioso. El trabajo basado en el esfuerzo humano da paso al trabajo basado en conocimiento.

Visiones desde distintos escenarios vienen a converger en el marco del planteamiento de experiencias concretas sobre la responsabilidad social de la Educación Técnico Profesional. Es así como Patricio Traslaviña A. nos presenta la propuesta de innovación desde la Fundación Chile; Jorge Brito O., hace suya la glocalidad y nos comparte la experiencia del CFT San Agustín de Talca; Jorge Menéndez G. busca orígenes y sentidos a este sector educacional y nos agrega una aplicación práctica que desarrolla el CFT ENAC y Giuliano Vettorato nos ilustra sobre la realidad laboral juvenil del concierto europeo. Desde el sugerente título: Jóvenes y trabajo ¿qué aprender de la crisis? Nos evidencia que la relación de aquel segmento etéreo con el trabajo es cada vez más dramática y esto impone una profunda reflexión para comprender sobre cuáles aspectos es prioritario intervenir, en el marco de una estrategia global a largo plazo.

La articulación de un pacto social que demanda nuevas pautas de relación entre el Estado, los ciudadanos y el mundo del trabajo, es parte medular del planteamiento que nos entrega Sebastián Donoso D., lo que según el autor podría definirse como nuevas competencias de ciudadanía, democracia y desempeño laboral. Conjuntamente, requiere de un balance entre los derechos sociales y los deberes de los ciudadanos. Estrechamente vinculada con las ideas señaladas anteriormente, se encuentra la experiencia que nos comparte el Liceo Cardenal Caro de Buin. Su Director, Sr. Gonzalo Lavaud O. nos comparte importantes desafíos de la institución, como lo es desarrollar al máximo los talentos de sus estudiantes e influir en ellos para ponerlos al servicio de los de-

más, evidenciando así su contribución al crecimiento de una comunidad más solidaria y comprometida con su propia identidad.

Finalmente, el presbítero Cristián Roncagliolo P., Capellán General de Duoc UC, expone con claridad que en un centro católico, la inspiración cristiana impregna la vida de la comunidad, alimenta el compromiso por la investigación, le da sentido a las personas y sostiene la tarea de la formación de los jóvenes, a quienes se les puede ofrecer un horizonte más amplio y significativo que aquel constituido solo por las legítimas expectativas profesionales.

Desde Duoc UC esperamos y deseamos que el marco de este Primer Congreso Internacional contribuya a generar relaciones e intercambios institucionales, que permitan y favorezcan líneas de trabajo conjunto para el bien de la Educación Técnico Profesional en su conjunto.

Agradezco a todos los especialistas y profesionales que han sido autores de los distintos capítulos de esta obra, la cual ha constituido un esfuerzo importante por consolidar un trabajo que evidencie el pensar de la educación vocacional. Confiamos en que cada página del presente texto sirva para dialogar y conocer en mayor profundidad el quehacer de este ámbito educacional del país y fomente la reflexión en pos de materializar una respuesta educacional justa, cualitativa, responsable y trascendente.

Kiyoshi Fukushi Mandiola
Secretario General
Director General de Aseguramiento de la Calidad
Duoc UC

Financiamiento y justicia en la Educación Superior Técnico Profesional chilena

Ricardo Paredes Molina
Rector
Duoc UC

Financiamiento y justicia en la Educación Superior Técnico Profesional chilena

1. Introducción

La Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) se inicia en Chile a principios de la década de los ochenta en el siglo pasado, con una reforma sustancial de la educación superior que separó geográficamente a las principales universidades del país, permitió el ingreso de nuevas universidades, y modificó el financiamiento de todo el sector. El sentido que se le dio a la ESTP no se explicitó, pero los hechos han ido mostrando una diferenciación en el financiamiento a los alumnos y a las instituciones, lo que en parte obedece a una concepción del rol que tienen y en parte, a una reacción a urgencias, a situaciones que no se han ido estructurando en un modelo de financiamiento consistente, ni con la lógica económica, ni con un sentido ético o de justicia.

Desde el año 2006, la discusión sobre el sentido y financiamiento público de la educación superior ha tomado gran fuerza, pero en ella, distintos conceptos se han mezclado y han dado lugar a un debate de poca profundidad. El propósito de este artículo es aportar al debate ordenando conceptos y que dicen relación con la justicia y el financiamiento, particularmente desde la perspectiva de lo técnico profesional. Para lo anterior, estructuro el documento en tres secciones aparte de esta introducción. La segunda contextualiza la ESTP en Chile; la tercera plantea los elementos de la discusión presentes en los últimos años y que incluyen el rol del Estado, la concepción de la educación como derecho y que derivan en la política de financiamiento que debiera prevalecer; la cuarta concluye remarcando las consecuencias de la concepción de la ESTP en el esquema de financiamiento.

2. Provisión de la Educación Superior Técnico Profesional

2.1 La Educación Superior Técnico Profesional en el mundo

La ESTP se distingue de la formación universitaria por su carácter práctico, estructura curricular basada en campos ocupacionales, y porque sus logros se miden además de resultados de aprendizaje, por competencias (Huml, 2007). Por su orientación a lo aplicado, la ESTP se

imparte principalmente en carreras de corta duración (de dos a tres años), aunque carreras de mayor duración son cada vez más frecuente (OECD, 2014).

Existen modelos de provisión de ESTP en la que esta se instala en paralelo a las universidades tradicionales. En este hay casos en los que se impulsa las transferencias de los titulados de la ESTP al sector universitario y otros que no lo hacen. En otro modelo, se brinda la formación técnica y profesional en universidades, y las fronteras entre ambos tipos de educación suelen no estar definidas.

Los centros comunitarios (community college) de Estados Unidos son un ejemplo del primer modelo de provisión. La lógica detrás de su creación a principios del siglo XX fue aumentar la cobertura de la educación superior a través de una alternativa más barata y menos selectiva que las universidades, de modo de satisfacer la creciente demanda que surgió después de la Segunda Guerra Mundial (Bailey et al., 2004). Para Raby (2009), estos centros son la segunda opción para muchos adultos trabajadores que desertaron previamente de la educación superior o no accedieron a ella.

En Alemania, Suiza y Finlandia la ESTP también se entrega en instituciones paralelas a las universidades, pero es reconocida por su alto nivel relativo y, consecuentemente, es la primera opción para muchos jóvenes con intereses vocacionales definidos. En parte porque esos países exhiben mayor homogeneidad escolar y salarial, el retorno económico de la educación superior es menor al observado en países en desarrollo y no difiere significativamente entre sectores. Aparte de que la ESTP es más selectiva, ello reduce los incentivos para la transferencia desde la ESTP al sector universitario, y el foco está puesto en el desarrollo de calificaciones y grados especializados en áreas donde estos son requeridos.

Teichler (2008) advierte que una corriente académica (academic drift) ha llevado a la ESTP a asemejarse a la educación universitaria, manteniendo su separación e independencia. En Finlandia, las instituciones politecnicas (Ammatikorkeakoulu), también conocidas como universidades de ciencias aplicadas, ofrecen desde 1991 el título de bachillerato, lo que antes estaba reservado solo para universidades tradicionales. Cabe remarcar que en Finlandia los sistemas de admisión son tan selectivos como en el sector universitario.

En Inglaterra los sectores universitarios y de ESTP han convergido en un sistema único que ofrece programas que tienen más o menos orientación académica o vocacional. En 1992, los politecnicos ingleses fueron suprimidos, anexándolos a instituciones universitarias y habilitándolos para impartir grados de bachillerato, formación en la cual han tendido a concentrarse dejando la provisión de ESTP de ciclo corto a los colegios superiores (Further Education Colleges). Estas instituciones ofrecen

también diplomas asociados a la formación académica, lo que según la OECD consume gran parte de su energía, relegando a un segundo plano a la educación técnica postsecundaria (Musset y Field, 2013).

Las universidades del sector dual del Estado de Nueva Victoria, Australia, integran la ESTP dentro de su formación. Puuka (2012) sugiere que ello provee flexibilidad para moverse entre educación técnica y académica universitaria, mejorando las trayectorias formativas. Sin perjuicio de este caso, gran parte de la oferta de ESTP australiana está en el sector de los TAFE (Technical and Further Education Institutes), que responde a regulaciones y financiamiento diferentes al de las universidades. En los TAFE el currículum se establece por módulos de competencias laborales, lo que significa que la formación y evaluación de estas competencias está en función de los requerimientos y normas de la industria. Las certificaciones están conectadas con las académicas otorgadas por las instituciones universitarias, en una única estructura que responde al Marco Australiano de Cualificaciones (AQF).

El alto status que alcanza la ESTP en Singapur, contrasta con el bajo nivel de prestigio que tienen las carreras de esta educación en América Latina, donde salvo algunas excepciones (como Chile y Colombia), representan una porción minoritaria de la educación superior. Jacinto (2013) sugiere que la ESTP es en la mayoría de los países de la región, la alternativa para quienes por diversos motivos económicos y sociales, no pudieron acceder a las universidades, incidiendo también en el bajo status del sector, el poco conocimiento entre el empresariado del perfil profesional de sus egresados.

El desafío en el cometido de vinculación de ofertas, es formar a los jóvenes, no solo para el desempeño en un puesto laboral específico, sino también en saberes amplios y generales. Sin embargo, esta es una materia pendiente en gran parte de los programas técnicos escolares de América Latina, que limita la proyección de sus egresados en la educación superior. Esta problemática, reconocida también como crítica en los EEUU, ha sido abordada en este país a través de estrategias de articulación integrales, que incluyen el aumento del rigor académico en los programas técnicos escolares. Así, por ejemplo, el Estado de Florida se ha enfocado en la medición de brechas académicas y acciones de reforzamiento, mientras los estudiantes permanecen aún en el sistema escolar (Kuczera y Field, 2013). En cambio, en países como Chile, estas acciones se realizan solo cuando los estudiantes están ya en la ESTP, destinándose esfuerzos y tiempos considerables, en desmedro de las asignaturas de especialización que debieran cursarse en este nivel.

Marope, Chkroun y Holmes (2015), resaltan el potencial de la educación técnica de ser la bisagra entre el sector educativo y de capacitación laboral, dentro de un marco amplio de aprendizaje a lo largo de la vida. Esto porque se ha avanzado en el reconocimiento de aprendizajes for-

males, no formales e informales, y porque los sistemas de ETP son más aptos a proveer oportunidades de aprendizaje flexibles en los tiempos requeridos. Sin embargo, para estos autores, el potencial de esta educación para articularse vertical y horizontalmente, con otros subsectores y contextos de aprendizajes, depende también de factores que están fuera del control de la educación técnica. En ese sentido, es necesario, de esfuerzos de coordinación intersectoriales, y el involucramiento del sector productivo, en una política de ETP promovida desde los más altos niveles gubernamentales y que involucre a todas las partes interesadas y beneficiadas por esta educación.

2.2 La Educación Superior Técnico Profesional en Chile

El aumento de la cobertura de la educación superior en Chile ha sido especialmente notable en los últimos 20 años en comparación con cualquier experiencia internacional y es esta dinámica lo que marca una de sus principales características, que además, como argumento, la deja en una transición respecto de los paradigmas identificados en la experiencia internacional.

Entre 1990 y 2013 la cobertura neta pasó de 11,7% a 36,8%,¹ lo que se explica principalmente por tres razones: i) el fuerte aumento de la demanda potencial, producto de la mayor cobertura de enseñanza escolar; ii) las políticas de financiamiento; y iii) la libertad y regulación laxa respecto de la creación y crecimiento de nuevas instituciones (Paredes, 2012, 2015).

Aunque en el 2016 la cobertura está a niveles similares a los del promedio de la de los países de la OCDE y los quintiles de ingresos más bajos son los que han experimentado los mayores incrementos relativos de cobertura neta, persiste un espacio enorme para el incremento de esta en los estratos de menores ingresos; en promedio la cobertura del quinto quintil es 2,1 veces mayor que la del primero.

Y en el tránsito del sistema de educación superior chileno a uno de amplio acceso, la ESTP ha sido clave. En la última década la matrícula de este sector aumentó en cerca de 342.000 estudiantes, 1,5 veces más que la expansión de alumnado registrada para el sector universitario en el mismo período de tiempo. Así, entre los años 2005 y 2015, la participación de la ESTP se incrementó desde un 29,8% a un 44,6% de la matrícula total del sistema, y desde un 42,3% a un 55,6% si se considera solo la matrícula de primer año. La transición, sin embargo, ha significado enormes desafíos, y en particular, la conceptualización del rol

¹Cobertura neta es definida como la razón entre el total de asistentes a este nivel educativo con edades entre 18 y 24 años de edad, y el total de jóvenes de ese rango etario, según la encuesta CASEN, del Ministerio de Desarrollo Social de Chile.

de la ESTP, ha llevado a un actuar público que, particularmente respecto del financiamiento, abre una arista sobre el carácter público de la ESTP y sobre su rol.

3. La concepción de la Educación Superior Técnico Profesional

3.1 La normativa

No existen antecedentes de la forma en que se fue articulando la normativa que rige al sector de educación superior técnico profesional y en particular, sobre la historia de la ley de 1981 respecto de este subsector. Sí podemos deducir, por la misma falta de antecedentes, que las reformas de principios de los 1980s se hicieron con una concepción de educación universitaria para la elite, y de un sector técnico profesional que sería de segunda opción, para quienes no tuvieran capacidades de seguir lo universitario. Ello se deduce del hecho que la norma hizo al menos dos diferencias respecto de la educación universitaria. En primer lugar, una conceptual en que se definió a las universidades como “instituciones de educación superior, de investigación, raciocinio y cultura que debe atender los intereses y necesidades del país al más alto nivel de excelencia”. Además, a las universidades se les asignó el deber de “a) Promover la investigación, creación, preservación y transmisión del saber universal y el cultivo de las artes y de las letras; b) Contribuir al desarrollo espiritual y cultural del país, de acuerdo con los valores de su tradición histórica; c) Formar graduados y profesionales idóneos, con la capacidad y conocimientos necesarios para el ejercicio de sus respectivas actividades; d) Otorgar grados académicos y títulos profesionales reconocidos por el Estado, y e) En general, realizar las funciones de docencia, investigación y extensión que son propias de la tarea universitaria.”

Mientras, para las instituciones del sector técnico profesional la concepción introducida en la Ley que reformó la educación superior (DFL 1, del Mineduc), fue sustancialmente más acotada; deberían “atender los intereses y necesidades del país, mediante la formación de profesionales con los conocimientos necesarios para el ejercicio de sus respectivas actividades”. Más aún, el artículo segundo referido a los institutos profesionales los limita explícitamente, al señalar: “Corresponde a estos organismos otorgar toda clase de títulos profesionales (y técnicos dentro del área) con excepción de aquellos respecto de los cuales la ley requiera haber obtenido previamente el grado de Licenciado en una disciplina determinada.”

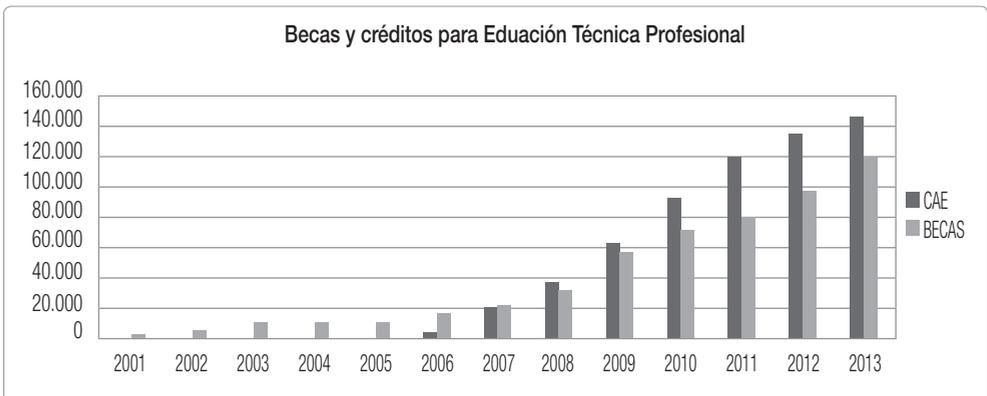
En segundo lugar, mientras a las universidades se les prohibió el lucro, a las instituciones técnico profesionales se les permitió. Ello pudo no tener demasiados efectos prácticos inicialmente, porque la restricción a las universidades dejó amplios espacios para interpretación de la ley,

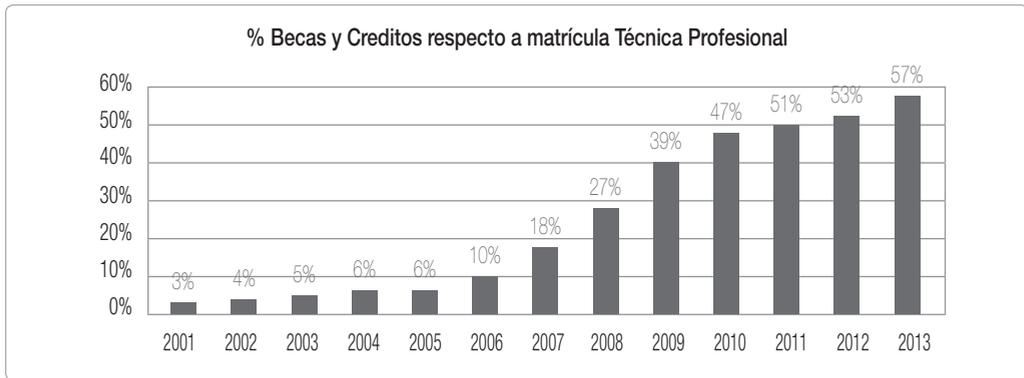
lo que permitió que universidades nuevas desarrollaran infraestructura y remuneraban a los “dueños - controladores” (véase, Paredes, 2012). Sin embargo, ello también explicitó la idea de que existía una diferencia sustancial, conceptual, entre instituciones y como argumentamos más adelante, el tema del lucro ha marcado la discusión reciente sobre financiamiento a los alumnos del sector.

3.2 Cultura

Una consecuencia palpable de la diferenciación conceptual reflejada en la norma, fue el distinto trato financiero otorgado a cada tipo de institución y particularmente, a sus estudiantes. Los estudiantes del sector técnico profesional carecieron hasta el año 2001 de financiamiento estatal a través de créditos y becas, lo que pudo ser consecuencia de una decidida menor prioridad, o porque eran vistos como trabajadores que podrían financiar, con o sin la empresa, algo más cercano a labores de capacitación (Figura 1).

Así, en parte como causa, pero también como consecuencia, se fue enquistando la idea que la ESTP era “culturalmente menos valorada”. Esta idea, que puede tener una base en el origen, no la tiene desde el punto de vista conceptual ni práctico, como lo demuestran varios casos internacionales en los que la ESTP es ampliamente valorada. De cualquier forma, se produce en Chile un refuerzo desde lo público, desde lo estatal, para seguir privilegiando la formación universitaria por sobre la TP; es decir, un claro círculo vicioso que afecta el financiamiento.





3.3 La discusión filosófica

El enorme consenso experto en relación a los desafíos de la educación superior respecto del financiamiento, explicitado en tres informes de comisiones presidenciales y que proponían un fortalecimiento de un sistema de créditos que fueran pagados según el ingreso futuro de los egresados, se vio tremendamente cruzado con la irrupción de las protestas estudiantiles en el año 2011. Las demandas estudiantiles hacia un mejor acceso y financiamiento tenían estrecha relación con problemas muy sentidos de la sociedad, particularmente relativos al endeudamiento. Sin embargo, la falta de un encauzamiento temprano y la actitud “pasiva” de legisladores y políticos, llevó a un proceso de demandas crecientes, poco acotadas y, sobre todo, apoyadas en conceptos que podemos definir como “terminales”, en el sentido que no requieren demostración ni tienen un correlato en la política pública y que desembocaron finalmente en una petición base, gratuidad para la educación superior. En ese camino, dos conceptos arraigados en la discusión han marcado su evolución y también de las políticas de financiamiento, que en lo más visible, se ha reflejado en la política.

a) Derecho a la educación

La discusión sobre gratuidad y que ha marcado la política más reciente y en particular, el proyecto de transformación del sector, partió en referencia al acceso, sin perjuicio que en la actualidad difícilmente alguien discute que el ingreso inhiba el acceso en Chile al sistema. En particular, esta discusión se ha centrado en el costo que tienen ciertas universidades de elite y si ese costo debe o no ser financiado por el Estado. Así, la fundamentación para la gratuidad ha ido evolucionando y descansando en distintos términos, como por ejemplo, si la educación es un bien de consumo, si cabe mercantilizar la educación, y otros, muchos de los cuales no permiten derivaren políticas específicas.

En cuanto a la concepción de la educación, solo es relevante entender que la educación demanda recursos, lo que significa que hay usos alternativos para los que se necesita para generarla y que cualquier política educativa debe contrastarse con esas alternativas. El concepto que ha prevalecido para justificar que la educación superior sea gratis es que sería un “derecho social”. Nuevamente, como la educación requiere recursos, no se la puede concebir como un derecho absoluto, pues el uso de recursos la hace competir con otros derechos. Así, aun aceptando que la educación puede ser un derecho social, este debe ser priorizado respecto de otros derechos y no cabe deducir, bajo una visión moderna de derechos sociales, que debe implicar gratuidad.

A mayor reforzamiento, la posibilidad de que la educación tenga externalidades positivas, particularmente respecto de la equidad, ello sugiere que en dichos casos, la provisión de educación sin el apoyo del Estado puede ser insuficiente. En consecuencia, un sistema de subsidios que garantice el acceso, vía créditos o becas, cumple con ser un mecanismo que resuelve la externalidad.

b) Equidad y gratuidad en educación superior

El argumento central asociado al financiamiento y en particular, a la gratuidad, dice relación con la rentabilidad social y la progresividad del gasto. Sin perjuicio que esa ha sido una bandera de los estudiantes en todo el mundo, es bastante evidente que la cobertura parcial y sobre representación de quienes tienen más ingresos en la educación superior hace de cualquier subsidio, y naturalmente la gratuidad universal financiada con impuestos generales, sea algo fuertemente regresivo.

Como mencionamos más arriba, si bien en Chile el acceso a la educación superior se ha ido haciendo menos elitista, las brechas de cobertura por deciles de ingreso son aún muy altas. Naturalmente, la sobre representación de los deciles de mayores ingresos en educación superior por sobre los de bajos ingresos (por ejemplo, con una relación sobre 3:1 para los deciles X y I), muestra la regresividad de un esquema de educación financiado con impuestos generales. Pero hay más en Chile: los alumnos de mayores ingresos asisten a instituciones más elitistas y más caras. Por ende, incluso si la distribución de la matrícula fuera uniforme entre percentiles de ingreso, un subsidio completo del arancel implicaría un aporte mayor a los percentiles de mayor ingreso. Paradojalmente, un subsidio mayor a cada estudiante de mayor ingreso, y que cubre a más estudiantes de ingresos altos puede ser consistente con una reducción del coeficiente de Gini, que es un indicador de equidad. Sin dudas que la interpretación de aquello requiere reconocer en la gratuidad no una política de equidad, sino una paradoja que se resuelve cuando se entiende que cualquier política, incluso “repartir billetes tirándolos por el aire” sería más equitativo que la gratuidad universal.

Finalmente, un aspecto doctrinal-práctico requiere responder si el objetivo de la equidad es el estudiante, antes que ingrese al sistema de educación superior o después de participar en él, una vez egresado. Esta pregunta afecta el diseño, pues la evidencia empírica muestra tasas de retorno bruto a la educación superior del orden del 20%, aunque con una alta varianza entre carreras e individuos (e.g., Reyes, Rodríguez y Urzua, 2013). Un esquema de gratuidad que mire a los pobres de hoy podría beneficiar a un conjunto de personas que dejarán de serlo en el tiempo por el puro hecho de haber pasado por la educación superior. Por su parte, un esquema de créditos con pagos contingentes al ingreso futuro aborda este problema de equidad.

c) Financiamiento basal versus vouchers

En el centro de la discusión también está el instrumento para el financiamiento estudiantil y de la investigación. Esta versa sobre los aportes basales, o vinculados a la oferta, en contraposición con los aportes vinculados a la matrícula, a las publicaciones, o a cualquier otro resultado objetivable. La argumentación más recurrente es que el aporte basal sería más consistente con el derecho a la educación, o que representaría un quiebre respecto de la mercantilización del sistema universitario o el término de la competencia.

Si la discusión de fondo tratara solo de la diferencia entre un subsidio a la oferta y uno a la demanda, estaría completamente superada. Es que desde la perspectiva económica resulta irrelevante si la transferencia se le hace al oferente o al demandante, pues quien lo reciba (alumno o institución) depende de las elasticidades de demanda y oferta. Sin embargo, en el caso en cuestión hay dos interpretaciones que sí hacen una diferencia importante. En primer lugar, que el aporte basal suele vincularse a evaluaciones de mediano o largo plazo, mientras que el voucher se asocia a una métrica de corto plazo (Paredes 2015). Al respecto, políticas de financiamiento de mediano plazo tienen todo sentido, particularmente por la maduración de los proyectos de investigación. Por su parte, el financiamiento ligado a métricas objetivables, por ejemplo publicaciones, patentes, o alumnos formados, denota una evaluación sistemática, objetivable y permanente, y si esas métricas se relacionan con la calidad, entonces el instrumental está alineado con los objetivos sociales.

En segundo lugar, la diferenciación podría sostenerse bajo la idea que los aportes basales son sustancialmente más opacos, al no estar ligados a métricas objetivables, como es el pago asociado a la matrícula de alumnos elegibles para becas o créditos subsidiados. Es la relación con este segundo aspecto lo que resulta más cuestionables desde la perspectiva de la política pública: la opacidad que puede conllevar el financiamiento en base de “bienes meritorios”, o la “contribución pública” de las instituciones. El problema no es conceptual sino práctico, donde

una definición poco precisa de tales contribuciones es la que explica la discusión sobre el rol de las universidades estatales, la contribución pública de las no estatales, etc. Lo que es previsible es que una definición no precisa de la contribución pública, la que en definitiva estará vinculada al aporte basal, conllevará una discriminación entre instituciones, favoreciendo a aquellas que más cercanía ideológica tengan con la administración del Estado.

4. Consecuencias para el financiamiento de la ESTP

En un contexto en el que la ESTP se visualiza como segunda opción, que está orientada a paliar un problema estructural de los más pobres, la asimetría del financiamiento entre alumnos por tipo de instituciones es comprensible. No lo es, sin embargo, en otro en el que la ESTP es una salida no solo masiva para estudiantes que no tendrían cabida productiva si no prosiguieran estudios superiores o lo hicieran fundamentalmente en la universidad.

El nuevo contexto que llevó a la masividad de egresados de enseñanza media, y la necesidad de un salto que responda a un criterio de justicia y necesidad productiva, hace que los criterios de financiamiento deban ser revaluados en un país como Chile y que sin dudas, marca una pauta en la secuencia de cobertura de la enseñanza media e impacto en la superior en América Latina.

Los criterios de justicia y equidad, sustanciales al debate de la educación, retoman fuerza cuando se trata de un contexto de inclusión y masividad. No porque, como se dijo, se trate o visualice en una educación “para rezagados o excluidos”, sino precisamente porque al ser masiva, debe ser el reflejo de la sociedad y perder el elitismo particular que caracterizó por décadas a la educación universitaria.

A riesgo de reiterar, si efectivamente la ESTP es concebida como segunda opción, un aporte remedial, inferior a la universitaria, inducir a los jóvenes a optar por la segunda vía es lo natural. El argumento de que la vía universitaria es preferida, sustentaría en parte el diseño de la política pública. Sin embargo, cabe al respecto señalar que la evidencia de matrícula no es en absoluto de preferencia. De hecho, la mera falta de financiamiento a alumnos de la ESTP hasta el 2001, y el sustancial aumento a partir de 2006, explica en gran medida el crecimiento de la matrícula en ese sector, lo que refleja que las preferencias no se manifestaban por la misma distorsión señalada. Más aún, Flores, Meneses y Paredes (2016) estiman empíricamente que la matrícula relativa está fuertemente explicada por las diferentes condiciones de financiamiento. Ese trabajo, sugiere que las condiciones relativamente perjudiciales de financiamiento para los alumnos del sector técnico profesional podrían explicar casi 20 puntos de la brecha de matrícula por sector.

La forma en que debe tomar el financiamiento estudiantil a la ESTP no es conceptualmente distinta a la que se deriva del consenso previo a las protestas del 2011. Este debe considerar por cierto la elegibilidad de la institución, en base a un criterio fundamental, la calidad. En Chile, con sus problemas, ésta se puede aproximar razonablemente desde los años de acreditación, que la reflejan y aproximan.

Finalmente, cualquier esquema de financiamiento estudiantil se debe complementar con financiamiento para el desarrollo de la infraestructura, particularmente necesaria en el mundo técnico profesional. Ello, al menos en la discusión reciente, ha estado ausente.

5. Referencias bibliográficas

- Bailey, T., Timothy, L., Marc, S., Alfonso, M., Kienzl, G. y Kennedy, B. (2004). *The Characteristics of Occupational Students in Post-Secondary Education*. Nueva York: Teachers College, Community College Research Center, Columbia University.
- Flores, R. F. Meneses y R. Paredes (2016): "Anti Technical-Professional Bias of Student Financing in Higher Education", Documento de Trabajo, Departamento de Ingeniería Industrial, PUC.
- Huml, S. (2007). *Quality assurance in VET and HE: Possibilities for mutual learning*. Artículo presentado en ECER Conference, University of Ghent, Bélgica.
- Jacinto, C. (2013) *Incluir a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Kuczera, M. y Field, S. (2013). *A skills beyond school review of the United States*. OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD.
- Marope, Chkroun y Holmes (2015). *Unleashing the potential: transforming technical and vocational education and training*. UNESCO Publishing.
- Musset, P. y Field, S. (2013). *A Skills beyond School Review of England*. París: OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Skills beyond School: Synthesis Report*. París: OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.
- Paredes, R. (2012): "Universidad y Lucro: o el Dilema de la Cobertura", *Estudios Públicos*, 128, Primavera.

- Paredes, R. (2015). Desafíos desde la experiencia de Financiamiento de la Educación Superior en Chile. En A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior de Chile*. Santiago: CEPPE.
- Puukka, J. (2012). *Post-secondary vocational education and training: pathways and partnerships*. París: OECD Publishing.
- Raby, R. L. (2009). Defining the community college model. En R. L. Raby y E. J. Valeau (Eds.), *Community College Models Globalization and Higher Education Reform*. Dordrecht: Springer.
- Reyes, L., J. Rodríguez y S. Urzúa (2013): HETEROGENEOUS ECONOMIC RETURNS TO POSTSECONDARY DEGREES: EVIDENCE FROM CHILE NBER Working Paper 18817.
- Teichler, U. (2008). The end of alternatives to universities or new opportunities? En J. S. Taylor (Ed.), *Non-university higher education in Europe* (pp. 1-13). Holanda: Springer.

Mejorar la sociedad mejorando las organizaciones de Educación Técnico Profesional

Articulación y vinculación con el medio,
caminos necesarios

Joaquín Gairín Sallán
Decano Facultad de Educación
Universidad Autónoma de Barcelona

Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones de Educación Técnico Profesional

Articulación y vinculación con el medio, caminos necesarios

1. Introducción

Las organizaciones, como ya hemos escrito más de una vez, son construcciones sociales de y para la sociedad. No obstante, su funcionamiento se vincula a dinámicas externas e internas que pueden hacer perder esa necesaria relación. A veces, se instrumentalizan para conseguir objetivos políticos o cambios sociales; otras veces, muchas de ellas, centradas en los intereses de algún estamento dominante en la toma de decisiones, con objetivos educativos diluidos o con un funcionamiento basado en procesos repetitivos, se convierten en anacrónicas e incluso involucionistas en relación al cambio social o cultural existente o pretendido.

La presente aportación sustenta y apoya dos hipótesis básicas al respecto: a) mejorando las organizaciones educativas, podemos contribuir a la mejora social; y b) la mejora de las organizaciones exige cambios en los paradigmas de gestión. Su aceptación como tesis supondría respectivamente: a) revisar permanentemente las finalidades institucionales de acuerdo a las exigencias cambiantes de una realidad socio-cultural y económica dinámica; y b) reconstruir los procesos organizativos manteniendo la coherencia entre la finalidad (¿hacia dónde vamos?) y la operativa (¿cómo lo conseguimos?).

Aportamos al respecto algunos datos y reflexiones que pueden servir de dinamizadores para las propias reflexiones y compromisos que adopten sistemas, centros educativos e implicados en la formación. Hacemos, en este caso, una revisión y ampliación de aportaciones anteriores (Gairín, 1999, 2002a y 2004).

Orientar mejor las organizaciones, clarificando sus finalidades y funciones en relación a las demandas sociales y de los usuarios, y dar un nuevo sentido a los procesos organizativos, creemos que son las claves que permiten mejorar su funcionamiento y utilidad. Asimismo, pensar en la organización y gestión como marco de referencia supone asumir su valor central en los procesos de cambio en educación, superando los enfoques de innovación centrados en las personas consideradas indi-

vidualmente y asumiendo la importancia de comprender la organización en la que se quiere innovar para poder entender la misma innovación, descubriendo el conjunto de factores facilitadores u obstaculizadores del cambio pretendido.

2. Sociedad-organizaciones, un binomio necesario

Nacida la sociedad de la voluntad de un conjunto de personas que buscan lograr beneficios mutuos, pronto aparece la necesidad de ordenar las actividades que hay que llevar a cabo para conseguir los objetivos comunes. Surge así, una primera organización del trabajo ligada a la distribución de funciones, a la secuenciación de tareas y a la mejora de rendimientos¹. Sin embargo, la amplitud de servicios que ofrece la sociedad y su creciente complejidad fuerzan el nacimiento y desarrollo de unidades de especialización. Nacen así las 'Organizaciones' como estructuras específicas dirigidas al cumplimiento de determinados fines. El progresivo desarrollo de las organizaciones y de su importancia social se vincula así a:

1. La relación recíproca entre progreso técnico y desarrollo organizacional. La técnica con su progreso produce efectos en las organizaciones pero, a su vez, el avance técnico es estimulado por las organizaciones.
2. El Modelo de sociedad y economía. Así, hay un mayor desarrollo organizacional en las sociedades complejas, democráticas y en aquellas que predomina lo urbano sobre lo rural.
3. La eficiencia de la propia Organización para obtener determinados objetivos, que potencia la multiplicidad de estructuras organizativas.

Pero hablar de organizaciones en la sociedad actual no solo es reconocer su existencia, también es afirmar que la sociedad es una sociedad organizada, en la medida que ordena las funciones que debe realizar, se apoya en una multiplicidad de organizaciones y depende de ellas y de su evolución. Supone también considerar que son la respuesta a necesidades individuales y sociales que llevan a agrupar a las personas para superar su propia insuficiencia biológica o los factores adversos que existen en el entorno.

La disposición de las personas para sacrificar su propio comportamiento en aras a intereses colectivos varía con el tiempo y depende de los individuos e incluso aún del mismo individuo. Esto hace que el sistema de contribuciones sea inestable por la naturaleza cambiante de sus componentes, a la que cabe añadir la influencia de otras variables como las posibilidades organizacionales o las recompensas que otorga.

¹El **Libro del Éxodo** recoge uno de los primeros relatos sobre planeamiento de la organización y de los resultados. Nos referimos al cambio que, gracias a un nuevo sistema de distribución de funciones, permitió avanzar a los israelitas, en menos de un año, lo que no habían logrado en los 39 anteriores (Dale, 1982,10).

Por otra parte, las consecuencias de la evolución social respecto a los procesos de organización no solo afectan a los individuos y a las estructuras que se crean, también a la filosofía que en su aparición y funcionamiento demuestran.

Podemos hablar así de una dinámica intensa entre las personas, las organizaciones y la sociedad organizada, de influencias mutuas, pero también de disfunciones y rupturas que son las que permiten modificar y transformar las propias realidades. Se necesitan entre sí para existir, pero también para evolucionar y cumplir los requisitos que justifican su existencia.

3. Las exigencias formativas de una sociedad moderna

Escritos anteriores (Gairín, 2002b y 2004) ya señalaban la construcción de la ciudadanía como un objetivo básico de la educación, que debe perseguir cualquier etapa y momento educativo; también la necesidad de combinar ese propósito con las exigencias de profesionalización y del mundo laboral (Gairín, 2002c) y con otros requerimientos específicos.

3.1. La construcción de la ciudadanía como objetivo básico de la educación

La organización y funcionamiento de las sociedades ha estado marcada históricamente por determinadas estructuras de poder o formas de dominio que han delimitado sus maneras de funcionar y las posibilidades de desarrollo personal y social. Así, el poder de influencia y decisión que lo religioso y militar tuvo en los países más desarrollados fue sustituido durante el siglo pasado por la ideología y, posteriormente, por la política y la economía. Podemos hablar de una pérdida de protagonismo, aunque no necesariamente de capacidad de influencia.

En las últimas décadas, el desarrollo y la implantación de procesos participativos y de sociedades democráticas permite vislumbrar otra fuente de poder: la ciudadanía o la prevalencia y el poder de la sociedad civil sobre otro tipo de estructuras.

La ciudadanía cabe entenderla como el conjunto de cualidades que identifican a personas de un cierto lugar. Incluye un conjunto de derechos y deberes y comporta un compromiso con ellos y con los valores que defienden. Comporta o supone, por otra parte, una cierta valoración moral (no es un buen ciudadano el que no respete las normas que hemos establecido) y un contenido afectivo (implicación emotiva con los contextos y personas que comparten los mismos planteamientos).

Las dimensiones de una nueva ciudadanía ya fueron sintetizadas por Roberto Carneiro (1999) en las siguientes:

- *Ciudadanía democrática*, que implica a todos en el funcionamiento de las instituciones y que proporciona las herramientas informativas y formativas que la hacen posible. Reconociendo como central el valor inalienable del ser humano y de su dignidad, se fundamenta en el patrimonio de derechos humanos y libertades fundamentales, dando también importancia a una cultura para la paz y a una educación para los *media*.
- *Ciudadanía social*, resultado de una fuerte apropiación de los derechos y de los deberes sociales dentro de la conciencia de cada ciudadano. Incluye una actitud proactiva y colaborativa ante los retos existentes (espíritu de comunidad) y conlleva una noción de justicia (que toma como premisa la igualdad de oportunidades dentro de la sociedad democrática) que conduce a un imperativo de justicia social comprometida con la defensa de los más débiles.
- *Ciudadanía paritaria*, que hace real la no discriminación de género y que imposibilita su utilización como variable para determinar niveles de acceso a los estudios, grado de ocupación, respeto a las opiniones u otros factores de discriminación.
- *Ciudadanía intercultural*, como medio para afirmar una cultura de la tolerancia y de la paz, en que la construcción de la identidad no haya de ser realizada forzosamente a partir de los otros diferentes. El diálogo entre culturas será el activo más importante para la gestión de la diferencia y para la evaluación de la diversidad.
- *Ciudadanía ambiental*, respetuosa con el ecosistema y comprometida en su preservación.

Se plantea un ideal que hace referencia a una ciudadanía integradora y capaz de vencer la persistente exclusión de muchos en nombre de los intereses de unos pocos. Se diría que, independientemente del origen (social, cultural, geográfico,...), de la ideología (religiosa, política,...) o de las circunstancias personales, todos y todas se comprometen a respetar y desarrollar unos determinados valores que tienen que ver con los derechos individuales (intimidad, libertad,...) y colectivos (autodeterminación, respeto a la cultura propia,...), al mismo tiempo que con el cultivo de valores colectivos como la colaboración, el compromiso, la cultura del diálogo y la solidaridad.

Subyace en todo ello la idea de la educación como reto de la socialización, que permite, bajo una idea profundamente humanista, la adquisición y el mantenimiento del capital humano necesario para el gobierno de las sociedades. La formación, sea cual sea el contexto al que nos referamos, ha de garantizar actitudes, comportamientos, competencias y valores cuya correcta adquisición se considera esencial para el advenimiento de patrones más altos de convivencia. Esta formación se hace aún más necesaria en la realidad actual y futura.

La planificación unidireccional de las relaciones con la naturaleza, el mal funcionamiento del relevo generacional, la alteración de la pirámide demográfica y los procesos de marginación que genera el desarrollo socio-económico y la sociedad del conocimiento, son fenómenos actuales que cabe encarar. Si bien la desigualdad y el conflicto son casi identificadores permanentes de nuestra sociedad, no podemos permitir que alimenten fracturas sociales profundas, ni que erosionen la cohesión e igualdad social que poco a poco queremos que constituyan los valores de la ciudadanía ligados a nuestra sociedad.

La educación vuelve a ser una pieza clave y un elemento estratégico en el desarrollo de la actual sociedad del conocimiento y de la información. El capital humano y la formación serán esenciales si saben aprovechar las capacidades de las personas y hacen de la creación, transmisión y aplicación de los conocimientos la materia primera y el material máspreciado. El mayor peligro a evitar es la fracción que se puede producir entre el desarrollo del conocimiento y el desarrollo social.

Entendemos que el futuro no depende solo de la evolución de los sistemas productivos, también de la vitalidad de los valores y de las actitudes ciudadanas que lo dirige y alimenta. Aquí es donde la educación adquiere sentido como proyecto colectivo consciente e intencional, como expresión de la utopía que queremos alcanzar y como metodología para lograrla, aun reconociendo la influencia limitada de los centros de formación.

La perspectiva que señalamos es considerada en muchos sistemas educativos que incorporan contenidos e incluso materias de ciudadanía en su formación básica². También, es y ha sido objeto de muchos análisis desde la filosofía, la sociología, la ciencia política o la pedagogía, como se puede ver en aportaciones recientes de Pina (2012), Revilla (2013), Escalate (2015), Coicaud (2016) o Balma (2016).

3.2. La respuesta adecuada a las exigencias personales y sociales

Asumida la prioridad de promover buenos ciudadanos antes que solo buenos técnicos o excelentes profesionales y asumido el papel transformador de la educación, nos planteamos las exigencias de una formación que promueva personas competentes para desarrollar las múltiples tareas que la sociedad precisa realizar.

El marco referencial europeo ya señalaba las principales preocupaciones en el Informe de la Comisión (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001) en relación con los objetivos precisos de los sistemas educativos. El cuadro 1 las recoge, así como las respuestas de los Estados miembros y algunas reflexiones del informe.

²El desarrollo de textos escolares sobre educación ciudadana (la aportación de Martínez y Vázquez, 2016 puede ser un ejemplo) ha sido importante en España.

PREOCUPACIONES	ACCIONES	ALGUNOS PROBLEMAS A LOS QUE SE QUIERE HACER FRENTE
<p align="center">Calidad</p> <p>Mejorar la calidad del aprendizaje</p>	<p>Mejorar la formación de profesores y formadores</p> <p>Aumentar la alfabetización y la formación aritmética elemental</p>	<p>Adecuar la formación a los cambios de la sociedad y a la atención de nuevos colectivos.</p> <p>Actualizar un profesorado con titulaciones de más de veinte años.</p> <p>Ayudar a los profesores a simular un nuevo rol más centrado en la motivación y menos en la información.</p> <p>Estudiar las repercusiones de una edad avanzada en el profesorado</p> <p>Garantizar el dominio de la lectura, escritura y el cálculo a todos los ciudadanos, con especial atención a los vulnerables (alfabetizados en otra lengua)</p> <p>Mantener estas aptitudes después de abandonar la educación formal.</p> <p>Evitar que los procesos de informatización sirvan, más que para agudizar el problema, para evitarlo</p>
<p align="center">Acceso</p> <p>Facilitar y ampliar el acceso al aprendizaje a cualquier edad</p>	<p>Acceso al aprendizaje permanente</p> <p>Hacer más atractivo el aprendizaje</p> <p>Coherencia interna de los sistemas educativos</p> <p>Educación y cohesión social</p>	<p>Reconocer la necesidad de cambiar la manera en que se proporcionan la educación y la formación.</p> <p>Mayor apertura de la enseñanza superior, haciendo más flexibles sus horarios, reconociendo la experiencia previa, posibilitando servicios de soporte (guarderías)</p> <p>Extensión de la educación infantil.</p> <p>Extensión de incentivos para seguir aprendiendo, evitando que empleo y aprendizaje se vean como competencia.</p> <p>Apertura a cualquier edad y momento, a cambios en los itinerarios, acceso variado, etc.</p> <p>Atraer y retener el interés por el aprendizaje de personas de todas las condiciones (, cada vez más, de todas las edades)</p> <p>Contenidos adaptados a las necesidades de los grupos y a la imagen que la sociedad desea.</p>

<p>Contenido</p> <p>Actualizar la definición de capacidades básicas de acuerdo con la sociedad del conocimiento</p>	<p>Las tecnologías de la información y la comunicación al alcance de todos</p> <p>Capacidades profesionales y aptitudes personales.</p> <p>Capacidades específicas</p>	<p>Equipar los colegios con acceso a Internet y recursos multimediales. Formar a los profesores en las nuevas tecnologías</p> <p>Extender redes de centros que puedan proporcionar a los profesores formación y materiales, dotar a las clases de medios y métodos de cooperación con otras del mismo centro o de otros centros, y dar a los alumnos acceso individualizado a los materiales relacionados con los planes de estudio incluso la posibilidad de utilizar el correo electrónico</p> <p>Aumentar la disponibilidad de los recursos multimediales y su diversidad lingüística</p> <p>Ampliar las capacidades profesionales para poder responder a los retos del trabajo.</p> <p>Ampliar las capacidades personales para poder responder a las nuevas realidades sociales.</p> <p>Aumentar la disponibilidad de los recursos multimediales y su diversidad lingüística</p> <p>Ampliar las capacidades profesionales para poder responder a los retos del trabajo.</p> <p>Ampliar las capacidades personales para poder responder a las nuevas realidades sociales.</p> <p>Potenciar la capacidad de aprendizaje permanente.</p> <p>Promover la implicación de las personas en ámbitos que resultan menos atractivos: estudios científicos y carreras de investigación., como por ejemplo, las matemáticas y las ciencias naturales.</p>
<p>Apertura</p> <p>Abrir la educación y la formación al entorno local, a Europa y al mundo</p>	<p>Enseñanza de idiomas</p> <p>Aumento de la movilidad y de los intercambios</p> <p>Intensificación de las relaciones con las empresas</p> <p>Desarrollo del espíritu de empresa</p>	<p>La enseñanza debe reflejar la realidad multilingüe.</p> <p>Conectar mejor primaria y secundaria.</p> <p>Poca presencia de profesores nativos y de materiales didácticos</p> <p>Ampliar la gama de centros escolares que participan en las actividades de intercambio</p> <p>Dotar de formación y recursos a los centros implicados</p> <p>Intensificar la implicación del sector privado en la educación, a fin de motivar a los alumnos y de introducir una nueva perspectiva en los centros escolares o de formación.</p> <p>Intensificar el mensaje del espíritu de empresa.</p> <p>Abrir la posibilidad de crear el propio negocio, como alternativa al trabajo asalariado.</p>
<p>Eficacia</p> <p>Aprovechar al máximo los recursos</p>	<p>Sistemas de aseguramiento de la calidad</p> <p>Adaptar los recursos a las necesidades</p> <p>Crear nuevas relaciones con los centros escolares</p>	<p>Impulsar la aplicación de técnicas que permitan medir la calidad</p> <p>Delimitar criterios reconocidos para medir el éxito de los centros escolares.</p> <p>Fomentar las relaciones interinstitucionales, tratando de que saquen el máximo provecho posible.</p>

Cuadro 1: Preocupaciones europeas en relación con los sistemas educativos (Gairín, 2004, confección propia).

El mismo Informe señala la evolución positiva que experimentarán la enseñanza técnica y profesional, que debe pasar por una valorización de esta etapa educativa, su reordenación como sistema modular, la creación de nuevas carreras o especialidades, una colaboración más estrecha con las empresas, el incremento de la oferta y la mayor sinergia con el mercado de trabajo (pág 20).

Coincide con muchas apreciaciones anteriores el Informe realizado por la Fundación Telefónica (2013) después de consultar a más de 50.000 docentes y recoger información de más de 300 expertos y realizar múltiples encuentros de debate en varios países Latinoamericanos. Entre las 20 claves educativas para el 2020 señala: la promoción de ciudadanos críticos y emprendedores, la utilización de las TIC y nuevos sistemas de evaluación, la cooperación con la comunidad y el desarrollo de competencias. Particularmente, es importante considerar la necesidad de que los sistemas educativos se adapten a un mundo de aprendizaje permanente, abriendo los espacios formativos a cualquier edad y a cualquier momento, potenciando el trabajo colectivo pero también la orientación individualizada, desarrollando itinerarios formativos flexibles e interrelacionados, aceptando la experiencia laboral como un aprendizaje convalidable y estableciendo ayudas concretas (becas, guarderías, transporte, etc.) para situaciones especiales (trabajadores con familia, minusválidos, emigrantes, etc.). Se conforma así la formación como un factor, a la vez, de desarrollo personal/profesional y de cohesión social.

Se trata de preparar a través de la formación a ciudadanos que tengan un conocimiento global y contextualizado de los temas (a veces, dificultado por la especialización de las disciplinas), que aprendan a afrontar las incertidumbres, a compartir y consensuar planteamientos y a comportarse desde una plataforma ética y democrática, en la línea de los siete saberes mencionados por Edgar Morin (1999).

El peligro es que se instrumentalice la educación, y sobre todo la formación básica, en la exclusiva dirección de las demandas profesionales, olvidando las finalidades personales y sociales que también tiene la educación. No podemos olvidar la necesidad de que los centros de formación den también respuestas a las necesidades personales y sean espacios donde la participación, reflexión y análisis crítico tienen cabida desde una perspectiva ética y comprometida.

4. Las respuestas de una organización moderna y actualizada

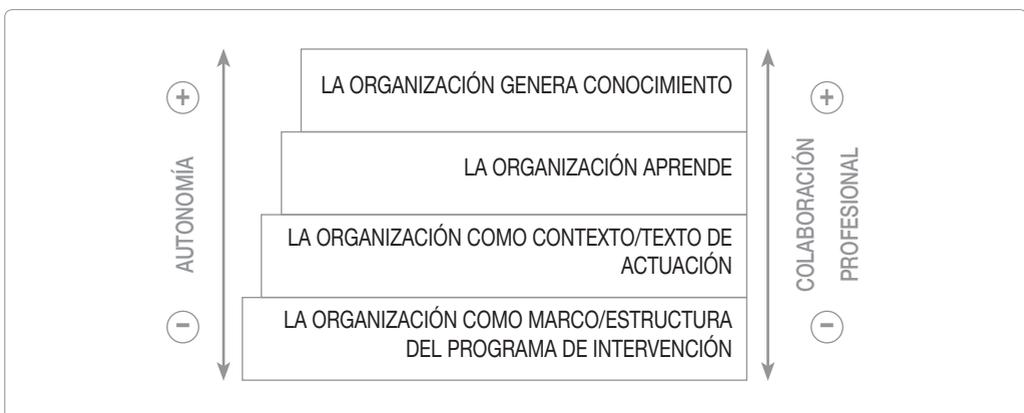
La lógica de mejorar la sociedad a través de sus organizaciones, se dará siempre y cuando estas últimas tengan un funcionamiento adecuado. Los cambios sociales, culturales y económicos, a los que no es ajena la sociedad del conocimiento actual, exigen un cambio de paradigma

en los procesos de gestión. Si antes las actuaciones se basaban en la fidelidad a la norma y en el control de su cumplimiento, ahora se toma también en consideración la capacidad de dar respuestas creativas a situaciones nuevas o a situaciones existentes que se han de interpretar desde las nuevas perspectivas.

Se considera el cambio y la adaptación permanente como factores estratégicos que pueden diferenciar las organizaciones. La capacidad y responsabilidad de conseguir resultados y calidad, para dar satisfacción al usuario de un servicio, se pone delante de la responsabilidad relacionada con el cumplimiento de las normas, que se consideran instrumentales.

Se habla de la necesidad de una modernización de las organizaciones que conlleva: a) mejorar la capacidad de innovar por encima de la capacidad de racionalizar; b) combinar adecuadamente la cantidad con la calidad; c) considerar las personas como base de la organización siempre que sean capaces de actuar colectivamente; y d) los procesos y resultados dependen, cada vez más, de la calidad y la pertinencia de la inversión inmaterial, muy relacionada con el conocimiento existente y la cultura que lo soporta. Se trata, por tanto, de un proceso dirigido a flexibilizar formas de funcionamiento, a revitalizar el rol de los recursos humanos y a subordinar su utilidad más en función de resultados particulares que de las normas genéricas y, a menudo, estandarizadoras.

Avanzar en esta dirección no puede hacerse sin transformar el sentido y rol de las organizaciones, hasta situarlas en los niveles más altos de desarrollo y que les vinculan a la realidad social. Los análisis que venimos realizando desde hace décadas (Gairín, 1999) nos permiten identificar cuatro estadios en el desarrollo de las organizaciones:



Gráfica 1: Estadios relativos al papel de las organizaciones.

El **primer estadio** se podría identificar con la situación que asigna un papel secundario a la organización. Lo importante es el Programa de

intervención y la organización resulta ser el continente, que, según como se adecue, podrá facilitar o no el desarrollo del Programa.

Esta concepción y el papel asignado a la organización han estado y está presente en muchas actuaciones. Podríamos decir que, a menudo, el proceso organizativo actúa como *soporte* a un programa, proporcionando para su desarrollo espacios, tiempos, normativa, recursos humanos u otros requerimientos; esto es, adecuando los recursos a las tareas asignadas con la pretensión de alcanzar los estándares establecidos. Actúa así como continente de la acción formativa y no siempre lo hace desde una perspectiva positiva. Sucede esto, por ejemplo, cuando no se preserva el desarrollo del currículum de ruidos, interrupciones, falta de recursos, mala formación de los educadores/ técnicos, etc. a través de la acción organizativa.

El **segundo estadio** implica una posición activa por parte de las organizaciones. Existen explicitados planteamientos institucionales, llámense Proyecto Institucional, Proyecto Educativo, Proyecto Socioeducativo, Programa de intervención u otros, que definen las metas de la organización que se tratan de conseguir. Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio educativo o de la acción individual del educador.

Si una institución asume como compromiso estar abierta a todos los ciudadanos e intenta hacerlo efectivo, deberá reflejarlo en sus planteamientos institucionales y cumplirlo a través de prácticas efectivas que concreten tanto las políticas generales como las que se aplican día a día. Se imponen actuaciones que van más allá del trabajo en una determinada actividad y que implican la modificación de las estructuras de funcionamiento, el cambio de actitudes y prácticas del personal, el trabajo colectivo o el desarrollo de programas paralelos y complementarios a aquél. En estas condiciones, la ordenación que se realiza del contexto organizativo, de acuerdo a las exigencias internas y externas, ayuda a conformar la formación que a nivel de aula se pretende impulsar.

Pero más allá de la existencia y realización de proyectos, podemos entender como un compromiso de las organizaciones institucionalizar los cambios que progresivamente se vayan planteando. Exige todo ello la existencia de mecanismos de autoevaluación institucional y de un claro compromiso político con el cambio. La organización autocualificante, o la también llamada organización que aprende, se sitúa en un **tercer estadio** que pocas instituciones alcanzan y es que instaurar, aplicar y utilizar mecanismos de evaluación en la perspectiva del cambio exige de actitudes personales y de procesos de seguimiento y evaluación que chocan con nuestra tradición y forma de hacer en las organizaciones.

La consideración de las organizaciones como creaciones sociales exige tener una fuerte relación con el entorno, que se puede materializar de muy diversas formas: intercambios mutuos, apertura a nuevas activida-

des, préstamo de bienes, etc. Lo significativo, aun siendo importante, no es solo el intercambio de experiencias sino la capacidad de influencia que tiene el conocimiento subyacente. El **cuarto estadio** representa el compromiso institucional con la transmisión colaborativa a otras organizaciones del conocimiento aprendido, entendiendo por tal más la filosofía y esquemas de referencia que la mera información sobre las actividades realizadas.

La situación de las organizaciones suele ser diferente aunque nos movamos en un mismo contexto socio-cultural. La especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma como se aplica el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora, configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución y a cada proceso organizativo.

Así, podemos encontrar organizaciones en los distintos estadios sin que ello nos diga nada de su efectividad como organizaciones, que depende más de la coherencia de actuación entre los diferentes elementos de las mismas (objetivos, estructuras, sistemas relacional, sistema de dirección, ...) que de su desarrollo individual. También podemos ver en los estudios mencionados (Gairín, 2000; Palmeros y Gairín, 2014) y en otros derivados la utilidad de los estadios para hacer análisis organizativos y determinar los retos a superar en cada una de las situaciones organizativas.

De todas formas, y bajo planteamientos como los que hemos defendido, la evolución normal de las organizaciones sería hacia los estadios superiores, donde hacen realidad la conexión con la sociedad y la devolución a ella en forma de conocimiento de sus progresos. Superamos así la mera concepción instrumental de las organizaciones que, pudiendo aún ser válida actualmente, cada vez más se matiza más, sobre todo en el ámbito educativo, subordinándola a las funciones de promoción del cambio interno y de impulso de la transformación social.

Nuevamente se conecta con la idea de la intrínseca relación de la organización educativa avanzada con la realidad social. Habíamos asumido que los centros educativos como sistemas abiertos mantienen relaciones con el entorno a dos niveles: el sistema escolar y el sistema socio-cultural próximo, pero no habíamos logrado configurar modelos organizativos que permitieran traducir las diferentes relaciones en diferenciados modelos de gestión.

Consideradas las organizaciones educativas como un cruce de caminos (un *espacio de síntesis*) donde confluyen multitud de intereses y respuestas internas y externas y como *estructuras de progreso*; si actúan en la línea de promover el cambio y asumir su compromiso social, precisan adaptar los sistemas organizativos a las nuevas realidades.

La utilización de la organización bajo un nuevo sentido nos enlaza con gran parte de las propuestas que se hacen sobre los **nuevos retos de las organizaciones**. Apuntamos algunos a partir de Cuesta (s/f):

- A. *Organizaciones abiertas*. La apertura es hacia la sociedad e internamente, estableciendo nuevos escenarios y reglas de juego en las relaciones que permitan un mayor equilibrio entre los diferentes intereses y expectativas.
- B. *Organizaciones como proyecto colectivo*. Se enfatiza aquí en la apertura interna, entendida como la necesidad de compartir el futuro entre todos los implicados; esto es, generar entre todos los valores y la cultura de la organización. Supone superar el individualismo profesional y tratar que compaginar los intereses y objetivos personales con el resto del personal de la organización.
- C. *Organizaciones virtuales*. Las tecnologías de la información y la comunicación posibilitan la realidad de una organización abierta y compartida. Su progresiva implantación incide en dos ejes fundamentales: por una parte, forzando el que las organizaciones se centren en lo esencial o lo que les es propio; por otra, posibilitando el concepto de apertura a nuevas realidades y organizaciones que se relacionan intensamente través de la creación de redes telemáticas.
- D. *Organizaciones con valores propios*. El escenario de cambio continuo es el real y exige agilidad en la detección de necesidades, rapidez en la generación de respuestas y capacidad para incorporar cambios e institucionalizar mejoras; esto es, ser y actuar desde una visión prospectiva y comprometida con el cambio; el peligro: la resistencia al cambio y el considerar la innovación como la actividad propia de un departamento aislado o de una dirección entusiasta.

También se mencionan como referentes la *Vitalidad* (como descripción de un estado permanente asociado a conceptos como energía y vivacidad), *El liderazgo* (competencia clave en la estructura descentralizada), *El conocimiento* (como recurso estratégico en la gestión), *La gestión social de la organización* (por la que se obliga a satisfacer demandas de personal interno y externo) y *Los profesionales* (como el auténtico activo con "copyright").

Esta imagen de las organizaciones como estructuras adaptables enlaza con la idea de que cada institución debe buscar su camino y de que, seguramente, no hay dos iguales. No obstante, el reto es el mismo: organización abierta que se transforma en compartida, con la persona en el centro de todo y la tecnología y los sistemas como facilitadores de primer orden.

Pero el cambio deseado y el resultado obtenido no son aséptico y está impregnado de valores. Además de las referencias realizadas a la anti-

cipación, la innovación y la flexibilidad, es importante considerar y cada vez más los valores morales y éticos de la organización, como elementos claves en el compromiso social que tienen las instituciones.

5. Las particularidades de la Educación Técnico Profesional

Los sistemas organizativos se rigen por principios generales pero su concreción se adapta a las particularidades de las distintas instituciones. En el caso de la ETP será importante considerar que la formación para el trabajo debe considerar que (Gairín, 2002c):

- Las competencias que demanda el mundo empresarial tienen más que vez con aspectos formativos generales que con procesos de alta especialización. Sin menospreciar el valor de estos para la solución de problemas concretos, el poseer variadas habilidades personales puede ayudar al mantenimiento del empleo y a la adaptación a los cambios que la realidad social y laboral exigen.
- Flexibilidad, polivalencia, capacidad de gestión, responsabilidad, postura cooperativa, etc, son algunos de los nuevos valores del mundo laboral (De Paula, 1999), vinculados tanto al “saber hacer” como al “saber ser” y al “estar”, valores que exigen no solo formación en la especialidad sino una amplia base general y la oportunidad de la experiencia vivencial.
- Si bien es verdad que la realidad socioeconómica local es diferente según los contextos, también lo es el reconocer que las variables socioeconómicas globales tiene una influencia directa sobre los macrocontextos, lo que obliga a pensar en políticas generales de formación y empleo. Bajo este planteamiento, no parece disparatado el pensar la utilidad que podemos obtener aprendiendo de otros, compartiendo éxitos y fracasos y utilizando nuestras diferentes experiencias para avanzar en mejores respuestas formativas.

Hablamos, de hecho, de un programa de educación humana clásico que debe ser posible ajustar a situaciones socialmente diversas. Su desarrollo y aplicación no debe dirigirse a la creación de élites sino más bien orientarse a amplias capas de la población si queremos responder a las exigencias de una sociedad democrática y a las necesidades de una realidad socio-económica muy dinámica.

Hay que entender, por tanto, el concepto de formación para el trabajo y de formación ocupacional como uno de los elementos de la educación de adultos que, a su vez y como tal, es un subconjunto integrado en el conjunto de la educación permanente. La asunción de este planteamiento nos permite justificar, a su vez, la convivencia de la formación personal y social junto a la estrictamente técnica en los programas de

formación para el trabajo, a la vez que señalar la necesidad de esta formación aún en épocas de poca demanda laboral.

El problema no solo es de articulación de los sistemas formativos sino y también de contenidos y metodologías de aprendizaje. Así, por ejemplo, los requisitos establecidos para la formación reglada (duración de la formación, estructura curricular, profesorado que lo debe impartir, instalaciones y equipos necesarios) inciden en aspectos formales, pero poco dicen de otros aspectos ligados a la calidad como pudieran ser: las competencias que necesariamente deberán asumir los estudiantes, niveles y formas de atender la diversidad, estrategias dirigidas a mejorar la calidad de la formación, etc. El peligro de burocratizar excesivamente la formación es real y prueba de ello es el bajo grado de profesionales de las empresas que están incorporados parcial o totalmente a programas formativos.

Por último, hemos de referirnos a la formación continua, como derecho de los trabajadores reconocido por la Organización Internacional del Trabajo y que, de una manera u otra, está recogido en los contratos laborales y es reivindicado por sindicatos y asociaciones profesionales. Dirigida a personas que necesitan actualizarse o ampliar sus competencias no siempre es accesible a todas ellas al quedar condicionada su realización del sistema de trabajo de las instituciones y empresas.

Desgraciadamente, muchas instituciones aún siguen considerando la formación como un beneficio individual del trabajador y no comprenden su papel estratégico en los procesos de cambio e innovación. No es extraño, en estos casos, que se pongan trabas a las demandas de los trabajadores y que no se les den facilidades para la formación, al entender, bajo un planteamiento muy discutible, que tiene un coste añadido en el mantenimiento de la producción y que puede promover la marcha de los trabajadores una vez formados.

Las posibilidades de realizar una formación en el lugar de trabajo o fuera de él, compaginándose con él o mediante permisos, estancias en otros lugares de trabajo o alternando lapsos de formación con períodos laborales, se ven así frustrados e imposibilitados de realizar

6. Los niveles de articulación y vinculación con el medio

Si entendemos la colaboración como la actuación conjunta y comprometida en la consecución de unos objetivos comunes, podemos entender que se pueda aplicar a diferentes situaciones. El cuadro 2 recoge algunas posibilidades atendiendo a la extensión de los implicados.

A nivel personal	Entre iguales: interalumnos, interprofesores,.. Entre diferentes: alumnos-profesores, profesores-padres,..
A nivel colectivo	Entre estamentos: profesores, padres, alumnos, tutores de empresa,.. Entre asociaciones: federación de asociaciones de padres, de alumnos, de centros de prácticas, redes laborales,.. Entre órganos o estructuras organizativas: departamentos didácticos, equipos docentes, comisiones,.....
A nivel institucional	Entre servicios: Inspección, centros de recursos, oficinas de empleo,.. Entre instituciones: centros educativos, municipios, empresas,..

Cuadro 2: Diferentes situaciones de colaboración.

Ahora bien, las relaciones establecidas pueden focalizarse en distintos objetivos: intercambiar información, compartir ideas y recursos, planificar y desarrollar en común actividades o tener proyectos conjuntos, permitiendo distinguir diferentes grados de colaboración. Siguiendo con el esquema de Antúnez sobre un “Continuo para el análisis y la mejora de la colaboración entre los centros escolares”, podemos considerar la organización y desarrollo de variadas acciones de colaboración (cuadro 3

GRADOS	ACTUACIONES POSIBLES
Posibilitar, fomentar y aumentar el conocimiento recíproco	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar informaciones en visitas o en actividades coincidentes. • Desarrollar contactos formales e informales aprovechando encuentros. • Cursar invitaciones de visita a otros establecimientos educacionales u organizaciones. • Promover e incrementar los contactos motivados por el traspaso de informaciones • Intercambio, esporádica o sistemáticamente, de experiencias.
Denunciar situaciones escolares injustas y reivindicar mejoras y el cumplimiento de las leyes	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a la admisión y matriculación de alumnos nuevos o la contratación de profesorado y tutores de empresa. • Aplicación contextualizada de programas de evaluación interna y externa. • Delimitación clara de variables de calidad de los establecimientos escolares y de práctica profesional • Intervención en casos de desprofesionalización docente. • Evitación de conductas de connivencia en los servicios que se prestan. • Proporcionar recursos para compensar situaciones injustas. • Transparencia de los procesos de gestión y de las situaciones de partida que les acompañan. •
Compartir recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir profesorado especialista. • Compartir personal técnico • Intercambiar materiales didácticos. • Compartir espacios, infraestructuras y servicios complementarios. • Utilizar los mismos servicios externos de apoyo.
Participar en proyectos comunes	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar, ejecutar y evaluar conjuntamente el currículum. • Constituir comisiones docentes conjuntas. • Diseño conjunto de planes no curriculares. • Desarrollo conjunto de acciones formativas • Realizar intercambios entre organizaciones de ETP. • Potenciar el asociacionismo de estamentos mediante federaciones o acciones mancomunadas.

Establecer redes de centros	<ul style="list-style-type: none"> • Crear asociaciones de centros de ETP. • Establecer redes de centros de ETP con centros educativos de otra etapa formativa. • Establecer convenios con servicios de apoyo y empresas. • Firmar convenios con instituciones universitarias u otras vinculadas a la realidad laboral • Participar en redes internacionales.
------------------------------------	--

Cuadro 3: Opciones progresivas para el análisis y mejora de la colaboración entre establecimientos de ETP.

Profundizar en la relación entre centros de ETP y de estos con empresas nos acerca a una organización con clara vocación social, al mismo tiempo que explicita asunciones como las siguientes:

- Los procesos colaborativos enlazan con una determinada concepción de la realidad, que apoya la actividad colectiva frente al individualismo, que apuesta por la colaboración frente a la competitividad y que entiende que la actividad horizontal que promueve favorece e impulsa la implicación de las personas en la organización.
- La colaboración se entiende y apoya como un valor coherente con los procesos formativos y democráticos, que apuestan por el cultivo de valores colectivos, como puedan ser los de respeto, equidad, justicia y colaboración.
- Su realización exige el establecimiento de criterios de selección y la planificación y desarrollo de programas de intervención. De hecho, se mencionan como condiciones para el éxito (Gairín, 1998): la implicación de todos, el actuar contextualmente, progresivamente, multidireccionalmente (considerar y combinar siempre las distintas modalidades de colaboración) y técnicamente (con planificación, seguimiento y análisis del impacto)
- Difícilmente se dará una colaboración externa si no hay colaboración interna, que puede relacionarse con el desarrollo de los equipos de profesores, la promoción de aulas colaborativas, el desarrollo de equipos multidisciplinares o la aplicación de estrategias colectivas de desarrollo organizacional.
- Los recursos humanos comprometidos y, sobre todo, las actitudes personales y la motivación e interés por la mejora, serán fundamentales en el proceso colaborativo. Los mecanismos de información, comunicación, participación, toma de decisiones u otros procesos vinculados al sistema relacional que se pongan en marcha actuarán como referentes y con gran influencia sobre la realidad.
- No debemos olvidar que la colaboración a desarrollar se apoya y busca la auto reflexión profesional, el diálogo entre colegas y de que su finalidad es mejorar la práctica pedagógica. Tampoco, el que debe haber una graduación que pase de la interacción entre iguales al conocimiento mutuo y a compartir propuestas y proyectos.

Todo ello remarca que los auténticos procesos de colaboración no son fáciles y, a menudo, corren en peligro de quedarse en acciones puntuales sin la necesaria continuidad que daría sentido a la propia colaboración y al cambio que se pretende.

De todas formas, la colaboración siempre es posible, como lo demuestran muchas de las actuaciones existentes: la asociación de escuelas bajo un mismo parámetro organizativo; las agrupaciones de centros en determinados territorios; las redes de centros o las acciones colaborativas promovidas dentro de contextos más amplios como el Proyecto Educativo de Ciudad que promueven algunos grandes municipios. También, podemos decir que estas experiencias colaborativas son poco numerosas, quedan mediatizadas por necesidades concretas y, en muchos casos, relacionadas con contextos deficitarios y no siempre afectan a todos los estamentos (apoderados, estudiantes,..).

Asimismo, constituye un modo prometedor de trabajar las asociaciones entre escuelas secundarias y universidades con empresas. El éxito parece válido cuando se dan: objetivos compartidos, respeto y confianza mutua, esfuerzo cooperativo, poder compartido, contribución de talentos, perspectivas y recursos variables de cada socio y accountability compartida.

- Planteada específicamente la colaboración exitosa entre centros de formación (redes de centros, desarrollo de centros de referencia para prácticas profesionales, los planes duales, los proyectos conjuntos o los esfuerzos por conseguir transiciones adecuadas entre los centros de formación y las empresas), hemos de señalar:
- La colaboración externa se incluye en el contexto de la colaboración con la comunidad.
- No se trata de colaboraciones episódicas sino de contactos libres que incluyen el compromiso mutuo y acciones institucionales para llevarlo a cabo.
- La colaboración entre centros supone el compromiso leal de compartir intereses y formas de hacer de acuerdo a los presupuestos de:
 - Libertad de asociación.
 - Respeto a las decisiones de cada institución.
 - Igualdad de trato o ruptura de los niveles de dependencia.
 - Lealtad y compromiso con los términos de la colaboración.
 - Participación en políticas, procesos y resultados.
 - Respeto a la diferencia o asunción de que pueden existir situaciones específicas que justifican respuestas diferentes a las esperadas.
- Complementariedad, o concurrencia de actuaciones desde la especificidad de cada institución.

Potenciar las vinculaciones con el entorno nos aproxima al reto de la mejora y transformación social. La colaboración persigue un crecimiento

compartido y un apoyo mutuo subordinado a realidades socio-institucionales. No obstante, plantea algunos problemas que habremos de considerar, como los relacionados con la posibilidad real de vincularse con instituciones profesionales en un entorno de poco desarrollo socio-económico, la capacidad limitada de absorción de estudiantes en prácticas o la necesaria práctica profesional de especialidades de vanguardia y sin empresas referenciales.

Por último, lo que nos parece importante de la colaboración no es tanto hablar sobre ella como el practicarla. Posiblemente, se habla mucho de que es y de cómo ha de ser pero se cae en la contradicción cuando no siempre se practica. Podemos decir que el trabajo colaborativo no es importante *'per se'* sino en la medida en que permite cumplir los objetivos de la institución, que se adaptan continuamente a las cambiantes necesidades del entorno.

7. La práctica organizativa

No siempre los principios y las inquietudes se pueden traducir en prácticas coherentes, lo que justifica el que abordemos algunas cuestiones operativas. Más concretamente, nos centramos en analizar el estado de la cuestión en relación a cuatro temáticas que nos parecen relevantes al tema abordado y que dan pistas sobre las posibilidades o limitaciones para conseguir los cambios pretendidos.

7.1 La autonomía de funcionamiento como condición

La autonomía de los establecimientos educacionales, entendida como la facultad de tomar decisiones propias sobre la organización y desarrollo de la actividad formativa ha sido una constante más o menos explícita pero presente en el debate pedagógico de las últimas décadas. Ha recogido esperanzas, canalizado ilusiones y vehiculizado esfuerzos pero también ha sido un marco en el que se han acumulado frustraciones, desencantos y decepciones.

El nacimiento y desarrollo de los sistemas educativos iniciado en el siglo XIX ha sido desigual en los diferentes países pero, en cualquier caso, se da en todos ellos y a partir de la Segunda Guerra Mundial una cierta tendencia a la nacionalización (de hecho, se referencia a *sistemas nacionales de educación*), a la burocratización y a la uniformidad. De hecho, los sistemas escolares refuerzan el Estado nación, como una estructura política que necesita una realidad configurada por el progreso industrial, el apogeo del mercado y el crecimiento de los núcleos industriales y las ciudades.

La democratización de las sociedades, la necesidad de respetar las particularidades sociales y culturales próximas y el principio de equidad (distribución no igualitaria y en función de las necesidades existentes) dan soporte a un cambio de tendencia que se concreta en procesos

de descentralización y desconcentración y en un aumento de la autonomía institucional. Se trata de adecuarse a otro tipo de sociedad (postindustrial, de "tercera ola", o a la denominada sociedad del conocimiento), caracterizada por el dinamismo socio-cultural y económico, la convivencia de diferentes valores y la necesidad de alta formación para los ciudadanos.

La autonomía escolar, concreción de la escuela de la comunidad "versus" la escuela del Estado, ha sufrido en tales circunstancias efectos colaterales, como los derivados de un proceso lento de concreción y desarrollo y de los cambios de orientación. Las diferentes propuestas en relación con la estructura del sistema, el contenido de los programas de enseñanza, la dirección escolar, la asignación de los profesores a los Centros u otras son la constatación de un proyecto poco sedimentado.

El problema de fondo es la falta de delimitación de la autonomía que deseamos y queremos, así como la posible y factible, cuando consideramos que los marcos socioeconómicos y laborales superan la misma realidad de los establecimientos educacionales. Sin autonomía no es posible desarrollar procesos contextualizados y de calidad, pero también es verdad que la autonomía por sí misma no garantiza esas exigencias.

La autonomía, por último, no se puede separar del concepto de participación, ni del de la evaluación y el control social sobre el funcionamiento de los establecimientos educacionales. Comporta pues una delimitación de competencias y la consecuente articulación de responsabilidades

7.2. La orientación hacia el aprendizaje y el cambio

La actividad de los establecimientos educacionales debe recuperar su función esencial (garantizar adecuados procesos formativos) y su adecuación a la realidad social, cultural y económica. Esta clara orientación la deben de garantizar los directivos como responsables máximos de la organización.

Se habla de un nuevo perfil de los directivos y de la necesidad de mejorar las técnicas que permitan trabajar dentro de cualquier modo operativo. Asimismo, el reconocimiento de que líderes sobresalientes son capaces de transmitir e implicar en una visión del centro educativo y de impulsar políticas, prioridades, planes y procedimientos coherentes con esa perspectiva. Se cita, al respecto, el liderazgo transformacional, que se asocia con una mayor satisfacción del profesorado y una mayor eficacia en el trabajo. Hablamos de directivos focalizados en el cambio y, como tales, orientados a la búsqueda y aplicación de alternativas que permitan disminuir las disfunciones que se dan entre la realidad escolar y la realidad social, cultural y económica., si bien no deben de olvidar sus tareas típicas enfocadas a la nueva perspectiva (gráfica 2).

	ESPACIOS DE INTERVENCIÓN	ACTIVIDADES GENERALES	
APOYO A	CLARIFICAR PROPÓSITOS	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar necesidades. • Planificar 	PARA INNOVAR
	ACOMPañAR PROCESOS	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar. • Sistematizar. • Formar. 	
	GESTIONAR RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar información. • Compartir recursos. 	
	EVALUAR LOGROS	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar seguimiento.. • Evaluar el impacto.. • Institucionalización. 	
	PROMOVER LA MORAL DE LOS GRUPOS	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener un buen clima. • Establecer reconocimientos. 	
	GESTIONAR EL CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Difundir experiencias. • Fomentar redes. 	
	IMPULSAR UNA NUEVA CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre nuevas temáticas. • Generar variados compromisos. 	
	MEDIAR ANTE LA ADMINISTRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Trasladar apoyos y críticas. • Colaborar en programas de cambio. 	

Gráfica 2: Espacios de intervención de la dirección en su función asesora (Gairín y Armengol, 2015: 50).

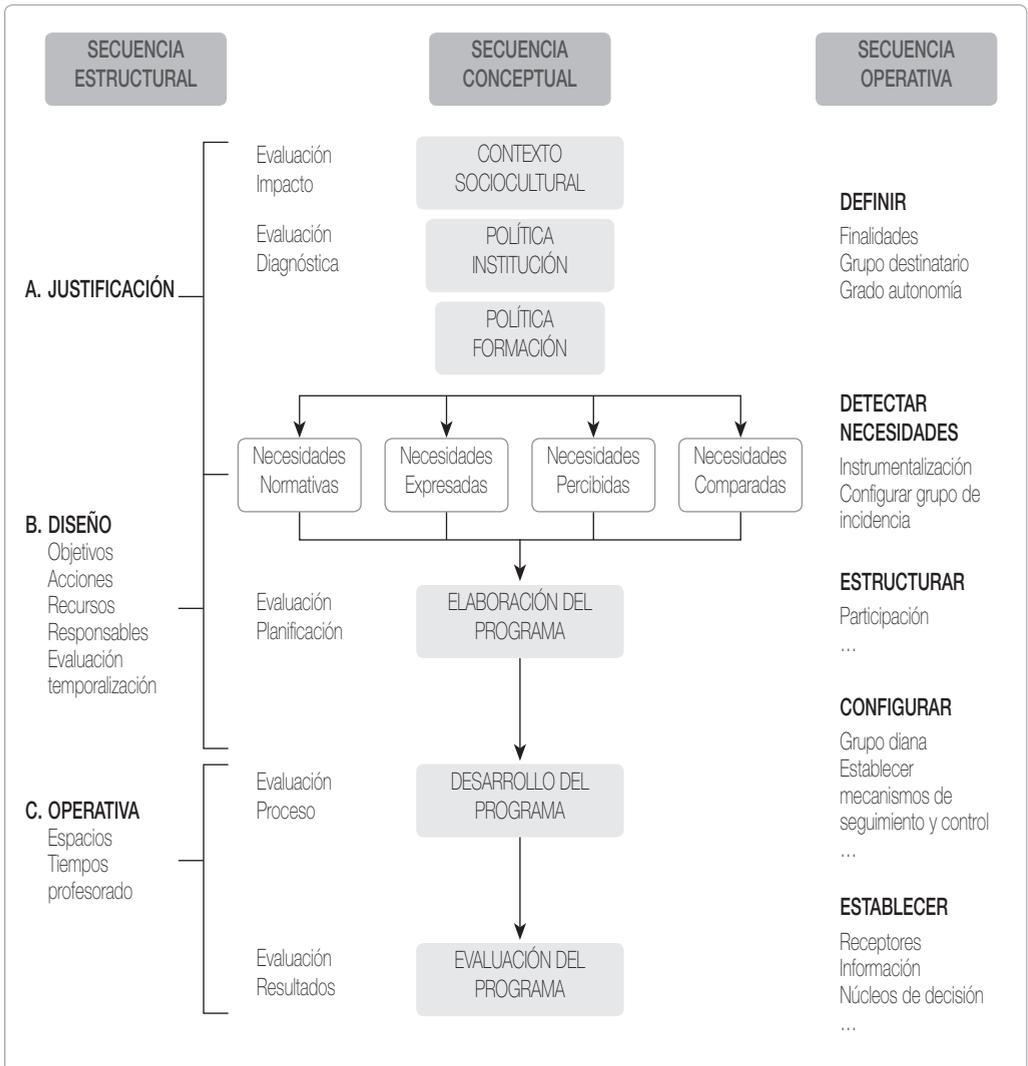
Si bien el liderazgo abarca para algunos autores facetas tan diversas como la técnica (capacidad para planificar, organizar, coordinar y programas), la humana (creación y mantenimiento de la moral del grupo, fomento del crecimiento y la creatividad, implicación del personal en la tarea), la educativa (capacidad de trabajo en colaboración para detectar necesidades y proporcionar supervisión) y la simbólica o la cultural, lo cierto es que se hace difícil poder desarrollar todas las fuerzas implicadas y hacerlo en todos los ámbitos de los establecimientos educativos. De hecho, la complejidad de los centros educativos exige, a menudo, el reparto de tareas y de ámbitos de actuación, dando así sentido a la potenciación de equipos directivos.

Los modelos abiertos de la dirección enlazan directamente con modelos de organización más comunitarios donde la participación social en la educación tiene una traducción real en la canalización a través de distintas modalidades (consejos escolares, representantes, grupos de acción,...). Cabe recordar, al respecto, que la vitalidad de una sociedad se manifiesta sobre todo en la capacidad de estar asociado y de participar, sea en el ámbito que sea.

Hablemos de un liderazgo personal o por equipos, o con mayor o menor nivel participación social, lo importante sigue siendo lo que se hace y no tanto cómo se hace. Al respecto, los estudios de las últimas décadas remarcan la necesidad de volver a lo esencial del proceso formativo y a enfocar la actividad de los directivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El liderazgo pedagógico aparece, así, como una orientación deseable. Implica, además de participar en actividades de planificación, asesoramiento, apoyo y supervisión, compartir una visión de la calidad, estar comprometidos con ella, saber comprometer a otros y poseer conocimientos y experiencias necesarios para convertir esa visión en realidad.

7.3 La necesaria sistematización y control de la intervención

Adoptemos enfoques de intervención culturales (centrados en las personas), sociocríticos (focalizados en la transformación) o más técnicos (vinculados a la lógica de sistemas), lo cierto es que toda intervención exige una mínima sistematización. La gráfica 3 presenta, como ejemplo, la secuencia conceptual que sirve a la elaboración de programas de formación y junto a ella se especifican las acciones de carácter estructural y operativo que se derivan de esa secuencia.



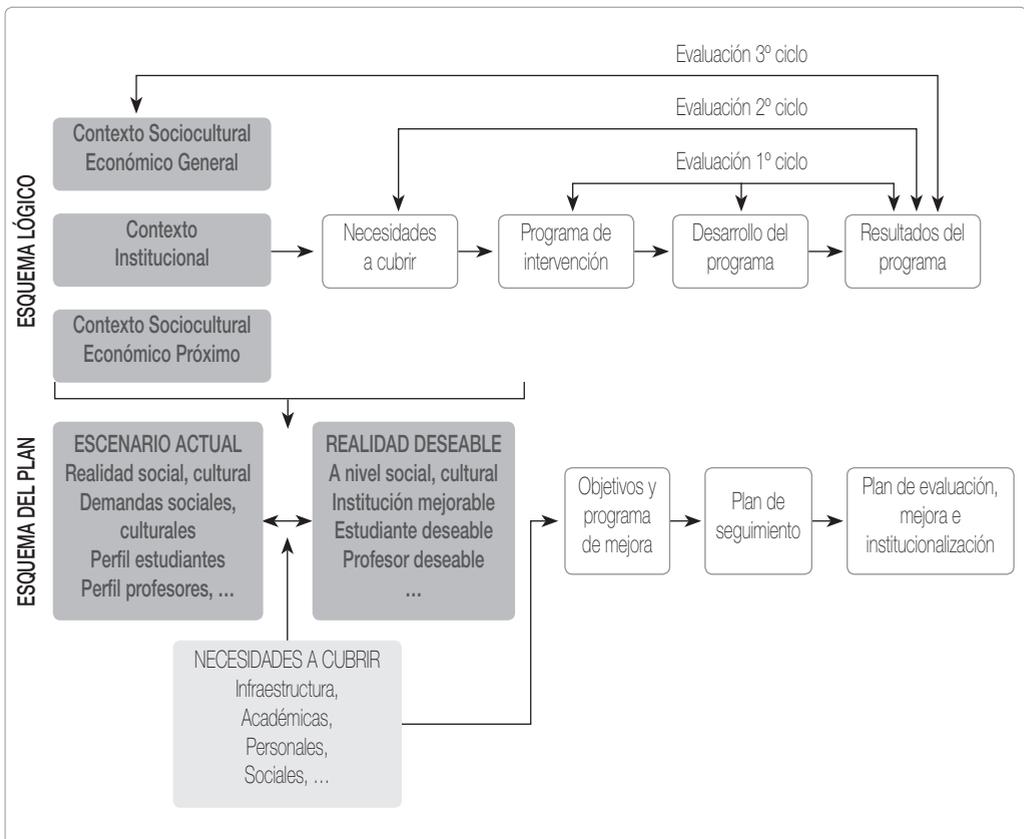
Gráfica 3: Secuencia conceptual, estructural y operativa en la elaboración de programas.

La consideración de este esquema nos señala dos cuestiones importantes a resaltar:

- Los programas de intervención se pueden y deben de considerarse una respuesta a las exigencias de una realidad, concretada en forma de necesidades, problemas o focos de interés. No interesa tanto determinar los objetivos de una propuesta como definir el por qué de unos objetivos y no otros, haciendo más importante la justificación del programa que el mismo programa.
- Los procesos de evaluación se entiende, cada vez más, como un acompañamiento a la acción, que permite su autorregulación permanente.

Nadie puede decir que los procesos de escolarización no hayan servido para mejorar la formación de las personas y desarrollar las sociedades, más allá de los debates sobre su mayor o menor eficacia, eficiencia, comprensividad o efectos. De todas formas, cada vez se hace más evidente la necesidad de trascender los procesos de autocomplacencia de los programas formativos.

Si consideramos la lógica de los programas formativos y su relación con las necesidades sociales y profesionales, habremos de entender que tan importante como verificar si se cumplió el programa (evaluación de primer ciclo) sería analizar si con ello también disminuyeron las necesidades existentes (evaluación de segundo ciclo) o se dio respuestas a las necesidades sociales y profesionales existentes (evaluación de tercer ciclo). Mejorar la efectividad de los programas formativos pasa por aumentar la coherencia de todo el proceso de intervención formativa (Gráfica 4)



Gráfica 4: Los programas de intervención como respuesta a demandas externas.

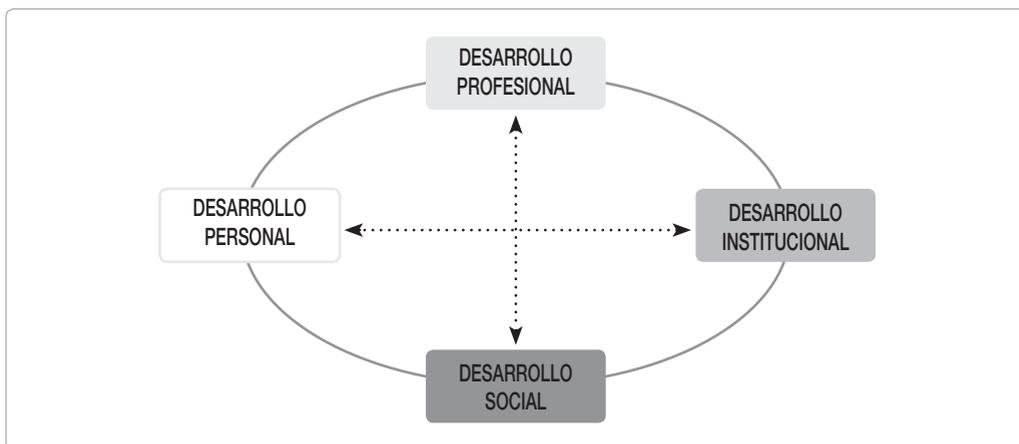
De acuerdo con la gráfica 4, la evaluación de los docentes de aula se centra, sobre todo en analizar la consecución de los objetivos de aprendizaje, y en algunos casos, en la verificación de desarrollo de competencias específicas ligadas a la materia correspondiente o asignada a ella. Sería más propio de la titulación, la evaluación de las competencias del programa y de la institución el verificar, mediante estudios específicos de evaluación de impacto, o a través de los observatorios de graduados, si el proceso formativo consigue los profesionales que demanda la realidad y si los formados dan la respuesta adecuada a las exigencias del entorno.

Esta tarea compartida en la finalidad de conseguir la mejora, coordinada en sus procedimientos y contrastada en sus resultados, remarca la idea de la importancia del trabajo coordinado y colaborativo del profesorado, tanto en la planificación como en el desarrollo y la evaluación de la formación.

7.4 La consideración permanente de los efectos de la intervención

Más allá de las intenciones y procesos que guiaron la concreción de un programa de intervención, es importante controlar los efectos de la intervención que pueden ser no deseados por la influencia de elementos no considerados en la planificación y con repercusiones más allá de las previstas.

Particularmente, nos interesa ahora resaltar los efectos que trascienden las realidades personales y profesionales de los involucrados en los procesos de formación. De hecho consideramos la necesidad de combinar las perspectivas individuales (lo personal y lo profesional) con las organizativas (lo institucional y lo social) o lo que hacemos en los contextos inmediatos o próximos (lo personal e institucional) con la incidencia que puedan tener en los contextos mediatos o lejanos (lo profesional y social) (Gráfica 5).



Gráfica 5: La interrelación entre elementos de naturaleza personal y social.

La consideración y combinación de los elementos de naturaleza personal y social considerados es de naturaleza dinámica y nos permite revisar dos cuestiones claves en relación a la dinámica sociedad-organizaciones que estamos analizando.

7.4.1. De la ética personal a la ética organizacional

La preocupación ética es una constante en toda intervención y una realidad de reciente debate y motivo de diferentes planteamientos aplicados al campo educativo, siendo el trabajo de Duart (1999) uno de los primeros referido al contexto de las organizaciones educativas.

La ética no solo debe de abarcar la actuación de las personas sino la acción de la misma organización e incluso su compromiso con problemas universales. También, se debe de referir tanto las situaciones presenciales como virtuales, no sea que caigamos en un relativismo en función del medio de comunicación.

Edgar Morin habla de la ética del ser humano como uno de los saberes necesarios para la educación del futuro. Por ella entiende un enfoque que tenga en cuenta tanto al individuo como a la sociedad y a la especie. Supone concebir la humanidad como una comunidad planetaria compuesta por individuos que viven en democracias.

“Hablo de autoética, de socioética, de antropoética y de ética planetaria. Y eso porque veo al individuo, a la sociedad, a la especie humana como categorías interdependientes. Frente a toda la complejidad contemporánea no hay forma de descartar alguna de estas perspectivas. El problema actual de la ética no es el deber, la prescripción, la norma,. No necesitamos imperativos categóricos. Necesitamos saber si el resultado de nuestras acciones se corresponde con lo que

quisiéramos para nosotros mismos, para la sociedad y para el planeta. Ya sabemos que con tener buena voluntad no basta, visto que en su nombre se han cometido innumerables acciones desastrosas. Mi ética es una ética del bien pensar y en ello está implícita toda mi idea de pensamiento complejo” (Morín, 2004)

Desde la consideración organizacional, se entienden las instituciones educativas como espacios sociales portadores de valores y donde se puede y se debe de actuar en la configuración de nuevos valores y formas de hacer que den sentido a lo que hasta el momento se realiza.

El liderazgo moral es constructor de instituciones, cuyas relaciones se estructuran en torno a valores como la justicia, la reciprocidad, la cooperación o la creatividad. Cortina habla de la organización como un verdadero espacio ético en el que “colaboran un grupo de personas que comparten su tiempo proponiéndose unas metas comunes y generando un ethos que les otorga una diferenciada identidad” (1996:95). Y como bien apunta Gentilici (2000:50 y ss), «la escuela es una agencia moral de fundamental importancia, porque es donde se aprenden y se ponen en práctica valores, normas y derechos».

Conseguirlo exige, al mismo tiempo que se promueve la mejora técnica y se implementan las estrategias adecuadas, el fortalecimiento de los comportamientos éticos. Si consideramos que la formación no es una acción neutra, tampoco debemos considerar su organización (que en el fondo es su institucionalización u ordenación a través de estructuras) como algo neutro. No es suficiente solo con disponer de profesionales éticos, sino que se necesita que los centros educativos fomenten y vivan su día a día en contextos y situaciones caracterizadas por comportamientos, juicios y toma de decisiones éticas.

Las realidades y procesos organizativos expresan valores y prioridades. No es lo mismo el acceso libre a los espacios que la entrada controlada o la existencia de espacios restringidos a determinados actores; es distinto impulsar la diversidad que la uniformidad, posibilitar la participación que coartarla, etc. La organización se proyecta en lo que es y hace: lo sabemos y lo ratificamos a través de estos ejemplos. Pero, quizá, hay que dar una “vuelta de tuerca más”: las organizaciones deben analizar el por qué de su actuación y si la misma y sus resultados obedecen o responden a los valores que se desean; esto es, si su proceder es ético o no, si genera positividad o no.

Si los valores se manifiestan abiertamente a través de nuestros actos, sensaciones y vivencias, es lógico pensar que también se aprenden a través de ellos. Lo aprendido, lo asimilado respeta determinados principios y es aquí donde se sitúan los planteamientos éticos y a eso es a lo que nos referimos.

No se dice que las organizaciones no eduquen, ni que no actúen con propósitos lógicos y legales, el tema es que, explícita o implícitamente,

te, no solo educan, ni actúan desde la perspectiva legal. Se plantea el actuar desde lo positivo, revisando el concepto de lo que hacen y lo que suponen sus formas de actuar, tratando de analizar si responden al concepto pleno de instituciones sociales.

Puede haber organizaciones que prestan servicios a la comunidad pero, desde la perspectiva ética, esos servicios se cumplen bajo condiciones destructivas para sus miembros, para el medio ambiente o sus destinatarios externos. Ejemplos de residencias de tercera edad indignas, de empresas que alientan ONGs mientras destruyen el medio ambiente o instituciones que combinan servicios exclusivos y servicios para marginados sociales, serían algunos ejemplos de los muchos que se podrían poner.

Debemos rechazar así a aquellas organizaciones que no miden ni consideran los efectos de sus decisiones sobre las personas y la sociedad, solo piensan en sí mismas y obvian su condición de realidades sociales. Debemos criticar a las organizaciones que se destruyen a sí mismas, provocan daño a sus miembros y a la comunidad que precisa de sus servicios, efectos ligados, muchas veces, a los efectos del pragmatismo, la gerencia amoral y la trasgresión de principios éticos.

Recuperar el sentido ético de las organizaciones o que prevalezcan las reglas sobre el contenido nos parece por tanto fundamental a la hora de concretar y desarrollar los planteamientos relacionados con el trabajo colaborativo del profesorado. Esta reivindicación de los por qué sobre el qué hacemos supone también una vuelta a la dimensión humana de las organizaciones y con ello a la consideración de las personas (con sus sentimientos, actitudes, intereses y perversiones) como parte activa y directa de su éxito, incluyendo tanto preocupaciones externas (condiciones de trabajo) como procesos internos (las personas como totalidad).

Reivindicamos, por tanto una nueva manera de hacer y gestionar las instituciones de educación, que, además de enfatizar en la mejora técnica de los procesos, comporte una preocupación por los valores subyacentes y por la ética aplicada. El reto no es fácil si consideramos el efecto que sobre ellas está teniendo la compleja realidad actual.

Apostar por la promoción de la ética organizacional supone preocuparse por «la calidad humana, la excelencia, las personas y de sus acciones, en el marco de su trabajo en las organizaciones» (Guillén, 2006, p.11). La concepción y la asunción consciente y explícita de promover una cultura ética en las instituciones educativas, aún no ha está totalmente asumida por el personal de los establecimientos educacionales, aunque la ética organizacional es un tema de preocupación creciente entre el colectivo afectado (Vázquez, 2013; Colorado, 2015).

No hablamos de ética de las organizaciones sino de ética en las organizaciones. La diferencia radica que, en el primer supuesto, se sitúa la ética como componente de la organización y, por tanto, en el ámbito

de sus finalidades. En el segundo supuesto, se sitúa en las organizaciones facilitando el análisis de los mecanismos, estructuras, relaciones y lógicas que se crean en su seno. Este segundo paradigma facilita la comprensión global y reflexiva de las organizaciones ya que la ética en las organizaciones incluye la ética de las organizaciones.

	OBJETO DE ANÁLISIS	VISIÓN DE LA ÉTICA
Ética de las organizaciones.	Fines sociales de la organización.	Saber orientado a la acción.
Ética en las organizaciones.	Comportamiento de la organización en sí misma y en su misión o fines.	Saber orientado a la reflexión, a la acción y al aprendizaje.

Cuadro 4: Ética de y en las organizaciones (Duart (1999:102).

Se trata de comprender que las organizaciones son agentes morales (Goodspaster y Matthews, 1982; Cortina, 1994), porque la dimensión organizativa es un hecho estructurador y estructural para y en la dimensión individual. De ahí, que podamos hablar de una ética organizacional en el momento en que la institución promueve la práctica de la moral tanto internamente, con sus miembros, como con y en el contexto.

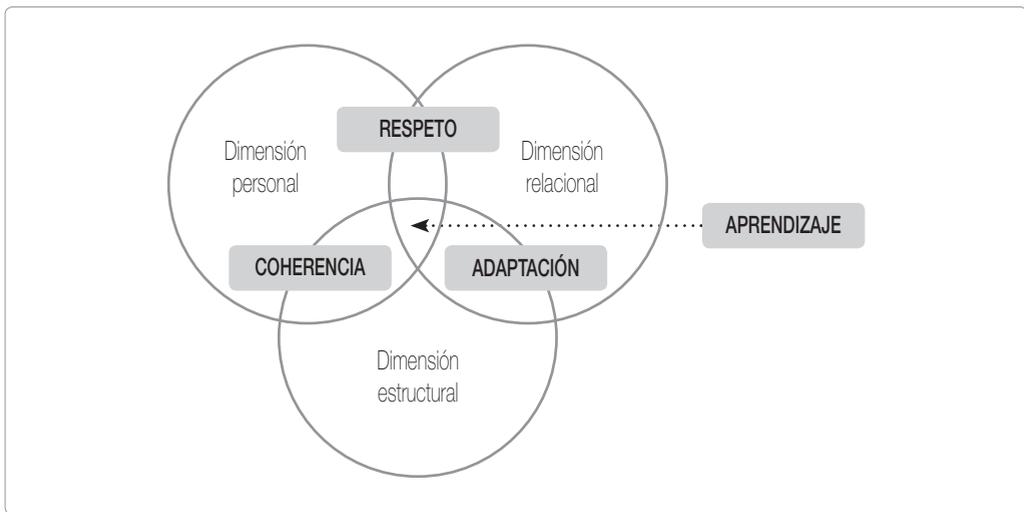
Kaptein y Van Dalen (2000) delimitan que hablar de ética organizacional implica tres niveles de práctica ética: «las relaciones de la empresa con los interlocutores externos; su funcionamiento ético interno y la moral y el comportamiento ético de los empleados». Por ello, Lozano (2007) explicita que la ética en las organizaciones se ocupa de las actuaciones de las personas en su contexto institucional y de las decisiones de la organización. Es decir, hablar de ética organizacional es hablar de una «ética aplicada al ámbito organizativo, y que hace referencia a la calidad humana y a la excelencia, de las personas y de sus acciones en el marco de su trabajo en las organizaciones» (Guillén, 2006,p.11). Pero, el contexto organizativo tiene un gran impacto en las actitudes y comportamientos éticos de los empleados (Martín y Cullen, 2006) e incluso ese cambio y mejora del propio conocimiento organizativo debe llevar a dar sentido y contribuir a nuevos horizontes institucionales (Duart, 1999).

La ética organizacional implica que la institución tenga claro cuáles son los valores y las normas éticas que le delimitan el camino a seguir. Esto, le permite legitimar las metas de la organización y va conformando su carácter y cultura. Para «remoralizar la sociedad», sería necesario que las distintas organizaciones recuperen el sentido de la actividad que les es propia, que reflexionen seriamente sobre cuáles son los bienes internos de esta actividad, así como sobre los medios adecuados para actuar en esa dirección. Esta es la labor que hoy se propondría en primer lugar una «ética de las organizaciones o de las instituciones» (Cortina, 1994, p.24).

García-Marzá (2004,p.159) menciona que hablar de ética organizacional implica que el centro escolar «tome decisiones, adopte acciones y políticas que, así como las consecuencias y efectos de las mismas

respecto a los intereses en juego, pudieran ser aceptadas por todos los implicados y/o afectados presentes y futuros en un diálogo abierto en condiciones simétricas de participación». Se trata de decisiones prácticas que a partir del diálogo y del consenso son aceptadas por toda la comunidad educativa y escolar. Aunque, sí es importante que estas sean vividas y entendidas como propias, y no tanto como reglamentos y normas (Cortina, 1994,p.22).

El aprendizaje y desarrollo de la ética organizacional es posible, en este contexto, considerando las vinculaciones que se puedan dar entre las dimensiones personales, relacionales y estructurales de la organización (gráfica 6).



Gráfica 6: Construcción ética de la organización (Duart, 1999:57).

7.4.2. Del desarrollo institucional al desarrollo social

La consideración de la naturaleza social de las organizaciones nos recuerda el sentido social que tienen que tener sus actuaciones y, máxime, cuando hablamos de hechos de naturaleza social como es la formación. La pérdida de la perspectiva social en algunas organizaciones (sobre todo las centradas en lo económico y o en lo productivo) ha comportado, bajo la perspectiva de la teoría del péndulo, la intensificación de las acciones sociales y la instauración de los proyectos de Responsabilidad Social Corporativa (RSC)

Las organizaciones no pueden dejar de ser sensibles a las demandas sociales (son construcciones sociales y debe de estar a su servicio) y a las realidades sociales. Por eso, hablar de RSC en el ámbito educativo tiene poco sentido en la medida en que las instituciones que se mueven en este contexto ya tienen por sí la misión social de promover la mejora social mediante la formación de ciudadanos bien formados, críticos y comprometidos socialmente.

También es cierto que no siempre las instituciones se han planteado si, además de cumplir el mandato social que tienen establecido, pueden realizar aportaciones extra al desarrollo social del entorno. Desde este punto de vista, sí que tendría sentido plantearse la RSC y ampliar sus actuaciones en la línea de: extender la formación a otros grupos de población que los propios, como puedan ser los padres, trabajadores o jóvenes; compartir instalaciones para el desarrollo de actividades sociales y culturales; apoyar iniciativas educativas para otros ámbitos (cooperación internacional,...). Hablamos en estos casos de prácticas promovidas e impulsadas por valores sociales como la colaboración, el compromiso, la igualdad de oportunidades u otros.

Se sitúan en la misma línea las acciones realizadas para trasladar a la sociedad más transparencia, ética y prácticas sociales responsables, actuaciones que van más ligadas a la voluntariedad que a la obligatoriedad y que denotan un sentido social inmerso en el ADN de la organización. Algunos de los estándares que se asocian a la RSC, como puedan ser el respeto a los derechos humanos, derechos laborales, al medio ambiente, buen gobierno, acción social y la lucha por la corrupción, se situarían en la misma línea y afectarían tanto a una organización como a las organizaciones que tienen relación con la misma.

La RSC se vincula, en último extremo, con una modalidad de gestión de las organizaciones que toma en consideración el impacto que su actividad genera sobre las personas, el medio ambiente y la sociedad en general. No se puede considerar como una acción puntual o limitada a una parte de la organización sino que afecta a todos los ámbitos y desarrollos de la organización que actúan de una manera ética, que tienen en cuenta el impacto de sus actuaciones y actúan con sentido social. Implica una actitud de compromiso social que lleva a superar la sola actividad, dándole un sentido que orienta su realización.

8. Últimas consideraciones

La mejora de las organizaciones, buscando su sentido y reorientándoles, si es preciso, al servicio de las personas y de la sociedad, se justifica en su misma naturaleza y estamos obligados a conseguirla. Sin embargo, el proceso de cambio pretendido se dará siempre y cuando confluyan factores personales relacionados con la motivación y la actitud (querer), los conocimientos en sentido amplio (saber), las condiciones mínimas (poder) y exista incentivación (estímulos externos e internos relacionados con el reconocimiento de lo realizado). Algunos de ellos son estrictamente personales y otros pueden relacionarse con las actuaciones de las organizaciones (clima de trabajo, apoyo a varias iniciativas) y el apoyo que proporciona el sistema que les ampara (sistema educativo, municipios) mediante formación, reconocimiento y otros mecanismos.

El análisis de instituciones concretas, en relación a la mejora de sus vinculaciones con el entorno, deberá considerar los principios y valores que orientan a estas organizaciones y su coherencia con las prácticas organizativas imperantes. En cualquier caso, será necesario revisar:

- El sentido tradicional que han tenido los componentes organizativos, buscando a nivel de:
 - Objetivos: apertura a la comunidad (las instituciones como organizaciones de encuentro donde se realizan contrastes y síntesis conceptuales, como centros comunitarios, sin horarios, que realizan programas formales y no formales, de duración estándar o variable); en definitiva polivalencia y plurivalencia.
 - Estructuras: más participación, implicación tecnológica y versatilidad ante el cambio.
 - Sistema de relaciones: primar la horizontalidad en la toma de decisiones y facilitar un clima y una cultura colaborativa.
- La evolución de las dinámicas organizativas, en referencia a:
 - Dirección centrada en el cambio y apoyada por el ejercicio efectivo de un liderazgo transformacional. Debe asumir más funciones relacionadas con la gestión de las relaciones con el entorno, el aprendizaje colectivo y con las funciones de formador, uso de técnicas creativas, promoción de la moral de los grupos, gestor de recursos, etc.
 - Funciones organizativas que acojan nuevas asunciones como
 - * planificación contingente y por escenarios, frente a un modelo de planificación lineal y cerrado;
 - * distribución de tareas por problemas y no permanente, frente a la especialización de funciones y la separación de tareas.
 - * alta autonomía en la actuación, frente a la mera ejecución por mandato;
 - * coordinación interna, frente a la coordinación externa impuesta; y
 - * evaluación como autoevaluación, frente al mero control.
- Utilización de estrategias de trabajo y de relación que permitan:
 - * considerar las demandas cambiantes de los usuarios y del mundo laboral;
 - * gestionar decisiones valorando costes y riesgos; y
 - * enfatizar en perspectivas culturales (expectativas, percepciones y actitudes de los participantes).
- Más presencia de los planteamientos de la organización que aprende.

La implantación con éxito de las propuestas presentadas no puede ser un proceso improvisado ni el resultado de acciones aisladas. Exige, más bien, actuaciones progresivas y planificadas que, situadas como hipótesis de trabajo, se ajustan progresivamente en función del desarrollo de los acontecimientos. Y su concreción no puede olvidar la estrecha vinculación de las organizaciones con su entorno. Así, Ausín (2015) menciona tanto la importancia de ir delimitando principios éticos mínimos para las organizaciones éticas como para la comunidad que en ella participa. Principios que después, según Cooper (2006), se irán concretando en acciones, reglas y procedimientos en función del contexto, las estructuras organizativas y el cambio tecnológico y cultural.

Cabe entender, por tanto, el cambio que ha ido experimentando la dimensión ética en las organizaciones, analizando y teniendo en cuenta, también, los cambios sociales. Por ejemplo, Babé, Cuesta, Gomis et al (2016, p.35) afirman que en el contexto actual económico y social, donde los valores, las formas de relacionarse, los modelos de vida están cambiando, se hace necesario que las organizaciones cambien y den respuesta. Estos cambios, y en especial la globalización, obligan «a adoptar un nuevo estilo de dirección y administración que permita gestionar las organizaciones de manera sostenible»

La actuación de la dirección política y gerencia y la planificación que promueve tienen este sentido. No obstante, su actitud ha de estar impregnada de una manera de hacer técnica y social, que implica una intensificación de las acciones con los usuarios y demandas de la sociedad (detección de necesidades, cuestionarios de expectativas, servicios postformación, atención personalizada,..) y una más grande atención a las dinámicas internas (más participación, horizontalidad en la toma de decisiones, fomento del clima colaborativo,..)

Por último, cabe recordar que la ética es una herramienta de gestión e innovación (Cortina, 2016) que forja el carácter de las organizaciones. Es decir, que genera aquellas predisposiciones que todas las personas, y en especial, las organizaciones, se van generando a lo largo de la vida para tomar decisiones. Pero, este carácter es importante que se vaya forjando en el contexto concreto y a lo largo del tiempo y se considera necesario en la medida en que relacionamos la ética personal y la institucional y estamos comprometidos con la justicia social. Generalmente, la falta de comportamiento ético por parte de los miembros de la organización viene originada, según algunos autores, por una mala gestión de la dirección (Masulis y Mobbs, 2011), por una falta de profesionalización y por una falta de comportamiento ético en las propias instituciones.

9. Referencias bibliográficas

- Ausín, T (julio-diciembre, 2015). Ética pública para generar confianza. En *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, 9 zk, pp.30-38.
- Babé, J., Cuesta, J., Gomis, I. et al.(2016). *Gestión sostenible de las organizaciones. Modelos de responsabilidad*. Madrid: Piramide, S.A.
- Balma, M^a F. (2016). *Formación docente, ciudadanía y educación*. Villa María (Argentina). Eduvim.
- Carneiro, R. (1999). Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía. En *Actas del Congreso Barcelona: pel coneixement i la convivència*. Barcelona, abril (documento Policopiado).
- Coicaud, S. (2016) (ed). *La educación de la ciudadanía como construcción de subjetividad política*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Colorado, S. (2015). *La ética organizacional en los centros educativos no universitarios. Análisis de concepciones y prácticas educativas*. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació, Departament de Pedagogia Aplicada. (Trabajo Final de Máster).
- Comisión Europea (2011). *Futuros objetivos precisos de los Sistemas Educativos*. Bruselas.
- Cooper. R. K. (1997). Applying Emotional intelligence in the workplace. En *Training & Development*, 51 (12), 31-38.
- Cortina, A. (2016). Gestionar con ética. En *XXVII Encuentro Empresarial El mundo que nos viene*.
- Cortina, A. (7^aEd). (1994). *Ética de la empresa*. Madrid: Trotta.
- Cuesta, A. (s/f). El centro empresarial en el nuevo milenio. En *Cinco Días*. Cuaderno n^o 10, producido por Ibermática, Tecnología y Conocimiento.
- Dale, E. (1982). *Organización*. México: Editora Técnica, 8^a ed.
- Duart, JM (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- Escalate, E. (2015). *Ciudadanía, Tarea de la escuela*. Versión Kindle. Amazon.
- Fundación Telefónica (2013). *20 Claves Educativas para el 2020. ¿Cómo debería de ser la educación del siglo XXI?*.
- Gairín, J. (1999). *Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende*. En Delgado, M. y otros (Coord.). *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Grupo Editorial Universitario, Granada, págs 47-91.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Revista Educar*, 27, 31-85.

- Gairín, J. (2002a). Una escuela de calidad para todos y todas como compromiso social y educativo. En *Revista de Educación y Cultura*, nº 7, septiembre, CEP de Talavera de la Reina, págs. 8-21.
- Gairín, J. (2002b). La educación no formal en la construcción de la ciudadanía. Presentación al Taller, nº 4. *VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, San Sebastián.
- Gairín, J. (2002c). Mundo laboral, ocupacional y formación permanente. En *Tarragona, Ciudad Educadora*. Ayuntamiento de Tarragona, ponencia marco del Grupo de trabajo nº 6 (documento policopiado).
- Gairín, J. (2004). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones. En Enguita, M. (Coord). *Análisis de las organizaciones educativas*. Universidad Internacional de Verano, Baeza. Publicado en Enguita, M. y Gutierrez, M. (Coords) (2005). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía- Editorial Akal, págs 129-166
- Gairín, J. y Armengol, C. (2015). *Manuel Integrado de Acción Tutorial (MIAT). Módulo V: Promover e impulsar mejoras educativas*. Proyecto IDEAS de la Unión Europea (DCI_ALA/2014/351-291).
- Gairín, J. (1998). La colaboración entre centros educativos. En *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*: "Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI", Madrid: U. Complutense, acta del congreso
- García-Marzá, D. (2004). *Ética empresarial: del diálogo a la confianza*. Madrid:Trotta.
- Gentili, P. (2000). Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político. En Gentili, P. (2000). *Códigos para la ciudadanía*. Buenos Aires: Santillana.
- Goodpaster, K.E. y Matthews, J.B.(1982).¿Pueden tener conciencia moral las empresas? En *Harvard-Deusto Business Review*, 4, 5-18.
- Guillén, M. (2006). *Ética en las organizaciones. Construyendo confianza*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Kaptein, M., y Van Dalen, J. (2000). The empirical assessment of corporate ethics: A case study. En *Journal of Business Ethics*, 24, 95-114.
- Lozano, JF (2007). Ética en las organizaciones educativas. En *Organización y gestión educativa*. N1, Enero. pp:18-22.
- Martin, K. D., y Cullen, J. B. (2006). Continuities and extensions of ethical climate theory: A meta-analytic review. En *Journal of Business Ethics*, 69, 175-194.
- Martínez, F. y Vázquez, D. (2016). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Madrid. Anaya.

- Masulis, R. y Mobbs, S. (2011). Are All Inside Directors the Same? En *The Journal of Finance*, 66 (3), 823-872.
- Morin, E (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Piados, Barcelona.
- Morin, E. (2004). *El método 6. Ética*. Madrid: Anaya
- Palmeros, G. y Gairín, J. (2014). El desarrollo organizacional de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: análisis a través del modelo de estadios de desarrollo. *Investigación y gestión organizacional*, 2 (1), 29-43.
- Pina, J. M. (2012). *Ciudadanía y educación*. Diálogos con Touraine. Madrid. Díaz de Santos.
- Revilla, F. (2013). *Educación y ciudadanía*. Madrid. Biblioteca Nueva
- Vázquez, R. (2013). *Dirección de centros. Gestión y política*. Madrid: Morata SL.

Jóvenes y trabajo

¿Qué podemos aprender de la crisis?

Giuliano Vettorato
Director Observatorio de la Juventud
Universidad Pontificia Salesiana

Jóvenes y trabajo: ¿Qué podemos aprender de la crisis?

1. Introducción

En el imaginario colectivo, el trabajo es una prerrogativa de la vida adulta. Por qué ocupamos del trabajo juvenil¹? El Informe de la OIT sobre “*Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015*” nos proporcionó esta motivación: “Hay cada vez más evidencia empírica que demuestra que invertir en la juventud, y particularmente en el empleo productivo de (y para) la juventud es importante. Es importante para el crecimiento económico, la salud, el bienestar civil, la demografía, la sostenibilidad del medio ambiente y, con toda seguridad, es importante para los niveles de felicidad y satisfacción personal de la población (véase, por ejemplo, Frey y Stutzer, 2002; Camfield, 2006). En otras palabras, el empleo juvenil incide en todos los aspectos del crecimiento y el desarrollo. Una juventud feliz es aquella que vislumbra perspectivas emocionantes para el futuro. Cuanto mejor conduzcamos la juventud hacia el empleo productivo, mejoramos nuestras esperanzas de impulsar el espíritu positivo de la gente joven y progresar hacia un marco general de desarrollo inclusivo” (OIT 2015, 6). Nosotros acotamos que tener una profesión *decente*² constituye un factor decisivo para llegar a ser un adulto y un ciudadano responsable, porque permite hacerse autónomo, y desvincularse de la familia de origen, formando una nueva, en la cual poder cumplir funciones generadoras y de cuidado.

El trabajo es además una fuente de sustentación, de remuneración, de autoestima, de riqueza y de status social. Nos asegura la satisfacción de necesidades fisiológicas (comer, beber, dormir), y también psicológicas. En efecto, quien trabaja tiene en mente un objetivo y utiliza tiempo de su jornada para realizarlo: en síntesis, enfrenta la existencia con un mayor sentido de perspectiva y previsibilidad. La persona obtiene, del trabajo

¹Es un tema debatido a que edad comienza la juventud y sobretodo cuando termina (cfr. Levi-Schmitt, 1994). La OIT asume como edad indicativa los 15-24 años (“Las estimaciones globales y regionales en este informe emplean la definición de juventud como la etapa entre los 15 y los 24 años”). Pero en algunos puntos considera jóvenes también hasta los 29 años (“Aún existen diferencias en la forma en que las estadísticas de programas nacionales definen y miden a la juventud y hay un movimiento creciente para aumentar el límite superior de edad para reflejar de una mejor manera los logros educacionales y la postergación de la entrada al mercado del trabajo después de los 24 años de edad. Por esta razón, en las encuestas sobre la etapa de transición entre la escuela y el trabajo que sirven como base para la discusión sobre la juventud en los países en desarrollo en los capítulos 3 y 4, se define a la juventud como aquella que tiene entre 15 y 29 años. Las definiciones de edad están proporcionadas en cada gráfico y cada cuadro en las notas” - OIT, 2015, 1 n.1). Este límite se adopta en general en toda Europa. Pero en algunas situaciones y en algunos países (entre los cuales Italia) son considerados jóvenes también las personas hasta los 35 años.

²Es el término usado en el citado Informe OIT (2015) para indicar un trabajo que corresponda al título de estudio obtenido y a sus propias aspiraciones, que no sea precario, ni subpagado, ni pagado en negro...

que desempeña, importantes informaciones respecto a su propio grado de eficiencia personal y se asegura un nivel de prestigio social correspondiente a la importancia de la actividad realizada en su propio contexto de vida. El trabajo es, por sobre todo, un importante factor de inclusión social (Bandura 2000; Berne 1967, 17-24; De Witte 2005; Jahoda 1982; Maslow 1990; Reiss 2000, 17-19; Azeredo 2016). La búsqueda de una ocupación se enlaza a un proyecto más amplio de realización personal, de aquí la necesidad de basar las propias decisiones en materia de trabajo en criterios complejos: económicos (sueldo, posibilidad de hacer carrera, etc.); pero también sociales y relacionales (grado de involucramiento en nuevos trabajos, relaciones con los colegas y con los dirigentes) (Bobba - Cionti 1990, 40-41; Maslow 1990; Rosenau 1992, 11; Binetti 2012; Azeredo 2016).

En los últimos treinta años se registraron profundas transformaciones económicas y sociales que produjeron un fuerte impacto en las condiciones y en el rol mismo del trabajo, que afectan en particular a las nuevas generaciones que presentan siempre dificultades al construir un proceso autónomo de crecimiento, de afirmación y de emancipación. Numerosos han sido, en este período, los cambios ocurridos: el desarrollo de Internet y de las tecnologías, así como los cambios en los consumos que se reflejaron no solamente en la tipología del bien producido, sino en las modalidades mismas con las cuales se produce; el sector de los servicios ha crecido y se han multiplicado las profesiones y las competencias que participan en el proceso productivo; la fragmentación de la producción industrial dio origen a nuevas relaciones problemáticas entre las empresas, como también hizo más frágil la relación entre una empresa y un contexto territorial específico, mostrando no solo las dificultades de las organizaciones sindicales sino también el límite mismo de las instituciones nacionales al poner en marcha una eficaz acción política. De los datos oficiales como de los numerosos estudios sobre el tema, aparece evidente que la relación de los jóvenes con el trabajo es cada vez más dramática y esto impone una profunda reflexión para comprender sobre cuales aspectos es prioritario intervenir, en el marco de una estrategia global a largo plazo.

2. La globalización

Las grandes transformaciones que se registraron en los últimos 40 años se definen bajo el nombre de "Globalización". Término que enmarca un fenómeno complejo que no se refiere solo a la economía, pero que encontró en la economía a su líder mundial.

"Sus ejes fueron las liberalizaciones, iniciadas en los Estados Unidos, y las privatizaciones que se efectuaron sobretudo en Europa; un impulso especial fue dado por la caída de la Unión Soviética y del socialismo real y en pocos años se instauró un sistema económico de alcance planetario,

fuertemente interdependiente, caracterizado por un mercado financiero global, por un crecimiento uniforme, libre de especiales tensiones inflacionarias, por un incremento elevado y sostenido de los intercambios internacionales de bienes y servicios. La difusión de las nuevas tecnologías electrónicas hacía en el intertanto surgir la esperanza, que luego se revelara al menos parcialmente infundada, de un aumento estable de la velocidad de crecimiento de la productividad en el trabajo, premisa para un desarrollo sin sobresaltos y sin fin" (Deaglio, 2004, VII-VIII).

Desde el punto de vista productivo implicó un cambio a nivel a) *industrial*: búsqueda de nuevos sistemas productivos, reduciendo los costos de las materias primas, para el almacenamiento de las mercaderías, para la distribución y comercialización de productos (*postfordismo*); b) *ocupacional*: contracción de la ocupación; c) *expansión del sector terciario*; d) *ampliación del trabajo autónomo*, tanto a nivel industrial como en el de los servicios, con aumento de la flexibilidad.

El enlace entre el sector terciario y la cultura implicó una racionalización de los comportamientos y una restructuración de los procesos de toma de decisiones, una ampliación de las capacidades cognitivas (*sociedad del conocimiento*). La ciencia y la tecnología ejercieron un rol cada vez más relevante en los procesos productivos. La flexibilidad llegó a ser la condición principal para la sobrevivencia en el mercado. Desde el punto de vista financiero, fue liberalizada la circulación internacional de capitales, ya no sometidos a controles preventivos o a regulaciones relativas a su circulación. La economía global produjo "un gran flujo de dinero (bajo forma de acciones) carente de un lugar específico, controlado por grupos desvinculados de las autoridades nacionales de los estados". (Deaglio, 2004, 57). De ello se beneficiaron sobre todo las economías de Asia oriental y sud-oriental, que en total reúnen a más de la mitad de la población mundial.

El proceso de globalización dio origen indudablemente a nuevas e inimaginables oportunidades para millones de seres humanos: los *mass-media* incentivaron a un número cada vez mayor de personas a soñar e imaginar una «vida posible», más rica de oportunidades a la que jamás habrían podido aspirar en el pasado. Nuevas tecnologías de comunicación hicieron al mundo más pequeño y al alcance de todos. Gracias a estos nuevos instrumentos y sobre todo al desarrollo de internet la información viaja en tiempo real de un extremo al otro de la tierra, acercando así las personas a pueblos con los cuales de otro modo jamás hubieran podido entrar en contacto, exportando así también importantes conquistas sociales (democracia) en contextos donde estas difícilmente se hubieran podido realizar autónomamente. Existen hoy mejores oportunidades de inversión y sobre todo se pueden desarrollar economías en escala con una mejor distribución de las actividades económicas entre las naciones. Alguien se refirió a la globalización como a "una uni-

versalización y unificación a escala mundial de instituciones, de símbolos y de estilos de comportamiento” (Giampiccoli 2001, 10).

El fundamento de este proyecto político era la convicción que el bienestar puede ser garantizado solo a través del máximo beneficio. El globalismo es en efecto la máxima expresión de la ideología neoliberal de dominio mundial del mercado, que sin embargo reduce la complejidad de la globalidad y de la globalización a una única dimensión, la económica; todas las otras dimensiones pasan a segundo plano y en todo caso siempre presuponiendo el dominio de la globalización económica (Giampiccoli 2001).

3. Cambios a nivel laboral

Si estos son aspectos importantes de la globalización, no hay que dejar de mencionar los aspectos negativos. La mayor eficiencia productiva fue pagada con elevados costos humanos y sociales: reducción de puestos de trabajo, aumento de las desigualdades, flexibilidad y por lo tanto precariedad en el trabajo el que ya no cuenta con protección. Al igual que en el sector económico, implicó radicales transformaciones en el mundo del trabajo, de la política, de la información, de la ecología, de la cultura y del estilo de vida. El mercado mundial dejó obsoletos a los mercados locales y nacionales, porque cada consumidor podía tener acceso a cualquier producto (Luttwak – Tremonti – Pelanda 1997). Las empresas aumentaron sus radios de acción, superando fácilmente las barreras nacionales, con “de-verticalización” de los grandes equipos industriales, y “de-localización”, es decir la entrega a pequeñas empresas (out-sourcing) o al extranjero (*off-shoring*) de parte del ciclo productivo (Sennet, 1999).

Al cambiar los métodos de producción, las características del trabajo también cambiaron. Las estrategias productivas “post-fordistas” postulaban a la calidad total, a una producción de tipo neo-artesanal, al control interno de la producción, a una red de empresas, a la producción *just in time*, a la externalización de la producción (Ungaro 2002). El trabajo se fue haciendo siempre más “empresarial” y “profesional” y, al mismo tiempo, más inestable e inseguro. Los trabajadores poco calificados se volvieron menos indispensables para una economía cada vez más especializada y competitiva. Los trabajos genéricos y pesados fueron entregados a los países más pobres, que podían producirlos a precios más competitivos, en tanto que en los países más industrializados se volvieron superfluos y poco requeridos. Ello decretó la marginación de estados enteros, sectores económicos, categorías profesionales y de personas solas que no pudieron más hacer frente a la nueva competencia. Rifkin (2002) habló de “término del trabajo”, entendido en el sentido tradicional, de trabajo estable y seguro. La globalización ha favorecido, de hecho, exclusivamente a la gran empresa, a la gran industria, des-cuidando así sectores y actores de la economía como, por ejemplo, la pequeña agricultura, la artesanía, el sector terciario.

El trabajo, volviéndose una oportunidad rara, hizo aumentar los casos de trabajo ilegal, irregular, precario, sub-pagado, etc. La necesidad que se frustraba, aparte de la económica, era la de auto realización, cada vez menos alcanzable a través del empleo y del trabajo. Ello provocaba un doble malestar: ya sea por la escasez del trabajo, como también por el “gap” entre expectativas subjetivas y realidad objetiva.

Con el pasar del tiempo se detectó que el progreso asumía un rol cada vez más ambivalente. Luttwak (1997) propuso el término *turbocapitalismo* para expresar la idea de un capitalismo que se desarrollaba a alta velocidad aumentando la capacidad de generar riqueza pero también los riesgos y decretando el fin de algunas economías y de sectores hasta entonces florecientes. Se desplegaba ante el hombre del 2000 una nueva era colmada de potencialidades: desde la informatización a la energía nuclear, de la ingeniería genética a las fibras ópticas, de la informática a las biotecnologías. Pero dicho ritmo de desarrollo implicaba también el crecimiento de problemas e incógnitas: el aumento de la riqueza y la globalización permitían ampliar el conocimiento y maximizar las oportunidades, pero hacían el cuadro global cada vez más indescifrable y, por ende, más imprevisible (Beck 2004).

Se estaba percibiendo que la ciencia y la tecnología si bien resolvían muchos problemas, acarreaban “nuevos - los denominados problemas de compatibilidad y sustentabilidad - a menudo no científicamente y técnicamente solucionables, al menos en el ámbito de la ciencia y de las tecnologías modernas” (Ungano, 2002, 105). De ello derivaba una espasmódica búsqueda de seguridad que a su vez contribuía de manera paradójica al aumento de los riesgos. De aquí el origen del término “sociedad de riesgo” (Beck, 2004) para destacar esta frase histórica. Riesgos sobre todo para el ambiente, pero también de injusticias crecientes entre países ricos y países pobres, entre estratos sociales diversos: los pobres cada vez más pobres y los ricos cada vez más ricos (no solo en lo que concierne a dinero, sino también a recursos, conocimiento, informaciones y competencia).

La nueva fórmula mágica para las empresas era: “capitalismo sin trabajo y sin impuestos”. Pero un capitalismo que no paga impuestos y elimina el trabajo asalariado pierde su legitimidad, provocando la pérdida del valor y del rol del Estado (como equilibrador social), marginando de la sociedad (o mejor dicho privando de la ciudadanía real) a todos aquellos que no estaban en condiciones de ir al paso con los tiempos. Un estado social débil implica la disminución de aquellas garantías sociales que hasta poco tiempo antes habían servido para contrarrestar la pobreza, para proteger a los trabajadores, para garantizar los derechos fundamentales como la salud, la educación, el trabajo, la vivienda; sirviendo también de medio disuasorio frente al conflicto social y por lo tanto creando las condiciones para un real desarrollo humano. Pero, en un contexto

global, quien podrá asumir estos objetivos? Para muchos la seguridad económica ya no será algo estable: las mismas clases medias están amenazadas por el espectro de la pobreza; es suficiente la pérdida del empleo, una enfermedad, el divorcio, el cierre del crédito, para que pase rápidamente (a negativo) el nivel de bienestar. Los estados nacionales y su soberanía están condicionados y conectados por actores transnacionales, por sus *chances* de poder, por sus orientaciones, identidad y redes. Consecuencia inmediata para el ciudadano es la pérdida de los límites tradicionales dentro de los cuales él estaba acostumbrado a actuar en las diversas dimensiones de la economía, de la información, de la ecología, de la técnica, etc. (Giampiccoli 2001).

El miedo a la pobreza, la pérdida de rol de la política y de la soberanía nacional, una competencia cada vez más despiadada entre los más débiles, producen un clima de inseguridad social que a menudo se traduce en un rechazo hacia el otro, en miedo a la diversidad, en actitudes nacionalistas que rechazan la tolerancia y por lo tanto el enfrentamiento con una sociedad que a estas alturas, lo queramos o no, es multiétnica/multicultural. A menudo la gente se refugia de manera irracional en prácticas religiosas conservadoras y en movimientos autonomistas que llevan a nuevas formas de fundamentalismo, respecto al cual el Estado Nacional entendido como defensor del derecho y de la democracia no hace de contrapunto.

4. Crisis económica global del 2007

Los costos de esta ideología económico-política se hicieron evidentes en el 2007, con la crisis del mercado inmobiliario en USA que hizo explotar la burbuja inmobiliaria (*crisis de los subprime*): esta a su vez precipitó la crisis financiera mundial. La recesión de los principales mercados financieros (USA y UK) se extendió gradualmente a todo el mundo (aunque en los comienzos países menos vinculados con la economía occidental, como India y China, parecieron no estar afectados).

Entre los principales factores de la crisis figuran los altos precios de las materias primas (partiendo por el petróleo), una crisis alimentaria mundial, la amenaza de una recesión en todo el mundo y una crisis del crédito (después de la bancaria) con el consiguiente colapso de la confianza en los mercados bursátiles. Pero las causas remotas hay que buscarlas en las políticas y en las economías ultra liberales, que durante años se habían manifestado en favor del libre mercado y de la *deregulation* como panacea mundial frente a los males generados por las teorías Keynesianas³.

³A fines de los años Setenta la inflación persistía. Aumentos de los impuestos, reducción del gasto público, intervención directa sobre los salarios y precios fueron todos descartados como soluciones. Como fue observado suficientemente, quedaba solo la política monetaria. Por lo tanto en el último tramo de la década la administración declaradamente liberal del presidente Jimmy Carter en los Estados Unidos y el gobierno declaradamente conservador de la primera ministra Margaret Thatcher en Gran Bretaña pusieron en marcha una fuerte acción monetaria. La Revolución keynesiana fue a parar al ático. En la historia de la economía la era de John Maynard Keynes cedió el paso a la era de Milton Friedman» (J. K. Galbraith, *Historia Económica*, 1987).

Quienes sufrieron las consecuencias fueron sobre todo las categorías “débiles”: jóvenes y mujeres. Por otra parte, el aumento de la importancia del rol de las finanzas en la economía acompañó e hizo evidente la separación entre la lógica del mercado y los intereses sociales, por lo cual a menudo los intereses económicos no responden a las reales exigencias de los ciudadanos: la segmentación y las desigualdades han aumentado tanto a nivel micro de una sola empresa como a nivel macro, en la comparación entre regiones y entre categorías sociales; la crisis global ha acentuado las dificultades de los sujetos más marginales e impuesto nuevos desafíos para conjugar el desarrollo social con el económico. Los daños provocados al ecosistema plantean fuertes interrogantes sobre la sustentabilidad ambiental; la democracia y el asociacionismo ceden el paso a un individualismo más obligado que elegido, en un contexto de alta precariedad y atomización de las relaciones sociales y productivas.

Las nuevas generaciones crecen en este tipo de mundo y deben adaptarse a él. Por una parte son las primeras que se valen de las nuevas tecnologías y con ellas se están volviendo “hombres planetarios”, y por la otra asumen todos los riesgos relacionados con esta globalización salvaje: desde el vivir en un mundo solo “virtual” al individualismo radical, a los riesgos relacionados con la contaminación ambiental, a los de no tener más seguridad social como las generaciones anteriores. Y entre estas, se encuentra la precariedad ocupacional, que no es el último de los problemas.

5. Cambios a nivel macro-económico en el último año

En el 2015 el ciclo económico internacional evidenció una desaceleración, con evoluciones diferenciadas en las economías avanzadas y los países emergentes (Cuadro 1). El Fondo Monetario Internacional (FMI) hace una estimación del crecimiento del PIB mundial en el 2015 del 3,1 por ciento (+3,4 respecto al año anterior); a la substancial estabilidad de las economías avanzadas (+1,9 por ciento, del +1,8 del 2014) se contrapuso una decidida ralentización de los países emergentes (+4,0 por ciento, del +4,6 por ciento del 2014).

ÁREA O PAÍS	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Mundo	3.0	-0.1	5.4	4.2	3.5	3.3	3.4	3.1
Economías Avanzadas	0.2	-3.4	3.1	1.7	1.2	1.2	1.8	1.9
Economías emergentes	5.8	3.0	7.4	0.3	5.3	4.0	4.6	4.0
Europa central y oriental	3.1	-3.0	4.7	5.4	1.2	2.8	2.8	3.5
América Latina y El Caribe	3.9	-1.2	5.1	4.9	3.2	3.0	1.3	-0.1
Medio Oriente y Norte de África	4.8	1.5	5.2	4.5	5.1	2.1	2.6	2.3
Asia	7.2	7.5	9.6	7.8	6.9	6.9	5.8	6.5
África subsahariana	6.0	4.0	5.6	6.0	4.3	5.2	5.1	3.4
Brasil	5.1	-0.1	7.5	3.9	1.9	3.0	0.1	-3.6
China	9.6	9.2	10.6	9.5	7.7	7.7	7.3	6.9
India	3.9	8.5	10.3	6.6	6.5	6.6	7.2	7.3
Japón	-1.0	-5.5	4.7	-0.5	1.7	1.4	0.0	0.5
Rusia	5.2	-7.8	4.5	4.3	3.5	1.3	0.7	-3.7
Estados Unidos	-0.3	-2.8	2.5	1.5	2.2	1.5	2.4	2.4

Cuadro 1 - Producto interno bruto en el Mundo, las principales áreas geo-económicas y algunos países seleccionados Años 2008-2015 (variaciones porcentuales) Fuente FMI abril, 2016.

Los Estados Unidos reafirmaron el ritmo de crecimiento del 2014 (+2,4 por ciento), aunque con una desaceleración en la segunda mitad del 2015. Las presiones inflacionarias, aún presentes en el primer semestre, se fueron atenuando fuertemente en la segunda parte del año a causa de la caída del precio del petróleo. A una distancia aproximada de seis años del inicio de la etapa de recuperación cíclica, se registraron mejoras en el mercado del trabajo (la tasa de desocupación bajó desde el 5,7 por ciento en enero al 5,0 por ciento en diciembre). Japón en el 2015 reanudó su crecimiento a paso moderado (+0,5 por ciento) después de la baja del año anterior). La recuperación del Euro en el Área fue motivada por la demanda interna. En el 2015 el PIB creció del orden del 1,6 por ciento (desde el 0,9 por ciento en el 2014). La demanda interna experimentó una moderada expansión. En el curso del año, el ritmo de expansión del PIB registró una progresiva desaceleración (+0,4 por ciento en el segundo trimestre 2015, +0,3 por ciento en el tercero y cuarto), determinada por el estancamiento de las inversiones en el segundo y tercer trimestre y por el aporte negativo de las exportaciones netas (-0,4 y -0,3 puntos porcentuales en el tercer y cuarto trimestre del año) que se resintieron por la ralentización de la demanda mundial. En una situación de inflación casi nula, la Banca Central europea mantuvo una política monetaria acomodaticia.

En las economías emergentes prosiguió el proceso de desaceleración cíclica ya en ejecución en el 2013 y 2014. En los países avanzados, la inflación marcó una fuerte desaceleración. La ralentización de la demanda internacional y la fuerte caída de los precios de las materias primas incidieron notablemente en la dinámica de los precios (0,3 por ciento según las estimaciones del FMI (2015, del 1,4 por ciento del 2014). Se

produjo una fuerte ralentización de las importaciones de los países emergentes que tuvo incidencia en la dinámica de los intercambios mundiales. El ciclo económico italiano muestra para el 2015 una moderada recuperación. Después de la contracción de los últimos tres años, el PIB italiano, en cuanto a volumen, muestra un modesto crecimiento (+0,8 por ciento), gracias a la demanda interna de consumo de parte de las familias. Pero el crecimiento es aún débil, aunque las inversiones volvieron a crecer (+0,8 por ciento, de -3,4 por ciento del 2014), interrumpiendo la fase de decidida contracción del trienio precedente (ISTAT 2016, 3-8).

6. Situación laboral de los jóvenes a nivel mundial

La globalización y la sucesiva crisis económica se tradujo en un aumento de la tasa de desempleo de los jóvenes y en general en el empeoramiento de las condiciones de trabajo, como muestran las estadísticas mundiales: «La edición de 2013 del informe Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil (OIT, 2013a) estableció la premisa de que “no es fácil ser joven en el mercado laboral actual”, aludiendo a la persistencia de la crisis del empleo, las largas colas para encontrar trabajo y los desafíos cada vez mayores a los que debían hacer frente los jóvenes para obtener un empleo estable. [...] La tasa de desempleo juvenil mundial sigue estando en el día de hoy muy por encima de la tasa de 11,7 por ciento previa a la crisis (en 2007). En general, dos de cada cinco (42,6 por ciento) jóvenes económicamente activos siguen estando desempleados o trabajaban pero aun así viven en condiciones de pobreza. Frente a esas estadísticas, es acertado aseverar que aún no es fácil ser joven en el mercado laboral actual» (OIT, 2015, 1).

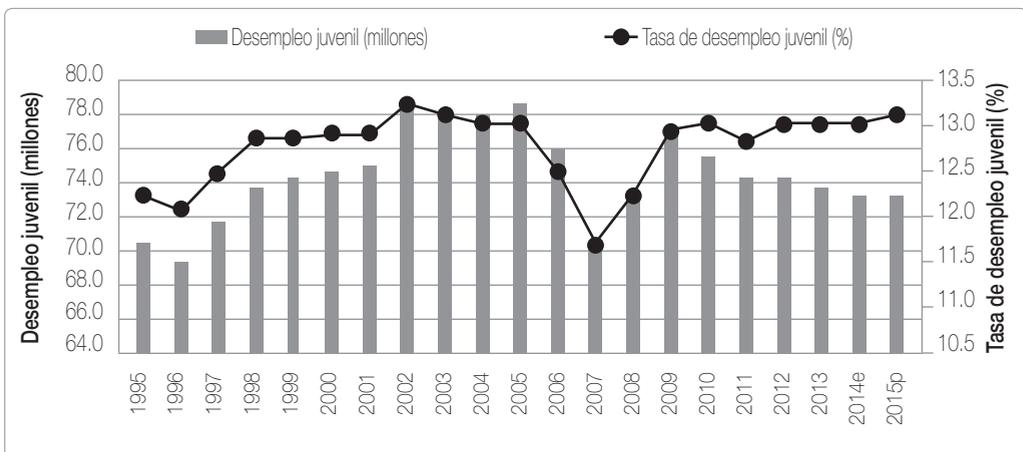


Gráfico 1: Desempleo juvenil en el mundo y tasa mundial de desempleo juvenil, 1995-2015.
Fuente: OIT, *Modelos Económicos de Tendencias*, abril de 2015 (cit. in OIT, 2015, 18, 2.5).

La disminución de los jóvenes ocupados no es debida solo a la falta de trabajo, sino también al crecimiento de los niveles de educación a nivel mundial⁴ y a otros factores (Gráfico 3). Sin embargo, se está bien lejos de llegar a las tasas de ocupación anteriores al 2008. Aunque se registran recuperaciones en la ocupación juvenil respecto al período de la crisis⁵, dicha recuperación no se produjo para todos⁶ y se evidencia sobre todo una notable diferencia entre la tasa de ocupación de los jóvenes y la de los adultos⁷ (Cuadro 2).

Las regiones del mundo más golpeadas por la crisis, durante la cual las tasas de ocupación juvenil bajaron aún más, fueron el Medio Oriente y África del Norte⁸. Los países más pobres son aquellos en los cuales las multinacionales externalizaron gran parte de su producción, sobre todo si implicaba un elevado nivel de mano de obra, justamente porque se puede encontrar a precios más bajos, sin protecciones sindicales o legales. Por tal motivo estos países tuvieron un notable aumento del empleo en los años expansivos de la globalización. Pero fueron también los mismos los que más sufrieron los efectos de la crisis: en efecto, si disminuye la demanda mundial de un producto, las primeras fábricas que se cierran son justamente las de los países más pobres y menos protegidos. Además en gran parte de estos países pobres es donde se registra la mayor diferencia de género a nivel ocupacional. Estos países se encuentran sobre todo en Medio Oriente, África del Norte y Asia Meridional⁹. Es difícil no

⁴En un período que supera a las dos décadas entre 1991 y 2014, el número de jóvenes económicamente activos (la fuerza de trabajo juvenil) ha caído en 29,9 millones mientras que la población joven en general creció en 185 millones. En este período, la tasa de participación de la fuerza de trabajo juvenil disminuyó considerablemente en 11,6 puntos porcentuales (pasando de un 59,0 a un 47,3 por ciento). Uno de los factores principales de esta considerable caída en la tasa de participación juvenil es la tendencia creciente de un mayor número de jóvenes, mujeres y hombres, a participar en el sistema educativo a nivel secundario y terciario" (OIT 2015, 3).

⁵La crisis del empleo juvenil se está atenuando, al menos en lo que respecta a las estadísticas mundiales. Tras el período de rápido crecimiento registrado entre 2007 y 2010, la tasa mundial de desempleo juvenil se mantuvo en un 13,0 por ciento entre 2012 y 2014. Al mismo tiempo, el número de jóvenes desempleados se redujo en 3,3 millones desde el peak de la crisis: 76,6 millones de jóvenes estaban desempleados en el 2009 comparado con un estimado de 73,3 millones en 2014. La proporción de jóvenes en el total de desempleados también está disminuyendo. Hasta el 2014, el 36,7 por ciento de los desempleados en el mundo eran jóvenes. Diez años antes, en el 2004, la proporción de jóvenes en el total de desempleados era de 41,5 por ciento. Mientras que este indicador muestra una mejora en el tiempo, cabe destacar que los jóvenes representaron únicamente un sexto de la población mundial en el 2014 (UN, 2014a) y, por lo tanto, están fuertemente sobrerrepresentados los desempleados" (OIT 2015, 1).

⁶Pero la recuperación no es universal, y muchos jóvenes, hombres y mujeres, permanecen sacudidos por los cambios que registra el mundo del trabajo. En general, dos de cada cinco (42,6 por ciento) jóvenes económicamente activos siguen estando desempleados o trabajaban pero aun así viven en condiciones de pobreza. Frente a esas estadísticas, es acertado aseverar que aún no es fácil ser joven en el mercado laboral actual" (OIT 2015, 1).

⁷A nivel mundial se ha registrado una considerable disminución en la proporción de trabajadores jóvenes que están empleados o desempleados (la tasa de participación en la fuerza de trabajo, TPFT). Entre 1991 y 2014, la TPFT de los jóvenes disminuyó 11,6 puntos porcentuales (pasando del 59,0 al 47,3 por ciento) frente a la disminución de un punto porcentual observada en la TPFT de los adultos (...). En cuanto al volumen, durante dicho período la fuerza de trabajo de los jóvenes disminuyó en 29,9 millones, en tanto que la población joven aumentó en 185 millones" (OIT 2015, 11)

⁸En el 2014, el desempleo juvenil más elevado se registraba en el Oriente Medio y en África del Norte, 28,2 y 30,5 por ciento respectivamente, y las más bajas correspondían a Asia Meridional (9,9 por ciento) y Asia Oriental (10,6 por ciento)" (OIT 2015, 8).

⁹Las mayores brechas de género en las relaciones empleo-población de los jóvenes se registran en las regiones con proporciones menores en el caso de las mujeres (a saber, Oriente Medio, África y Norte y Asia Meridional). En Asia Meridional, la brecha era de hasta 29,6 puntos porcentuales en 2014, seguida de cerca por el Oriente Medio, donde la brecha era de 28,7 puntos porcentuales. Si bien la tendencia general es de una ligera disminución de las brechas de género entre 2000 y 2014 (habiéndose registrado las mejoras más destacables en América Latina y el Caribe y Asia Meridional), las estadísticas apuntan a que aún queda mucho camino por recorrer hasta lograr la igualdad de género en el acceso al trabajo" (OIT 2015, 16-17).

pensar que estas marcadas diferencias de género no dependan de factores socio-culturales. En otros Países hubo una leve recuperación¹⁰, pero no un pleno empleo¹¹. También en los países más desarrollados el trabajo para los jóvenes o no hay, o es precario, o es mal remunerado, a tiempo parcial, no acorde al título de estudio y a las expectativas¹².

REGIÓN	1991			2014		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Mundo	59,0	67,0	50,6	47,3	55,2	38,9
Economías desarrolladas y Unión Europea	55,6	58,7	52,4	47,4	49,1	45,5
Europa Central y Suboriental (no UE)	50,2	56,3	44,0	40,6	47,9	33,0
Asia Oriental	75,7	74,9	76,6	55,0	57,0	52,9
Asia Suboriental y el Pacífico	59,3	65,8	52,7	52,4	59,4	45,2
Asia Meridional	52,2	70,4	32,5	39,5	55,2	22,6
América Latina y el Caribe	55,5	71,3	39,6	52,5	62,1	42,6
Oriente Medio	35,6	57,3	12,6	31,3	47,2	13,8
África del Norte	37,0	51,8	21,5	33,7	47,2	19,7
África Subsahariana	54,3	58,6	50,1	54,3	56,6	52,1

Cuadro 2: Tasas de participación de los jóvenes en la fuerza de trabajo, por región y por sexo, 1991 y 2014.

Fuente: OIT, *Modelos Económicos de Tendencias*, abril de 2015 (en OIT, 2015, 11).

¹⁰En Europa Central y del Sudeste (no-UE) y CEI, Latinoamérica y el Caribe y África Subsahariana, las tasas de desempleo juvenil han demostrado una tendencia decreciente tanto en el mediano como en el corto plazo" (OIT 2015, 1-2).

¹¹Los jóvenes de los países en desarrollo siguen inmersos en condiciones de empleo vulnerable y pobreza derivados de las irregularidades laborales, así como de la falta de empleo formal y de protección social. En 2013, más de un tercio (37,8 por ciento) de los jóvenes con trabajo en los países en desarrollo vivía con menos de 2 dólares de los Estados Unidos al día. Por lo tanto, a escala mundial, la pobreza de los trabajadores afecta a 169 millones de jóvenes. El número asciende a 286 millones si se incluye a los jóvenes que viven en el límite de la pobreza (con menos de 4 dólares de los Estados Unidos al día)" (OIT 2015, 2).

¹²Si bien las perspectivas para los jóvenes que acceden al mercado de trabajo parecen ahora más favorables que en los cinco años anteriores, no deben pasarse por alto los perjuicios que sufren las personas que han pasado por largos períodos de desempleo o que, en tiempos de baja demanda de mano de obra, se han visto obligadas a aceptar trabajos poco satisfactorios. En demasiados países la población joven sigue sufriendo las consecuencias de la crisis económica y de las reformas políticas instauradas para hacerle frente. En estos países, para un joven sin experiencia laboral el encontrar trabajo, y más aún trabajo a tiempo completo, es una lucha ardua y larga" (OIT 2015, 2). "En todos los países los jóvenes aspiran a conseguir oportunidades de empleo formal y productivo que les proporcione un salario digno, una seguridad relativa y buenas condiciones laborales. Lamentablemente, son muy pocos los jóvenes que pueden ver sus aspiraciones hechas realidad, lo que significa que las oportunidades de beneficiarse del bono demográfico en los países con mayor potencial, principalmente en África, se están desvaneciendo con rapidez" (OIT 2015, 3).

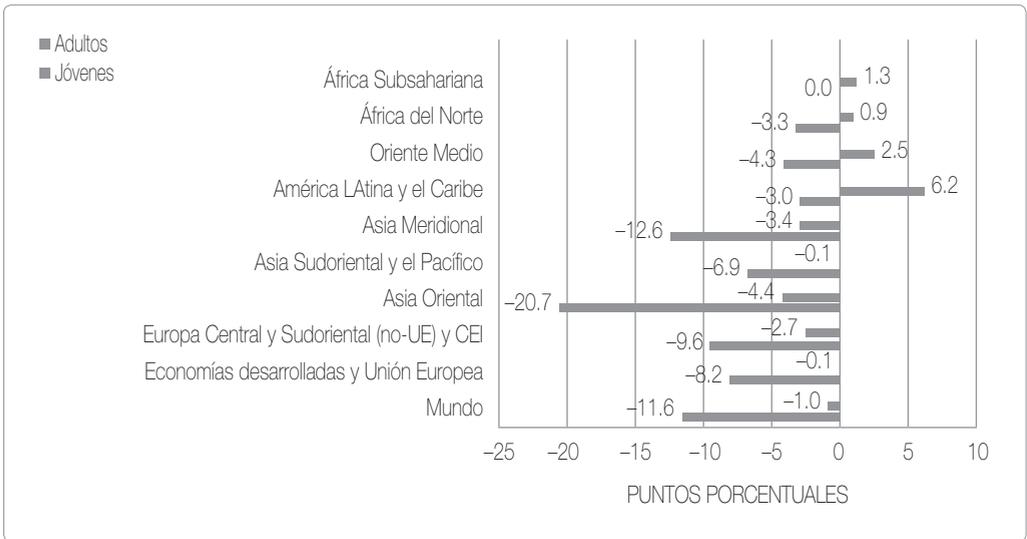


Gráfico 2: Variaciones en las tasas de participación de los jóvenes (15-24) y los adultos (25+) en la fuerza de trabajo, por región, 1991-2014.

Fuente: OIT, *Modelos Económicos de Tendencias*, abril de 2015 (cit. in OIT 2015, 12).

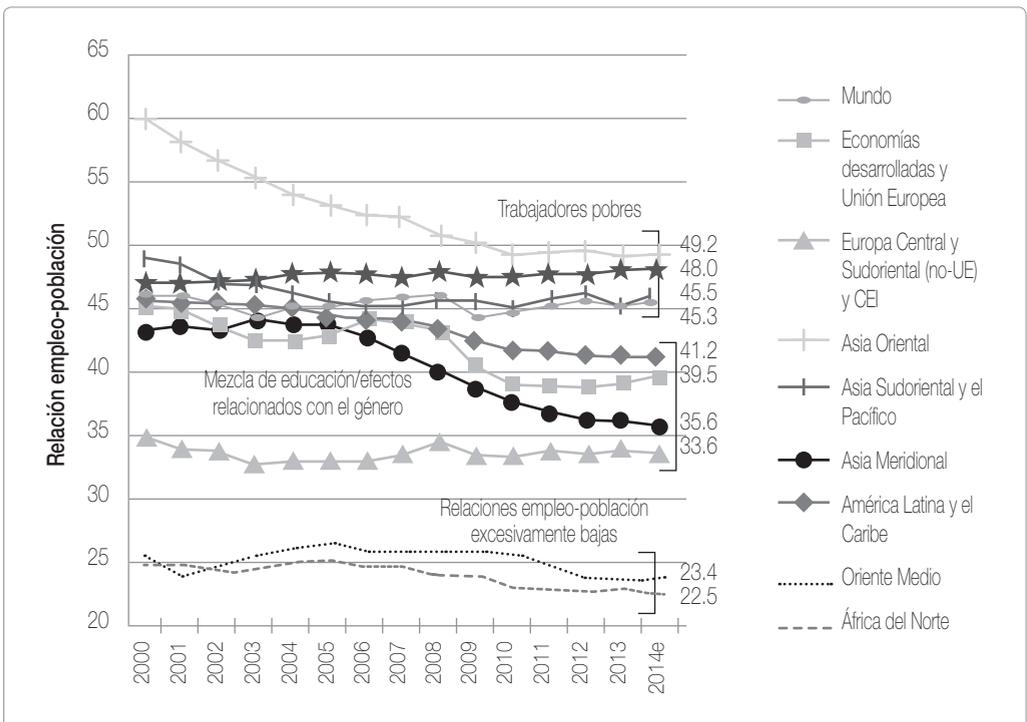


Gráfico 3: Relaciones empleo-población de los jóvenes, por región, 2000-2014.

Fuente: OIT, *Modelos Económicos de Tendencias*, abril de 2015 (in OIT 2015, 16).

7. La situación ocupacional en Europa (UE)

La Unión Europea es considerada una de las zonas del mundo de mayor bienestar. Profundas y rápidas transformaciones demográficas de las últimas décadas determinaron fenómenos de gran relevancia para el desarrollo social y económico de Europa, como la disminución de los nacimientos por debajo del umbral de reemplazo, el aumento de la edad promedio de vida, el aumento de las migraciones y el fuerte envejecimiento de la población. En consecuencia, la población de los jóvenes europeos entre los 15 y los 29 años registró una disminución en los últimos veinte años superior a los 14 millones, de los cuales 4 millones en Italia, 3,3 en Alemania, 2 en España y 1,1 en Francia. La baja de la población juvenil habría sido aún más severa si no hubiese sido compensada por los flujos migratorios integrados en su mayoría por personas jóvenes. Estos factores interactuaron con los de la crisis económica, por lo que frente a las amenazas del desempleo y de la pérdida del valor adquisitivo de los salarios, disminuyeron los nacimientos y los matrimonios.

En efecto, los que sufrieron las mayores consecuencias de la crisis fueron las clases más débiles: pobres, mujeres y jóvenes. En particular, si se observa el Cuadro 3, se puede notar que la crisis implicó globalmente un aumento del desempleo juvenil (en proporción a la población activa) en toda la UE-28: desde 15,9% en el 2008 al 23,3% en el 2013. Después de dicho período el mercado del trabajo de la Unión europea registró una leve recuperación gradual. En el 2015 las personas con empleo de 15 y más años de edad registraron un aumento aproximado de 2,4 millones (+1,1 por ciento), en tanto que la tasa de ocupación de los 15 a los 64 años subió al 65,6 por ciento (+0,8 puntos porcentuales). Sin embargo, el número de trabajadores con empleo permanece inferior a los niveles pre-crisis del 2008 en aproximadamente 2,2 millones de unidades y la tasa de ocupación permanece en cambio substancialmente estable por sobre los niveles del 2008. El repunte es más modesto si se considera la zona Euro donde en el 2015 la tasa de desempleo subió al 64,5 por ciento (+0,7 puntos porcentuales respecto al 2014 y -1,3 puntos respecto al 2008). Las personas con empleo en la Zona Euro son aproximadamente 3,2 millones menos que en el 2008. En lo que respecta al promedio de los países UE el aumento de la tasa de empleo en el curso del último año involucró tanto a los hombres (0,7) como a las mujeres (0,9). Sin embargo, respecto al 2008, mientras que para las mujeres el indicador creció en 1,5 puntos porcentuales, alcanzando el 60,4 por ciento en los hombres, la tasa de ocupación (70,8 por ciento) no logró alcanzar el nivel pre-crisis (-1,8 puntos porcentuales). Por lo tanto, entre el 2008 y el 2015 en las tasas de empleo se redujo la brecha de género, que bajó a 10,4 puntos (de los 13,7 del 2008). Respecto a los jóvenes (15-24) faltan aún 3 puntos porcentuales para volver a los niveles pre-crisis en lo que concierne a toda la UE. Esta recuperación se observa aún más lejana en lo que concierne

al área Euro, donde los puntos porcentuales a recuperar son casi 7 (ISTAT 2016, 105; Eurostat 2016).

GEO/TIME	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2014	2015	2015	2015
European Union (28 countries)	17,7	15,9	15,9	20,3	21,4	21,7	23,3	23,7	22,2	20,3
European Union (27 countries)	17,6	15,8	15,9	20,2	21,3	21,6	23,1	23,6	22,0	20,2
European Union (25 countries)	17,5	15,7	15,9	20,3	21,3	21,5	23,1	23,5	21,9	20,1
Euro area (EA11-2000, EA12-2006, EA13-2007, EA15-2008, EA16-2010, EA17-2013, EA18-2014, EA19)	17,1	15,6	16,1	20,5	21,1	21,2	23,5	24,4	23,8	22,4
Euro area (19 countries)	17,2	15,6	16,1	20,7	21,4	21,3	23,6	24,4	23,7	22,4
Euro area (18 countries)	17,2	15,6	16,1	20,6	21,3	21,2	23,5	24,4	23,8	22,4
Belgium	20,5	18,8	18,0	21,9	22,4	18,7	19,8	23,7	23,2	22,1
Bulgaria	18,3	14,1	11,9	15,1	21,9	25,0	28,1	28,4	23,8	21,6
Czech Republic	17,5	10,7	9,9	16,6	18,3	18,1	19,5	18,9	15,9	12,6
Denmark	7,7	7,5	8,0	11,8	13,9	14,2	14,1	13,0	12,6	10,8
Germany	13,6	11,8	10,4	11,1	9,8	8,5	8,0	7,8	7,7	7,2
Estonia	12,1	10,1	12,0	27,4	32,9	22,4	20,9	18,7	15,0	13,1
Ireland	8,7	9,1	13,3	24,0	27,6	29,1	30,4	26,8	23,9	20,9
Greece	25,0	22,7	21,9	25,7	33,0	44,7	55,3	58,3	52,4	49,8
Spain	17,9	18,1	24,5	37,7	41,5	46,2	52,9	55,5	53,2	48,3
France	22,0	19,5	19,0	23,6	23,3	22,7	24,4	24,9	24,2	24,7
Croatia	28,8	25,2	23,7	25,2	32,4	36,7	42,1	50,0	45,5	43,0
Italy	21,8	20,4	21,2	25,3	27,9	29,2	35,3	40,0	42,7	40,3
Cyprus	10,0	10,2	9,0	13,8	16,6	22,4	27,7	38,9	36,0	32,8
Latvia	13,6	10,6	13,6	33,3	36,2	31,0	28,5	23,2	19,6	16,3
Lithuania	10,0	8,4	13,3	29,6	35,7	32,6	26,7	21,9	19,3	16,3
Luxembourg	15,5	15,6	17,3	16,5	15,8	16,4	18,0	16,9	22,3	16,6
Hungary	19,1	18,1	19,5	26,4	26,4	26,0	28,2	26,6	20,4	17,3
Malta	15,5	13,5	11,7	14,5	13,2	13,3	14,1	13,0	11,7	11,8
Netherlands	10,0	9,4	8,6	10,2	11,1	10,0	11,7	13,2	12,7	11,3
Austria	9,8	9,4	8,5	10,7	9,5	8,9	9,4	9,7	10,3	10,6
Poland	29,8	21,6	17,2	20,6	23,7	25,8	26,5	27,3	23,9	20,8
Portugal	21,2	21,4	21,6	25,3	28,2	30,2	38,0	38,1	34,7	32,0
Romania	20,2	19,3	17,6	20,0	22,1	23,9	22,6	23,7	24,0	21,7
Slovenia	13,9	10,1	10,4	13,6	14,7	15,7	20,6	21,6	20,2	16,3
Slovakia	27,0	20,6	19,3	27,6	33,9	33,7	34,0	33,7	29,7	26,5
Finland	18,7	16,5	16,5	21,5	21,4	20,1	19,0	19,9	20,5	22,4
Sweden	21,5	19,2	20,2	25,0	24,8	22,8	23,7	23,6	22,9	20,4
United Kingdom	13,9	14,3	15,0	19,1	19,9	21,3	21,2	20,7	16,9	14,6

GEO/TIME	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2014	2015	2015	2015
Iceland	8,2	7,1	8,2	16,0	16,2	14,6	13,6	10,7	10,0	8,8
Norway	8,8	7,2	7,3	9,2	9,2	8,7	8,6	9,1	7,9	9,9
Turkey	16,5	17,2	18,5	22,8	19,8	16,9	15,8	17,1	18,0	18,6
UnitedStates	10,5	10,5	12,8	17,6	18,4	17,3	16,2	15,5	13,4	11,6
Japan	8,0	7,7	7,3	9,3	9,5	8,3	8,1	6,8	6,3	5,6

Cuadro 3: Unemployment by age (Less than 25 years) - annual average from 2006 to 2015.

8. Diferencias en la recuperación de niveles de empleo en diversos países UE

En los países de la UE el ritmo de crecimiento del empleo es diferenciado. En 13 países de la UE la tasa de empleo 15-64 años superó el valor del 2008 y en la mayor parte de estos casos el nivel del indicador en el 2015 supera el promedio europeo (Gráfico 4).

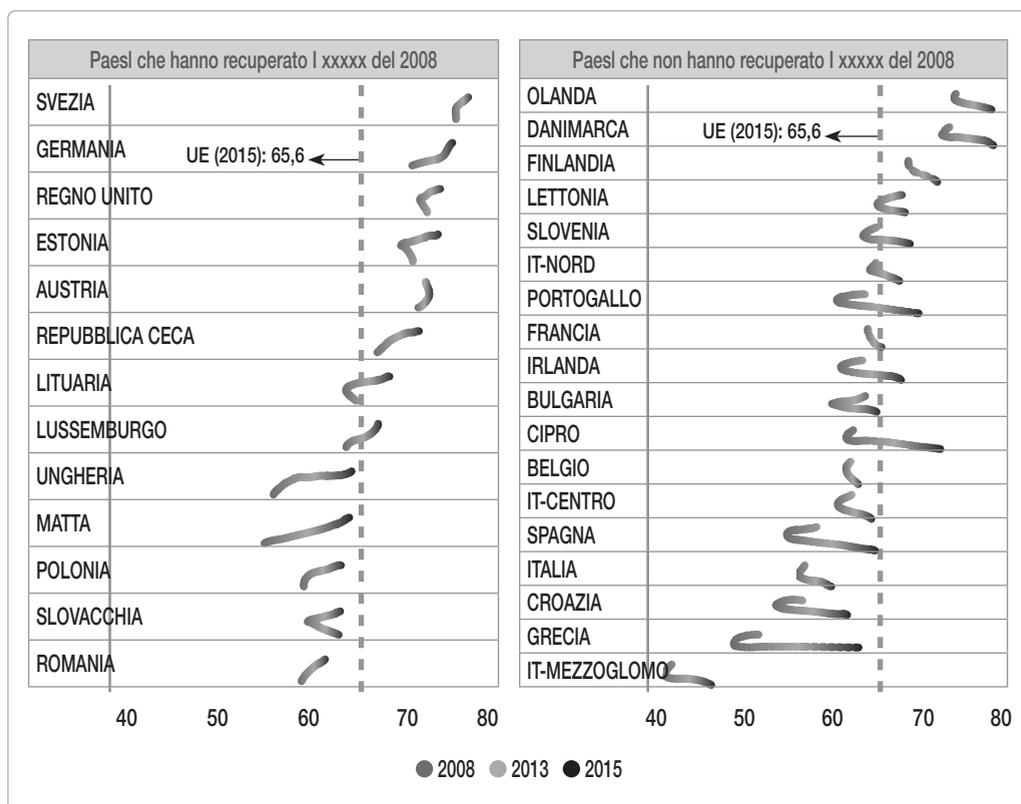


Gráfico 4: Tasa de empleo 15-64 años en los países de la UE por grado de recuperación respecto a 2008 - Años 2008, 2013 e 2015 (valores porcentuales).

Fuente: Eurostat, Labour force survey (en ISTAT 2016, 105).

Un estudio comparativo especial merece ser efectuado entre la situación del empleo juvenil de algunos países (sobre todo mediterráneos) y la europea, en general, y alemana, en particular. Naciones del Mediterráneo, como España, Grecia e Italia, muestran diferencias notables respecto a la situación pre-crisis (respectivamente -30, -24,8, -18,5 puntos porcentuales). Otras en cambio, como Alemania y Hungría, han derechamente reducido el porcentaje de jóvenes desempleados, o han vuelto a los niveles pre-crisis (UK, Malta) o están muy cerca de ellos (Cuadro 3).

En particular, la condición de los jóvenes italianos *no es en absoluto satisfactoria* (Reyneri 2014, 49-50; Instituto Giuseppe Toniolo 2014). «[...] son cada vez menos numerosos y más instruidos (pero aún poco si se comparan con los jóvenes de la misma edad de los otros Países europeos, entran más tarde al mercado del trabajo y desempeñan más frecuentemente trabajos no manuales calificados, pero con mucha mayor frecuencia que en el pasado experimentan largos períodos en los cuales alternan momentos de empleos inestables y momentos de desempleo no breves. Además, un elevado nivel de educación ya no es garantía de acceso a empleos profesionalmente calificados, aunque la influencia del origen social se haya atenuado un poco».¹³ Respecto a los 28 Países de la UE Italia, a pesar de los avances logrados en el último año, tiende a situarse en la parte inferior de la clasificación tanto en lo que concierne a las tasas de actividad, como a las de desempleo: al respecto parece ser válida la regla del “menos 10” en comparación al promedio Europeo (Censis, 2015). Más precisamente, el dato sobre la actividad ubica a Italia en el 64%, mientras que la UE se ubica en el 72,3%; en cuanto a la tasa de desempleo la brecha es más o menos igual, 55,7% y 64,8%. Siempre dentro de Europa y de sus 28 Estados Italia posee el peor valor después de España y Grecia respecto a los jóvenes y después de Grecia y España en lo que concierne a la tasa general (Censis, 2014).

Preocupante es el crecimiento de los Neet (los jóvenes 15-29 años que no trabajan y no estudian) que en el 2014 llegaron al 26,2% (más de 2,4 millones), creciendo del orden del 4,2% desde el 2010 y del 0,2% desde el 2013 (Censis, 2015). La tendencia negativa se agrava en las regiones del Sur. Además, la comparación con la UE con 28 miembros coloca a Italia en una situación de desventaja aún mayor tanto por la tasa notablemente inferior de la UE en su conjunto (15,3%) como porque el dato de la UE evidencia en el bienio una disminución del 15,9% al 15,3%.

Analizando los métodos utilizados en Europa por los desempleados para buscar trabajo, emerge que solo el 32% de los italianos utilizó los servi-

¹³Para tratar de manera más amplia y profunda las temáticas del artículo cfr. el Informe de Investigación: G. MALIZIA (realizado por), Éxito formativo de los alumnos del CNOS-FAP. Calificados y diplomados en los años 2010-14. Perspectivas Teóricas y Evidencias Empíricas en Confrontación, Roma, CNOS-FAP, 2016 (en curso de publicación).

cios públicos para el empleo frente al promedio europeo del 56%. Los servicios públicos son utilizados en Alemania por el 82% de los desempleados, en el Reino Unido por el 62% y en Francia por el 58%. Las razones sobre la escasa eficacia en la intermediación entre demanda y oferta de trabajo de los servicios públicos para el empleo pueden ser detectadas analizando el nivel de gasto de las políticas laborales y su distribución entre servicios, políticas activas y pasivas en los países europeos. Distinto de lo que se podía esperar, el gasto italiano relativo a las políticas laborales, medido como porcentaje del producto, no se aleja mucho del promedio europeo: 1,8% del PIB frente al 2,2% del PIB de los países de la Unión, con puntas del 2,5% de Alemania y 3,8% de España. Es muy importante observar que el Reino Unido gasta en políticas laborales una cuota muy modesta – el 0,7% del PIB – pero con resultados bien distintos de los italianos desde el momento que sus *Job CenterPlus* promedian casi un tercio de las contrataciones. El problema de la eficacia de los centros para el empleo (CPE) y de las políticas laborales no depende, en consecuencia, solo de la cantidad de recursos, sino principalmente de cómo se utilizan. En efecto, Italia gasta solo 517 millones en servicios para la inserción laboral (en la práctica los gastos relativos al personal) en tanto que el Reino Unido tiene un gasto 10 veces superior en este ítem (5,4 mil millones): es esta la decisión ganadora. Siempre Italia gasta 5,5 mil millones en políticas activas, en gran parte en los incentivos para la contratación de parte de las empresas, el Reino Unido 635 millones. Finalmente Italia gasta más de 19 mil millones en subsidios para el desempleo, el Reino Unido solo 5 mil millones a pesar de que tiene un sistema de seguros contra el desempleo universal. Este último resultado deriva justamente de la manera con la cual el Reino Unido distribuye los recursos: centros para el empleo distribuidos de manera capilar y con numeroso personal especializado permiten por una parte intermediar una cuota importante de las contrataciones y por la otra desincentivar las actitudes oportunistas de parte de los beneficiarios de los paliativos sociales. Las consecuencias del nivel bajo de gasto de Italia en Servicios tiene consecuencias inmediatas en la relación entre el personal y los clientes de los CPE: la relación entre usuarios en funciones y encargados en Italia está bien lejos de los estándares europeos desde el momento que en el 2011 el personal de los centros para el empleo no alcanzó siquiera las 8 mil unidades. En el Reino Unido el personal de los *Jobcenter Plus* es de 67 mil operadores, en Francia los *Pole emploi* disponen de casi 50 mil y en Alemania los operadores son 115 mil. En Italia cada operador tiene a su cargo 183 usuarios, en Francia 54, en Alemania 28 y en el Reino Unido 19. La escasa eficiencia de los servicios públicos italianos para el empleo produce también una recaída negativa respecto a la duración de los subsidios de desempleo y por lo tanto sobre el gasto relativo a los paliativos sociales porque no estando en condiciones, en la mayor parte de los casos, de ofrecer congruas ofertas de empleo a los beneficiarios de las integraciones a la renta y tampoco de controlar si se activan efectivamente en la búsqueda de empleo vienen a faltar los presupuestos del modelo de *welfare to work* que presupone la integración entre políticas

activas y pasivas para una mejor asunción de responsabilidad de parte del desempleado. Por lo demás se observa en Europa una significativa correlación entre el número de usuarios por operador de los servicios públicos para el empleo y la cuota asignada a subsidios de desempleo: más numeroso es el personal de los servicios en relación a los usuarios, menor es el gasto para las políticas pasivas. Otra causa de ineficacia de una parte significativa de los Centros para el empleo es la falta de informaciones sobre la demanda, sin las cuales es objetivamente imposible pretender hacer intermediación. La ausencia en gran parte de los CPE (Centros para el Empleo) de operadores dedicados a la cobertura de empleos vacantes en las empresas reduce en los hechos su posibilidad de ayudar a los desempleados a encontrar un trabajo y permite solamente aumentar su empleabilidad. En los servicios europeos esta figura representa una cuota del personal que oscila desde el 33% de Francia al 51% del Reino Unido.

Sin embargo, si el desempleo y los Neet son dramas aún no superados, la creatividad y la hibridación, es decir la capacidad de establecer una fecunda relación entre la tradición y la innovación, están aun eficazmente presentes en los *jóvenes* italianos (Censis, 2015). En la comparación con la mayoría de los Países europeos Italia tiene a su haber el más amplio número de trabajadores autónomos entre los 20 y los 34 años: 941.000, casi el doble de Alemania (528.000) y más de Inglaterra (849.000). La crisis estimuló la creatividad y el ingenio: respecto al 2009 los empresarios más jóvenes registraron un aumento del 20,4% y el 15% del grupo etario 16-30 se propone poner en marcha un *start-up* en los próximos años. Es una señal positiva que puede indicarnos uno de los posibles caminos a recorrer para salir del embudo de la crisis (Malizia 2016).

9. Análisis de las posibles causas de las diferencias en los niveles de ocupación juvenil en los países miembros de la UE

Las diferencias detectadas entre los diversos países en los niveles de empleo, sobretodo juvenil, inducen a pensar que ellas se deban a otras causas, además del ciclo económico desfavorable. En particular, las considerables diferencias entre el modelo mediterráneo y el alemán ameritan una profundización, que puede ser útil poner en relieve para indicar algunas vías de salida de la crisis.

Algunos autores desde hace ya varios años están estudiando el tema. Ellos partieron de la diferenciación entre cuatro modelos típicos de *welfare* europeo, que podrían explicar las distintas características del desempleo juvenil:

- a) España es uno de los casos que fuera a veces definido como sistema de *welfare* "europeo mediterráneo", que podría incluir también a Francia, Grecia, Italia y Portugal;

- b) Alemania es un caso representativo del denominado sistema “europeo continental”, que incluye también a Austria y, según algunos, también a Dinamarca;
- c) Suecia es un ejemplo del sistema “escandinavo” que incluye también a Finlandia y a Noruega y, según algunos también a Holanda y Dinamarca;
- d) el Reino Unido es un ejemplo de los “sistemas liberales”, típicos de la tradición anglosajona;
- e) finalmente, el caso de los países de Europa del Este está descrito en un párrafo aparte porque es representativo de países que tienen un pasado socialista común y han experimentado un análogo, dramático proceso de transición desde una economía planificada a la de mercado» (Pastore 2011, 53).

Le clasificaciones de los sistemas de *welfare* pueden ser útiles porque son superponibles. Según algunos (Vogel 2000, Esping-Andersen 2000, Burlacu 2007), a los sistemas de transición de la educación al trabajo. En particular, Pastore (2011) hace propia la propuesta de Leibfried, quien «habla de:

- Carácter residual del sistema anglosajón, en el cual se tienden a asignar al Estado solo las funciones que el mercado no puede desarrollar, lo que lleva al Estado a cumplir un rol compensatorio de última instancia: en este sistema el Estado se ocupa principalmente de los pobres a los cuales proporciona recursos monetarios;
- Carácter institucional del sistema *Bismarckiano*, en el cual el Estado reconoce el derecho a la seguridad social y se ofrece en un rol compensatorio de primera instancia y de empleador en última instancia;
- El carácter moderno del sistema Escandinavo, en el cual el Estado garantiza el derecho al trabajo de cada uno y tiene por lo tanto el objetivo de lograr el pleno empleo desempeñando el rol de empleador en última instancia. En este sistema, el empleo es visto como un instrumento para financiar también al estado social. El derecho a la seguridad social es considerado universal, y el estado social provee compensaciones en primera instancia;
- Carácter rudimentario del denominado *latin rim*, en el cual se proclama solo el derecho al trabajo, pero el estado social es una promesa semi-institucionalizada. Respecto al sistema Mediterráneo cabe citar el aporte de Ferrera (cit. in Burlacu 2007), que intenta caracterizar en términos positivos, en vez de residuales el sistema Europeo Mediterráneo. Tal sistema aparece fragmentado. Tiende a proporcionar garantías respecto a la renta ligadas en su mayor parte a la posición ocupacional, subsidios generosos, pero sin brindar una articulada red de protección social. La asistencia en salud es concebida como un derecho de la ciudadanía» (Pastore 2011, 55).

El autor prosigue analizando el *caso español*, que, junto al *italiano*, es el más representativo del grupo *europeo mediterráneo*. En ellos «el rol del Estado en las políticas sociales en general es reducido. Sobre la familia, en consecuencia, se “descargan” responsabilidades -y también costos- considerables [...]. A la familia no solo le corresponde hacerse cargo de la renta y de las necesidades de los hijos durante la etapa educativa que es larguísima, sobretudo en Italia, sino también en los períodos que son también extensos de desempleo, y, últimamente, de trabajo precario» (Pastore 2011, 55-56).

En tales países “el mercado del trabajo ha sido muy rígido hasta años recientes, ya sea debido al rol de la contratación colectiva en la fijación de los salarios que de una legislación de protección al empleo que, hasta años recientes, registró una tendencia a desalentar en medida significativa las contrataciones temporales y los despidos. Sin embargo, en ambos países, desde hace ya unos quince años, han habido iniciativas tendientes a aumentar la flexibilidad en el mercado laboral. [...]

El sistema educativo es de tipo secuencial, dado que la formación profesional se obtiene solo al término del período de educación de carácter general, y es bastante rígido. La rigidez del sistema educativo italiano no es dada solo por el hecho que se desalienta el paso de un currículum a otro, sino también a la duración de los estudios universitarios, a los cuales pueden tener acceso en línea de principio casi todos los diplomados, pero que pocos completan, por lo menos en Italia (Becker, 2006, Cuadro 1; Pastore, 2009; Caroleo y Pastore, 2010). Ambos factores contribuyen a mantener alto el porcentaje de deserción escolar y universitaria. Y sin embargo, bien poco es ofrecido a quien abandona los estudios escolares. En efecto, el gasto en políticas activas para el empleo es totalmente insuficiente» (Pastore 2011, 56). Estos serían los motivos, según el autor, de la alta tasa de desempleo (o de trabajo precario) de los dos países.

Además hay que remarcar la diferencia del valor del título de estudio. El *caso alemán* en cambio es representativo de otro tipo de organización de los estudios, a pesar de conservar un alto nivel de *welfare*. «Como explica Dietrich (2007), el sistema educativo alemán se caracteriza por un fuerte grado de inclusión, gracias al reconocimiento del valor formativo del “*apprentistato*” (formación retribuida en una empresa), pero presenta también un elevado grado de rigidez. En primer lugar, se pide a los jóvenes que decidan su futuro laboral muy temprano, ya a la edad de 10 años [...]. Tres opciones de educación secundaria superior están permitidas al término de la *Grundschule*:

- El “gimnasio”, (enseñanza media inferior y superior) elegido por aproximadamente el 30% de los jóvenes, tiene una duración curricular de 10 años y permite el acceso a la universidad a la casi totalidad de sus alumnos;

- La enseñanza intermedia (*Realschule*), que eligen el 60% de los jóvenes, dura 3 años, prevé un período de formación escolar de 6 años y, a continuación, un período con la misma duración de formación retribuida en una empresa (*“apprendistato”*) o, para un grupo minoritario, la denominada universidad profesional (*Fachhochschule*) ;
- La enseñanza secundaria general (*Hauptschule*) dura 5 años. Quienes acceden a ella pueden después realizar períodos de formación profesional al interior de simuladores de empresa; es decir laboratorios que se asemejan a empresas, pero que no operan en el mercado, y garantizan, por lo tanto, un menor contenido de profesionalización respecto al *“apprendistato”*, que se realiza en empresas que operan en el mercado» (Pastore 2011, 59-60).

Este tipo de organización escolar explicaría, según lo manifestado por los citados autores, el motivo del bajo porcentaje de jóvenes desempleados en Alemania y el hecho que la brecha entre trabajadores jóvenes y trabajadores mayores sea muy estrecha¹⁴. Todo está basado en el valor y reconocimiento social y legal del *“apprendistato”*: «Este último consiste en un contrato plurianual entre un joven y una empresa. La actividad formativa de la empresa es reconocida por el sistema educativo. El joven garantiza una colaboración constante a la empresa: durante la duración del contrato, él divide su tiempo laboral entre la formación teórica en el centro educativo, p 1-2 días semanales, y la formación práctica en la empresa, durante 3-4 días semanales. La empresa ofrece un profesor, un sueldo, que habitualmente es muy inferior al de un obrero, y el relativo aporte para fines previsionales. Al término del período formativo está previsto un examen de calificación organizado ante la Cámara de Comercio» (Pastore 2011, 60).

Al sistema de *“apprendistato”* se puede acceder en cualquier momento y a cualquier edad. Podría ser considerado un fracaso, pero en Alemania el *“apprendistato”* no se considera menos digno del “gimnasio”. En esto se basa el éxito del sistema dual alemán, que garantiza bajas tasas de deserción y óptimas perspectivas de empleo y retributivas.

Obviamente tal sistema no está exento de críticas: «de acuerdo a una manera común de pensar, la formación secundaria superior non debería ser profesional, sino que debería ser más bien de carácter general. En efecto, ella debe garantizar a quien la obtiene una mayor adaptabilidad, en el curso de una vida laboral que se alarga siempre más, a los cambios cada vez más frecuentes de la tecnología y de los sistemas productivos (Steedman, 1993). Como es sabido, entre otros, Dietrich (2007), el *early tracking* es sin duda un punto débil del sistema alemán»

¹⁴Según Ryan (2001, p. 55 ss.; 2008) y O'Higgins (2001), el sistema dual contribuye de manera determinante a explicar la baja tasa de desempleo juvenil alemán y su independencia respecto a la evolución del ciclo económico” (Pastore 2011, 61).

(Pastore 2011, 61). Este puede ser uno de los motivos de su no adopción de parte de otros países. Además, se debe considerar también la fuerte expansividad del modelo económico alemán, que, incluso en los períodos de crisis logra producir más y mejor que los otros, gracias a la gran capacidad de exportación. La evolución positiva de la economía alemana es el otro factor que explica el casi pleno empleo juvenil en Alemania a pesar de la crisis o de otros factores económicos negativos que han producido un impacto mayor en otros países respecto a Alemania.

10. Responsabilidad de la “globalización” al provocar la crisis laboral en las economías avanzadas

Finalmente cabe otra observación (y esto gracias al Informe OIT 2015), es decir que el desempleo, en particular el juvenil, no es debido a la crisis, sino que es anterior y ahonda sus raíces justamente en los ciclos económicos típicos de una economía que no encuentra en el Estado un elemento regulador. Destaca con agudeza el citado Informe: «La región de las economías desarrolladas y la Unión Europea registró una disminución considerable de 8 puntos porcentuales en la TPFT entre 1991 y 2004 (véase el gráfico 4). Esto significa que la crisis económica empezó en plena tendencia decreciente de participación de los jóvenes en el mercado laboral. En otras palabras, los elementos estructurales ya habían entrado en juego. A principios de la década del 2000 una recesión azotó a los países desarrollados, que produjo efectos en la Unión Europea durante 2000 y 2001, en los Estados Unidos en el 2002 y 2003 y que prácticamente no tuvo incidencia en Australia, Canadá y el Reino Unido. Cabe señalar que las fechas corresponden a las de una disminución más acentuada de lo habitual de las tasas de participación de los jóvenes en la fuerza de trabajo de la región. Entre 2000 y 2003, la TPFT cayó 3 puntos porcentuales en el caso de los hombres y 2 puntos porcentuales en el caso de las mujeres. No obstante, a partir del 2003 las tasas de participación se han recuperado ligeramente, lo que apunta a que los impactos cíclicos sean cortos. La siguiente caída importante en la región se registró después del 2007, una vez más con caídas de hasta 3 y 2 puntos porcentuales para hombres y mujeres respectivamente, entre 2007 y 2010. En el 2010 las tasas comenzaron a aumentar de nuevo” (OIT 2015, 14).

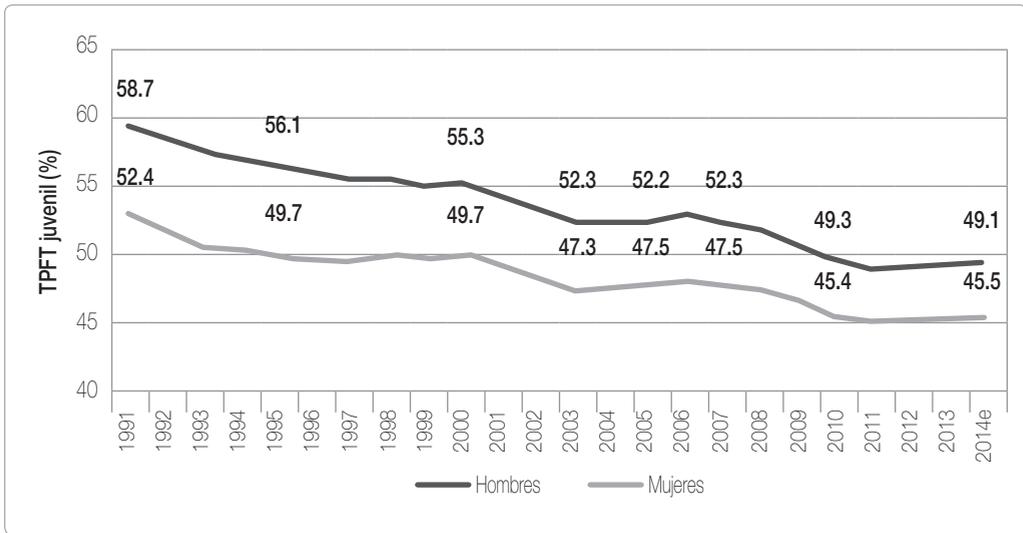


Gráfico 4: Tasas de participación de los jóvenes en el mercado del trabajo en las economías desarrolladas y la Unión Europea, por sexo, 1991-2014.

Fuente: OIT, *Modelos Económicos de Tendencias*, abril de 2015 (en OIT 2015, 14).

11. Conclusiones: qué lección obtener de la crisis?

Hemos visto que al desempleo concurren diversos factores: antes que nada la globalización con sus métodos centrados en la economía y poco atentos a la persona humana, con altos costos sociales, ambientales y culturales. En segundo lugar, están las culturas locales que golpeadas por la globalización corren el riesgo de desaparecer y de alguna manera tratan de resistir, obstaculizando o favoreciendo ciertos aspectos de la globalización y/o del empleo. En tercer lugar, está la organización política que tiene la responsabilidad de organizar una determinada sociedad y brindar los instrumentos adecuados para la gestión de los procesos económicos, para mejorar la relación entre el ciudadano y el mercado del trabajo. Entre los aspectos organizacionales a nivel político-social hemos visto asumir una considerable importancia a la modalidad de gestión del *welfare* y de formación de las generaciones jóvenes. Vamos a los detalles de algunos de éstos.

a) *El binomio centro educativo-trabajo*

Hay que encontrar la forma para lograr que el proceso educativo y el trabajo sean dos experiencias que se entrelacen e interactúen: los jóvenes tienen que poder realizar experiencias profesionales lo antes posible, para que no carezcan de preparación al término de sus estudios. Nos hemos detenido largamente para observar la diferencia en los sistemas formativos de Alemania en comparación con los de Europa meridional: cómo es que el sistema formativo alemán resulta vencedor para los fines

del empleo y de la preparación personal altamente especializada en una economía que ha alcanzado los más altos niveles mundiales. Esta es la primera sugerencia derivada de la reseña efectuada: donde hay que *invertir es en el sistema formativo y en la transición entre educación-trabajo*. El sistema dual alemán es una prueba de ello convincente y, a pesar de sus limitaciones, un modelo a considerar. La justa alternancia educación-trabajo representa una palanca fundamental porque permite a un número cada vez más amplio de jóvenes entender cuáles son las competencias que requiere el mercado del trabajo.

b) Inicio del trabajo profesional

Otro aspecto a cuidar es el comienzo de la etapa laboral de los jóvenes. Hay que ayudar a los jóvenes a encontrar la forma para utilizar mejor sus propios recursos. En Italia resultó que, a pesar de la crisis ocupacional, muchas profesiones requeridas no encuentran respuesta de parte de los jóvenes. Así es como muchos jóvenes diplomados o titulados, emigran al extranjero, traspasando a otros países conocimiento y competencias adquiridas durante largos años de formación. Las experiencias inglesas, alemanas y francesas sugieren dar una adecuada atención a este tipo de servicio para mejorar la empleabilidad de todos los estratos de la población, sobre todo los que se encuentran mayormente en dificultad porque no tienen la capacidad para movilizarse de manera eficiente entre el mundo laboral, el administrativo y el de la formación.

Entre las formas más innovadoras y ganadoras están los *start-up tecnológicos*. En Italia, hace al menos veinte años que se habla de ellos, pero solo últimamente se están efectivamente desarrollando, gracias a la involucración de las Universidades y de los empresarios o profesionales que conocen el mundo del trabajo. Decisiva resulta la disponibilidad de capitales para invertir. Estos últimos están garantizados tanto por el sector público (Estado, UE) como por el privado que detecta buenas posibilidades de retomo económico. Ello está evidenciando un aspecto interesante y nuevo, relacionado con las nuevas tecnologías y las posibilidades ofrecidas por Internet, pero también por la creatividad del genio latino. Es necesario crear para los jóvenes espacios de experimentación, en los cuales puedan dar libre expresión a la creatividad y al emprendimiento: la colaboración, la participación y la solidaridad pueden ser los ingredientes de base para recetas empresariales nuevas, experiencias que rompen con la «globalización del paradigma tecnocrático», sin por esto ser improductivas o económicamente fracasadas. Acompañar a los jóvenes con las competencias precisas en la materia e inversiones económicas adecuadas pueden ser una buena estrategia para asegurar un futuro a las nuevas generaciones, sobre todo a las más talentosas y geniales. Cooperativas de servicio, *start-up tecnológicos*, empresas de agricultura social, son varias de las iniciativas que surgieron en Italia en

los últimos tiempos. Realidades que, además de ser innovadoras por el producto propuesto al mercado, son a menudo innovadoras respecto a las modalidades de producción: empresas inclusivas, solidarias, basadas en la relación y en la valorización del talento de las personas.

c) Formar al ciudadano global

No debe ser olvidada la dimensión social y política relacionada con la globalización. El riesgo más grande que ella desarrolla es el individualismo y la pérdida de los vínculos sociales (la sociedad líquida de Bauman). Es tarea de la formación hacerse cargo no solo de la capacitación técnica y profesional, sino también de la humana global. Para lograr esto es necesario dar una formación adecuada al ciudadano del mañana. La globalización es un hecho irreversible: es imposible aislar a la economía de una nación de los eventos del mundo. El tema es cómo lograr un equilibrio entre la sociedad y el mercado, con un mayor control humano en los procesos de cambio y en el compartimiento de sus frutos. Hoy el desafío de la globalización es principalmente político; es necesario volver a replantearse la política de manera que ella pueda seguir haciéndose cargo de las aspiraciones y de las necesidades humanas: hay que construir un espacio político y social en el cual las fuerzas económicas no puedan correr sin freno alguno, sino que deben tener en cuenta el interés general, teniendo en consideración que por sobre la economía está la política, entendida como una acción para el bien común de todos y de cada uno. Se requiere de una nueva actitud política basada en los únicos valores que pueden “garantizar la estabilidad mundial y el desarrollo humano”: la libertad, la justicia, la cooperación y la tolerancia. Para lograr esto los jóvenes nacionales deben saber recuperar su rol, garantizando una mejor confrontación y colaboración entre todas las fuerzas que concurren a crear a la comunidad civil. A ello, debe agregarse la necesaria colaboración política entre los estados nacionales también en lo que respecta al gobierno y al control de la economía y a la valorización del rol de los grandes organismos mundiales (ONU) en la solución de los conflictos.

En consecuencia, la acción colectiva requiere de un compromiso cada vez más intenso, a través de la búsqueda de participación, de colaboración y de un continuo intercambio de conocimiento entre un número creciente de actores: los trabajadores y sus representantes sindicales, las instituciones, las asociaciones que dan empleo y también las profesionales, las organizaciones políticas y las de la sociedad civil, las comunidades científicas, los órganos de información. La cooperación y la unión de todos estos actores plantean desafíos a todo nivel – empresarial, local, nacional, internacional – para lograr elaborar una propuesta común de desarrollo social y económico, capaz de conjugar el tema laboral con todos los otros aspectos de la vida pública: la educación, el welfare, el ambiente y otros (CEI 2016).

d) *La educación al trabajo y a la solidaridad*

La escasez ocupacional lleva a cada vez más personas, asustadas por la posibilidad de perder el trabajo o de no encontrarlo a compartir la idea que nada es más como era antes: la dignidad, los derechos, la salud terminan en un segundo plano. Se trata de un cambio de rumbo preocupante iniciado ante el perdurar de una crisis económica severa, y un desempleo que involucra a los diversos segmentos sociales y demográficos. El trabajo, esté o no esté, se desborda e invade las vidas de las personas, aplanando el sentido de la existencia, por lo que quien no adhiere a esta lógica es desechado, rechazado, expulsado. Por otra parte, numerosos estudios muestran las dificultades que surgen al poner la centralidad de la persona al interior del debate sobre el modelo de desarrollo, a objeto que la vida colectiva no quede subordinada a la feroz lógica del mercado sino que esté orientada a cuidar de la salud y a favorecer la realización de cada individuo. La crisis hizo evidente que seguir la lógica del mercado como única alternativa posible para la definición de los modelos sociales y productivos rigidizó las condiciones laborales para muchos, colocando al lucro a toda costa delante de las personas, como también disminuyó la calidad de los procesos productivos. Más en general, la lógica del mercado expulsó del campo de la opinión pública la discusión sobre lo que significa «tener una empresa» y «tener un trabajo», para los individuos y para la sociedad, impidiendo ver los valores primarios sobre los cuales construir cualquier proyecto común para el país, a partir, obviamente, de la protección de la salud de las personas. Por esto, nos parece prioritario prestar atención a las potencialidades manifestadas y a las reprimidas de los jóvenes trabajadores, a las oportunidades presentes y a las que no se dieron, al esfuerzo y al compromiso que son reconocidos o degradados, nos parece fundamental comprender si los jóvenes están bien y cuál es su problema existencial, cual es el malestar físico y psicológico que sienten, cuales son los accidentes que pueden tener mientras trabajan y las enfermedades que pueden dañar a su salud día tras día, escuchar sus logros y sus sufrimientos, para poner en práctica las reflexiones sobre el modelo de desarrollo ante las exigencias, las necesidades, y los deseos concretos de las nuevas generaciones. He aquí la responsabilidad de todos que debemos compartir: la incapacidad de detenernos y tender la mano a quien se quedó atrás. Atemorizados y aterrados por un mundo que no ofrece certezas, resbalamos hacia el desinterés respecto al destino de nuestros hermanos y de esta manera perdemos nuestra humanidad, llegando a ser individuos que existen sin trascendencia y sin vínculos sociales.

Hoy más que nunca existe la necesidad de educar para el trabajo y la situación es tal que requiere de un redescubrimiento de las relaciones fundamentales del hombre. El lugar trabajo debe volver a ser un lugar que humaniza, en el cual comprendamos nuestra tarea de ciudadanos y cristianos, entrando en relación profunda con Dios, con nosotros mismos, con

nuestros hermanos y con la creación. Hay que, en otras palabras, huir de la idea que la verdadera realización del hombre pueda tener lugar “solo en el trabajo o a pesar del trabajo”. El tiempo del hombre es en cambio un tiempo dedicado al trabajo. Esta reflexión es válida para todas aquellas personas que miran de manera desilusionada y cansada a su propia vida laboral y, sobre todo para todos aquellos jóvenes que han perdido la esperanza de encontrar un empleo o que languidecen haciendo un trabajo que no les satisface. El pensamiento es válido con mayor razón para los empleadores que dirigen a las empresas, laboratorios, almacenes y oficinas con criterios exclusivamente utilitarios. El trabajo debe ser siempre y en toda circunstancia expresión de la dignidad del hombre, un don de Dios a cada uno de nosotros, como sugiere el Santo Padre (Francisco 2015).

Ello compromete sobre todo a quien está cursando estudios superiores o la Universidad. La experiencia universitaria no puede subyacer únicamente a la lógica económica del mercado y a la preparación de personas competentes en los únicos sectores ligados a la organización del trabajo. La formación cultural y la realización de experiencias espirituales y morales que plasmen la identidad de la persona y abran a los valores de la justicia, de la solidaridad y del cuidado de la creación constituyen las condiciones básicas para una correcta y completa educación al trabajo mismo. Ha llegado el momento de reanudar la marcha, no excluyendo a nadie, poniendo en práctica esa “ecología integral», que es la base de nuestro estar en el mundo (CEI 2016).

12. Referencias bibliográficas

- ABRAVANEL, R. - D'AGNESE L. (20153), *La ricreazione è finita: scegliere la scuola, trovare il lavoro*, Milano, Rizzoli.
- AGENZIA del LAVORO, in <http://www.agenzia lavoro.tn.it/lavoratori/giovani/garanziegiovani> (18.07.16).
- AGNOLI, M. S. (Ed.), (2014), *Generazioni sospese: percorsi di ricerca sui giovani Neet*, Milano, F. Angeli.
- ALTIERI, L. (Ed.) (2012), *Giovani in frammenti: famiglia, lavoro, compagnie, sport, discoteca*, Milano, FrancoAngeli.
- AMATO, R. (2016), *Lavoro. Gli occupati salgono anche con lo sconto dimezzato*, in «Repubblica» (2 marzo 2016), 3.
- AMERIO, P. (2009), *Giovani al lavoro: significati, prospettive e aspirazioni*, Bologna, Il Mulino.
- AZEREDO LEONE LINO RODRIGO, M. (2013), *Le dinamiche del sé nella società liquidomoderna*, in “Mysterion” 1, pp. 86-128.
- AZEREDO LEONE LINO RODRIGO, M. (2016), *Insicurezza lavorativa e prospettiva futura. Uno studio correlazionale su un campione di giovani adulti italiani. Alcune ricadute educative*, tesi di dottorato

diretta dal prof. Quinzi Gabriele, discussa all'Università, Pontificia Salesiana di Roma il 30.06.2016.

- BANDURA, A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento, Erickson.
- BAUMAN, Z. (1999a), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza.
- BAUMAN, Z. (1999b), *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino.
- BAUMAN, Z. (2002), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza.
- BAUMAN, Z. (2002a), *La società sotto assedio*, Roma-Bari, Laterza.
- BAUMAN, Z. (2002b), *Il disagio della postmodernità*, Milano, Bruno Mondadori.
- BAUMAN, Z. (2002c), *La società individualizzata*, Bologna, Il Mulino.
- BAUMAN, Z. (2004), *Voglia di comunità*, Bari, Editori Laterza.
- BAUMAN, Z. (2005), *Vite di scarto*, Roma-Bari, Laterza.
- BECK, U. (2000), *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, Bologna, Il Mulino.
- BECK, U. (2000a), *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*, Torino, Einaudi.
- BECK, U. (2003), *Un mondo a rischio*, Torino, Einaudi.
- BECK, U. (2003a), *La società cosmopolita. Prospettive nell'epoca postnazionale*, Bologna, Il Mulino, n. 1, pp. 29-36
- BECK, U. (2004), *La società del rischio: verso una seconda modernità*, Roma, Carocci (or. 1986, Risikogesellschaft).
- BECK, U.- GIDDENS, A. – LASH, S. (1999), *Modernizzazione riflessiva*, Trieste, Asterios (or. 1994).
- BERNE, E. (1997), *A che gioco giochiamo*, Milano, Bompiani.
- BERTAGNA, G. (2002), *I rapporti tra istruzione/formazione e sviluppo socio-economico. Quale modello?*, Paper, sl.
- BERTAGNA, G. (2006), *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di "istruzione" e di "istruzione e formazione professionale" di pari dignità*, Soveria Mannelli (CZ), ed. Rubbettino.
- BERTAGNA, G. (2011), *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola.
- BETTIN LATTES, G. (a cura), (2001), *Giovani Jeunes, Jóvenes. Rapporto di ricerca sulle nuove generazioni e la politica nell'Europa del Sud*, Firenze, University Press.
- BINETTI, P. (2009), *La famiglia tra tradizione ed innovazione*, Roma, Maggi.
- BLOSSFELD, H.-P. – BERTOLINI, S. [et al.], (2011), *Giovani, i perdenti della globalizzazione? Lavoro e condizione giovanile in Europa e in Italia*, Milano, F. Angeli.

- BOBBA, L. – CIONTI, G. (1990), *Il lavoro nel Duemila. Tra conflitto e integrazione: tracce per una nuova solidarietà*, Bologna, EDB.
- BOLDIZZONI, D. - SALA, M. E. (Eds.), (2009), *Generazione Y: I surfisti nella rete e il mondo del lavoro*, Milano, Guerini e Associati.
- BOMBELLI, M. C. [et al.], (2013), *Generazioni in azienda. Se gioventù sapesse, se vecchiaia potesse*, Milano, Guerini e Associati.
- BRUNI, L. (2014), *Fondati sul lavoro*, Milano, Vita e Pensiero.
- BURLACU, I. (2007), *Welfare State Regimes in Transition Countries: Romania and Moldova Compared*, in "CEU Political Sciences Journal", 2(3), pp. 302-318.
- CARLINI, R. (2011), *Disoccupazione giovanile: l'esercito degli scoraggiati*, in "Rocca", 21, 20-22.
- CASAVECCHIA, A. (2007), *Giovani identità e lavoro*, Cantalupa (TO), Effatà.
- CAZZOLA, G. (2012), *Figli miei precari immaginari*, Milano, Guerini e Associati.
- CEI (2016), *Messaggio Cei per il primo maggio 2016*, «Il lavoro: libertà e dignità dell'uomo in tempo di crisi economica e sociale», in "Avenire", 21 aprile 2016, in <http://www.avenire.it/Chiesa/Pagine/messaggio-Cei-giornata-primo-maggio-2016.aspx> (18.07.2016).
- CENSIS (2014), *48° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2014*, Milano, FrancoAngeli,.
- CENSIS (2015), *49° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2015*, Milano, FrancoAngeli,.
- CENTRO DI ORIENTAMENTO PASTORALE (2014), *Progettare futuro attraverso famiglia e lavoro: il sogno dei giovani. Dossier*, Bologna, EDB.
- CERECA, S. (2013), *I dilemmi del social investment nelle politiche di childcare*, in «Scuola democratica», n. 3, 663-668.
- CIARINI, A. (2013), *Il paradigma del social investment*, in «Scuola democratica», n. 3, pp. 651-656.
- COLASANTO, M. –LODIGIANI,R.(Eds.), (2007), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, Roma, CNOS-FAP.
- COLASANTO, M. (2011), *Lavoro, formazione e welfare*, in GOSETTI,G. (Ed.), *Lavoro e lavori*, Milano, FrancoAngeli, 138-148.
- CORTESE, A. (Ed.), (2012), *Carriere mobili: percorsi lavorativi di giovani istruiti nel Mezzogiorno*, Milano, F. Angeli.
- DE LUIGI, N. –MARTELLI,A. –RIZZA,R. (Eds.),(2014), *Giovani e mercato del lavoro. Instabilità, transizioni, partecipazione, politiche*, in «Sociologia del Lavoro»,n. 136, 7-330.
- DE MASI, D. (2003), *Il futuro nel lavoro*, Milano, BUR.
- DE MASI, D. (2016), *Fra vent'anni*, in "Studio De Masi" in <<http://www.studiodemasi.com/fra-ventanni/>> 1 (11.03.2016).

- DE WITTE, H. (2005), *Job insecurity: review on the international literature on definitions, prevalence, antecedents and consequences*, in "SA Journal of Industrial Psychology" 4, pp.1-6.
- DEAGLIO, M. (2004), *Postglobal*, Roma-Bari, Laterza.
- DELL'ARINGA, C. - TREU, T. (Edd.), (2011), *Giovani senza futuro? Proposte per una nuova politica*, Bologna, Il Mulino.
- DETRAGIACHE, A. (1996), *I "fondamentali" della società contemporanea*, Milano, Angeli.
- DIETRICH, H. (2007), *Leaving school but not prepared for work? School to work transitions and labour market policy for young people in Germany*, IAB, mimeo.
- DONATI, C. [et al.], (2014), *Quando la formazione incontra il lavoro. Its e politecnico-professionali, giovani e artigianato*, Roma, Censis.
- ESPING ANDERSEN, G.(2000), *I fondamenti sociali delle economie postindustriali*, Bologna, Il Mulino.
- EUROPEAN COMMISSION (2016), EU Youth Report 2015, in [http://bookshop.europa.eu/en/eu-youth-report-2015-pbNCAO15001/\(18.07.2016\).](http://bookshop.europa.eu/en/eu-youth-report-2015-pbNCAO15001/(18.07.2016).)
- EUROSTAT (2016), in <http://ec.europa.eu/eurostat> (18.07.2016).
- FERRERA M.(2004), *Verso una cittadinanza sociale aperta*. I nuovi confini del welfare nell'Unione Europea, in «Rivista italiana di scienza politica», n. 1, 95-126.
- FERRERA, M.(2013), *Verso un modello UE di capitale umano?*, in «Scuola democratica», n. 3, 725-731.
- FONDAZIONE ISTUD (ed.) (2016), *Yers ready for work around the world - Final Research Report*, in http://www.istud.it/attivita_ricerca/biblioteca/elenco_completo/pubblicazione.aspx?PUBB=1662 (18.07.2016).
- FRANCESCO (2015), *Lettera Enciclica "Laudato Si" del Santo Padre Francescosulla Cura della Casa Comune*, Città del Vaticano, Libreria Vaticana, reperibile anche in http://w2.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html#112 (18.07.2016).
- FRANCESCO (2016), *Messaggio del Santo Padre Francesco al Presidente Esecutivo del "World Economic Forum" in occasione del Meeting Annuale a Davos-Klosters (Svizzera)*, in http://w2.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2015/documents/papa-francesco_20151230_messaggio-wef.html (18.07.2016).
- GALBRAITH, J. K. (2012), *Storia economica*, Milano, BUR-Rizzoli.
- GALLINO, L. (2001), *Il costo umano della flessibilità*, Bari, Laterza.
- GALLINO, L. (2007), *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Bari, Laterza.

- GIAMPICCOLI, F. (Ed.) (2001), *Globalizzazione, Lavoro, Mezzogiorno*, Torino, Claudiana.
- GIDDENS, A. (1994), *Le conseguenze della Modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Bologna, Il Mulino.
- GINEVRA, M.C. (2012), *Career decision-making profiles of Italian adolescents*. In "Journal of Career Assessment", 20(4), 375-389.
- GUIDI, R. (Ed.) (2010), *Rischiare politiche giovanili: proposte, riflessioni, orientamenti per la politica e il lavoro sociale*, Torino, Gruppo Abele.
- ILO (2016), *World Employment Social Outlook 2016. Transforming Jobs To End Poverty*, International Labour Office, Geneva.
- ISTAT (2015), *Rapporto annuale 2015. La situazione del Paese*, Roma, Istituto nazionale di statistica.
- ISTAT (2016), *Rapporto annuale 2016. La situazione del Paese*, Roma, Istituto nazionale di statistica, reperibile anche in <http://www.istat.it/it/files/2016/05/Ra2016.pdf>(18.07.2016).
- ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO (2013), *La condizione giovanile in Italia: rapporto giovani 2013*, Bologna, Il Mulino.
- ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO (2014), *La condizione giovanile in Italia: rapporto Giovani 2014*, Bologna, Il Mulino.
- ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO (2016), *La condizione giovanile in Italia: rapporto giovani 2016*, Bologna, Il Mulino.
- JAHODA, M. (1982), *Employment and Unemployment. A Social-Psychological Analysis*, Cambridge University Press, New York.
- LAZZARINI, G. - CUGNO, A. (2002), [Edd.], *Verso il domani. Dai bisogni di orientamento alla promozione dell'intervento*, Milano, Angeli.
- LEVI, G. – SCHMITT, J.-C. (Edd.), (1994), *La storia dei giovani*, 2 vol., Roma-Bari, Laterza.
- LLOYD, C. B. (Ed.) (2005), *Growing up global: the changing transitions to adulthood in Developing Countries: panel on transitions to adulthood in Developing Countries*, NATIONAL RESEARCH COUNCIL, Committee on population [and] Board on children, youth, and families, Division of behavioral and social sciences and education, National Research Council and Institute of medicine of the National Academies, Washington, D.C., National Academy Press.
- LODIGIANI, R.(1999), *La formazione come risorsa*, in «Studi di Sociologia», 37, n.3, 345-364.
- LODIGIANI, R.(2007), *Lavoro, welfare e formazione*, in «Studi di Sociologia», 45, n.3, 283-306.
- LODIGIANI, R.(2008), *Welfare attivo*, Gardolo (TN), Erickson.
- LUTTWAK, E.- TREMONTI, G. – PELANDA, C. (1997), *Il fantasma della povertà*, Milano, Mondadori.

- MALIZIA, G. – NANNI, C. (2015), *Welfare e educazione. Le politiche del governo Renzi: la Buona Scuola, il Jobs Act*, in «Orientamenti Pedagogici», 62, n. 4, 793-817.
- MALIZIA, G. (2016), *Giovani e mercato del lavoro in uno scenario socio-economico ancora incerto. Problemi e prospettive*, in "Rassegna CNOS", 32, n.3, in corso di pubblicazione.
- MALIZIA, G. (a cura di) (2016), *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati negli anni 2010-14. Prospettive Teoriche ed Evidenze Empiriche a Confronto*, Roma, CNOS-FAP.
- MALIZIA, G. –NANNI, C. (2013), *Crisi economica e politiche educative. Il caso del governo Monti e del Ministro Profumo*, in «Orientamenti Pedagogici», 60, n. 3, 567-591.
- MALIZIA, G. –PIERONI, V. (2012), *L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI: a.f. 2009-10*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP.
- MARRO, E. (2016), *Il PIL ritorna a salire. La spinta di 300.000 occupati in più*, in «Corriere della Sera», (2 marzo 2016), 2.
- MASLOW, A. (1990), *Motivazione e personalità*, Roma, Armando Editore.
- MAZZA, L. (2016), *Nel 2015 è tornata la crescita. E la cura BCE riduce il deficit*, in «Avvenire», (2 marzo 2016), p. 9.
- MIATTO, E. (2012), *Giovani verso il futuro: per una pedagogia della transizione scuola-lavoro*, Padova, CLEUP.
- MICHIELI, A. (2014), *Rischiamo il futuro. Un «decalogo della formazione»*, in "Dialoghi" n.3/2014, 42-49, in http://azionecattolica.it/sites/default/files/dialoghi3-2014_Michieli.pdf (18.07.2016).
- MOREL, N. ((2013), *A social investment strategy for the knowledge-based economy*, in «Scuolademocratica», n. 3, 631-650.
- NALDINI, M. (2006), *Le politiche sociali in Europa. Trasformazioni dei bisogni e risposte di policy*, Roma, Carocci,.
- O'HIGGINS, N. (2001), *Youth Unemployment and Employment Policy: A Global Perspective*, ILO, Ginevra.
- OIT (2015), *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015. Promover la inversión en empleos decentes para los jóvenes*, Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra.
- PACI, M. (2005), *Nuovi lavori, nuovo welfare: sicurezza e libertà nella società attiva*, Bologna, Il Mulino,.
- PACI, M. (2013), *Introduzione*, in «Scuola democratica», n. 3, 613-619.
- PALIDDA, R. (Ed.) (2009), *Vite flessibili: lavori, famiglie e stili di vita di giovani coppie meridionali*, Milano, F. Angeli.
- PASQUALINI, C. (2005), *Adolescenti nella società complessa: un'indagine sui percorsi biografici e gli orientamenti valoriali a Milano*, Milano.

- PASTORE, F. (2011), *Fuori dal Tunnel. Le difficili transizioni dalla scuola al lavoro in Italia e nel mondo*, Torino, Giappichelli.
- PAVOLINI, E. (2013), *Social investment e istruzione: quale sfide?*, in «Scuola democratica», n. 3, 657-662.
- PINI, N. (2016), *Il lavoro riparte dagli ultra 50enni*, in «Avenire», (2 marzo 2016), 9.
- PINI, N. (2016), *L'Istat «corregge» il Pil: la crescita si ferma a +0,6%*, in «Avenire», (5 marzo 2016), 26.
- PORTALE EUROPEO PER I GIOVANI/EUROPEAN YOUTH PORTAL, in https://europa.eu/youth/EU/working/jobs_it (18.07.16)
- RANCI, C. (2002), *Le nuove diseguaglianze sociali in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- RANCI, C. (2004), *Politica sociale. Bisogni sociali e politiche di welfare*, Bologna, Il Mulino.
- REDAZIONE ONLINE DEL CORRIERE DELLA SERA (2016), *Istat: a gennaio +70mila occupati, ma risale la disoccupazione giovanile*, 2 marzo 2016, in http://www.corriere.it/economia/16_marzo_01/istat-gennaio-70mila-occupati-ma-risale-disoccupazione-giovanile-0c3ca118-df91-11e5-86bb-b40835b4a5ca.shtml (02.07.2016).
- REISS, S. (2000), *Who Am I? The 16 Basic Desires That Motivate Our Actions and Define Our Personalities*, New York, Berkley Books.
- REYNERI, E. (2014), *Occupazione e disoccupazione giovanile ieri ed oggi*, in DE LUIGI, N. – MARTELLI, A. – RIZZA, R. (Edd.), *Giovani e mercato del lavoro. Instabilità, transizioni, partecipazione, politiche*, in «Sociologia del Lavoro», n. 136, 34-50.
- RIFKIN, J. (2002), *La fine del lavoro*, Milano, Mondadori.
- RIFKIN, J. (2010), *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Milano, Mondadori.
- ROSENAU, P. M. (1992), *Post-modernism and the social sciences. Insight, inroads, and intrusions*, Princeton, Princeton University Press.
- ROSSI, G. (2008), *Così il supercapitalismo uccide la democrazia*, in «La Repubblica» di Ven. 30 maggio 2008, 41.
- RYAN, P. (2001), *The school-to-work transition. A Cross-National Perspective*, in «Journal of Economic Literature», vol. 39, n. 1, March.
- RYAN, P. (2008), *Youth Employment Problems and School-to-Work Institutions in Advanced Economies*, in De Freitas, G. (Ed.) (2008), *Young Workers in the Global Economy. Job Challenges in North America, Europe and Japan*, Edward Elgar, Cheltenham.
- SACCONI, M. (2006), *Un futuro da precari? Il lavoro dei giovani tra rassegnazione e opportunità*, Milano, Mondadori.

- SAHA, L.J. – FÄGERLIND, I. (1994), *Education and Development*, in T. HUSEN – T.N. POSTLETHWAITE (a cura di), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, 2ed., 1648-1655.
- SÁNCHEZ SORONDO, M. (2002), *Globalizzazione e Solidarietà*, The Pontifical Academy of Sciences, Extra Series 15, Vatican City, <http://www.casinapioiv.va/content/dam/accademia/pdf/es15it.pdf> (18.07.2016).
- SENNET, R. (2002), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli (or. 1999, *The Corrosion of Character*).
- SENNETT, R. (1982), *Il declino dell'uomo pubblico. La società intimista*, Milano, Bompiani.
- SENSINI, M. (2016), *Il pil del 2015 sale dello 0,8% e debito migliore delle stime*, 2 marzo 2016, in <http://www.corriere.it/economia/16-marzo-01/istat-pil-2015-cresciuto-08percento-deficit-26percento-bene-l-occupazione-654a9012-df91-11e5-86bb-b40835b4a5ca.shtml> (02.03.2016).
- STEEDMAN, H. (1993), *The Economics of Youth Training in Germany*, in "Economic Journal", 103 (420), pp. 1279-1291.
- STIGLITZ, J.E. (2002), *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Torino, Einaudi.
- SZCZESNIAK, M. (2012), "Generazione NEET": alcune caratteristiche, cause e proposte, in "Orientamenti Pedagogici", 4, 729-747
- TANCON, I. (2001), *Atitudes do jovem brasileiro frente ao trabalho e a relação de tais atitudes com a maturidade profissional*, Roma, Università Pontificia Salesiana.
- TROELTSCH, E. (1974), *Il protestantesimo nella formazione del mondo moderno*, Firenze, La Nuova Italia.
- UNGARO, D. (2002), *Capire la società contemporanea*, Roma, Carocci.
- VELLANI, I. (Ed.), (2014), *Lavoro, mercato e formazione: dossier*, Roma, Fondazione Apostolica *Actuositatem*.
- VOGEL, J. (2002), *European Welfare Regimes and the Transition to Adulthood. A Comparative and Longitudinal Perspective*, in "Social Indicators Research", 59 (3), pp. 275-299.
- WEBER, M. (1991), *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Milano, BUR.
- ZOJA, L. (2011), *Neet: acronimo inglese e tragedia italiana?* in "Minori Giustizia", 4, 19-27.

Desafíos para el fortalecimiento de la Educación Media Técnico Profesional en Chile

La propuesta del Centro de Innovación en
Educación de Fundación Chile

Patricio Traslaviña Arancibia
Director Educación Técnico Profesional
Fundación Chile

Desafíos para el fortalecimiento de la Educación Media Técnico Profesional en Chile

La propuesta del Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile

1. Elementos de diagnóstico

Existen muchos antecedentes sobre los problemas generales de calidad de la educación y en particular los que afectan a la educación técnica en los diferentes niveles que se imparte en nuestro país y que han sido evaluados e investigados a nivel nacional e internacional, existiendo coincidencia respecto de la variedad y complejidad de las causas que explican estos problemas.

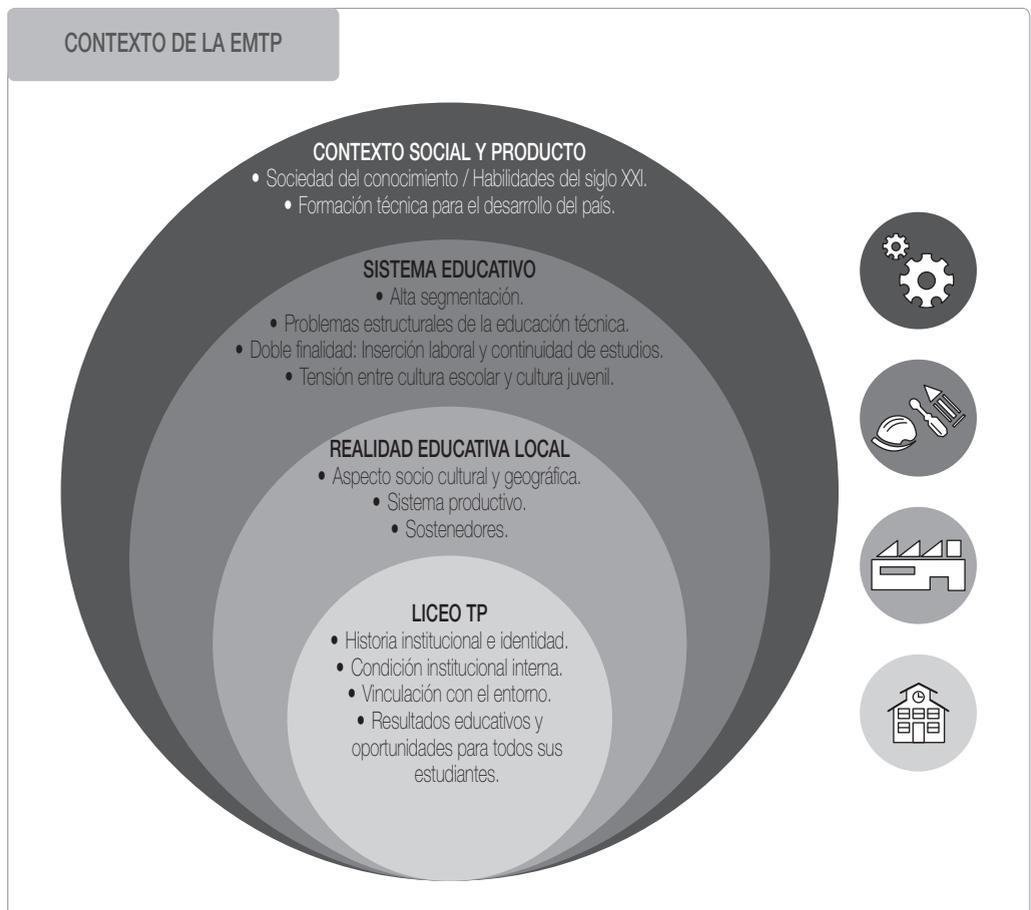
Algunos de los datos que se conocen sobre la educación técnica a nivel nacional son los siguientes (datos en proceso de actualización):

- La Enseñanza Media Técnico Profesional atiende aproximadamente al 40% de la matrícula en las instituciones que imparten Educación Media a nivel de 3° y 4° medio.
- La Educación Técnica de Nivel Superior atiende al 54% de los estudiantes nuevos que ingresan a Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales.
- El 44% de los egresados de Enseñanza Media Técnico Profesional entra directamente al mercado del trabajo y no continúa estudios superiores de acuerdo a un estudio de cohorte realizado en el año 2008.
- El 53% de los matriculados en Centros de Formación Técnica acceden hoy a alguna combinación de créditos y becas.
- El 44% de los alumnos de carreras de Educación Técnica de nivel Superior, estudia y trabaja
- El 91% de la matrícula de la Enseñanza Media Técnico Profesional pertenece a los quintiles I y II.
- La educación técnica en sus diferentes niveles presenta alto potencial para reducir la desigualdad, mejorar los niveles de inclusión social y promover el desarrollo integral de sus estudiantes.

La búsqueda de variables para entender las causas de problemas que afectan la calidad de la Educación Media Técnico Profesional, con el propósito de buscar iniciativas para su mejoramiento, ha permitido configurar una realidad muy compleja y de carácter estructural en diferentes dimensiones y aspectos del sistema educativo, productivo y social del

país, las que solo como metodología de análisis y teoría explicativa, presentaremos en el esquema N° 1 en diferentes capas relacionadas con las instituciones educativas que imparten este tipo de formación en el nivel medio, a las cuales denominaremos dimensiones.

La información para establecer estas dimensiones y sus respectivas variables fue obtenida en el proceso de diagnóstico y estudio de datos en cincuenta y tres instituciones educativas que imparten Educación Media Técnico Profesional¹ de las cuales en veintisiete, además se realizaron procesos de planificación e implementación de procesos de mejoramiento educativo con foco en el fortalecimiento de su propuesta de formación técnica por periodos que oscilaron entre los tres y cinco años. El territorio abarcado considero seis regiones y Comunas, además de un número similar de sostenedores.



Esquema N° 1: Dimensiones para explicar factores que afectan la calidad de la EMTF.

¹22 liceos proyecto FIC región de O'Higgins, 20 liceos proyecto DesarrollaT, 5 liceos proyecto Samsung y 6 liceos en Programa Mejor Liceo.

1.1 Dimensión: Contexto social y productivo

El principal problema que se identifica en esta dimensión es el de adaptabilidad, ya que la educación técnica que se imparte en el país no es suficientemente flexible para sintonizar con un mundo cambiante y especialmente con una dinámica del empleo, que exige la formación de habilidades distintas a las que se requerían en empleos, cuyas tareas de carácter repetitivo y rutinario caracterizaban el trabajo en gran parte del anterior siglo.

Es evidente que los puestos de trabajo relacionados con tareas de carácter físico o cognitivas rutinarias están disminuyendo debido a una creciente incorporación de tecnología en procesos productivos (Araneda, 2006)². Los cambios principales se refieren a nuevos procesos de trabajo, creciente introducción de tecnología, y aparición de trabajos que demandan nuevos conocimientos, habilidades y destrezas que la educación técnica no ha podido, ni ha sabido abordar eficientemente.

El problema se ubica en esta dimensión, ya que a nivel de país no existe en la actualidad un sistema de formación técnica pertinente a esta realidad lo que no permite reaccionar oportunamente frente a los cambios y deja estos desafíos a instituciones educativas que no cuentan con todos los recursos, la información actualizada y las competencias para resolverlos.

Una segunda variable se refiere a la escasa y casi nula articulación de la formación con el mercado laboral ni con la educación post secundaria, constatándose a nivel general una ausencia de diálogo y acuerdo intersectorial sobre el tipo de formación técnica que el país necesita. No existe institucionalidad que promueva e incentive la articulación entre el mundo productivo y la formación técnica.

Para complicar la situación, además se constata un problema de pertinencia, ya que las especialidades de la Educación Media Técnico Profesional y las carreras de Educación Técnico de nivel Superior no están alineadas con las demandas de los sectores productivos y el currículo nacional, no aborda adecuadamente la formación de habilidades transversales y de carácter genérico para una adecuada inserción laboral.

1.2 Dimensión: Sistema educativo

El problema de la alta segmentación está muy ligado al problema de la calidad, percibiéndose como una alternativa de segundo orden, desacreditado y estigmatizado por algunos sectores de la sociedad, especialmente porque apuntaría a labores y empleos de carácter menor, en relación a las competencias que se deben desplegar y a los niveles cognitivos que se deben desarrollar. Por otra parte la formación técnica

²Araneda, H. (2006). Hacia un sistema de aprendizaje a lo Largo de la Vida: Oportunidad del sistema de certificación de competencias laborales. Serie en foco de la Corporación Expansiva.

no ha considerado una aproximación a la ciencia y la tecnología que la prestigie como un camino formativo valorado por su rigurosidad y exigencia de desempeño.

Respecto del problema de segmentación puede explicarse además por la escasa relevancia pública, ya que la educación técnica no está suficientemente posicionada como un tema importante para el país, y también porque no existen acuerdos entre los expertos y las autoridades que diseñan las políticas públicas sobre cómo desarrollarla y darle un estatus de mejor nivel. En ese sentido más allá del discurso creciente y de las consignas, existen diferentes visiones, perspectivas e intereses sobre cuál es la formación técnica que se necesita en el país.

El principal problema estructural está relacionado con el financiamiento, ya que en la Educación Media Técnico Profesional no se cuenta con una subvención acorde a la demanda de calidad que se le hace desde múltiples actores sociales. En la Educación Técnica de nivel Superior no hay subvención, es de financiamiento privado y el número de becas a pesar de su aumento en el último tiempo, sigue siendo insuficiente. Para implementar un nuevo sistema de financiamiento, no existe un cálculo real de los costos que implica la implementación del currículum en sus distintos sectores económicos y especialidades. Considerando siempre gastos que exceden a los actuales niveles de financiamiento, no están definidos los recursos necesarios para implementar una estructura organizacional acorde al tipo de problemas que enfrenta, horas docentes, equipamiento y materiales, entre otros, aspectos fundamentales y necesarios para resolver una política de inversión social al respecto.

Otros problemas estructurales se refieren a las competencias de los diferentes actores involucrados para avanzar en el mejoramiento de su calidad en aspectos relacionados con la implementación curricular, relación con el entorno, articulación con los otros niveles y otros, ya que no se cuenta con instancias de formación, perfeccionamiento, apoyo y asistencia educativa pertinentes a la magnitud del problema que se debe resolver.

La doble finalidad de inserción laboral al egreso, pero también competencias y condiciones personales para asegurar la continuidad de estudios en educación superior, tensionan a las instituciones y en general no están bien abordadas para asegurar alternativas válidas a sus estudiantes, además de la falta de orientación para una adecuada elección de su trayectoria post secundaria.

La tensión entre la cultura escolar y la cultura juvenil esta principalmente marcada por una institución educativa que permanece en un registro tradicional de relación vertical con los estudiantes, negando en no pocos casos sus derechos a la elección informada y autónoma de sus propias trayectorias y opciones de vida. Es permanente la confusión entre comportamiento adecuado y sumisión a las decisiones de comunidades educativas, que invisibiliza a sus estudiantes a través de códigos de

control y disciplina que no tienen relación con los desafíos formativos para una sociedad que debe dar respuestas que recojan la diversidad y los desafíos de inclusión.

El proceso formativo no reconoce esta etapa de vida, sus características, expresiones culturales, dificultando la posibilidad de que todos cuenten con alternativas para proyectos de vida acordes a sus intereses y capacidades, acogiendo la necesidad de encontrar un equilibrio entre la exigencia de unas decisiones temprana y las características de madurez de los jóvenes.

Este aspecto se agrava en la Educación Media Técnico Profesional si consideramos que es muchas veces el único camino para las familias de escasos recursos de superación de las desigualdades y la movilidad social que les permita mejorar su calidad de vida, a través de la inserción en el mundo laboral, el acceso al empleo y la posibilidad de seguir estudios superiores.

1.3 Dimensión: Realidad educativa local

La calidad de la oferta formativa en Educación Media Técnico Profesional está condicionada por temas de carácter socio cultural y geográfico, especialmente porque la cercanía o lejanía a los grandes centros urbanos, está directamente relacionada con los niveles de inversión y apoyo para ampliar las oportunidades de desarrollo de los jóvenes que egresan de esta modalidad. Las instituciones educativas ubicadas en comunas alejadas de centros urbanos cuentan con oportunidades restringidas, ya que imparten preferentemente especialidades de sectores productivos condicionados con la ubicación geográfica, pero también en algunos casos ampliando la oferta de especialidades que no consideran el número de egresados y la cantidad de empleos limitadas que presenta el territorio. El problema de oferta de especialidades desalineada de la demanda de egresados también afecta a comunas urbanas, pero en este caso se relaciona con decisiones tomadas con información sesgada o relacionada con la posibilidad de captar más matrícula, impartiendo especialidades con mayor valoración social, pero no necesariamente generadoras de más empleo.

Este aspecto se ve agravado por la estructura actual que exige definiciones a edad temprana, sin la adecuada presentación de información pertinente para guiar opciones vocacionales. Las elecciones deben hacerse en octavo básico para optar por el tipo de establecimiento, en segundo medio para la elección de especialidad y en cuarto medio para definir inserción laboral y/o continuidad de estudios, sin la suficiente información adecuada, limitando las oportunidades que se requieren para asegurar movilidad social.

A nivel de Sostenedores las opciones de dependencia corresponden al ámbito particular subvencionado y al de carácter municipal, ambos con

financiamiento similar por lo que no se cuenta con una estructura de apoyo ni recursos adicionales para establecer conexión con el entorno productivo y la oferta se ve condicionada por la falta de instrumentos y herramientas que permita tomar decisiones racionales y pertinentes a esa realidad. En el caso del sistema municipal que corresponden aproximadamente al 45% de las instituciones que imparten Educación Media Técnico Profesional, uno de los problemas relevantes es que no está asegurada la estabilidad de los directivos y de la planta docente especialmente de la formación diferenciada, aspecto fundamental para asegurar un conocimiento más acabado de la realidad local.

1.4 Dimensión: Institución educativa

Las instituciones educativas que imparten Educación Media Técnico Profesional están marcadas por aspectos relacionados con su historia e identidad, lo que permite asumir su doble desafío con distintas convicciones y niveles de conciencia respecto de sus dificultades, lo que en algunos casos no permite la necesaria mirada estratégica para su desarrollo. Este aspecto es más difícil de conseguir en instituciones que no tiene identidad histórica y fueron reconvertidas a la modalidad técnica por motivos relacionados con su pérdida de matrícula u otras emergentes, no suficientemente asumidas por las comunidades educativas como una solución válida.

La condición institucional interna para el desarrollo está limitada por las competencias y capacidad de gestión de sus directivos y las competencias y capacidad pedagógica de sus docentes, lo que actualmente es evaluado en general como deficitario, pero que debe ser entendido en la complejidad de las diferentes dimensiones involucradas. Muchos de las causas de estos problemas no pueden ser abordados solo por estos actores, porque requieren generar condiciones a nivel nacional y local, donde es perceptible la falta de políticas para la preparación de directivos especializados en la gestión de este tipo de instituciones y programas de actualización de competencias de los docentes de la formación diferenciada en temas de carácter pedagógico, además de actualización de los temas de innovación y tecnologías relacionadas con el sector económico de sus respectivas especialidades.

La vinculación con el entorno es un aspecto evaluado como muy deficitario en la mayoría de las instituciones, sobre todo considerando que no se han asignado recursos ni se han asumido acciones financiadas para avanzar en este aspecto. En muchos casos no existe estructura organizativa ni recursos para asumir la demanda de las especialidades para responder a las necesidades laborales del entorno.

La mayoría de los aspectos relacionados con el desarrollo de la institución educativa y la definición de planes de mejoramiento está condicionada por la carencia de los recursos necesarios y cuando existen, por

su inadecuada gestión. Es constatable el insuficiente desarrollo de recursos pedagógicos y didácticos que apoyen la labor docente, además de la falta de equipamiento pertinente que permita el diseño actividades de aprendizaje tendientes a la formación de las capacidades contenidas en los perfiles de egreso.

Respecto de los resultados educativos y oportunidades para todos sus estudiante, el diagnóstico da cuenta de bajos resultados en las mediciones nacionales y déficits formativos en los sectores de aprendizaje claves de la formación general, pero también de una insuficiente implementación del currículum de la formación diferenciada para las especialidades.

Un aspecto relevante para lograr un proceso integral de formación es la falta de estructura organizativa y competencias que permitan una adecuada articulación entre la formación general y la formación diferenciada, aspecto que permitiría atender la demandas de nuevos trabajos y desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y destrezas, que no están considerado explícitamente en los procesos formativos.

En lo educativo la institución no responde a la demanda que implica la incorporación de una cantidad cada vez mayor de jóvenes en condición de vulnerabilidad social y educativa, ya que la lógica e interacción interna del liceo tradicional, no consideran una estrategia para lograr el aprendizaje de todos sus estudiantes.

No se trabaja en forma integral el desafío de desarrollar en conjunto con sus estudiantes proyectos de vida que consideren aspectos relacionados con el apoyo en su inserción en el liceo y a atender sus problemas para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Por otra parte y siempre en el contexto de apoyar la trayectoria educativa, no se entrega información pertinente y actualizada para ayudar al estudiante en sus definiciones vocacionales, ni las relacionadas con su inserción laboral y prosecución de estudios.

Considerando el análisis de las diferentes dimensiones a partir de los hallazgo de evidencias en las vistas de diagnóstico a más de veinticinco liceos ubicados en diferentes comunas y regiones del país, una conclusión general es que la situación que enfrentan las instituciones que imparten Educación Media Técnico Profesional es particularmente difícil y obedece a un problema de carácter nacional no asumido debidamente por las políticas educativas, por lo que se hace importante buscar e implementar soluciones basadas en la realidad que viven, los recursos con que cuentan, además de las demandas y exigencias de mejoramiento que se hacen desde el ámbito educativo, productivo y social.

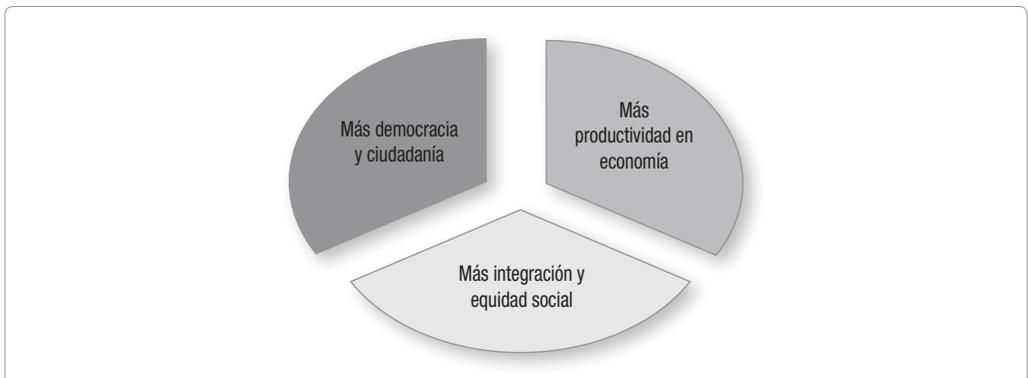
Una síntesis de los problemas que deben ser abordados a nivel institucional con el apoyo de una política educativa nacional se indica a continuación:

- Falta de mecanismos y estructura organizativa para una adecuada relación con el ámbito productivo.

- Carencia de un marco de cualificaciones de nivel nacional y de sectores productivo.
- Ausencia de sistemas de evaluación de la oferta y su pertinencia.
- Ausencia de programas de formación directiva especializada en Educación Media Técnico Profesional.
- Insuficiente desarrollo de recursos pedagógicos para apoyar la labor docente y se aseguren aprendizajes relevantes.
- Falta de redes de apoyo y asistencia técnica para el mejoramiento de la formación técnica.

2. Tendencias y claves para el mejoramiento

Tres aspectos condicionan hoy el impacto de la educación en la sociedad para lograr el desarrollo de las personas y su adecuada inserción con herramientas que le permitan enfrentar los crecientes procesos de cambio e innovación.



Esquema N° 2: Impactos de la educación en la sociedad.

Estos aspectos también se refieren a una educación técnica que asegure calidad, constatándose a través de una revisión sintetizada de las características de esta modalidad en diferentes países con mayor nivel de desarrollado que dan cuenta de las siguientes condiciones:

- Se trata de instituciones de dependencia estatal o nacional y financiada con recursos del Estado.
- Los sistemas de gestión están basados en estándares y normas de calidad.
- Las instituciones están articuladas orgánicamente con otros niveles del proceso formativo.
- Su proceso formativo tiene un alto nivel de sintonía y diálogo con el medio productivo.

- Existen marcos de cualificaciones de carácter nacional y/o regional para cada sector productivo.
- Los sistemas de información son claros y están disponibles respecto de la oferta formativa y las oportunidades de empleo.
- El diseño curricular está basado en competencias para asegurar itinerarios y trayectorias formativas. Se abordan en forma explícita competencias de carácter transversal y conductuales, además de las funcionales.
- El currículum es flexible y está basado en los intereses y necesidades de los estudiantes.
- Es alto el grado de apoyo y atención a las necesidades de los estudiantes para que ellos tomen sus decisiones en forma autónoma, pero con información pertinente.

Otro referente que puede ser considerado como insumo para la incidencia en política pública son las recomendaciones a los gobiernos sobre la Educación y Formación Técnico Profesional de los estados miembros de la UNESCO³.

- Realzar la pertinencia de la Educación y Formación Técnico Profesional a nivel de políticas educativas.
- Ampliar el acceso y mejorar la calidad y la equidad.
- Adaptar las cualificaciones y trazar trayectorias.
- Mejorar las bases de datos y la información.
- Fortalecer la gestión y ampliar las alianzas.
- Incrementar la inversión en la Educación y Formación Técnico Profesional y diversificar el financiamiento.
- Promover la Educación y Formación Técnico Profesional y mejorar su imagen.

Oportunidades de la situación actual a nivel de país

- Implementación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad (SAC) y Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) abre oportunidades con recursos y desafíos importantes para la gestión directiva.
- Nuevos recursos para la educación permiten una mirada proyectiva respecto de las necesidades y la asignación de recursos para las especialidades.
- Posibilidades para postular a nuevos fondos para el mejoramiento del equipamiento, lo que obliga a revisar el tipo de actividades de aprendizajes que realizan los estudiantes en cada especialidad y su pertinencia.

³Fuente: Tercer Congreso Internacional sobre la Educación y Formación Técnico Profesional Educación bajo el lema "Transformar la TVET: Forjar competencias para el trabajo y la vida", Mayo 2012 Shanghai (China)

- Se abren oportunidad para promover la realización de estudios comunales y regionales sobre realidad productiva y pertinencia de especialidades.

3. Una propuesta global de iniciativas para el mejoramiento

Una vez revisados los diferentes aspectos del diagnóstico, efectuadas evaluaciones sobre los resultados de la implementación de diversas estrategias para apoyar el mejoramiento de la educación técnica, además de explorar claves en la tendencia internacional que permitieran entender las relaciones entre las dimensiones y las múltiples variables que configuran el problema, se definen a continuación ejes de desarrollo para apuntar a las propuesta de solución considerando iniciativas para sintonizar con las necesidades de los actores de estas instituciones educativas:

EJE 1: CALIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL	
Necesidad	Iniciativas
Manejar datos e información actualizada sobre la realidad de la institución y su contexto.	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar estudios y procesos de diagnóstico específicos para identificar variables que inciden en la calidad de la educación técnica. – Aplicar procedimientos de evaluación integrales de la gestión institucional y pedagógica, sistematizando información para abordar procesos de mejoramiento.
Contar con instrumentos y procedimientos para evaluar la calidad en la gestión de los procesos pedagógicos e institucionales.	<ul style="list-style-type: none"> – Diseñar estándares de gestión institucional y gestión pedagógica considerando aspectos específicos involucrados en esta modalidad. – Diseñar marcos para orientar el desempeño directivo en coherencia con un modelo de calidad de la educación técnica. – Diseñar marcos para orientar el desempeño de los docentes de la formación diferenciada Técnico Profesional.
Planificar el mejoramiento de la institución educativa.	<ul style="list-style-type: none"> – Asesorar a directivos y docentes para diseñar e implementar procesos de planificación institucional a nivel estratégico y operativo considerando el aseguramiento de la calidad. – Asesorar a directivos para monitorear las acciones diseñadas en los procesos de planificación.
Contar con instrumentos que den cuenta de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> – Reforzar y apoyar el proceso de implementación curricular considerando el enfoque de competencias. – Diseñar instrumentos que den cuenta del logro de competencias técnicas, competencias transversales y de los resultados de aprendizajes esperados contemplados en los programas de estudio.

EJE 2: PERTINENCIA DE LA OFERTA.	
Necesidad	Iniciativas
Asegurar trayectorias post secundarias, laborales y formativas para todos los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> – Asesorar a directivos para el diseño de itinerarios formativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes, sus familias y del entorno. – Asesorar a directivos y docentes de las especialidades para mejorar los sistemas de prácticas profesionales. – Diseñar material de apoyo y orientaciones para mejorar el vínculo de la institución educativa con su entorno y los sectores productivos prioritarios nivel local.
Asegurar la calidad de los procesos formativos.	<ul style="list-style-type: none"> – Elaborar orientaciones para la actualización y mejoramiento de la pertinencia de los Proyectos Curriculares, articulándolos con las necesidades y desafíos de desarrollo regional / nacional. – Elaborar programas de formación para directivos y docentes respecto del diseño curricular con enfoque de competencias.
Lineamiento para asegurar los proyectos de todos sus estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> – Elaborar programas de formación para directivos que fortalezcan el proceso de orientación y acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, durante todo el proceso formativo. – Diseñar e implementar un sistema de seguimiento de egresados aplicable a diferentes realidades educativas.
Contar con un sistema actualizado de información para la gestión del proceso formativo.	<ul style="list-style-type: none"> – Proponer un sistema de información que permitan la toma de decisiones en cada institución basados en indicadores y evidencias. – Desarrollar estudios de pertinencia de la oferta de especialidades, de acuerdo a la demanda y tendencias de los sectores productivos a nivel regional y comunal. – Caracterizar y describir la oferta de educación técnica del entorno a nivel medio y superior. – Construir mapa regional de especialidades pertinentes según comunas, demanda laboral regional y perfiles de egresos por nivel requeridos en el sector productivo.

EJE 3: GENERACIÓN DE CAPACIDADES Y FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS.	
Necesidad	Iniciativas
Mejorar competencias directivas para la gestión de la educación técnica.	<ul style="list-style-type: none"> – Diseñar un diccionario de competencias para directivos de liceos que imparten Educación Media Técnico Profesional. – Diseñar e implementar programas de formación de competencias directivas específicas para la gestión de la Educación Media Técnico Profesional. – Diseñar Instrumento y procedimientos para la evaluación de competencias directivas.
Mejorar competencias de los docentes de la formación diferenciada técnico profesional	<ul style="list-style-type: none"> – Diseñar un perfil de competencias para docentes de la formación diferenciada técnico profesional. – Diseñar programas específicos para mejorar competencias docentes en especialidades. – Diseñar Instrumentos y procedimientos para la evaluación de competencias pedagógicas en docentes de la formación diferenciada. – Diseñar programas específicos para mejorar competencias docentes en temas claves como planificación curricular y evaluación de aprendizajes.
Contar con programas de asistencia técnica para mejorar la calidad de las instituciones.	<ul style="list-style-type: none"> – Validar el modelo de apoyo al mejoramiento de la calidad de instituciones que imparten EMTP, mostrando resultados de impacto e innovaciones transferibles al sistema educativo. – Diseñar e implementar un programa de formación para consultores que asesoren a instituciones de EMTP.
Gestión de recursos	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar material de apoyo con orientaciones para el diseño de infraestructura y selección de equipamiento de las diferentes especialidades. – Diseñar estándares de equipamiento y recursos de aprendizaje para diferentes especialidades. – Diseñar orientaciones para la selección de materiales y recursos educativos. – Desarrollar estudios que permitan dimensionar los costos de implementación de especialidades considerando la sustentabilidad. – Asesorar a directivos y docentes para gestionar los recursos educativos, materiales y el equipamiento que aseguren actividades de aprendizaje pertinentes.

EJE 4: ARTICULACIÓN Y ALIANZAS CON ACTORES CLAVES.	
Necesidad	Iniciativas
Articularse con la educación superior	– Diseñar orientaciones para la implementación de acciones de articulación con Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales.
Articularse con el ámbito productivo	– Proponer estrategias para la implementación de mesas técnicas territoriales y / o sectoriales que permitan desarrollar relaciones sistemáticas con el ámbito productivo. – Desarrollar un modelo para fortalecer los vínculos de la institución con su entorno, apoyando el proceso formativo de los jóvenes y ampliando sus oportunidades al egreso.
Participar en redes de trabajo sectoriales y / o territoriales.	– Proponer estrategias para la creación, participación y gestión de redes con actores claves a nivel local nacional e internacional.
Mejorar la valoración social y el estatus de la educación técnica.	– Desarrollo de Seminarios para fortalecer alianza con investigadores e instituciones académicas internacionales. – Publicar estudios, investigaciones, sistematizaciones y aprendizajes sobre buenas prácticas relacionadas con la realidad de las instituciones que imparte Educación Media Técnico Profesional.

EJE 5: INSTITUCIONALIDAD Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA.	
Necesidad	Iniciativas
Articulación entre el mundo productivo y la formación técnica.	– Proponer acciones que permitan la articulación de las estructuras y del sistema considerando al Ministerio de Educación, Agencia de Calidad, Superintendencia de Educación, ChileValora, Asociaciones gremiales del ámbito productivo, Ministerio del Trabajo, Ministerio de Economía.
Gestión de la FT a nivel de Sostenedor y Servicios Locales	– Asesorar a Sostenedores y Servicios Locales para mejorar competencias que permitan gestionar la formación técnica a nivel territorial. – Desarrollar estudios de demanda / oferta regional y comunal y entrega de orientaciones para dar pertinencia a la oferta formativa, definiendo la apertura o cierre de especialidades.
Contar con una institucionalidad que permita el desarrollo de la educación técnica.	– Elaboración de orientaciones que permitan generar la institucionalidad necesaria para ordenar los esfuerzos y dar coherencia a una política nacional y territorial la para educación técnica.
Contar con un Marco de Cualificaciones a nivel nacional y marcos sectoriales.	– Elaborar material de apoyo y orientaciones para comprender y entender la importancia de los marcos de cualificaciones para el desarrollo y mejoramiento de la calidad de la educación técnico profesional a nivel nacional. – Diseño

En síntesis a través de estos ejes, las necesidades que se proponen la idea principal es transformar a la formación técnica en:

- Una modalidad valorada y respetada socialmente, que prepara adecuadamente a los estudiantes.
- Una modalidad articulada en sus distintos niveles.
- Una modalidad que potencia las posibilidades de inserción laboral y formación continua de todos sus estudiantes y aporta al desarrollo económico y la equidad.

4. La propuesta y el modelo de apoyo para el mejoramiento

El Centro de innovación en educación de Fundación Chile CIE FCH ha desarrollado importantes iniciativas con el objetivo de apoyar el fortalecimiento de la Educación Media Técnico Profesional. El año 2009 se creó el Programa Mejor Liceo Técnico, que está implementando variadas instancias de apoyo a liceos, especialmente a los de dependencia municipal.

En este procesos se han atendido a 27 liceos a través de una propuesta de asesoría fundamentada en estudios realizados a nivel nacional por diferentes centros de investigación y también de estudios propios, configurando un diagnóstico de las principales dificultades, pero a la vez oportunidades que presenta esta modalidad.

La propuesta del Programa Mejor Liceo Técnico se justifica y tiene sentido en la medida en que se avanza en el cumplimiento de la misión de FCH, relacionada con el objetivo de transferir a diferentes niveles experiencia de apoyo, replicándola a nivel nacional en forma sistemática para alcanzar la mayor cantidad de instituciones posibles.

4.1. El modelo de apoyo a las instituciones que imparten EMTP

El objetivo del Programa es mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y expansión de sus oportunidades de inserción laboral y de continuidad de estudios post secundarios, en establecimientos que imparten la modalidad Técnico Profesional, mediante la implementación de un modelo de asesoría centrado en el mejoramiento de las prácticas y procesos de la gestión institucional y pedagógica, y en el fortalecimiento de las competencias de los actores educativos.

La estrategia se despliega mediante una asesoría integral, sistemática y situada. Se busca potenciar y fortalecer las prácticas de los diferentes actores educativos, tanto en la gestión institucional como pedagógica y curricular, generando la apropiación gradual pero sostenida de prácticas y sistemas de trabajo que le den sustentabilidad y proyección a los cambios iniciados. El propósito es impactar, al término del proceso, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y sus trayectorias post

secundarias, sea continuidad de estudios técnicos y/o universitarios e inserción al mundo laboral.

La asesoría se desarrolla durante un periodo variable de años según la situación; dispone de herramientas y procesos de formación continua para directores, jefes técnicos y docentes en temas relacionados con el fortalecimiento de la gestión institucional y liderazgo de un establecimiento técnico profesional; gestión pedagógica/ curricular; estrategias y metodologías de aula directamente dirigidas a fortalecer las prácticas docentes y elevar los logros de aprendizaje de los estudiantes, tanto en la formación general como diferenciada, y apoyo técnico en la revisión y validación del proyecto curricular del liceo.

La asesoría es desarrollada por consultores del Programa, con experiencia de trabajo en liceos y conocimiento experto en las áreas de gestión pedagógica y curricular e institucional. Se cuenta además con especialistas que apoyan temáticas específicas, y que responden a las necesidades de formación y capacitación en los establecimientos.

El proceso se inicia con el levantamiento de un diagnóstico institucional y pedagógico curricular, que le permite a cada liceo reconocer aquellos elementos que están obstaculizando su potencial desarrollo. A partir del análisis de los resultados del diagnóstico, y asesorado en este proceso por la consultoría, cada establecimiento formula su Plan de Desarrollo Educativo Institucional, con un horizonte de cinco años. Este Plan, es contenedor de la apuesta de mejoramiento y cambio que el liceo implementará: establece metas, propósitos y estrategias, y una planificación de acciones anual, que de manera sostenida y mediante procesos de evaluación, lo irán acercando a su meta principal.

El programa considera tres líneas de acción fundamentales:

- Asistencia técnica directa al establecimiento y al sostenedor en ámbitos de la gestión institucional y pedagógica – curricular.
- Formación en servicio de directivos y docentes.
- Fortalecimiento de la formación técnica y vinculación con el sector productivo.

Transversalmente se despliega una línea de monitoreo y evaluación de resultados, tanto indicadores cuantitativos (resultados de aprendizaje, indicadores de eficiencia interna, etc.) como aquellos asociados a la instalación de prácticas y sistemas de trabajo.

Los focos de la estrategia para apoyar la gestión pedagógica y curricular, son los siguientes:

- **Formación General:** Desarrollar y fortalecer habilidades y competencias básicas y superiores definidas en el currículum nacional para este ciclo, las que se constituyen en condición para seguir transitando por la educación media.

- **Articulación entre la planificación de la Formación General y la Formación Diferenciada;** a través de los aprendizajes esperados de las especialidades y los subsectores. Fortalecimiento del liderazgo de la Unidad Técnico Pedagógica y del responsable o coordinador del trabajo de los docentes de la Formación Diferenciada.
- **Abordar elementos transversales del currículum,** como competencias de empleabilidad, emprendimiento, digitales u otras por definir de acuerdo al diagnóstico.
- **Proyectos Curriculares actualizados:** que incluye una revisión profunda de la oferta existente, los perfiles de egreso de los jóvenes, articular con estudios sobre pertinencia de especialidades y gestión de itinerarios educativos y formativos de los estudiantes.
- **Sistema de seguimiento a las trayectorias de los estudiantes:** que incluye estrategias de Orientación Laboral y Vocacional: información diversa y oportuna, ampliación de oportunidades, etc.; seguimiento a estudiantes en práctica y procesos de titulación: se requiere revalorizar la práctica profesional como un hito formativo relevante para cumplir el ciclo formativo del liceo, lo que requiere acompañar a los jóvenes en esta etapa; y seguimiento a estudiantes en sus trayectorias post secundarias: que le permita al liceo disponer de información que retroalimente la pertinencia de su oferta y decisiones afines.
- **Fortalecer la estructura de coordinación pedagógica** (Unidad Técnico Pedagógica y Coordinación de especialidades) en la conducción, liderazgo y organización del trabajo docente en procesos claves de la gestión curricular (planificación; monitoreo y evaluación de aprendizajes; acción docente en el aula; apoyo pedagógico y tutoría a grupos de estudiantes, implementación currículum en competencias Técnico Profesionales, competencias generales y perfiles de egreso especialidad, entre otros).

Los focos de la estrategia para apoyar la gestión institucional son los siguientes:

- **Plan de Desarrollo Institucional:** Formulación del plan maestro del liceo, contenedor de la apuesta de mejoramiento en un horizonte de 5 años: metas, estrategias, indicadores y su correlato en una planificación anual.
- **Sistema de monitoreo y seguimiento anual** a la implementación de acciones y resultados del Plan. Retroalimentación y ajuste según lo observado.
- **Énfasis en la “estabilización”** del establecimiento escolar, es decir condiciones suficientes para un itinerario de mejoramiento del liceo: normas de horario, definición de roles y funciones, definición de instancias colectivas de trabajo, procedimientos de rendición de cuentas, estructuras básicas funcionando, etc.

- **Fortalecimiento del equipo de gestión** para que asuma la responsabilidad en los resultados educativos de los estudiantes, considerando:
 - definiciones de propósito y visión compartida sobre objetivos institucionales y la capacidad de conducir y consolidar procesos de mejoramiento en los liceos;
 - centralidad de lo pedagógico y logro de aprendizajes de todos los estudiantes: apoyos necesarios y cumplimiento de metas;
 - altas expectativas en las capacidades y resultados de sus estudiantes y docentes;
 - promover trabajo colaborativo entre docentes y apoyo técnico según necesidades;
 - fortalecer redes de colaboración con la comunidad, mundo productivo e instituciones de educación (superior y técnicas) y;
 - aseguramiento de las mejores oportunidades para los jóvenes en sus trayectorias post secundarias.

Los focos en la estrategia de apoyo al sostenedor son los siguientes:

- Apoyo a los equipos técnicos para establecer estrategias que les permitan avanzar en el mejoramiento de los resultados educativos de los liceos.
- Asegurar el cumplimiento de las condiciones (suficientes) acordadas para la implementación de la asistencia técnica.
- Apoyo en ámbitos que están directamente relacionados con el mejoramiento de la calidad de los liceos involucrados, como por ejemplo:
 - formulación de planes relacionados con el desarrollo de la educación comunal;
 - definición de criterios y procedimientos para la selección de directores y docentes;
 - generación de proyectos educativos propios y con sellos;
 - asociatividad y trabajo colaborativo entre liceos y con instituciones externas y ;
 - definición de políticas comunales y organización de la oferta de especialidades a nivel comunal.

La implementación del programa se ordena en torno a cinco etapas que permitan asegurar:

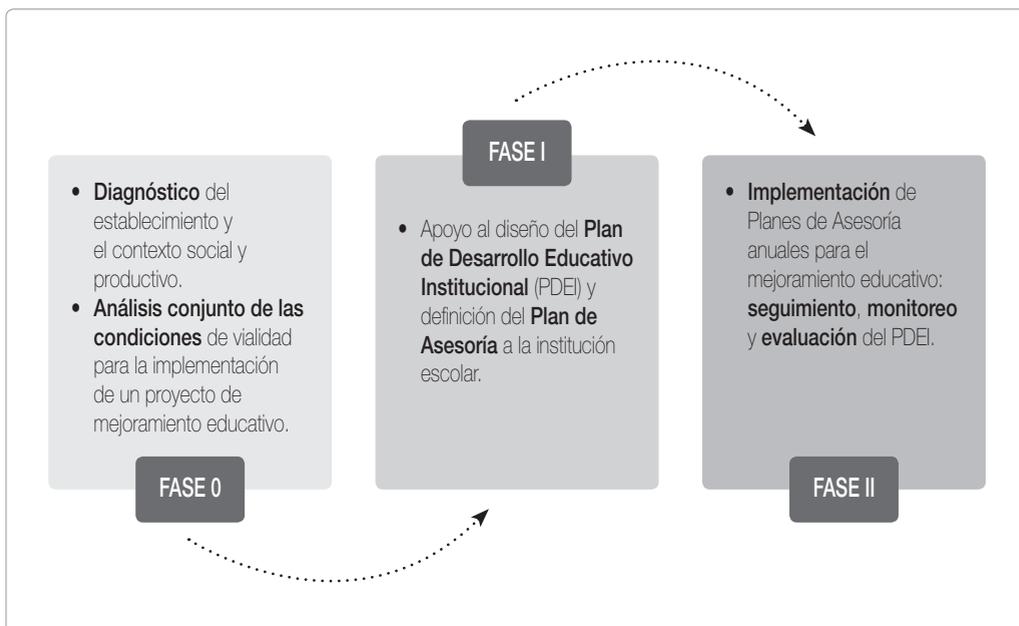
- Diagnóstico para el Conocimiento, la Negociación y la Instalación del programa de apoyo focalizado.
- Instalación del proceso de apoyo e inicio de la primera etapa de Desarrollo.

- Consolidación del proceso de Desarrollo para dar inicio a un primer nivel de Apropriación.
- Apropriación consciente y sistematizada para la consolidación del proceso de mejoramiento.
- Proyección a partir de la sistematización de cada uno de los componentes abordados en el proceso de mejoramiento y desarrollo de una etapa de Autonomía.

Las fases señalan una trayectoria de procesos institucionales que se busca desplegar, es decir, facilitan un ordenamiento y otorgan un ritmo y temporalidad a la asesoría. Estas no son rígidas, se combinan entre sí durante un periodo previo a la maduración de la fase siguiente.

Un principio que está a la base del programa, es que la asesoría se adapta a las necesidades del liceo, y no el liceo a los contenidos de la asesoría. Este principio estratégico acompaña todo el periodo, por tanto los contenidos descritos para cada fase pueden reconocerse con intensidades distintas al comparar un establecimiento respecto a otro.

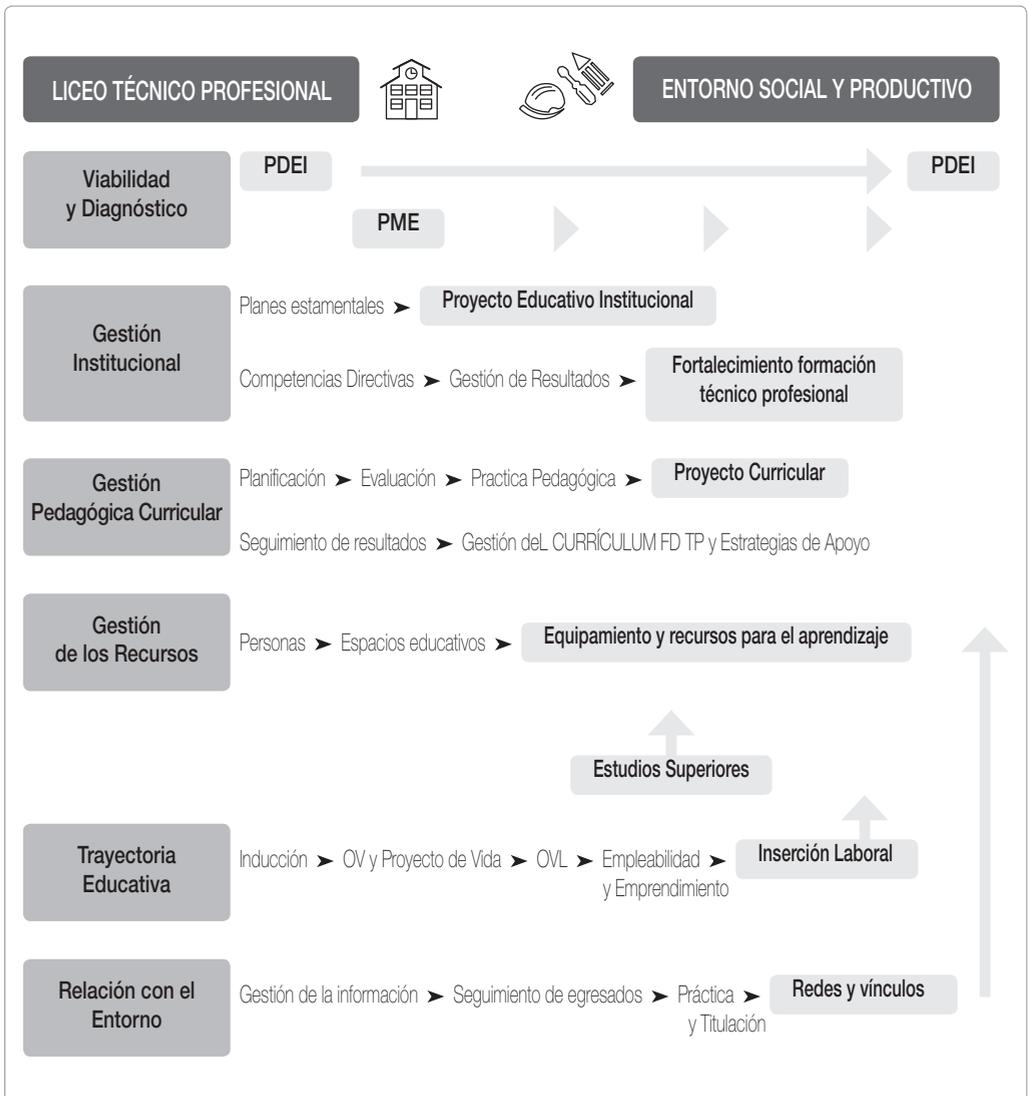
Las fases del proceso de asistencia técnica se presentan en el siguiente esquema.



Esquema N° 3: Fases del proceso de asistencia técnica.

Desde el punto de vista de los contenidos en el siguiente esquema se presenta un ordenamiento de estos en seis temáticas, que permiten abordar en forma ordenada y de acuerdo a secuencias definidas con

los mismos actores educativos. Las secuencias se ordenan de acuerdo al proceso de diagnóstico, paso inicial e imprescindible para dar consistencia al proceso de mejoramiento educativo.



Esquema N° 4: Temas y contenidos del proceso de mejoramiento.

“Con una mirada global y
un corazón maulino. Cómo
hacer desarrollo desde la
periferia”

Jorge Brito Obreque
Presidente Directorio
Centro de Formación Técnica
San Agustín - Talca

“Con una mirada global y un corazón maulino. Cómo hacer desarrollo desde la periferia”

Encarnar el pensamiento social para poder llevar adelante un proyecto regional, que dé respuestas a una realidad específica, constituye una tarea que requiere de mucho esfuerzo y sacrificio en Chile, dado que las políticas de desarrollo social son generadas a través de modelos de gestión centralizados. Ello se hace aún más evidente en la región del Maule, que presenta varios índices bajo el promedio nacional y el mayor índice de ruralidad del país.

El Maule tiene un Producto Interno Bruto (PIB) per cápita que está por debajo del promedio nacional. Su participación en el PIB regionalizado es del 3,4%, tasa que se ha mantenido sin mayor variación desde el año 2008. En tanto que, mientras su nivel de desempleo se mantiene entre los más altos del país, los niveles de ingresos se encuentran muy por debajo del promedio nacional¹.

Aun cuando existen grandes empresas que están en un nivel de desarrollo basado en la inversión, la mayoría de las empresas de la Región responden a una etapa de desarrollo basado en commodities, con infraestructura básica, baja diversificación de productos, poca inversión en I+D+i y baja especialización de mano de obra (alrededor del 70%). Paralelamente, el Maule representa menos del 1% del total país en cuanto a atracción de inversiones extranjeras².

La infraestructura de transportes no representa un fuerte apoyo para el desarrollo económico. El Maule no cuenta con un aeropuerto, disponiendo solo de algunos aeródromos y pistas de aterrizaje destinadas a aeronaves menores, como tampoco con un puerto marítimo para embarcaciones de mayor envergadura; solo existe el de Constitución dedicado exclusivamente a acoger la pesca artesanal.

En el ámbito educacional, a pesar de que la región presenta alto desempleo en cuanto a cobertura, los indicadores no escapan a esta deprimida realidad. Más de la mitad de las personas mayores a 15 años tiene solo enseñanza básica completa (a nivel de su fuerza de trabajo, es el 43%); el analfabetismo alcanza el 6%, duplicando el valor para el

¹Plan de Desarrollo Competitivo Región del Maule 2025.

²Idem.

país; la Tasa Neta de asistencia a Educación Parvularia (0 a 3 años) para la región es del 25%, porcentaje bajo el promedio nacional que corresponde al 28,3%³.

Y si bien es una de las que presenta mayores índices de capacitación, se evidencia, según el Informe de Análisis de Actividad empresarial, que a nivel empresarial existe baja mano de obra especializada.

No obstante, este escenario representa un cúmulo de oportunidades para quienes, conscientes de la urgencia de dar respuesta a las necesidades de quienes más lo necesitan, deseen aportar al desarrollo del capital humano y social a través de iniciativas fundamentadas en la dignidad del ser humano.

Éste es el gran desafío que se vive cada día en las regiones de Chile, el país más centralista de América Latina y también del OCDE. Lo que, de una u otra forma, paraliza el desarrollo de las potencialidades de cada una de ellas y demora su crecimiento y su cohesión social.

Y es el desafío que en 1998 asumió la diócesis de Talca, cuando Monseñor Carlos González Cruchaga, Obispo de Talca, consciente de que la Región del Maule presentaba una evidente desventaja en materia de formación de capital humano –la matrícula de Educación Superior no alcanzaba las 8 mil personas y la escolaridad de los trabajadores era tan solo de siete años– reunió a un grupo de profesionales para que levantara un Proyecto de Enseñanza Técnica Superior, que permitiera comenzar a revertir estos índices y abrir una puerta de progreso a miles de personas que no tenían la oportunidad de ingresar a la Educación Superior, una vez terminados sus estudios secundarios.

La tarea que ha desarrollado la institución, durante todos estos años, se ha centrado en el respeto a la dignidad del ser humano, considerando como eje principal la educación en cuanto elemento de movilidad social y generación de una sociedad más responsable, construyendo una propuesta de desarrollo precisamente desde la periferia nacional. Todo ello, a partir del respeto y promoción de la identidad del Maule, fuerte e históricamente marcada por la ruralidad, factor que la caracteriza a nivel nacional y le da un sello propio.

Como la institución ha considerado la ruralidad en sus sucesivas planificaciones estratégicas y en su modelo educativo, se ha colocado énfasis en el desarrollo del sector agrícola a través de la oferta formativa en el uso de tecnologías y métodos innovadores que permita mantener la identidad regional, pero de manera sostenible en el tiempo. Lo mismo se ha hecho en lo relativo a entregar un apoyo integral a todos quienes son parte de esta realidad –caracterizada por condiciones sociales,

³Plan de Desarrollo Competitivo Región del Maule 2025.

económicas y culturales deprimidas— para que puedan tener reales oportunidades de desarrollo.

La institución, en su modelo de educación con compromiso social, se hace cargo de los alumnos que optan por ella, inclusive ha generado líneas de desarrollo en zonas geográficas declaradas zona de rezago nacionales, como es el caso de la comuna de Cauquenes, donde el CFT desde al año 2003 está trabajando para avanzar en el desarrollo del capital humano y social, desarrollando importantes inversiones en infraestructura, equipamiento y formación profesional.

¿Qué significa "hacerse cargo de los estudiantes"? Implica trabajar un proyecto educativo integral basado en competencias laborales, que se hace responsable con el medio ambiente, las personas y las comunidades en las cuales se está inserto, formando Técnicos de Nivel Superior, con valores que le permitirán ser personas integrales y buenos ciudadanos.

La identidad del CFT se ha sustentado en el sentido de pertenencia de los alumnos, de la movilidad social y ante todo el respeto al ser humano. Ello define la opción que hace como institución de Iglesia, para llegar y permanecer en sectores que son reconocidos como territorios que requieren de desarrollo específico, que enfrenten situaciones de pobreza, alto desempleo, requerimientos de infraestructura pública y servicios públicos, conectividad y acciones para mejorar sus capacidades productivas.

Una mirada global a la matrícula institucional, que en un 98% proviene de la Región del Maule, demuestra que, efectivamente, se está trabajando con sectores vulnerables de las provincias donde se está inserto. Aún más específicamente, si se analiza la cohorte de ingreso 2015 al CFT San Agustín, el 67,1% declara ser primera generación de su familia en educación superior. En tanto que, respecto del nivel de estudios de los padres y madres, llama la atención que un 46,5% y un 47,1%, respectivamente, alcanzaron, en el mejor de los casos, a completar la enseñanza básica.

El camino no ha sido fácil. Consecuente con el modelo de desarrollo centralista ya señalado, el Estado, a través de sus políticas y programas, no ha hecho sino generar inequidad. Lamentablemente, la educación no ha escapado a ello. Paradójicamente, y a modo de ejemplo, esto puede observarse particularmente en el sistema de asignación de becas. En la actualidad, no existe apoyo para aquellos alumnos que obtienen un promedio bajo 5.0 de su Enseñanza Media, por la cual el CFT San Agustín ha generado políticas internas de apoyo para el financiamiento de estudios a través de becas de arancel y apoyos colaterales que le permita, a los alumnos que se encuentran una situación desventajosa, lograr avanzar exitosamente hacia la culminación de sus estudios. Este elemento ha sido considerado como principal y de responsabilidad hacia los estudiantes.

Un ejemplo de lo anterior son las becas institucionales Monseñor Carlos González Cruchaga y Monseñor Manuel Larraín, para alumnos que pertenecen hasta los deciles cuarto y sexto, respectivamente. La primera de ellas para alumnos que ingresan a primer año de una carrera, pertenecientes a zonas rurales, cuyo ingreso familiar provenga exclusivamente de la agricultura, y que cubre el 50% de la matrícula y el 100% del arancel anual de la carrera. La segunda, para alumnos que ingresan a primer año, teniendo un promedio de concentración de notas de Enseñanza Media inferior a 5.0, que cubre el 50% del arancel anual.

Del mismo modo, y sabiendo que los desplazamientos desde sectores rurales a las comunas donde se ubican las tres Sedes, carecen de horarios de locomoción colectiva que favorezcan la asistencia a clases, especialmente en régimen vespertino, la institución ha definido apoyos que apuntan a cubrir costos de movilización, colación e, inclusive hogares de acogida.

Pero este proyecto no solo se ha hecho cargo de la ayuda económica. Sino que, además, consciente de las notorias carencias en las capacidades de ingreso de los alumnos que acceden a la educación superior técnica, ha implementado un sistema de apoyo integral al proceso de aprendizaje centrado en el alumno, de modo de entregar diversas herramientas que posibiliten, a todas las personas que han confiado su futuro y sus sueños en el CFT San Agustín, poder llevar a buen término sus procesos académicos, acceder a un título profesional y poder insertarse en el mercado laboral de manera competitiva.

Cabe destacar que los establecimientos de origen de los alumnos son con financiamiento vía subvención, lo que entrega información del nivel socioeconómico de sus familias. Efectivamente, los estudiantes pertenecen a los primeros quintiles, de modo que el ingreso a la educación superior involucra ser percibido por las familias como un motor de cambio personal, económico, social. Este tipo de origen de los alumnos plantea algunas realidades a las que hay que estar atentos y responder, por ejemplo el manejo de las ciencias básicas que, para algunas carreras técnicas de nivel superior, son indispensables. Por lo anterior, antes de ingresar a la Educación Superior, el CFT San Agustín colabora con los estudiantes de cuarto medio a través del Programa Propedéutico. En él, los secundarios tienen su primera aproximación a la educación superior mediante cursos de lenguaje, ciencias básicas, matemáticas y ofimática para facilitar el proceso de ingreso a una carrera técnica de nivel superior. Se trabaja la brecha existente entre las competencias y conocimientos con que los jóvenes ingresan a la educación superior, para ello la institución desarrolla un Proceso de Inducción y Nivelación que dura dos semanas antes del inicio de clases, dirigido a los alumnos que ingresan a primer año de una carrera, y un plan de seguimiento y apoyo durante todo el primer año.

Ya en régimen de estudios, la institución asume el acompañamiento al proceso educativo de los alumnos a través del Centro de Apoyo al Aprendizaje, CAP, que ha sido un factor clave en el proceso de aumentar la tasa de permanencia.

Desde su creación en 2012, el CAP es una instancia de acompañamiento y acogida para mejorar el rendimiento de los alumnos y potenciar la calidad del servicio docente. Un equipo de profesionales interdisciplinarios da vida a una labor centrada en el estudiante, a través de talleres grupales y asistencia individual para los estudios.

Al analizar la evolución de la matrícula total, luego de algunas fluctuaciones, ésta se ha ido estabilizando en torno al 83%, lo que indica que los esfuerzos del CFT San Agustín para aumentar la tasa de permanencia han surtido efecto. Las estrategias que se han generado de identificación y soporte, como programas de apoyo psicológico y emocional, cursos de nivelación para potenciales alumnos, cursos remediales para alumnos, dan cuenta de ello.

A través de la Beca de Nivelación de Nuevos Alumnos, que en 2015 benefició a 250 alumnos de la casa de estudios superiores, se entregó apoyo a través de tutores académicos, planes de trabajo individuales, talleres de estudio, talleres transversales, jornadas de reflexión y participativas y diagnóstico multidisciplinario.

Somos una institución Regional que, tratando de ser fiel a la misión encomendada por la Iglesia, ha trabajado un proyecto educacional de calidad y ha fortalecido la generación de capacidades locales para gestionarlo, porque creemos que se puede desde una regionalización efectiva contribuir a un desarrollo más inclusivo y sostenible para nuestro país.

Responsabilidad social en la Educación Superior Técnica Profesional, su origen y su sentido. Una aplicación en el CFT ENAC

Jorge Menéndez Gallegos
Rector
Centro de Formación Técnica ENAC

Responsabilidad social en la Educación Superior Técnica Profesional, su origen y su sentido. Una aplicación en el CFT ENAC

1. Introducción

La Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) está pasando quizás por el momento de mayor auge en el país. Hace ya más de un lustro que los alumnos de primer año que ingresan a este sector superan en matrícula a aquellos que acceden a las universidades. Esto es una nueva tendencia estructural que tiene como trasfondo un cambio relevante en los patrones de elección de las familias en busca de alternativas más efectivas de inserción laboral y de progreso social.

Lo anterior obliga a las instituciones de ESTP a ser cada vez más responsables socialmente y dar el mejor cumplimiento de sus promesas de valor con sus estudiantes y los actores relevantes que participan o son afectados por sus proyectos educativos. Es por tanto, un momento propicio para preguntarse por la responsabilidad social de la ESTP, cuál es su origen y el sentido para sus instituciones y el país en su conjunto.

El artículo que se presenta en las siguientes páginas tiene por objetivo reflexionar acerca de la responsabilidad social que les corresponde a los Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT) en Chile. Es un artículo aproximativo y exploratorio, pues la responsabilidad de la ESTP es algo que recién comienza a dibujarse en el mapa de la educación superior chilena y corresponde por tanto una discusión a fondo en el amplio concierto del desarrollo para el país. Más aún en momentos de profunda discusión sobre una reforma a la educación superior en la cual se ha puesto como foco estratégico nacional la proyección de la ESTP.

El trabajo se aproxima a la temática de la responsabilidad social en la ESTP desde la perspectiva de la responsabilidad social empresarial y la responsabilidad social universitaria. Luego, se revisa de manera somera la génesis de los CFT e IP en Chile, intentando repasar su evolución y su sentido institucional en los tiempos de hoy.

Finalmente, dado que este escrito obedece a una invitación a reflexionar respecto a la contribución real de las instituciones en responsabilidad

social y en el marco de un Congreso Internacional¹ sobre la materia, se presenta una breve aplicación del Centro de Formación Técnica ENAC.

2. La Responsabilidad Social, un contexto para la ESTP

Para hablar de responsabilidad social en la ESTP es necesario contextualizar el tema y ver cuáles podrían ser las mejores aproximaciones conceptuales que permitan identificar los factores relevantes que le confieren su sentido. Más precisamente, conviene partir señalando que la responsabilidad social en la ESTP chilena es un tema casi no abordado en el papel y ello obliga a una aproximación por cercanía de conceptos. Obliga también a la reflexión y opinión más libre, siendo esta una opción sin duda más riesgosa.

El punto de partida es quizás la responsabilidad social del hombre que vive y convive en sociedad. Así entonces, en primer término la responsabilidad social se relaciona con el sentido de la vida y de cómo cada persona se relaciona con los demás. El Padre Alberto Hurtado decía: “el sentido social es aquella cualidad que nos mueve a interesarnos por los demás, a ayudarlos en sus necesidades, a cuidar de los intereses comunes”... “quien tiene sentido social, comprende perfectamente que todas sus acciones repercuten en los demás hombres, que les producen alegría y dolor y comprende, por tanto, el valor solemne del menor de sus actos”.

La responsabilidad social es por tanto, el sentido de la vida bajo un enfoque que supera al personal y que contempla a la comunidad, al menos la más cercana y cotidiana. Del mismo modo, este sentido social de la vida va configurando una conciencia de los impactos y repercusiones que pueden tener los propios actos. En este sentido, Chomali y Majluf (2007) indican que la responsabilidad social primera es la personal, pues solo descubriendo el impacto de los actos personales y la sociedad en su conjunto se genera una cultura auténticamente humana.

Del mismo modo, Scherz y Bernasconi (2016), quienes reflexionan acerca de la gratuidad en la educación superior, mencionan que el acceso a ella no puede ser concebido solo como un derecho individual para quienes se proveen con gratuidad de un diploma profesional y luego transformarse en energúmenos del éxito y del lucro individual. Aquí radica entonces la responsabilidad social de los formados en educación superior.

En esta línea de análisis, la filosofía, la teología, la ética y la moral han desarrollado a lo largo de la historia infinitos escritos que este artículo no profundizará y que por lo demás superan ampliamente las pretensiones

¹Primer Congreso Internacional DUOC UC, La Educación Técnica Profesional al servicio de Chile. Rol y Responsabilidad Social, octubre 11 de 2016.

de este trabajo. Es solo un punto de partida imposible de ignorar en esta contextualización.

En otro orden, es en los últimos decenios que la teoría de las organizaciones aborda el enfoque de Responsabilidad Social Empresarial (RSE), siendo una orientación que va más allá de su alcance filantrópico y que en estos últimos años se ha transformado en factor estratégico de competitividad para las empresas.

¿Qué es entonces la RSE? Existen muchas aproximaciones y enfoques de RSE, la literatura identifica el concepto como parte de la gestión con el entorno y la evolución de las estrategias empresariales, en cuanto a la necesidad de medir y tomar conciencia de sus impactos, más allá de los bienes y servicios producidos. Es también un concepto dinámico y voluntario, pues cada organización debe identificar sus principales actores a los que impacta, tomar conciencia de ello y actuar con autonomía. Al fin de cuentas, la RSE es un enfoque de gestión integral, que contempla la dimensión económica, legal, ética, social y ambiental de las organizaciones, y cuyo fin es maximizar el bienestar de los actores internos y externos de la organización. Es al mismo tiempo un enfoque sustentable, en tanto y cuanto permite una proyección de la organización en armonía con su entorno.

Puede decirse, siguiendo a Vallaey, 2008 que RSE es un conjunto de prácticas de las organizaciones que dan cuerpo a una estrategia corporativa, y que tienen como fin evitar daños y/o producir beneficios para todas las partes interesadas en la actividad de las empresas (clientes, empleados, accionistas, comunidad, entorno, etc.), siguiendo fines racionales y que deben redundar en un beneficio tanto para la organización como para la sociedad.

Como se decía antes, la RSE no es filantropía pura, dado que ello conduce a una dinámica no recíproca de beneficios, no se crea valor y no es sustentable. En esta dirección, Kramer, R. y Porter, M. (2002) señalan que existe una manera más estratégica de plantearse la filantropía. De este modo, estos autores plantean que las corporaciones pueden usar sus esfuerzos en beneficencia para mejorar su contexto competitivo; es decir, la calidad del ambiente de negocios en las localidades donde operan. Usar la filantropía para realzar el contexto competitivo hace converger objetivos sociales y económicos y mejora las perspectivas de negocio a largo plazo de una empresa. Preocuparse del contexto le permite a una empresa no solo dar dinero, sino apalancar sus capacidades y relaciones en apoyo de causas benéficas. Eso produce beneficios sociales que exceden por mucho aquellos que resultan de donaciones de individuos, fundaciones y aun gobiernos.

En consecuencia, si asumimos que la RSE se relaciona con las estrategias empresariales y que su consideración ha pasado a ser un factor de competitividad sostenida, se puede decir que asumir un enfoque

socialmente responsable en las organizaciones es un factor de inclusión, tanto de actores internos como externos, y que esta consideración conduce a un desarrollo más armónico y de largo plazo.

¿Cómo ha asimilado este enfoque la educación superior chilena? Ciertamente, su adaptación ha provenido de parte de las universidades y se adecuó el concepto a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). En general, los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales todavía no han abordado esta temática de manera amplia y explícita.

La RSU en Chile tuvo su auge a finales de los años noventa e inicios del dos mil. En aquel entonces las universidades desarrollaron estudios, formaron redes de colaboración y produjeron diverso material relacionado con la RSU. Se adaptó el enfoque de RSE a la RSU y se propuso una visión de país para un conjunto de universidades. También se dispusieron recursos públicos a través de fondos competitivos para desarrollar esta temática en las universidades.

Así, el proyecto Universidad Construye País (UCP), liderado por la Corporación Participa en asociación con la Fundación Avina, desarrollado durante los años 2001 al 2008, se planteó como principal objetivo expandir el concepto y práctica de responsabilidad social dentro del sistema universitario chileno².

En este proyecto participó un grupo de más de 11 universidades chilenas³ y el diagnóstico inicial señaló que las universidades no tenían en el centro de sus misiones temáticas tales como la pobreza, la desintegración social, el capital social o el desarrollo sustentable debido a dos razones fundamentales. Primero, debido a la ausencia de una visión interuniversitaria e interdisciplinaria a nivel país que oriente y concentre a las universidades en el desarrollo de su quehacer. Segundo, la responsabilidad social no está integrada estructuralmente en ninguna de sus funciones principales (docencia, investigación, extensión o gestión universitaria).

El proyecto UCP definió a la RSU como “la capacidad que tiene la universidad como institución, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos por medio de los procesos clave de gestión, docencia, investigación y extensión, respondiendo socialmente así ante la comunidad universitaria y el país en que está inserta”.

De esta manera, las universidades asumieron un enfoque de RSU adaptado hacia sus propios fines y propósitos institucionales. Ello derivó en una serie de prácticas y ejercicios organizacionales de RSU, se estable-

²Ver: www.rsuchile.cl

³Inicialmente participaron 11 universidades: de Chile, Católica, Alberto Hurtado, Federico Santa María, de Valparaíso, Playa Ancha, Católica de Valparaíso, de Concepción, del Bío-Bío, La Frontera y Católica de Temuco. Posteriormente, se incorporan la Universidad de Santiago y la Universidad Austral y la Universidad de La Serena.

cieron políticas institucionales en la mayoría de las universidades y en muchos casos se han asimilado prácticas de responsabilidad social por medio de reportes de RSU.

Al decir de Jiménez, et al., la universidad es responsable de poner en práctica los principios generales de la vida universitaria en cuanto sociedad inserta en un entorno mayor y los valores específicos que son propios de la vida universitaria. Todos ellos deberían atravesar la gestión y las funciones tradicionales de docencia, investigación y extensión.

Bajo este contexto, las universidades son responsables, en primer lugar, ante la propia comunidad universitaria. Es decir, ante los académicos, funcionarios y alumnos, tanto en particular como en su conjunto.

Luego se responde al país; al Chile de hoy y del futuro. La universidad tiene que prever el futuro y adelantarse a la demanda que el país le hará por nuevos servicios. Además, en una sociedad globalizada, la universidad debe responder a los requerimientos de América Latina y del mundo.

En términos muy generales y a riesgo de simplificación, las universidades asumieron prácticas de RSU en el frente interno y externo de su gestión estratégica, ordenando sus acciones en los pilares fundamentales de su quehacer institucional: docencia, investigación y extensión.

Luego de este periodo, que podría calificarse como de génesis de la RSU, el enfoque comienza a cambiar como consecuencia de la instauración del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad⁴ en el año 2006. Con este cambio, la variable calidad pasa a tomar protagonismo en la gestión universitaria y dentro de ella, el área vinculación con el medio se configura como una dimensión que incorpora a la RSU y que finalmente le asigna valor institucional en el sentido más amplio.

Dicho de otro modo, con la instauración de la vinculación con el medio como variable medible y evaluable de calidad, las universidades encuentran la fórmula de capitalizar en valor su responsabilidad social. De esta manera, comienza a desarrollarse un mecanismo objetivo y medible para aquilatar los impactos de la gestión institucional con su entorno. Se comienza a estructurar un enfoque de vinculación (2010) con el medio que incorpora atributos observables y objetivos de esta área de calidad y se empiezan a plantear elementos como la bidireccionalidad de las acciones institucionales, la transparencia, el registro y medición del impacto de las actividades con el entorno, entre otros.

En el contexto de todo lo dicho anteriormente y de manera muy resumida, la responsabilidad social en las organizaciones y la que por cierto atañe a las instituciones de educación superior, se relaciona con el ejercicio de sus propósitos institucionales, su gestión y el consecuente impacto que ello tiene en los actores internos y el entorno. Entonces, actuar de manera

⁴Ley 20.129 del Ministerio de Educación, promulgada el 20 de octubre del año 2006.

socialmente responsable implica desarrollar una gestión sistémica, consciente de los impactos y compromisos con la sociedad y que ello es una opción de desarrollo integralmente sostenible.

Entonces, ¿cuál podría ser el sentido de la responsabilidad social de la ESTP? Pues bien, si el sentido de la responsabilidad social responde al ejercicio de los fines institucionales de toda organización, habría que preguntarse dónde radican esos fines o cuál es la génesis del sistema superior técnico profesional en Chile.

3. Génesis y evolución de los IP y CFT en Chile, una aproximación a su sentido de responsabilidad social

Si se parte del supuesto que la responsabilidad social de las instituciones de educación superior técnicas y profesionales es inherente a su génesis o a su sentido original, vale la pena preguntarse dónde nace ese sentido de responsabilidad. En otras palabras, habría que preguntarse por el sentido original de los IP y CFT en Chile y cómo esto ha venido evolucionando en el tiempo.

Para abordar esta mirada, primero se repasarán brevemente algunas referencias internacionales de los modelos de provisión de educación técnica profesional y luego se abordará el origen de la ESTP chilena de una manera sucinta, descriptiva y general⁵.

De acuerdo con Paredes y Sevilla, los modelos de provisión de ESTP en el mundo pueden ordenarse en dos tipos. Por un lado están aquellos sistemas de educación superior binarios en los cuales la ESTP funciona en paralelo a las universidades tradicionales, haciendo la distinción dentro de este sistema en aquellos modelos que forman para transferir alumnos a las universidades y otros que proveen técnicos y profesionales directamente al mercado laboral. El segundo sistema sería el unificado y en cual son las universidades las que brindan formación técnica y profesional, no distinguiendo sus fronteras de manera clara.

Paredes y Sevilla (2015) señalan que los *community college* de Estados Unidos son un buen ejemplo del primer sistema y su origen se explica en la necesidad de aumentos de cobertura de principios de siglo XX, operan bajo regímenes de más bajo arancel, poca selectividad, sus programas de estudio son de corta duración (2 años) y en la mayoría de los casos sus estudiantes continúan estudios universitarios posteriores. Se caracterizan también por ser centros de formación de segunda opción para aquellos postulantes que no acceden a la educación universitaria directamente.

⁵Cabe señalar que el repaso breve de la evolución de los IP y CFT en Chile presentado en este trabajo es del todo insuficiente y que sin duda requiere de una revisión más acabada, lo que puede ser motivo de trabajos posteriores. Para efectos de este artículo se optó por una descripción general y sin nombrar a ninguna institución.

En el otro lado están las experiencias de ESTP de países como Alemania, Suiza y Finlandia, cuyos sistemas de formación son también paralelos a las universidades tradicionales, pero su alto prestigio, su calidad y selectividad responde a intereses vocacionales bastante definidos. Estos sistemas están estrechamente vinculados a los sistemas productivos, forman por competencias y proveen de técnicos y profesionales altamente calificados.

Por lo demás, en esos países los altos estándares de formación superior técnica profesional se fundan sobre acuerdos sociales de base amplia, en los cuales existe convergencia y prospectiva de intereses entre actores (instituciones de educación, empresarios, gobierno) y se ordenan en Marcos Nacionales de Cualificaciones transparentes y definidos para toda la comunidad que accede a la educación superior.

En el caso de Finlandia, referencia emblemática en los inicios de la reforma a la educación superior chilena en el año 2015, la ESTP es impartida por instituciones politécnicas o universidades de ciencias aplicadas, las que pueden llegar a proveer magísteres con enfoque profesional.

Según estos mismos autores, en Inglaterra se da el segundo modelo de provisión integrado. En este país la educación universitaria y la ESTP es impartida por medio de un solo sistema y se ofrecen programas con mayor o menor grado de orientación académica o vocacional. En la década del noventa los politécnicos ingleses fueron anexados a universidades y fueron facultados para ofrecer grados de bachiller. Esto ha provocado una concentración en impartir programas en este segmento, dejando la formación de ciclo corto a los colegios superiores.

Haciendo un forzado aterrizaje de este breve contexto internacional a la realidad nacional cabe preguntarse cuál sería el patrón de provisión predominante en Chile para la ESTP. Ciertamente, en el sistema nacional coexisten sistemas integrados y paralelos, y todo funciona bajo un marco legal de títulos y grados permisivo de arriba hacia abajo, en el cual vale el principio de 'quien puede más, puede menos', permitiendo que las universidades puedan impartir programas profesionales y técnicos. Pero el sistema es estanco desde abajo hacia arriba, dejando a los CFT e IP en marco de acción acotado en cuanto a su desarrollo institucional vertical.

En el sistema de educación superior chileno existen universidades, públicas y privadas, que imparten programas técnicos. También existen CFT que han llegado a desarrollar sus propios IP e incluso universidades, pero siempre con la obligación de crear instituciones paralelas. Hay corporaciones de educación superior que operan en las tres plataformas de manera simultánea, comparten infraestructura y gobiernos corporativos. En esto último, lo más común es encontrar instituciones que comparten el nivel técnico y profesional de manera bastante bien integrada, entre otras razones porque existe afinidad en los perfiles de egreso entre

los estudiantes y porque las menores asimetrías de información permiten una articulación mucho más fluida entre estos dos niveles.

Se pueden observar también CFT e IP de corta y larga data, algunos de ellos que nacieron al amparo de universidades tradicionales y otros que han sido fruto del emprendimiento de inversionistas nacionales. Como consecuencia de las políticas liberales y de ampliación de cobertura en las décadas de los años ochenta y noventa, se han desarrollado instituciones pequeñas que en algunos casos no albergan a más de 1.000 estudiantes y existen también grandes consorcios de capitales extranjeros que pueden tener cerca de 100 mil estudiantes.

En fin, es posible observar entonces, un sistema de ESTP de origen diverso, con identidad de base polisémica y con sentido de continuidad heterogéneo. Por tanto, sería difícil y pretencioso clasificar al sistema de provisión técnico profesional como integrado o independiente. Quizás la mejor aproximación a esta respuesta sería recurrir a los orígenes del sistema de ESTP.

Respecto a esto, a riesgo de hipótesis reflexiva, podría decirse que el origen del sistema de ESTP se basó en una dinámica marcada por dos elementos de cambio que determinaron su desarrollo por más de 30 años.

En primer término, el origen de las instituciones técnicas y profesionales estuvo muy determinado por la predominancia del sistema universitario y su aspiración intentó replicar la formación universitaria a bajo costo y como producto de segunda opción. Las instituciones de ESTP que partieron en la década de los sesenta nacieron bajo el alero de universidades tradicionales, corporaciones de empresarios o de emprendimientos personales bajo este enfoque. Es por tanto, una génesis más bien de producto alternativo a las universidades tradicionales y cuyos inicios permitieron dar respuesta a una mayor demanda de educación superior. Por lo demás, no es para nada evidente que una de las aspiraciones de esta formación consistiera en la continuidad de estudios universitarios.

Bajo este enfoque, los proyectos educativos de las instituciones técnicas y profesionales tendieron a replicar los métodos de enseñanza universitarios, los modelos pedagógicos se desarrollaron en base a contenidos, los profesores eran compartidos, los perfiles de egreso se elaboraban por objetivos y por lo tanto, en este esquema, a veces integrado o independiente, fue muy difícil diferenciar el tipo de enseñanza impartida.

También podría llegar a decirse que esta vertiente tuvo un corte asistencialista y que buscó entregar educación a un grupo de la población fuera de la élite que no accedía a la formación universitaria. Desde este modelo, y un contexto de bajos ingresos y escaso acceso a financiamiento, era muy difícil profesionalizar los cuerpos directivos, desarrollar infraestructura y equipamiento adecuado.

El segundo elemento de origen que marcó los derroteros de la ESTP por muchos años fue su casi total desconexión con el mundo productivo y del trabajo. La dinámica de la educación superior se desarrolló en paralelo y de manera poco convergente con el desarrollo productivo y las estrategias de desarrollo económicas del país.

Intentando un paralelo general y somero, si situamos en el inicio de la ESTP a mediados de la década del sesenta, en aquella época el país estaba en la etapa final de su período de desarrollo hacia adentro o de sustitución de importaciones⁶. Eran los tiempos del desarrollo industrial, el proteccionismo y un activo rol del Estado. En los años setenta se desata la crisis política, el quiebre de las instituciones y el cambio de modelo económico hacia un sistema de grandes cadenas exportadoras comienza a presentarse en los inicios de la década de los ochenta.

En ese marco de cambios económicos y políticos radicales, la articulación del mundo de la educación con el del desarrollo económico era al menos débil y la capacidad para coordinar y prospectar estrategias compartidas, inexistente. Con todo, primó la idea de políticas sectoriales, en la cual la economía está por un lado y la educación por otra.

En este marco original del sistema de ESTP se desarrollaron las instituciones técnicas y profesionales, siendo una dinámica que perduró por un periodo cercano a los 30 años y en el cual los IP y CFT funcionaron bajo un estatus jurídico diferente al de hoy (escuelas de capacitación, departamentos de universidades, etc.) y con un perfil institucional de escasa visibilidad.

Esta tendencia comienza a cambiar a contar de los años noventa y el nuevo orden que establece la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la que finalmente determina los requisitos que deben cumplir las instituciones de educación superior para obtener el reconocimiento oficial del Estado. De esta manera se ordena el marco de instituciones de educación superior en el país y sus correspondientes personerías jurídicas.

Desde los años noventa hasta los tiempos actuales, el sistema de educación superior como un todo experimentó una explosión en su crecimiento y la matrícula total se ha multiplicado 4,7 veces, pasando de un total de 249.482 estudiantes en 1990 a 1.163.227 en 2016⁷. Alcanzando de paso, coberturas de educación superior terciaria⁸ muy elevadas y en los niveles más altos de la OCDE.

En este tránsito, por cierto que el perfil y la valoración de la ESTP ha evolucionado significativamente. Tanto así, que desde el año 2010 la

⁶Ver Muñoz, O. (2001), *Estrategias de Desarrollo en Economías Emergentes. Lecciones de la experiencia Latinoamericana*. FLACSO Chile.

⁷Ver: www.mifuturo.cl

⁸Ver Menéndez, J. (2014) *Educación Superior en Chile: ¿fin de un ciclo de expansión para las universidades?* Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC), año 5 N° 5, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

matrícula de primer año de este segmento ha superado a la universitaria, lo que sin duda expresa una dinámica nueva en las decisiones de las familias y una mejor valoración de los profesionales y técnicos en el mundo del trabajo.

La ESTP en Chile es hoy una opción real y madura de desarrollo del sistema educacional, pues atiende a una fracción importante de los estudiantes del nivel terciario (45%), está presente en casi todo el territorio nacional y sus estándares de calidad han evolucionado positivamente. Bajo esta realidad, su génesis, su evolución y prospectiva corresponde preguntarse por su responsabilidad social.

Por su parte, la reciente reforma a la educación superior que se discute en el parlamento ha relevado a la ESTP como factor importante de desarrollo nacional y se ha propuesto la conformación de una Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional. Más aún, en días recientes el Ministerio de Educación ha anticipado la conformación del Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional⁹, el organismo encargado de confeccionar dicha Estrategia en la propuesta de ley.

Entonces, es el momento propicio para hacer preguntas trascendentales respecto a la ESTP y su futuro. Entre ellas, ¿cuáles son los técnicos y profesionales que requiere el desarrollo productivo chileno?, ¿cuál es el modelo de provisión más pertinente?, ¿el país requiere técnicos y profesionales que prosigan estudios universitarios o se necesitan técnicos y profesionales altamente calificados para desempeñarse directamente en los mercados laborales? Son estas algunas preguntas que pueden conducir la discusión actual de la ESTP y su responsabilidad social.

En definitiva y para terminar este acápite con una propuesta concreta para la discusión, los elementos que pueden orientar el sentido de responsabilidad social de la ESTP serían los siguientes:

- Sentido de responsabilidad social con las familias: dada la creciente elección de las familias chilenas por la ESTP, sin duda alguna que un principal compromiso de responsabilidad social es con ellos. Cumplir con esa expectativa de formación pasa a ser un desafío de pertinencia, eficiencia y calidad para las instituciones de educación. Más todavía si una parte importante de los alumnos que ingresan a la ESTP son primera generación en sus propias familias. Es por tanto, un compromiso social con la equidad y la movilidad social.
- Formación integral de los estudiantes: las instituciones de ESTP forman en competencias y con sentido práctico, de manera de producir profesionales y técnicos especializados y productivos. Pero eso no lo es todo, se requiere también de una formación integral, con va-

⁹Ver diario El Mercurio, edición del día martes 23 de agosto de 2016, titular de cuerpo C.

lores, ética profesional y conciencia social. Es un desafío no menor, especialmente para la formación de ciclo corto dado el menor tiempo del cual se dispone para impartir sus planes de estudio. Esta formación integral ha de estar presente el currículum y manifestarse más ampliamente en el proyecto educativo y la gestión institucional.

- Sentido de responsabilidad con el mundo del trabajo: esta es una responsabilidad social de doble dirección. En primer lugar, la construcción de los perfiles de egreso y la actualización de los planes de formación tienen que estar sintonizados de manera importante y permanente por el mundo del trabajo. Por otra parte, los estándares de formación deben satisfacer los requerimientos de productividad provenientes del sistema laboral. En este último aspecto, quizás un elemento particular es contribuir a mejorar la calidad de los servicios, pues la economía requiere de un desarrollo urgente en este ámbito, y los profesionales y técnicos son actores de mucha contribución y de alto impacto en esta tarea.
- Sentido de responsabilidad intrainstitucional: las instituciones de educación superior, así como toda organización, se deben a sus propias personas. El bienestar organizacional, el clima laboral, el desarrollo organizacional y el sano equilibrio entre trabajo y familia son algunos componentes trascendentales de la responsabilidad interna de las instituciones de ESTP.
- Sentido de responsabilidad local: dada la amplia presencia de la ESTP a lo largo del país, su compromiso social con las localidades adquiere sentido de pertinencia territorial y desarrollo local. Las instituciones de ESTP con sentido local pasan a ser actores relevantes en un marco amplio y pueden contribuir de manera significativa al progreso del país. El desafío en esta dirección pasa por encontrar los espacios de colaboración y trabajo colaborativo con los actores locales que contribuyan al desarrollo y la innovación.
- Articulación vertical de la formación: las instituciones de ESTP no están solas en el sistema educacional y su responsabilidad social pasa también por encontrar las opciones más flexibles de articulación curricular en toda la cadena de formación. En primer lugar, la ESTP debe avanzar significativamente en programas de convalidación de estudios con los colegios técnicos profesionales. Así también debe aspirar a la continuidad de estudios con las universidades para aquellos estudiantes que opten por esta alternativa.

4. Aplicación en el CFT ENAC

En el marco de lo plateado en las páginas anteriores, a modo de aplicación y dado que este artículo ha sido escrito para un Congreso Internacional en el cual se espera debatir sobre la contribución real de las insti-

tuciones técnicas y profesionales a la responsabilidad social en Chile, se presenta a continuación una breve descripción de la contribución social que realiza el Centro de Formación Técnica ENAC.

El CFT ENAC es una Fundación de derecho privado sin fines de lucro y cuyo miembro fundador es Caritas Chile. Es un CFT de tamaño mediano (3.800 alumnos), está ubicado en la ciudad de Santiago y ha sido acreditado recientemente por un periodo de 6 años.

Los inicios de ENAC se remontan al año 1961. En aquel entonces, su fundadora Elisa Sanfuentes, se propuso crear un voluntariado al servicio de la labor social, educacional y espiritual de la Iglesia Católica teniendo como fundamento la caridad cristiana, para contribuir a la evangelización y al servicio. Siendo Cáritas el organismo oficial de la Iglesia para la acción caritativa, se cobijaron en ella para realizar la obra que se proponían, a la que se llamó Cruzada del Servicio Voluntario de Cáritas Chile.

Desde sus inicios, se capacitó a las voluntarias en puericultura y salud pública, lo que se fue diversificando a las áreas de primeros auxilios, alfabetización, cooperativismo, nutrición aplicada, juguetería y otras, abarcando además del área de salud, las de asistencia social y educación. En el año 1968, la Cruzada asume la dirección de los cursos de Auxiliares Paramédicos de Enfermería y se crea el Centro de Educación de Adultos.

Con el paso del tiempo, la reforma de los años ochenta ordena su institucionalidad y se comienzan a dictar carreras técnicas, formuladas sobre la base de los cursos que se dictaban como Escuela de Capacitación, entre ellos: Consejería Familiar y Técnico Asistencial de Menores, Asistente del Educador de Párvulos, Técnico en Turismo, Técnico en Asistencia Social y Secretariado Ejecutivo. Con la instauración de la LOCE en los años noventa, el CFT ENAC adquiere personalidad jurídica propia, se desarrolla su infraestructura en la sede de Alameda y se obtiene la autonomía.

En año 2012 obtiene su primera acreditación institucional por un periodo de 4 años y en el transcurso del año 2016 acreditó nuevamente por un periodo de 6 años. Junto con ello, dispone de dos carreras de salud acreditadas por 6 años y una del área social acreditada por 4 años. Con todo, más del 50% de sus alumnos estudian en programas acreditados y se espera acreditar todos sus programas en el corto plazo.

Así entonces, fiel a su identidad histórica de base y a su consolidación institucional por calidad de los últimos años, ENAC focaliza su quehacer en los alumnos más carenciados del sistema y obtiene buenos resultados. Por consiguiente, es una institución que garantiza calidad, efectividad, valor agregado y movilidad social para quienes estudian en ella.

Por lo tanto y en resumen, ¿cuáles podrían ser los principales focos de responsabilidad social de ENAC? A continuación una breve aplicación.

- Compromiso con las familias: la gestión institucional está centrada en responder de la mejor manera posible a las expectativas de las familias chilenas depositadas en ENAC. En este sentido, casi la totalidad de los alumnos que ingresan a la institución provienen de los tres primeros quintiles de ingreso, el 93% de los estudiantes que ha ingresado a ENAC en los últimos cinco años provienen de colegios municipales o particulares subvencionados y el 55% de estos estudiantes declara ser el primero en su familia en cursar estudios en una institución de educación superior.

Con estas condiciones de origen, la institución dispone de altos niveles de eficiencia y efectividad de su proyecto educativo. La tasa de retención de primer año en las últimas cinco cohortes de CFT ENAC alcanza valores superiores al 70% y un promedio de 72,5%. Estudios publicados por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) indican que la tasa de retención de primer año en promedio para CFT considerando las cohortes 2010 a 2012 alcanza un valor de 63,0%, CFT ENAC para las mismas cohortes, muestra indicadores de retención de primer año superiores (72,9%). Del mismo modo, las tasas de egreso y los tiempos de titulación que logra la institución son mejores a los que muestra el sistema nacional comparado. Algo similar ocurre con la empleabilidad.

De esta manera, la institución se hace cargo de sus estudiantes y los transforma en técnicos especializados y con sentido integral, bajo un sistema de gestión que los acompaña desde el inicio y hasta el fin de sus estudios. En este último sentido cabe señalar que ENAC dispone de un “modelo de gestión integral y acompañamiento continuo del estudiante”, que está planteado desde que el alumno ingresa a la institución hasta su egreso, pues son diferentes los tipos de apoyo que el estudiante requiere dependiendo del nivel en que se encuentre. El proceso comienza con una semana de inducción que se realiza previo al ingreso a clases, continúa con la posibilidad de apoyos psicológicos, psicopedagógicos, académicos, espirituales y sociales durante toda su estadía, y culmina con actividades de apoyo a la inserción laboral en el momento de su egreso.

- Formación integral: la institución persigue la formación de técnicos especializados, pero también es parte de sus fundamentales preocupaciones formar personas con sentido integral. Para materializar este principio institucional, ENAC dispone de un proyecto educativo que declara un sello valórico de la formación y dispone a su vez de un área curricular de formación personal que apunta en esta dirección.

En su sello, ENAC define valores institucionales como los principios rectores incorporados al quehacer de cada uno de los miembros de la comunidad, buscando por medio de éstos hacerlos vida en la cotidianidad del trabajo y la convivencia. Ellos orientan y dan sentido

al quehacer de la institución y forman parte del sello diferenciador del CFT ENAC. Estos valores son: respeto a la dignidad de la persona, espíritu de servicio y colaboración, trabajar con alegría y superación de sí mismo.

A nivel de estructura curricular, la institución cuenta con un área de formación personal que promueve los valores institucionales. Las competencias del ámbito de Sello ENAC son verificadas en las actitudes y conductas que proponen las actividades planificadas en los distintos programas de asignaturas. La secuencia de los cursos del área busca el desarrollo del autoconocimiento, la aceptación y la valoración personal. También facilita la autorrealización a través del conocimiento de sí mismo y del desarrollo de una serie de habilidades personales esenciales para un desempeño profesional de excelencia y centrado en las personas.

- Relación con el sistema laboral: en todas las carreras del CFT ENAC se han formulado perfiles de egreso con consulta a los empleadores y organismos reguladores, que los validan y retroalimentan de acuerdo a los requerimientos del mundo laboral y a los cambios en las políticas públicas y entorno social. Las prácticas tempranas y progresivas en la mayoría de las carreras del CFT han favorecido un acercamiento y vinculación permanente con los centros de práctica, que a la vez se convierten en futuros empleadores, ya que en un alto porcentaje ofrecen trabajo al estudiante durante su práctica laboral.

Como una manera de asegurar la calidad y pertinencia del levantamiento de los perfiles de egreso por competencias laborales, se han creado Consejos Asesores por áreas de desarrollo de las carreras y que son representativos del mundo laboral de cada área.

En este mismo sentido, ENAC se encuentra en plena ejecución de un Plan de Mejoramiento Institucional¹⁰ financiado por el Ministerio de Educación que tiene por objetivo “desarrollar un plan de formación integral cuyo centro sea la renovación del currículum basado en competencias laborales, alineado con las necesidades del medio productivo y social, contribuyendo al desarrollo pleno del estudiante y generando capacidades de aprendizaje para la vida, a través del proceso formativo”. Con esta innovación se espera que la vinculación efectiva y permanente con el mundo laboral facilitará aún más a los egresados su inserción laboral y otorgará mayores posibilidades de formación continua.

- Responsabilidad intrainstitucional: la extendida trayectoria institucional de una organización con identidad social le permiten disponer

¹⁰PMI CEN 1501, Currículum basado en competencias laborales: innovación curricular, proceso formativo de calidad y vinculación con el sector productivo, Ministerio de Educación.

hoy de un ambiente laboral que persigue siempre hacer valer y sentir sus valores institucionales, de especial manera el “trabajar con alegría”. Esto ha sido posible de relevar en mediciones de clima laboral y en valores intangibles como el compromiso de sus docentes y la identificación de sus alumnos y egresados. Un valor especial de la institución es su preocupación decidida a velar por la armonía entre trabajo y trabajo, lo que se puede apreciar en algunos beneficios como las vacaciones y feriados de invierno.

Por su parte, ENAC dispone de planes de capacitación para su cuerpo administrativo y docente, en distintas modalidades y para diferentes objetivos institucionales. Se suma a esto un sistema integral de gestión de desempeño que permite desarrollar compromisos de trabajo medibles y en base a indicadores objetivos de resultado con todo el personal administrativo.

- Responsabilidad local: si bien la institución se encuentra emplazada en pleno centro de un área metropolitana, lo que dificulta una identificación más específica de su sentido local de responsabilidad, su compromiso se expresa a través de las distintas actividades de colaboración que realizan las carreras con actores del entorno. Muchas de ellas son actividades extra curriculares o de aprendizaje y servicio que han sido orientadas bajo un enfoque de responsabilidad social. Se suma a eso, una política en desarrollo de abrir los propios talleres y clínicas internas de ENAC al servicio de la comunidad.

Junto con lo anterior, desde fines del año 2015 la institución dispone de una dirección y una política de vinculación con el medio. Esta es un área de pleno desarrollo y través de la cual se espera plasmar de mejor manera la relación con el entorno, por medio de actividades más dirigidas, de impacto objetivable y medible. El norte de la institución es acreditar el área de vinculación con el medio.

- Articulación vertical: en cuanto a la relación con colegios técnicos profesionales, la institución ha desarrollado estudios de articulación curricular con Liceos Técnicos en las áreas de enfermería y alimentación, los que todavía no entran en vigencia. Por el lado de las universidades, se dispone de un convenio de articulación y convalidación de estudios con la Universidad Católica Silva Henríquez para las carreras de Técnico en Educación de Párvulos y Técnico en Trabajo Social y con opción general para egresados ENAC que prosigan estudios de pedagogía en EMTP. Por otro lado, se concretó en un convenio internacional que considera la prosecución de estudios en el Politécnico de Antioquia de Colombia y otro convenio de colaboración internacional con el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín.

La articulación vertical es considerada un eje central de desarrollo para la institución y ha sido definida como uno de sus objetivos es-

tratégicos a trabajar, en el contexto de facilitar la educación continua y fluida de sus estudiantes y disminuir todas brechas posibles de acortar en el sistema de educativo nacional.

5. Conclusiones

Luego de revisar la evolución conceptual de la responsabilidad social, su aproximación y su sentido a partir de la génesis y desarrollo de las mismas instituciones que imparten la ESTP, es posible llegar a las siguientes conclusiones.

Lo primero es señalar que la responsabilidad social de la ESTP es un aspecto en construcción y todavía difuso, quizás un poco enredado en la génesis e identidad de sus propias instituciones y por el halo universitario que por mucho tiempo ha influido en su gestión. Por ello, una manera de perfeccionar su sentido es discutir y acordar más ampliamente el rumbo de la ESTP para el país.

En la dirección anterior, ya es un hecho que la ESTP es una manera de acceder a la educación superior para casi la mitad de los estudiantes que ingresan a primer año y en la mayoría de sus casos ha sido una decisión de primera alternativa. Esto obliga a pensar en los desafíos futuros de este segmento, diseñar políticas públicas acordes con ellos y asignar los recursos necesarios para su desarrollo. Porque dicho sea de paso, la ESTP no es de costos más bajos que la universitaria, ese un paradigma de base poco fundamentada y que sin duda entorpece su prospectiva.

En cuanto a las directrices de responsabilidad social de la ESTP posibles de identificar con claridad, se pueden mencionar dos ejes gravitantes en su dinámica. Primero, la ESTP es hoy una vía en directa relación con el mundo del trabajo y la productividad. Chile necesita avanzar en esta dirección y en ello tienen que concertar amplias voluntades. A este llamado tienen que concurrir múltiples actores, especialmente los empresarios, los gobernantes y las mismas instituciones de educación técnica profesional.

Un segundo eje de responsabilidad social gravitante lo conforman las familias, pues sus aspiraciones y expectativas tienen que ser alcanzadas de la mejor manera posible. Este es un desafío particular a las instituciones que conforman el sistema de la ESTP, cumplir con esas esperanzas debe ser alimento permanente de los mejores esfuerzos institucionales de formación y es sin duda el camino sustentable para la que ESTP sea y siga siendo una primera opción.

A fin de cuentas, la responsabilidad social pasa a ser un enfoque que pone en valor las opciones de desarrollo institucional en consideración con su entorno. Desde esta perspectiva, lo más probable que el desarrollo de la vinculación con el medio para la ESTP sea la manera más

clara de transformar en calidad medible su responsabilidad social y de paso capitalizar en valor su relación armónica con el entorno.

6. Referencias bibliográficas

- Chomali, F. y Majluf, N. (2007), *Ética y responsabilidad social en la empresa*. Editorial El Mercurio Aguilar.
- El Mercurio, edición del día martes 23 de agosto de 2016, titular de cuerpo C.
- Fernández, S. (2013) *Humanismo Social*, pp. 151-152, San Alberto Hurtado. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Jiménez, M; De Ferrari, J; Del Piano, C; y Ardiles, C. (2004) *Universidad Construye País*.
- Kramer, R. y Porter, M. (2002), *La ventaja competitiva de la filantropía corporativa*, Harvard Business Review, Vol. 80, N°. 12, 2002, págs. 49-62.
- Lara A, Elizalde L & R Rolando (2014). *Retención de primer año en Educación superior, programas de pregrado*. Servicio de Información de Educación Superior (SIES), de MINEDUC.
- Menéndez, J. (2014) *Educación Superior en Chile: ¿fin de un ciclo de expansión para las universidades?* Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC), año 5 N° 5, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Muñoz, O. (2001), *Estrategias de Desarrollo en Economías Emergentes. Lecciones de la experiencia Latinoamericana*. FLACSO Chile.
- Paredes, R. y Sevilla, M.P. (2015), *Reforma de la Educación Superior Técnico Profesional*, en Sanchez, I. Editor Ideas en Educación: reflexiones y propuestas desde la UC, Ediciones UC.
- Scherz, T. y Bernasconi, A. (2016), *La búsqueda de la gratuidad en la educación superior. Aportes desde una mirada creyente*. Documento de trabajo, Serie Educación de Calidad para el Chile de hoy. Arzobispado de Santiago, Vicaría para la Educación.
- Vallaeys, F. (2008) *¿Qué es la responsabilidad social universitaria?* Nuevo León, México.
- Ver Von Baer, H; Brugnoli, F; Márquez de la Plata, L; Pastene, M; Moffat, S; Matulic, J; *Hacia la institucionalización de la Vinculación con el Medio como función esencial de la Educación Superior en Chile*, Informe del Comité Técnico de Vinculación con el Medio, de la Comisión Nacional de Acreditación, CNA 2010.

La confianza de los jóvenes chilenos y su relación con la cohesión social*

*El presente artículo es producto del Proyecto FONDECYT N° 1100649 "Vinculaciones entre la construcción y deconstrucción de la confianza y la cohesión social, en jóvenes estudiantes de educación secundaria: lineamientos para fortalecer la democracia".

Mario Sandoval Manríquez
Director
Centro de Estudios en Juventud
Universidad Católica Silva Henríquez

La confianza de los jóvenes chilenos y su relación con la cohesión social

Yo confío
tu confías
El confía
nosotros confiamos
ellos confían

¡¡que manga de ingenuos!!

MAFALDA

1. Introducción

Cuando la adecuación de la estructura social y la subjetividad de los individuos se relaja o se quiebra, la *sociedad* cede su lugar a la *comunidad*; es así como los diferentes autores sociológicos nos describen el declive la sociedad industrial, de las sociedades nacionales y de los ajustes que realizan los individuos en sus roles y conductas cuando los valores compartidos se esfuman o evaporan en el aire.

De esta manera surgen diversos análisis que nos plantean sociedades “post” que manifiestan la separación del sujeto con la sociedad, el descentramiento social producto de los cambios vertiginosos que se están produciendo en todos los niveles (social, religioso, político, económico, cultural, etc.).

Desde su fundación, la sociología se ha preocupado de analizar la división del trabajo social (Durkheim), los procesos de racionalización (Weber), el individualismo (Touraine) y la historia del capitalismo (Marx). En cada uno de estos constructos, surge la oposición integración-cohesión, como dos maneras de entender la sociedad.

Según F. Dubet, (2009), la integración corresponde a la sociedad y la cohesión nos reenvía a las formas de vida social en las cuales estamos entrando. De esta manera, la cohesión social designa una manera de producir la sociedad; es menos un tipo-puro (al estilo de los ideales-tipo de Weber) que un deslizamiento en las maneras de definir los problemas sociales y sus soluciones.

La noción de cohesión social podría ser considerada como una trampa del neoliberalismo que apunta a considerar que la vida social no es sino una forma de mercado entre otras y que solo el criterio de juicio pertinente sería la eficacia económica.

Desde esta perspectiva, la cohesión social surge de sociedades individualistas que no imponen posiciones ni roles, sino más bien colocan pruebas a los individuos, pruebas que deben superar movilizándose ellos mismos, con el fin de lograr su autonomía, con el fin de ser sujetos.

Así, cohesión social y confianza pasan a ser dos conceptos íntimamente relacionados que están a la base del funcionamiento social actual; es por eso que a continuación desarrollaremos ambos conceptos con el fin de elucidar los complejos mecanismos a través de los cuales los sujetos se construyen a sí mismos y de paso dan vida a la sociedad moderna.

2. La confianza

La confianza es parte constitutiva de las relaciones sociales; más aún, la confianza facilita las relaciones sociales reales, las hace más efectivas y con permanencia en el tiempo. Su análisis muchas veces queda obviado, ya que todas las personas han tenido la experiencia vital de confiar, o por contrario, desconfiar, convirtiéndose en un término cercano que quizás no exige fundamentos.

Actualmente esta idea está cambiando, influyendo directamente a las sociedades. Pareciera ser que la confianza no se asimila como antes, o está siendo cuestionada por las nuevas generaciones. Revisar y sistematizar las principales acepciones sobre la confianza puede derivar en ingeniosas ideas de cómo preservarla y extenderla, con el fin de mantener un mundo estable y con futuro social.

La confianza es adquirida en las primeras etapas de la vida, al interior de la familia, fundada en los cuidados maternos, y al ser abordada desde la niñez se considerará que en las etapas posteriores cuando los individuos comienzan a relacionarse con otros, podrán generar confianza social.

El proceso emotivo, alude a que la confianza es originada por razones afectivas o sentimientos propios del individuo caracterizada por ser espontánea e impulsiva, se expresa a personas con las cuales nos involucramos afectivamente, es decir, hacia familiares, amigos y/o compañeros de trabajo.

Según Moreno la confianza se encuentra ligada a la personalidad del individuo, la cual puede ser definida basándose en el efecto exterior o en la estructura interna.

Las definiciones basadas en el *efecto exterior* se refieren a la personalidad como “un conjunto de cualidades que, idealmente, resultan ser socialmente agradables y eficaces” y puede ser desarrollada reforzando el conjunto de cualidades que la componen (Allport, 1986 p. 41). Entonces la personalidad se observará en el modo de comportarse o de actuar e influirá sobre otras personas, por ende, los individuos emitirán juicios, generarán opiniones de otros y a partir de éstas decidirán si confiar o no (Allport, 1986).

La personalidad, considerada como *estructura interna* pretende demostrar que esta tiene historia y existencia propia y no debe confundirse con la sociedad ni con las percepciones que otros individuos tienen de otra persona.

La relación maternal de los primeros años puede no seguir desarrollándose en el período juvenil ya que en esta etapa se tiende al alejamiento parental y se refuerzan las relaciones entre pares.

En la última etapa vivida por los individuos, cabe esperar que la confianza se haya convertido en *“la fe más madura de una persona que envejece pueda alcanzar en su marco cultural y su período histórico”* (Erikson, 1987 p.244).

Para la psicología la confianza no solo se asienta y se queda en los estados de conciencia de los individuos, es decir, no solo se considera la perspectiva racional o afectiva, sino que la acción de confiar implica la capacidad del individuo de comprender e instaurar normas sociales, aprendidas en las primeras etapas de la vida, que permiten confiar en otros.

Desde esta perspectiva, la confianza se basa en la esperanza de una persona o grupo en poder contar con una promesa de otra persona o grupo, esta promesa puede ser expresada de forma escrita u oral y a su vez puede ser positiva o negativa (Petermann en Laso, 2007).

La confianza se encuentra relacionada con la esperanza que se tendrá en las palabras y acciones que la otra persona promete, entonces se deberá ver reforzada en función de las acciones; es decir, si un individuo mantiene aquello que ha permitido que se sepa acerca de él, ya sea consciente o inconscientemente será acreedor de confianza, porque mantiene una congruencia en su actuar que proporcionará credibilidad y confianza (Luhmman, 1996 pp. 65 – 66),

Cualquiera que confía tiene que estar preparado para aceptar los riesgos que implica, debe tener en claro que no está confiando incondicionalmente, sino más bien dentro de límites y en proporción a expectativas racionales y específicas (Luhmman, 1996).

Respecto a la confianza pública, las personas confiadas, tienden a confiar más en el Gobierno, en el Parlamento, la justicia, los partidos políticos y los sindicatos. Cuando se trata de confianza social las personas que confían se expresan a favor de la confianza hacia los amigos, los compañeros de trabajo y los vecinos (Valenzuela y Cousiño, 2000).

Si no existe confianza es posible que el sujeto se distancie de su realidad cotidiana, se va sintiendo ajeno a todo su entorno, lo cual fomentará la incapacidad de cumplir con lo prometido de forma continuada en el tiempo. Todas las personas buscan seguridad en la vida pero la mayoría de las personas desconfiadas tienden a hacerlo, cerrándose a nuevas posibilidades, reprimiéndose a colaborar y a participar en la sociedad (Montañés, s/f).

Si la vida en sociedad se vuelve individualista y más compleja es debido a la falta de lealtad y al individualismo egoísta, ya que estos deterioran las relaciones humanas, y entonces se instala la desconfianza, y esta puede ser hacia el sistema y la política (*desconfianza vertical*) y/o desconfian-

za proveniente del déficit racional que ha surgido entre los ciudadanos *-desconfianza horizontal-* (Keim, 2001).

Para Moya (2001, p.104), la confianza como expresión “denota el fenómeno del acompañar, del estar respecto del otro(a), ya sea de forma personal o social, que otorga fianza, que fía. Es el estar en disponibilidad del encuentro que acoge; lleva en sí el compromiso de lo social”.

En este sentido, la acción confiada muestra conductas que aumentan la propia vulnerabilidad, tienen lugar frente a una persona no sujeta al control personal, se escogen en una situación en que el daño que posiblemente se padece es mayor que el provecho que se puede sacar de la conducta. En este sentido la confianza se refiere a acciones futuras de otros, que eluden el propio control y por ello implican incerteza y riesgo. La confianza se muestra en la disposición a hablar de temas que potencialmente pueden provocar desaprobación y rechazo, por tanto presentan un riesgo. (Laso, 2007)

La confianza social comprende el valor para otros y para la sociedad en general. Restaurar la confianza e incrementar la predisposición de cada individuo a sentirla, implica confiar en otras personas, lo cual comprende riesgos, aunque el riesgo es mucho mayor cuando no se confía; de esta manera, la confianza es parte integral del tejido de una sociedad, depende de ella. Se da por sentado que allí está, hasta que se contamina o destruye, entonces da cuenta de que la confianza es vital para el bienestar de las personas (Covey y Merrill, 2007).

La confianza social es la confianza en desconocidos acerca de los que se carece de información respecto de si son o no dignos de confianza. El misterio de la confianza social es que, si no se tiene información acerca del otro, no hay base para saber si es o no digno de confianza (Herrerros, 2004).

Los actos declarativos de confianza se dan entre personas y se relacionan con la capacidad de concertarse y acordar horizontes comunes de vida; la confianza entre sujetos se vincula con personas que hablan, creen, piensan, sienten y se construye como una relación social, histórica y culturalmente cotidiana (Olea, 2001)

En este sentido, Martínez (2001, p.60) plantea que “la confianza se funda y garantiza principalmente en una ética de la responsabilidad individual, que descansa en el hecho básico de que toda persona cumple y respeta las promesas y compromisos que ha declarado frente a otros. Es la promesa mutua y su cumplimiento lo que asegura el éxito del vínculo con extraños. Solo a través de la mantención de las promesas y de la palabra dada es posible la constitución de relaciones seguras y constantes entre personas que no se conocen”.

En este sentido, existen tres ámbitos donde se puede confiar o no:

- a) institucional,
- b) interpersonal inter-grupos,
- c) interpersonal intra-grupos.

Los tres tipos de confianza pueden apoyarse mutuamente o compensar sus deficiencias y fracasos. Además, este autor plantea que la asociatividad no fomenta la confianza social, sino que la debilita, pues es un intento de reducir el riesgo de la baja de confianza social construyendo grupos que aumenten la confianza específica.

Respecto de la confianza las sociedades enfrentan una encrucijada, puesto que o avanzan en dirección de la abstracción aumentando la confianza social y la tolerancia, o bien subsanan su ausencia acrecentando al confianza intragrupos, generando una sociedad cada vez más segmentada, dispersa, desigual e injusta; fortaleciendo las instituciones formales de control (Laso, 2007).

Los intereses inmediatos de cada individuo hace ver la vida como una crónica del yo, lo cual tiene implicancias en el que el contacto con los acontecimientos y hechos se vinculan más a la vida individual (Olea, 2001).

En relación al contexto chileno, Martínez (2001, p.65) citando a Giddens, señala que “la sociedad chilena se niega a la posibilidad de reconocer-se, de auto-observarse, en definitiva de ser reflexiva”.

En Chile existe una gran distancia entre las declaraciones o discursos de los sujetos y sus acciones, es decir, entre valores declarados y sus comportamiento, esta situación aumenta cuando se trata de las clases sociales inferiores, las que legitiman mayormente este tipo de prácticas ante la percepción de injusticia social de la cuales serían objetos (Martínez, 2001).

2.1 Tipos de confianza

Robert Putnam presenta una distinción entre la *confianza densa* y la *confianza diluida*. La primera estaría basada en las relaciones personales fuertes, frecuentes y establecidas en unas redes más amplias, que involucran a un conjunto concreto de individuos del entorno, por consiguiente, es la confianza que depositamos en gente a la que conocemos muy bien, familiares y amigos. La *confianza diluida* se refiere al otro en general, se extiende más allá de aquellos a los que conocemos personalmente. La forma de confianza más diluida estaría configurada por lo que se suele denominar en la literatura *confianza social generalizada*, y consiste en conceder el beneficio de la duda a aquellos que no conocemos. (Putnam, 2002 p. 178).

Para Putnam la confianza interpersonal se explicaría como parte de la *confianza densa*, ya que se aplica a gente a la que se conoce bien, con la que se tienen lazos familiares o de amistad.

Fukuyama considera la confianza como base del desarrollo en una sociedad y la confianza interpersonal como base para la constitución y construcción de capital social, solo cuando está inmersa en una relación social. Por lo mismo, es importante hacer la conexión de la confianza interpersonal generalizada, aquella que se tienen entre los ciudadanos, con el capital social, ya que facilita la coordinación, cooperación y participación entre los individuos que aportará el beneficio mutuo (Putnam, 1994 en Kliksberg y Tomassini, 2000).

La confianza puede ser clasificada de acuerdo a los niveles donde se construye o a la escala que utiliza: existe en primer término la confianza social o generalizada, versus la confianza particularizada. Esta distinción la propone el informe de la CEPAL (2007), en el cual indica una definición para confianza social o generalizada similar a las ideas descritas anteriormente. Postula que la confianza social es la “creencia en que una persona o grupo será capaz y deseará actuar de manera adecuada en una determinada situación, lo cual supone un cierto grado de regularidad y predictibilidad de las acciones que facilitan el funcionamiento de la sociedad”.

Señala la CEPAL que *“un elemento básico para el desarrollo de la confianza interpersonal es la participación en organizaciones y asociaciones cuyos miembros solo comparten algunos intereses, es decir, en grupos de personas que tienen características heterogéneas”* (p.78), lo que llevará al aprendizaje sobre la confianza social, haciéndose extensivo este ejercicio de relaciones a los desconocidos (Herrerros, en CEPAL, 2007).

T. Moulián (2001) especifica lo que es la confianza política, respecto a otras confianzas. Es esta la que *“se adquiere cuando todas las partes tienen una certeza razonable de equidad política, de transparencia y accesibilidad (de acortamiento de las distancia arriba – abajo). El camino para ello es una democracia participativa, en la cual los ciudadanos no transfieren totalmente su poder soberano entre elección y elección (régimen presidencial) o entre adquisición y pérdida de la mayoría (régimen parlamentario). Esto se basa en una razón de fondo: la confianza relacional es una virtud pragmática, que no anula la desconfianza ontológica en el dominio estatal”* (p.36).

En la misma línea, García (2001) señala que hay dos formas en que se expresa la confianza política: *“primero en sus instituciones y, segundo, en sus grados de adhesión al sistema democrático y en las respuestas de lealtad que tienen los ciudadanos hacia este, medido por el factor de la desconfianza interpersonal”* (p.45). Las definiciones de estos dos autores, con sus especificaciones, ayudan al entendimiento de cómo la confianza se inserta en todos los niveles de la vida social, y asimismo, como las nociones tienen puntos de convergencia que orientan la práctica de la confianza hacia la obtención de virtudes político-sociales.

2.1.1 Confianza Interpersonal

El riesgo y/o la incertidumbre que ya han sido mencionados, generarán que las personas inicien interacciones a partir de la desconfianza, manteniendo, en primer momento, distancia hacia otro y buscarán protegerse a sí mismo evitando ser muy impulsivos o rígidos al actuar, por lo tanto, mantendrá cierto control en el primer momento de interacción, compartirá cosas intrascendentes, superficiales, tomando precauciones respecto a lo que se comunica.

Si se logra disminuir la excesiva vigilancia, la preocupación y la rigidez, se podrá pasar a un segundo momento de interacción donde se comenzarán compartir experiencias y vivencias más relevantes e íntimas (Montañés, s/f), lo cual da paso a una relación que resulta ser estable en el tiempo porque se comienza a generar condiciones para que surja confianza.

La confianza permite que dos personas o más, en un contexto íntimo, logren estar en la certeza de que el otro, cuya verdad y realidad son diferentes, permitirá ser lo que se desee respetando las diferencias.

La confianza interpersonal se basa en la suposición de que los otros tienen buenas intenciones para con nosotros, entonces si una persona realiza una promesa a otra y se confía que ésta se cumplirá, la confianza servirá para superar o reducir el elemento de incertidumbre en el comportamiento de otras personas.

Para reducir la incertidumbre y generar confianza interpersonal se debe cumplir con requisitos fundamentales como la sinceridad, transparencia y respeto, los cuales se observan principalmente en las relaciones que tienen los amigos, familiares y entorno más cercano.

Si hablamos de condiciones o requisitos se debe considerar que la responsabilidad es un valor importante para generar confianza, ya que la confianza que surge desde la responsabilidad, se entiende como la capacidad de una persona de cumplir sus compromisos con otros, en este sentido romper una promesa o no cumplir un compromiso repercute en la construcción o deconstrucción de confianza (Erikson, 1987).

La *confianza interpersonal* puede ser dividida en dos aspectos: confianza específica o intragrupos, *confianza generalizada o intergrupos*. Confianza específica o intragrupos, refiere a que se puede confiar en alguien porque es conocido y es parte del entorno, es decir, en aquellas personas con las cuales se mantiene un vínculo estrecho, por ende se comparten los mismos valores siendo fácil conocer y entender sus comportamientos (Laso, 2007).

Confianza generalizada o intergrupo se refiere a que los individuos confían en personas extrañas, entonces se confiará en cualquier sujeto con el que entablamos una conversación o compartimos el mismo espacio físico (Laso, 2007). Esta confianza se desarrolla porque la persona considerará que no existen razones para desconfiar, ya que aún no se conoce las intenciones del otro sujeto.

2.2 La confianza en los chilenos

Según los resultados de la Encuesta del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2000), los chilenos expresan los siguientes niveles de confianza en las instituciones.

Niveles de confianza en instituciones en porcentaje (PNUD, 2000)	
Iglesia Católica	54,8
Universidades	33,3
Constitución Política	6,4
Parlamento	3,6
Partidos Políticos	1,7

Según el mismo estudio, en los años 2006 y 2008 los porcentajes de confianza fueron los siguientes:

Porcentajes de confianza PNUD		
Audiencia	Encuesta 2006	Encuesta 2008
Gobierno	4,5	4,4
Policía	4,9	5,0
Partidos Políticos	3,3	3,4

Si se contrastan estos datos con otros países de Latinoamérica, Chile se ubica más abajo que Uruguay y México.

Respecto la confianza entre las personas, los chilenos confían en el prójimo en un 14% y desconfían en un 87%. Comparado con Europa Occidental los niveles de confianza en el prójimo son superiores a los que se aprecian en Chile, por ejemplo, en Suecia la confianza asciende a un 66%, Holanda 53% Alemania 38%, España 36% (Valenzuela & Cousiño, 2000).

A su vez el PNUD señala que el 63,3% desconfía de las personas y solo un 32,4% manifiesta confianza en sus semejantes (PNUD, 2000).

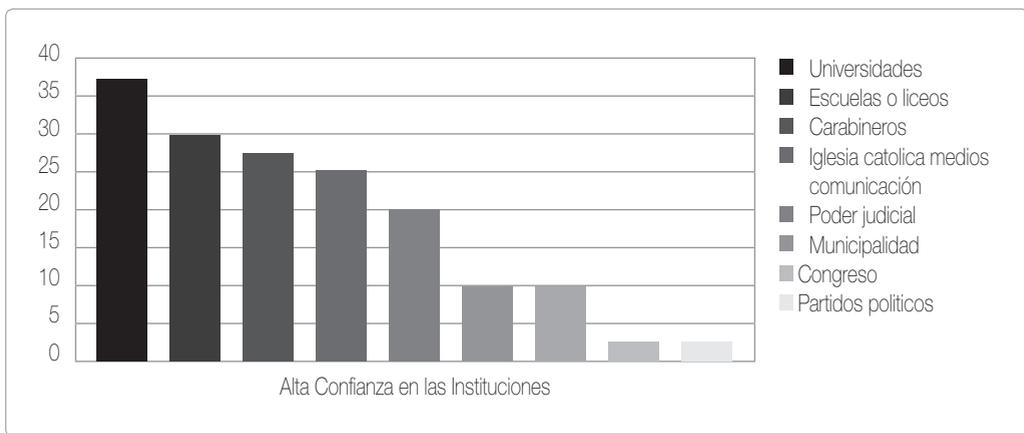
Estos datos nos permiten inferir que en Chile se confía mayormente en aquellas personas que son conocidas como familiares y amigos pero no en personas externas al mundo cotidiano, lo cual dificulta la cohesión social.

La Encuesta sobre asociatividad realizada por la Dirección de Estudios Sociológicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que analizó el contraste entre las tasas de confianza social que muestran Chile y Estados Unidos según resultados de encuestas comparables entre ambos países, sostiene que la disposición a confiar en los demás está en el origen de la aptitud típica de los habitantes de Estados Unidos para establecer relaciones sociales con desconocidos, que se expresa en la fortaleza de sus relaciones de amistad. En cambio, la sociedad chilena se caracteriza por tener umbrales de confianza social muy bajos, que resienten toda la estructura de relación con extraños.

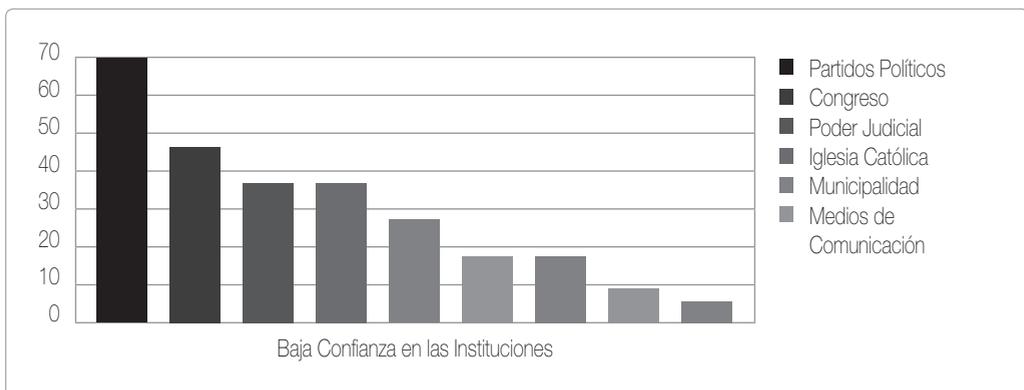
Según el estudio de Valenzuela y Cousiño la desconfianza puede ser percibida como un rasgo cultural característico de nuestra sociedad, donde se percibe una desigualdad entre lo que se dice y se hace, situación que se contrasta con el predominio de la confianza en países desarrollados o países que han quebrado las premisas y contornos de la sociedad industrial y han podido abrir vías a una modernidad, denominada *modernidad reflexiva*, flexible y transformadora de las estructuras que suponen la existencia de una dirección clara de desarrollo (Beck, Giddens y Lash, 2001).

2.3 La confianza en los jóvenes

- Confianza en las Instituciones:

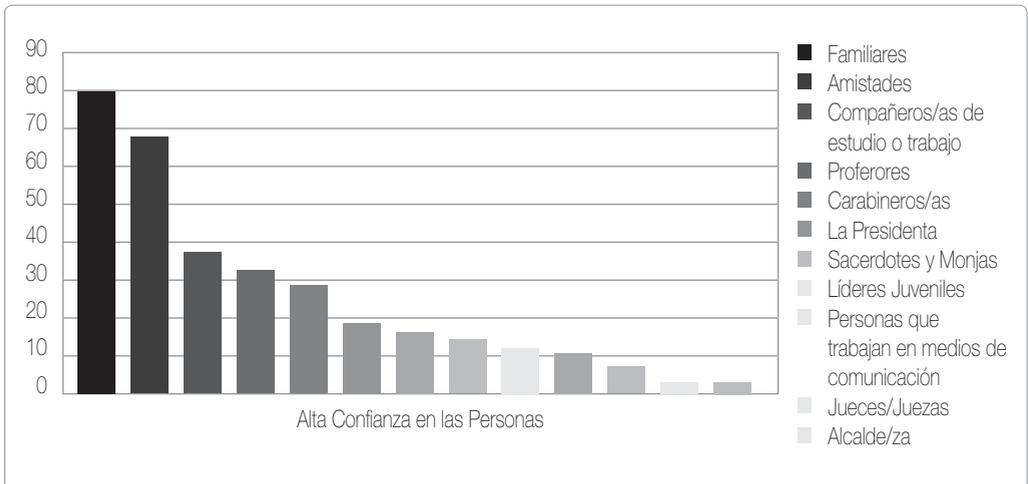


Según los datos de la VI Encuesta Nacional de Juventud las instituciones educacionales (universidades y escuelas) son las que más confianza inspiran en los jóvenes, la que aumenta en la medida que disminuye la edad. Los partidos políticos y el Congreso son las instituciones que menos confianza le merecen a los jóvenes. Los jóvenes que viven en sectores rurales tienen más confianza en las instituciones en general.



Los resultados mostrados por el gráfico anterior nos demuestran que los jóvenes tienen menos confianza en los partidos políticos (69%), seguidos por el Congreso Nacional (48,3%). El tercer lugar de desconfianza de los jóvenes lo ocupa del poder judicial, con un 35,4%, y en cuarto lugar la Iglesia Católica con un 34%.

2.4 Confianza en las personas



La mayor confianza de los jóvenes está depositada en los familiares, con un 81,5%, le siguen las amistades, con un 62,8%. El tercer lugar en la confianza de los jóvenes está ocupado por los compañeros de trabajo o de estudio (39%), seguidos por los profesores con un 32,4% y en quinto lugar los carabineros con un 29,5% de confianza.

Las personas que menos confianza le merecen a los jóvenes son los Senadores (as) y Diputados (as), con un 54,5%, en el segundo lugar de desconfianza están los políticos (as), con un 54%, le siguen los Alcaldes con un 38,9%. En cuarto lugar de desconfianza juvenil están los Jueces, con un 35,6% y luego los Sacerdotes y Monjas, con un 34,1% de desconfianza.

Los jóvenes tienen niveles de confianza similares tanto hacia las instituciones como hacia las personas que las integran. A pesar de ello prima una tendencia a confiar más en las personas que en las instituciones; es el caso del profesorado v/s Escuela/Liceo, carabineros v/s Institución de carabineros, los jueces v/s poder judicial, los parlamentarios v/s El Congreso Nacional y los políticos v/s los Partidos Políticos, en ese mismo orden. Escapan a la tendencia la Iglesia, los medios de comunicación y los municipios, donde la institución tiene mayores porcentajes de confianza que las personas.

Por su parte, en el estudio realizado por Centro de Estudios en Juventud (CEJU), de la Universidad Católica Silva Henríquez sobre “valores en

estudiantes secundarios”, el año 2008, los resultados relacionados con la confianza de los jóvenes fueron los siguientes:

Nivel de Confianza. Estudio CEJU 2008	Porcentaje
a. Que se puede confiar en la mayoría de la gente	7,7%
b. Que nunca se sabe las intenciones de los otros	77,9%
c. Que es mejor no confiar en nadie	14,4%

Como se puede apreciar, la mayoría de los encuestados (77,9%) plantea en términos generales que *“nunca se sabe sobre las intenciones de los otros”*, tendiendo a no confiar totalmente en los demás. El porcentaje que confía en los demás es bajísimo, solo un 7,7%. Estos datos vienen a refrendar los hallazgos de las investigaciones del PNUD donde nos señalan que los chilenos operan básicamente por la desconfianza. Por su parte hay un 14,4% que señaló directamente que es mejor no confiar en los otros.

Cuando las personas o comunidades no confían en sus semejantes ni en las instituciones comienza a surgir la percepción de que no hay valores compartidos, por lo mismo no se confiará en la democracia ni en la igualdad social perturbando el orden político e incluso el orden económico, los cuales constituyen el mundo social.

Lo anterior no quiere decir que la confianza en Chile no exista, se apunta a que existe pero de manera bastante discreta, siendo mínima en comparación a estándares internacionales. Se prefiere confiar en lo que se conoce, teniendo cautela ante lo desconocido. Según Valenzuela y Cousiño (2000), todos estos son hábitos que están muy arraigados en nuestra sociedad. Sobre lo mismo, indica Martínez (2001) que la desconfianza interpersonal *“es un rasgo cultural característico de nuestra sociedad, lo que contrasta con el predominio de la confianza interpersonal en países desarrollados o de modernidad reflexiva”* (p.64).

Este panorama se evidencia en la Encuesta Mundial de Valores (MORI 2002, en Fundación Chile Unido, 2002) la que señala que nuestra sociedad es por naturaleza desconfiada, lo que se evidencia en el porcentaje de personas que manifiestan que *“nunca es suficientemente cuidadoso en el trato con los demás”* (75%) versus quienes señalan que *“se puede confiar en la mayoría de las personas”* (22%).

Esta situación que se ha mantenido estable desde el año 1990 cuando se realizó el primer estudio en este aspecto, y se aleja mucho de los países desarrollados, donde el porcentaje de personas que piensa que se puede confiar en los otros bordea el 80%.

Según E. Tironi (2008) el país latinoamericano donde más hay confianza es Argentina con 23% y el menor es Brasil con apenas 3%, cifra notoriamente baja en comparación con los países como Suecia (64%), Estados Unidos (36%), Alemania (33%), Gran Bretaña (29%) o Francia (21%).

Otro espacio donde la confianza se ha visto cuestionada, es el educativo. En la Escuela, la confianza poco a poco ha dejado de ser un pilar en la cual se sostiene la comunidad educativa, Maturana (2006) señala que este medio de socialización tan medular, está aceptando los movimientos de desconfianza, donde se pierde el ser responsable y colaborador. Por lo mismo, los chilenos poseen un temor y miedo desmedido a lo desconocido, truncando sus relaciones más honestas con extraños.

De alguna forma, esta situación nacional es producto de la carga histórica que se arrastra como sociedad, de aquella historia reciente del país. E. Faletto (2009) en una entrevista acerca de una nueva ética del comportamiento realizada el año 2002, señala que las relaciones de confianza y de credibilidad sufrieron un revés durante la dictadura militar, en donde las condiciones dieron lugar para dudar de todo y de todos – de los vecinos, de los amigos, de las fuerzas de protección nacional, de los representantes políticos, etc.-, creándose *“una retracción hacia un individualismo feroz, desconfianza con todo lo que viniera; oportunismo por todos lados”* (p.376).

3. La Cohesión Social

La cohesión es definida por el Diccionario de la Real Academia Española como *“la fuerza o acción mediante la cual los individuos pertenecientes a una sociedad se mantienen unidos”*. Así considerada, Palma (2008, p. 13) se pregunta *“¿cuál es esa fuerza o acción que permite a los individuos permanecer unidos?, y por otra parte: ¿cómo se genera esa fuerza?”*.

Desde la perspectiva sociológica, para la CEPAL (2007, p.14) el concepto de cohesión social hace referencia *“al grado de consenso de los miembros de un grupo social sobre la percepción de pertenencia a un proyecto o situación común”*.

La pregunta por la cohesión social (Tironi, 2006) hunde sus raíces en la sociología, puesto que autores como Durkheim, Weber, Simmel y Marx coinciden en que *“la modernidad, a través del capitalismo, la individuación y la burocracia elimina las formas comunitarias y produce otras formas de integración; este proceso de transformación fue enmarcado por el paso de una cohesión estructurada en los vínculos primarios y las relaciones cara a cara, a otra caracterizada por la impersonalidad y las relaciones institucionalizadas”*.

Diversos escritos sobre cohesión social coinciden que uno de los principales planteamientos desde la sociología clásica, remiten de E. Durkheim, quien señala que cuanto menor es la división del trabajo en las sociedades, mayor es la vinculación de los individuos con el grupo social. En este sentido, el tema de la cohesión es parte de la solidaridad social necesaria para que los miembros de la sociedad sigan vinculados

a ella. Sin embargo, el mismo Durkheim nos advierte que “la división social del trabajo que adviene con la modernización, erosiona y debilita tales vínculos, al igual que la creciente autonomía que adquiere el individuo en la sociedad moderna” (CEPAL, 2007, pp.14-15).

Para Sorj y Tironi (2008, p. 87) la cohesión social asume características propias en cada sociedad y momento histórico, por ello, debe dar cuenta de las especificidades de cada sociedad. Por cuanto, “el problema de la cohesión social no es solo un tema a estudiar; es también un problema a constituir”.

Desde la configuración semántica del término cohesión social, se encuentra “la diferencia que reside en la dialéctica entre integración e inclusión, por una parte, y entre capital social y ética social, por otra” (CEPAL, 2007, pp.14-15). De esta manera, se establece una “diferencia entre inclusión social y cohesión social, en la medida que la segunda incorpora la disposición y el comportamiento de los actores, aunque sin reducirse a ello”.

Hopenhayn (2006) señala que la cohesión social se opone a la pérdida de normas de convivencia y estructuración social (anomia). A su vez, Sorj y Tironi (2008 p.106) plantean que la cohesión social “se construye, se desarrolla y, si todo sale bien, se estabiliza en el tiempo; pero también se agota y, muchas veces, se quiebra”.

Para Sorj y Tironi (2008) el enfoque sociológico del término cohesión social, incluye las dimensiones sociales de la familia, el mercado y la sociedad civil. A su vez, el tema de la cohesión social incluye sentimientos de solidaridad con fines comunes, como son: confianza, asociatividad, acceso equitativo a la información, tolerancia, interculturalidad, entre otras.

Desde la ética social, se alude al concepto de cohesión social como “la comunidad de valores, el consenso en torno a mínimos normativos y mínimos sociales, la solidaridad como valor ético y valor práctico y un principio asumido de reciprocidad en el trato” (CEPAL, 2007.p.16).

La cohesión social hace referencia a “los comportamientos y valoraciones de los sujetos que forman parte de la sociedad, abarcando ámbitos tan diversos como la confianza en las instituciones, el capital social, el sentido de pertenencia y solidaridad, la aceptación de normas de convivencia y la disposición a participar en espacios de deliberación y en proyectos colectivos”. (CEPAL, 2007, p.15).

Ello permitiría vincular dimensiones de la realidad distanciadas entre sí como son la política social y el valor de la solidaridad difundido en la sociedad; las sinergias entre equidad social y legitimidad política; la transmisión de destrezas y el empoderamiento de la ciudadanía; las transformaciones socioeconómicas y los cambios en la interacción social; los cambios socioeconómicos y los cambios en la subjetividad colectiva; la promoción de una mayor igualdad y de un mayor reconocimiento de la

diversidad (sea esta de género, etnia o raza), las brechas socioeconómicas y el sentido de pertenencia.

En la noción de cohesión social subyace el concepto de capital social, concebido como “patrimonio simbólico de la sociedad en términos de la capacidad de manejo de normas, redes y lazos sociales de confianza, que permiten reforzar la acción colectiva y sentar bases de reciprocidad en el trato, que se extienden progresivamente al conjunto de la sociedad (...) acervo de los agentes sociales que contribuye a una sociedad más cohesionada” (CEPAL, 2007, pp.15-16).

Otro componente de la cohesión social es la noción de integración social, entendida como “el proceso dinámico y multifactorial que posibilita a las personas participar del nivel mínimo de bienestar que es consistente con el desarrollo alcanzado en un determinado país” (CEPAL, 2007, pp. 15-16).

En este sentido, Palma (2008), establece que cuando se habla de cohesión social se está considerando la inclusión social o la generación de igualdad de oportunidades, pero también otros elementos; estableciendo que la cohesión social se desarrolla en cinco dimensiones que son: sentido de pertenencia, inclusión, participación, reconocimiento y legitimidad; y que estas dimensiones tienen expresión continua en su valoración positiva, que expresaría cohesión, y su expresión negativa, que denotaría falta de cohesión social. Así, un eje o dimensión varía de pertenencia a aislamiento; otro de inclusión a exclusión, un tercero de participación a no consideración, el cuarto de reconocimiento hacia rechazo y el último se desarrolla desde la legitimidad hacia la ilegitimidad.

Los procesos de cohesión social, desde Alonso (2002, p.4) quien cita Pierre Bourdieu, señala que “son procesos conflictivos de lucha por un capital simbólico -la ciudadanía reconocida, en gran parte conformada por una posición laboral estable- que los grupos dominantes tratan de controlar y bloquear en su acceso y por el que los grupos dominados pugnan en estrategias ya sean de adaptación solidaria e individualizada o de confrontación y acción colectiva”.

En el contexto actual de globalización, la noción sobre cohesión social sugiere por un lado un “anhelo de comunidad perdida” (Hopenhayn 2006), con la consiguiente “falta de certezas para unir a las personas en torno a ideales compartidos”; y por otro lado, plantea una urgencia de gobernabilidad democrática ante la agudización de brechas salariales y sociales, la dispersión de intereses y demandas y el exceso de individuación.

En este sentido, Sorj y Tironi (2008) plantean que la cohesión social suele evocar un anhelo de comunidad ante un escenario de globalización y transformaciones profundas, que muchos asocian con una mayor fragmentación social y una pérdida de lazos estables.

Sobre el uso contemporáneo del concepto, desde Sorj y Tironi (2008) se disemina a partir de las elaboraciones provenientes tanto de la Unión

Europea. La visión europea señala que la cohesión social es la capacidad de una sociedad de asegurar el bienestar de todos sus miembros -comunidad de individuos libres que se apoyan en la búsqueda de estos objetivos comunes bajo medios democráticos- tiene como referencia la "cultura de derechos sociales".

En relación con la realidad de América Latina, tenemos que ocurre algo distinto con el tema de la cohesión social, puesto que "se ha sustentado básicamente en el plano de la cultura y la reciprocidad, con elementos como la comunidad, el mestizaje, la religiosidad, las relaciones familiares, el patronazgo, el caciquismo, el populismo, entre otros, ocupando un lugar más central que el Estado, la sociedad civil o el mercado, al menos si se le compara con las trayectorias de Europa o los Estados Unidos" (Sorj y Tironi, 2008, pp. 118-119).

En América Latina históricamente se intentó replicar una cohesión social de tipo europeo, basada primordialmente en la acción del Estado y Chile no fue la excepción. Hubo desde siempre voces críticas que resistieron apelando a ciertos rasgos específicos de un ethos cultural latinoamericano. No obstante, para Palma (2008) "lo que ha prevalecido en el caso de Chile es, más bien, el reemplazo de la antigua matriz europea por un nuevo marco de cohesión social de corte estadounidense en cuyo centro están la propiedad, el mercado y la sociedad civil".

Según Tironi, en Chile (2006, p.49) históricamente "la cohesión social se basó en patrones europeos, y éstos han sido sustituidos por una nueva matriz fundada en el modelo estadounidense". En este sentido, "las nuevas generaciones han hecho suyos los valores individualistas que se promueven en todas las áreas de la vida. Aunque las preguntas sobre la integración comunitaria, la vida familiar, el bienestar personal, la protección del medio ambiente, la desigualdad o la cohesión social comienzan a hacerse con mayor frecuencia; y las falencias del modelo estadounidense son conocidas. La ética individualista puede llevar a la obtención de mayor prosperidad material, pero reduce la vida familiar, el contacto con los amigos, la sensación de pertenencia y hasta los índices de felicidad".

La cohesión social surge como un desafío ante las transformaciones de las sociedades contemporáneas, la CEPAL (2007) señala que la "corrosión de la legitimidad y gobernabilidad de los Estados Nacionales, la acentuación de las brechas sociales, el surgimiento de identidades autorreferidas, la excesiva racionalización económica y la tendencia, también excesiva a la individualización y el debilitamiento de lo público" (p.13) son los contravalores que motivan poder hacer algo para evitar la materialización de la comunidad perdida.

Igualmente, E. Tironi (2008) afirma que *"en el último periodo las sociedades latinoamericanas, han experimentado un giro dramático respecto de lo que fuera la matriz histórica que las caracterizó durante gran parte del siglo XX (...) esta gran transformación ha erosionado ciertas relaciones*

sociales de tipo tradicional sobre las que reposaba históricamente la cohesión social en muchos países de la región, sin ofrecer alternativas inclusivas de reemplazo” (p.11).

En ese proceso surge el concepto de cohesión social, como herramienta de convergencia social para socavar los males sociales de estos tiempos, y Güell, señala asimismo, que la cohesión social es uno de los puntos que se deben favorecer para que los cambios culturales obtengan el sentido necesario para su consolidación ciudadana (Güell, 2008).

Es por ello que las premisas de la cohesión social son la participación política y la confianza interpersonal e institucional. Si un ciudadano aporta a fortalecer la cohesión social, es un ciudadano activo; al contrario, si solo demanda derechos, es un ciudadano pasivo. Y de aquí es que se entiende que la cohesión social no solo significa un desafío ante niveles de exclusión, si no que va más allá de ser integración social, es acción y evolución ciudadana.

La cohesión social promueve la solidaridad y las responsabilidades comunes de una sociedad al tiempo que baja la vulnerabilidad social, ya que si la construcción de la confianza potencia el “nosotros”, es este el que se manifiesta también vinculado a la cohesión social, llevando a la idea de protección mutua (Hirschman, en CEPAL, 2007, 24). En este sentido, la cohesión social motiva un tipo de protección a futuro, la cual debe darse de manera contextualizada, tomando en cuenta las singularidades de cada país para que sea realmente efectiva.

Un dato de relevancia es que tanto la cohesión social como la confianza social es uno de los fundamentos de la sociedad liberal. Sociedad liberal que por medio de la cohesión social logra importantes resultados, pero que en Chile “nunca se ha vivido realmente” (Valenzuela y Cousiño, 2000).

Fukuyama (1996) plantea que la cohesión social contribuye a la formación de capital social. Él sostiene que existen algunas sociedades más proclives a la asociación voluntaria, las cuales sacan al individuo del seno parental, a diferencia de otras sociedades donde la familia es la que cumple las funciones de asociación manteniendo fuertes lazos y el arraigo íntimo. De esta forma se puede comprender, como según el autor, el primer tipo de capital social facilita la cohesión social y el segundo visualiza una sociedad más hermética desde sus bases.

Por otro lado, la cohesión social motiva el progreso y el crecimiento económico de un país. Este aspecto se puede observar y es mucho más concreto en las sociedades de fomentan los tipos de asociaciones voluntarias que se distancian de las relaciones demasiado familiares, ya que abre las puertas a otros agentes extraños para que puedan operar en su economía, no así en las tradiciones familistas, donde hay más restricciones (Fukuyama, 1996). Se incita, desde este punto, a dar el salto a economías más amplias.

En la XVII Cumbre Iberoamericana Chile 2007 (2007, p.10) se señala que disminuir la corrupción y mejorar la estabilidad política resultan fundamentales para la paz social y la sana convivencia entre las personas. *“Cuando las relaciones humanas son vistas en un plano de cooperación, confianza y estabilidad, se asegura una mejor cohesión social y desarrollo general del país. Con más libertad se cumplen mejor esos objetivos. Bajo sistemas libres mejoran las oportunidades educacionales, la oferta de salud y las posibilidades de empleo, factores fundamentales para el desarrollo humano de los países, en paz y armonía”*.

Desde una perspectiva psicosocial la cohesión es lo que le da vida al grupo, manteniéndolo unido y proporcionando mayor interacción, influencia social, productividad y satisfacción entre sus miembros. Entonces tenemos que este enfoque se encuentra en la línea de la conducta grupal y no proporciona una visión amplia en cuanto a la interacción a nivel macro social de los individuos.

Ahora bien, si tomamos el planteamiento de la CEPAL (2007), que define como eje central de la cohesión social el sentido de pertenencia a la sociedad, en el que se conjugan elementos como percepciones, valoraciones y disposiciones de quienes integran la sociedad; y si a ello le agregamos la dimensión desde la ética social de la cohesión social de Hopenhayn (2006), que en términos subjetivos señala que es “la interiorización por parte de los sujetos de un ‘saber conducirse’ en las relaciones con los demás, donde los bienes públicos y el bienestar general aparecen como motivaciones que guían comportamientos de las personas” y en términos objetivos se refiere a la comunidad de valores, el consenso en torno a mínimos normativos y mínimos sociales, la solidaridad como valor ético y valor práctico, y un principio asumido de reciprocidad en el trato.

Promover la cohesión social (Palma, 2008) requiere, entre otras cosas, “generar y fortalecer un sentido de pertenencia ligado en primera instancia al barrio en que se vive, así como a la comunidad más amplia, generando a su vez igualdad de oportunidades, implica considerar que los actores sociales son sujetos de transformación de su realidad, en la medida en que tienen la posibilidad de comprender y modificar las problemáticas que les afectan, reproduciéndose y sedimentándose en la cultura e identidad local”.

El sentido de pertenencia depende de diversos factores y es promovido desde distintas instancias, a través del fortalecimiento de lo común. Ello se concreta por ejemplo, en el uso y cuidado de espacios comunes como la ciudad y el medio ambiente; el acuerdo respecto de ciertos valores de convivencia, tales como la tolerancia ante la diversidad y la reciprocidad en el trato; una participación más amplia en instancias de deliberación y en la expresión pública de aspiraciones y visiones de mundo; el combate a la violencia; la humanización de los principales espacios de socialización y el acceso difundido a los productos culturales.

Es así como la CEPAL (2007) considera un cruce entre ciudadanía y pertenencia, ello supone la intersección entre derechos sociales instituidos y solidaridad social internalizada. Ello, encuentra sentido en la cohesión social a través del fortalecimiento de la disposición de los actores a ceder beneficios, en aras de reducir la exclusión y la vulnerabilidad de grupos en peores condiciones. Esta significación va allá del valor ético, puesto que también toma un valor práctico, ya que mientras mayor sea el progreso en el ámbito de los derechos sociales y mayor es la solidaridad colectiva. Desde el ámbito local, Gordon y Millán (2009), establecen un registro de cohesión social a partir campos analíticos sobre las bases con la que se sustenta y los elementos que la conforman, a saber:

- a) Las pautas de unidad que prevalecen sobre una comunidad, constituidas por la confianza, las normas de reciprocidad y la capacidad de controlar el ambiente en que se vive;
- b) Los vínculos sociales dados por la participación en organizaciones de carácter formal;
- c) Los vínculos sociales establecidos en la sociabilidad informal;
- d) Las redes sociales, su extensión, su estructura y sus prácticas de intercambio y
- e) La cooperación.

4. Conclusiones

La familia no es un lugar donde la confianza nazca de forma espontánea sino que se desarrolla gradualmente, se demarca y limita desde un comienzo. Al interior de la familia se ponen límites y generan espacios de comunicación, lo cual permite que las relaciones humanas se construyan desde la confianza.

El vínculo social implica cierta complejidad para las personas, ya que se debe tener en cuenta una serie de reglas y normas que se deben respetar para entablar una adecuada interacción. A su vez se debe considerar que la concepción del mundo como un todo con las entidades individuales que existen en él nos lo presenta como una complejidad difícil de manejar (Luhmann, 1996), donde los seres humanos experimentan diversas sensaciones y emociones al encontrarse con otro ajeno a su vida social cotidiana pudiendo ser capaz de realizar comportamientos solidarios de cooperación o bien, comportamientos egoístas o individualistas, el que adopte uno u otro será a causa el riesgo que genera la interacción y el impedimento de ejercer control sobre una situación aumentando la incertidumbre. Generar y desarrollar confianza en las interrelaciones e intercambios entre las personas proporcionará seguridad en cada relación, disminuyendo la incertidumbre que surge en cada nueva reciprocidad.

Por tanto, la confianza se da dentro de un marco de interacción que está influenciado tanto por la personalidad como por el sistema social, y no puede estar asociado exclusivamente con uno y otro.

La confianza se encuentra ligada al control y al poder predecir las supuestas intenciones de los demás, es por esto que una promesa se interpreta como información acerca de la conducta futura y que permite reducir la incertidumbre, por ende, la confianza es requerida para la reducción de un futuro caracterizado por una complejidad más o menos indeterminada.

Se confía para fantasear respecto a la seguridad que tendremos sobre futuras acciones, donde resulta necesario tener control sobre estas porque pueden llegar a poner en peligro el presente.

Actualmente existe una necesidad por mantener el control, proponiendo normas externas para regular todo tipo de transacciones; para realizar cualquier tipo de transacción comercial se deben firmar documentos y para confiar en que la persona es quien dice ser, se han instaurado artefactos electrónicos donde se coloca la huella digital para comprobar su identidad. El valor de la palabra se ha perdido de la sociedad contemporánea.

La palabra de una persona ya no es suficiente para confiar, ahora es necesario que sea demostrado y si se descubre algún tipo de traición el individuo es castigado. Sin embargo, este tipo de medidas no aportan a que existan mayores niveles de confianza, por el contrario se potencia la desconfianza y una constante vigilancia y duda. Hoy vivimos la cultura de la sospecha.

En este contexto se tienden a potenciar los logros individuales más que los grupales reforzando la confianza en el propio esfuerzo y desconfianza en las acciones que realizan los demás y desvalorizando el trabajo en equipo y la participación en la sociedad. Por lo mismo los bajos índices de participación, en el ámbito social y/o político, se pueden explicar por la desconfianza de los chilenos a unirse con extraños para el cumplimiento de metas comunes.

La reciprocidad, la cooperación y confianza son elementos que dan contenido al capital social y constituyen un importante recurso sociocultural en cualquier grupo humano; sin embargo, todos los datos encontrados nos señalan que la sociedad chilena actual transita en la dirección contraria, es decir, las interacciones sociales cotidianas se basan en la desconfianza, en la sospecha y la incertidumbre, afectando de manera significativa la posibilidad real de fortalecer el tejido social y por consecuencia la cohesión social entre los chilenos.

El ejercicio de la confianza social como preámbulo para una cohesión social fortalecida, ayuda a la estabilización de los vínculos interpersonales y los vínculos con las instituciones y organizaciones. Las sociedades

necesitan vínculos. No se pueden manejar desde la sola individualidad de las personas, al contrario, para construir democracia, para volver a lo público y para incentivar el respeto por los Derechos Humanos, se torna un requisito necesario la confianza social, añadiendo un tipo de cohesión social que tome en cuenta la diversidad. Solo bajo estas virtudes sociales de corresponsabilidad y unión, la sociedad puede comenzar a dar fruto desde lo colectivo, incrementando grados de satisfacción que superan el éxito individual, pues apuntan a resaltar la grandeza de las personas en su acción social.

Chile se caracteriza por tener una baja cohesión social, ya que la gente percibe que la acción colectiva no solo es difícil, sino que tiene baja incidencia en la construcción de la sociedad.

Lo anterior conlleva el impulso a la racionalización de las aspiraciones colectivas como ideales posibles de alcanzar pero por el conjunto de la población, siendo todos beneficiados de la misma meta conseguida. La construcción de aspiraciones supone la existencia de confianza en la capacidad de acción, propia o ajena, para realizarlas. Esto es lo que distingue a las aspiraciones de la simple fantasía, significa también que las aspiraciones son un puente entre la subjetividad presente y el proyecto futuro, entre los deseos individuales y el orden colectivo que se espera.

Finalmente es necesario subrayar que si bien la confianza no es la única variable que contribuye al desarrollo de una sociedad sana con vínculos sociales estables, sí es una variable imprescindible. La confianza reduce la complejidad social yendo más allá de la información disponible y generalizando las expectativas de conducta en que se reemplaza la información que falta con una seguridad internamente garantizada. De este modo, es dependiente de otros mecanismos de reducción desarrollados paralelamente con esta, por ejemplo los de la ley, de la organización y por supuesto, los del lenguaje, sin embargo no puede reducirse a ellos. Por lo tanto, la confianza es transversal a cualquier tipo de proceso, de decisión, de manifestación, de todo el quehacer de sujetos que se relacionan con otros de manera permanente.

Recuperar la confianza es inundarnos de aire puro, es respirar en una atmósfera que no impera en el actual estado de cosas de la sociedad chilena. Fraternidad y confianza deberían ser las consignas inscritas en las políticas sociales, las que lleven a la elevación de una nueva sociedad enriquecida de ella misma, la que da paso a la vitalidad cultural del país. Asimismo, la confianza en conjunto con la memoria y la autonomía, deben asumirse como los canales hacia una acción social de impacto. La confianza sobrepasa los niveles económicos o políticos, para instalarse de manera transversal en la matriz cultural chilena.

5. Referencias bibliográficas

- ALONSO, Luis (2002). *Centralidad del Trabajo y Cohesión Social: ¿Una Relación Necesaria?* Universidad Autónoma de Madrid. En Internet <http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/lealonso1.pdf>
- ALLPORT, Gordon. (1986) *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Editorial Herder.
- CEPAL (2007) *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. CEPAL; Agencia Española de Cooperación Internacional; Secretaría General Iberoamericana. LC/G.2335, Enero, Naciones Unidas, Santiago de Chile. Extraído en junio de: http://www.oei.es/quipu/cohesion_socialAL_CEPAL.pdf
- COVEY, Stephen y Merrill, Rebecca (2007). *El Factor Confianza: El Valor que lo Cambia Todo*. Editorial Paidós Empresa. Nueva Cork, Barcelona.
- DUBET, Francois (2009) *Le travail des sociétés*. Éditions du SEUIL. Paris, Francia.
- ERIKSON, Erik. (1987) *Infancia y sociedad*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- FALETTO, Enzo (2009) *Dimensiones sociales, políticas y culturales del desarrollo*. Siglo del Hombre Editores, Clacso, Bogotá. Extraído en junio de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/faletto/>
- FUKUYAMA, Francis (1996) *Confianza. Las virtudes sociales y la capacidad de generar prosperidad*. Editorial Atlántida, 4ª Edición, Buenos Aires.
- GARCÍA, Gonzalo (2001) *La Transición a la Democracia: ¿Un proceso de confianza política?*. En Gobierno de Chile. "Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones". Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile.
- GOBIERNO de Chile (2001) *Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones*. Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile.
- GORDON, Sara y MILLÁN, René (2009) *Análisis preliminar de la cohesión social. Un estudio comparativo*. Cuadernos de investigación / Universidad Nacional Autónoma de México, N°41, UNAM, México.
- GÜELL, Pedro (2008) *Chile: Entre el autoritarismo y la expansión cultural de la ciudadanía*. En Rojas, S., Eisenberg, A., Güell, P., Araya, R., Caetano, G., Estévez, F., Bravo, L., Roumeau, J., Álvarez, J., Carrasco, M., Yutronic, J., Quevedo, V., Ponczner, M., Wayne, M., Jarpa, V., Navarro, A., y Martínez, A. "Ciudadanía, participación y cultura". Editorial LOM, Santiago de Chile, Primera edición.

- HERREROS, Francisco (2004). *¿Por Qué Confiar? Formas de Creación de Confianza Social*. En Revista Mexicana de Sociología, Año 66, Núm. 4.
- HOPENHAYN, Martín (2006). *Cohesión social: Una Perspectiva En Proceso de Elaboración*. En Cohesión Social en América Latina y el Caribe: Una Revisión Perentoria de Algunas de sus Dimensiones. CEPAL-Colección Documento de proyecto.
- INSTITUTO Nacional de la Juventud (2009) *Sexta Encuesta Nacional de Juventud; principales resultados*. Gobierno de Chile.
- Joselyn-Holt, Alfredo (2001). *Un Dudoso llamado a la "Confianza": Una Historia Ambigua*. En Confianza Social en Chile, Desafíos y Proyecciones. Gobierno de Chile, División de Organización Sociales. Santiago de Chile.
- KEIM, Marcel (2001) *La confianza en Chile. Antecedentes y desafíos para una Cultura Democrática*. Extraído desde: Gobierno de Chile. "Confianza social en Chile desafíos y proyecciones". pp. 58 – 67 Santiago – Chile.
- KLIKSBURG, B & Tomassini, L. comp. (2000) *Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo*. Buenos Aires – Argentina.
- LASO, Esteban. *Confianza, Desarrollo y Corrupción: Un Estudio de Psicología Social*. Ponencia FLACSO 2007. En Internet <http://estebanlaso.com/pdfs/ponenciaflacso.pdf>
- LUHMANN, Niklas (1996) *Confianza*. Primera edición Editorial An-thopos, en coedición con Universidad Iberoamericana y con Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. España.
- MARTÍNEZ, Marcelo (2001) *La Confianza en Chile. Antecedentes y desafíos para una Cultura Democrática*. En Gobierno de Chile. "Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones". Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile.
- MATURANA, Humberto (2006) *Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar*. En Carrasco, E., Negrón, B. y Astorga, A. (editores) "Sentidos de la educación y la cultura: cultivar la humanidad". LOM Ediciones, Santiago.
- MONTAÑÉS, Darío (s/f) *La clave está en la confianza; taller de sociología de la universidad de Cantabria*. Extraído el 16 de julio del 2010 desde: <http://centros3.pntic.mec.es/cp.cisneros/confianza.htm>
- MOYA, Luis (2001) *Lo mágico del confiar: Datos de la política. En busca de la política. En busca de una fenomenología de la Confianza Social*. En Gobierno de Chile. "Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones". Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile.

- MOULIÁN, Tomás (2001) *Desconfianza ontológica y confianza relacional*. En Gobierno de Chile. "Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones". Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile.
- OLEA, Francisco (2001) (Pre) *Texto político: Entre la confianza y la incertidumbre. En busca de una fenomenología de la Confianza Social*. En Gobierno de Chile. "Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones". Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile.
- PALMA, Andrés (2008). *Las Políticas Públicas que no Contribuyen a la Cohesión Social*. Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas (FIAPP).
- PNUD, (2000) *Desarrollo Humano en Chile 2000. Más Sociedad para Gobernar el Futuro*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Más sociedad para gobernar el futuro" p. 136. Extraído desde: Gobierno de Chile (2001) "*Confianza social en Chile desafíos y proyecciones*" p. 73 Santiago – Chile. Extraído en junio de: <http://www.desarrollohumano.cl/>
- PUTNAM, Robert (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- PUTNAM, Robert, Pharr, Susan J., and Dalton, Russell J. (2000). *Introduction: What's Troubling the Trilateral Democracies?* in *Disaffected Democracies*, edited by Susan J. and Putnam Pharr, Robert. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- PUTNAM, Robert (2002). *SOLO EN LA BOLERA. Colapso y surgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia.
- ROJAS, Francisco (1994) *Un proceso de construcción de confianza*. En Varas, A. y Caro, I. (Editores) "Medidas de confianza mutua en América Latina". FLACSO, Santiago.
- ROJAS, Francisco (1996a) *Introducción: la verificación como herramienta determinante en la construcción de confianza*. En Rojas, F. (editor) "Medidas de confianza mutua: verificación". FLACSO, Santiago.
- ROJAS, Francisco (1996b) *Balance estratégico y medidas de confianza mutua*. En Rojas, F. (editor) "Medidas de confianza mutua: verificación". FLACSO, Santiago.
- ROJAS, Francisco (1996c) *Medidas de confianza mutua y balance estratégico: un vínculo hacia la distensión y la estabilidad*. En Rojas, F. (editor) "Balance estratégico y medidas de confianza mutua". FLACSO, Santiago.

- SALAZAR, Gabriel (2001) *Proyecto y Exclusión: dialéctica histórica de la desconfianza en Chile*. En *Gobierno de Chile. "Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones"*. Unidad de Investigación y Desarrollo, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile.
- SORJ, Bernardo y Tironi, Eugenio (2008). *Cohesión Social en América Latina: Un Marco de Investigación*. Proyecto Nueva Agenda de Cohesión Social en América Latina, elaborado por el CIEPLAN y el Instituto Fernando Henrique Cardoso.
- TIRONI, Eugenio (2006). *Cohesión Social en Chile: El Retorno de un Viejo Tema*. En revista Quórum, N° 18. Santiago de Chile.
- V Encuentro del Grupo de Biarritz (2009). *Cohesión Social y Gobernabilidad En América Latina*. Documento de discusión. Julio 19 y 20 de 2009. Ciudad de Guatemala por la Corporación Escenarios de Colombia.
- VALENZUELA, Eduardo y COUSIÑO, Carlos (2000) *Sociabilidad y asociatividad. Un ensayo de sociología comparada*. Eduardo Valenzuela y. CEP, Estudios Públicos: N° 77. Extraído en junio de: http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_1220.html
- XVII Cumbre Iberoamericana Chile 2007. *Libertad: La Mejor Receta Para La Cohesión y La Oportunidad Social*. En Internet http://www.lyd.com/lyd/controls/neochannels/neo_ch3756/deploy/cumbre.pdf

Formación profesional de nivel terciario: Hacia una política de Estado para Chile

Sebastián Donoso Díaz
Director
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Universidad de Talca

Formación profesional de nivel terciario: Hacia una política de Estado para Chile

1. Introducción

Desde el año 2010, respecto de la admisión a primer año, por primera vez la matrícula de Educación Superior fue mayor en los Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP) que en las universidades. La situación se ha mantenido así desde entonces, y la participación de la educación técnica se ha vuelto cada vez más relevante entre quienes ingresan a la educación terciaria. Cada año más de 900.000 trabajadores reciben capacitación laboral haciendo uso de los beneficios del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE). Parte importante de la fuerza de trabajo de este país acude a instancias de formación para continuar una trayectoria de aprendizaje que les permita desarrollarse profesionalmente. Estas cifras hablan de la importancia de la Formación Profesional (UNESCO, 2012) en términos de demanda y se asocian con el consenso discursivo del país sobre la relación entre mejorar las competencias de las personas y el desarrollo productivo y laboral, la innovación, el emprendimiento, las oportunidades de progreso y el mayor bienestar social general. De igual forma, la relación entre esos propósitos y el aporte de la Formación Profesional es reconocida en diversos documentos de política¹.

2. Educación, Estado y Pacto Social

El país se encuentra en un momento de inflexión de su política educacional, en pos de articular un pacto social que atienda de manera sustantiva los agudos problemas de desigualdad, segregación y vulnerabilidad social de la población que por décadas se han venido profundizando en la sociedad chilena, demandando nuevas reglas y pautas de relación entre el Estado, los ciudadanos y el mundo del trabajo en toda su extensión, lo que podría definirse como nuevas competencias de ciudadanía, democracia y desempeño laboral.

¹El Ministerio de Educación convocó a grupos de trabajo y de consultas para elaborar propuestas de política de Formación Técnica los años 2005 y 2009. De ello quedaron los documentos "Más y Mejores Técnicos para Chile", publicado el año 2006, "Bases para una Política de Formación Técnico-Profesional en Chile" (Informe Ejecutivo, 2009) y Antecedentes y Estrategias para la implementación de la Política de Educación Técnico Profesional, en 2010.

En este escenario la educación es un instrumento privilegiado de política pública por su aporte a la corrección de las asimetrías sociales enunciadas, como también por su contribución a la forma cómo se instalan y validan estos cambios en la sociedad, evidenciando su colaboración en la generación de valor público. En razón de lo cual, la comprensión de la educación como un derecho social -en su sentido más amplio- (Marshall, 1949), no termina solo con garantizar sin limitantes el acceso a educación a toda persona en el marco de una ciudadanía social, sino que además en razón de ello, la sociedad mandata al Estado para que provea a toda persona las oportunidades requeridas para garantizar en plenitud el cumplimiento de ese derecho, a saber: equidad de acceso, equidad de procesos y de resultados de la educación.

No obstante lo expuesto, el pacto social en comento -imprescindiblemente- requiere de un balance entre los derechos sociales y los deberes de los ciudadanos² hacia sus iguales, en términos de un actuar responsable, solidario, sustentado en principios de equidad y profundo respeto por las prácticas democráticas.

En este marco de principios, la formación profesional de nivel terciario, objeto del presente texto, además de ser un agente reconocido y valioso para el desarrollo socioeconómico del país, es clave para la sustentabilidad de la sociedad. Si bien su preocupación principal se orienta al mundo del trabajo, no se agota en este ámbito, ya que considera a la persona en su sentido más profundo; es decir, sus expectativas, intereses, oportunidades, relaciones con sus iguales y con el entorno, y todo aquello que da sentido a su calidad de vida desde una perspectiva integral.

Desde mediados del siglo XX, la temática de la educación y el trabajo -incluyendo la formación laboral- han enfrentado el constante desafío de buscar respuestas y equilibrios a cuestiones fundamentales que les afectan, que no solo exigen criterios técnicos sino que también fundamentos políticos relevantes. Si bien inicialmente varias respuestas fueron provistas desde la teoría del capital humano, se requieren de otras visiones dada la complejidad del fenómeno educativo en sus diversas acepciones, ante el hecho que son muchas más las necesidades de aprendizaje que los recursos disponibles para satisfacerlas, y finalmente, que los beneficios reportados por la educación son disímiles según contextos, orientaciones etc. Los vacíos explicativos de la teoría señalada (del Capital humano) fueron dando paso a nuevas propuestas en busca de respuestas a las exigencias de diversos sectores sociales, desde los más privilegiados a los más excluidos, por una educación de mayor calidad, a lo cual se suman los anhelos de las diversas instituciones por disponer de más personas mejor preparadas (profesional y socialmente).

²Ciudadanos se utiliza también como sinónimo de personas.

Este desarrollo incremental de las necesidades de aprendizaje contrasta con las dificultades que enfrentan nuestra sociedad para garantizar procesos sostenidos de creación de riqueza. Incluyendo en este marco el papel de la educación en esta tarea, fenómeno que habilita a que el país defina los principios y forma bajo la cual financiará su sistema educacional más allá de la reducida lógica del mercado (Sandel, 2012). La presencia significativa del Estado como representante de los ciudadanos en el sector educación no proviene solo de su papel en el financiamiento del sistema educativo, sino que por la naturaleza del fenómeno educativo como proceso indivisible del tiempo utilizado para su logro. Es decir, como un proceso que no tiene sustituto equivalente y donde su costo/oportunidad puede llegar a ser excesivamente alto para las personas.

En razón de ello, el Estado debe asumir la función normativa que regule y garantice a los ciudadanos el acceso³ a este derecho social, en la forma y calidad requerida, atendiendo a que en la raíz del fenómeno educativo no solamente existe asimetría de información entre oferentes y demandantes -en el sentido del mercado, de manera que el Estado debe irrenunciablemente buscar que esta brecha de información se cierre correctamente, asumiendo que aquella diferencia es una de las causas más eficientes de las diferencias sociales negativas. Entonces, la carencia de educación limita el pleno conocimiento de las implicancias de sus decisiones como los actores que reúnen ese atributo, siendo indispensable la contribución que al respecto hace el Estado como garante y protector de los derechos de la ciudadanía para reducir el costo/oportunidad de las decisiones inadecuadas.

En complemento de lo expuesto, atendiendo a la función asignada al Estado en educación, este es esencialmente responsable de los problemas que se generan entre las oportunidades (que provee directa e indirectamente) y las expectativas de la población al respecto.

3. Nudos críticos del sistema de formación profesional y desarrollo de una política para el sector

Parte importante de la situación actual de la Formación Profesional proviene del abandono que el Estado hizo de su rol histórico de soporte⁴ del sector, a raíz del principio subsidiario impuesto desde 1974 en adelante, el cual articuló las transformaciones del sector orientadas a su privatización, consistentes con una visión restringida del sentido de la educación. Lineamientos que han sido complejos de revertir, y que demuestran la dificultad de reconstruir un pacto social desde fundamentos

³Cuando se menciona acceso, se hace extensivo a permanencia y egreso.

⁴Por soporte se entiende responsabilizarse de su sustentación y desarrollo acorde con los objetivos y metas que asume. Hasta el año 1980 el Estado central chileno era el responsable directo del 80% de la matrícula escolar, como también de los docentes y paradocentes, funcionarios administrativos, infraestructura y equipamiento, además de aportar financieramente a la educación privada subvencionada (15% de matrícula) y casi toda la educación superior.

alternativos al modelo que ha operado hegemónicamente desde 1975. Esta tensión, no siempre relevada en su dimensión más profunda, es fuente de conflicto dado que no solamente se pretende cambiar los principios, sino adicionalmente la implementación misma del sistema en todo su entramado.

Complementariamente, los procesos de globalización han generado nuevas condiciones en un escenario ya complejo y cambiante. Incidiendo de manera sustantiva sobre el sistema económico-productivo y en razón de ello, la formación para el trabajo en toda su extensión, desde el nivel medio al superior. Si bien en este marco la tónica de los discursos políticos, técnicos y académicos sitúan a la FP como actor clave del desarrollo del país, en los hechos está situado en lugares secundarios para la sociedad, incluso en oportunidades invisibilizadas para los actores de mayor influencia social, salvo cuando iterativamente se refieren a las crisis productivas y la necesidad de formación para los niveles técnicos.

La **discrepancia entre el discurso y la acción refleja la complejidad del diseño de una política pública para el sector**, la cual no solamente ha de lidiar con la brecha entre oportunidades y expectativas de los estudiantes y sus familias, sino también con la distancia entre las demandas sociales -el rol que debe asumir la FP y la capacidad para satisfacerlas debidamente.

La **escasa articulación del sistema de formación profesional en el país**, ya que funciona principalmente como un conglomerado de componentes estanco, sin asemejarse a las características más propias de un sistema. Por ende, la tarea inicial es generar una articulación eficiente en sentido vertical -incluyendo el nivel medio- y horizontal que permita su real operación como sistema.

Este sistema -así definido- se instala en una realidad altamente heterogénea de actores, orientaciones, opciones, recursos y resultados, tratándose de una condición que se caracteriza por ser condición constituyente e ineludible que incorpora complejidad al escenario para definir e implementar una política que dé cuenta de las soluciones que se requieren.

En razón de ello, se requiere **mejorar significativamente la gobernabilidad y gobernanza del sistema**, traduciendo esta condición en un salto cualitativo de la oferta de FP en el nivel medio y superior, en el plano nacional y en los territorios (oportuna y pertinente). Se entiende por mejoramiento de la oferta no solamente la propuesta de orientaciones generales, sino de lo curricular y su gestión, para generar graduados mejor calificados, consistentes con las demandas proyectadas del mercado laboral.

La rearticulación del sistema de FTP que se proyecta requiere una nueva institucionalidad desde lo público, que facilite asumir las tareas propias de un sistema nacional de formación técnica, fenómeno que en la actualidad es un aspecto crítico por su fragmentación y desarticulación.

La falta de estándares de calidad respecto de del currículo y de la docencia, ha impactado el fortalecimiento de la calidad y pertinencia del currículo y la FP. Se trata de un ámbito que acusa problemas importantes en dimensiones claves para las responsabilidades que se vienen: se necesita atender la pertinencia de la formación con las demandas y exigencias del medio laboral en referencia a las competencias duras y blandas más importantes; sinergia con los procesos de formación más modernos y eficientes; oportunidades de aprendizajes muy reducidas y no siempre convergentes con el presente y futuro de los sectores productivos en los que se insertan; heterogeneidad de la formación, traducido a títulos y certificaciones que no dan cuenta de competencias y/o desempeños técnicos avalados por los sectores productivos correspondientes; disparidad de requisitos de titulación, y de número de horas que restringen experiencias de formación dual o modalidades con uso de TICs; dificultades para desarrollar trayectorias formativas entre distintos niveles y modalidades de ETP, formales y no formales.

De esta manera las propuestas de política tienen por finalidad disponer de un sistema dinámico que permita sincronizar la creación, mantención y cierre de opciones formativas, conforme la evolución de los escenarios. El sentido es que la formación responda a los requerimientos del mundo laboral y de la impronta institucional, sea actualizada regularmente para mantener esta condición, y por ende, su origen y permanencia deberá estar asociada a una demanda efectiva- evidenciada- de campo laboral directa e indirecta. Su impacto se traducirá en una formación acorde a los requerimientos y por lo tanto debiese reeditar en mayores oportunidades laborales y en la productividad, generando no solamente beneficios privados y públicos sino también valor público..

Problemas de eficiencia interna en las condiciones y oportunidades de aprendizaje, lo que se vincula con el acceso, trayectoria y egreso exitoso del nivel medio y superior, relacionado directamente con el logro de los resultados de aprendizaje y su trasposición a empleabilidad e incremento de ingresos económicos. Es decir, el progreso de los indicadores debe obligadamente ser paralelo al mejoramiento de la calidad, mediante el perfeccionamiento de las oportunidades y recursos educativos.

La articulación horizontal y vertical del sistema debe impactar en las competencias docentes. La fijación de estándares es sustantiva para implementar programas de mejoramiento, atendiendo a las características del cuerpo docente en este plano, que son muy diversas, por lo cual le suman una cuota de complejidad importante en este sentido. Lejos de buscar uniformar esta característica⁵, su mantención es por el contrario condición de calidad si se potencia debidamente. Esto es, la

⁵Las universidades tiende a uniformar sus académicos y docentes, con formación y experiencias similares, cuestión que en lo profesional debe matizarse con docentes que vengan, tengan y permanezcan ligados al campo laboral y área de trabajo referente.

FP requiere de docentes con gran experticia en el mundo del trabajo y que mantenga con este una vinculación regular, desempeñándose en ambos ámbitos.

Los procesos de fortalecimiento de competencias docentes de quienes trabajan en FP implican adoptar diversas modalidades que se ajusten a este grupo social, sus disponibilidades horarias y condiciones laborales, sustentadas en diagnósticos certeros sobre las competencias que deben mejorar los docentes, vinculadas a sistemas de certificación⁶.

En materia de estudiantes, se hace necesario fortalecer las políticas de apoyo del acceso, retención y acompañamiento en su trayectoria institucional. La promoción de políticas de acceso universal y/o gratuidad implican concomitantemente (i) tener operando mecanismos eficientes de acompañamiento a los estudiantes, que impliquen determinar brechas iniciales de competencias claves a corregir (vitales para su desempeño como estudiantes); (ii) sistemas de alerta temprana de posible deserción, (iii) instancias de apoyo a los estudiantes según la trayectoria educativa que enfrente; (iv) desarrollo de programas de retención de estudiantes que incluyan focalizar el apoyo a los sectores de mayor riesgo de deserción con mecanismos de soporte a sus condiciones de vida y trabajo (alimentación, becas de traslado y materiales e insumos, apoyo sicosocial).

Una visión inapropiada de la enseñanza, la reforma del sistema educativo del año 1980 definió como instituciones constituyentes de la educación superior a los Centros de Formación Técnica y a los Institutos Profesionales (IP), haciendo más complejo el sistema sin establecer otros mecanismos de articulación que no fuese el mercado, lo que con salvedades menores se ha mantenido hasta la fecha.

No obstante lo expuesto, el actual modelo de organización mantiene como visión dominante la escisión entre la formación en la enseñanza en aula y la formación en el desempeño laboral. Pese a los esfuerzos de la política públicos por adherirse al formato de educación dual, no existe una normativa que defina con carácter ineludible la existencia de requerimientos certificados del mercado laboral para dictar o mantener la dictación de una determinada especialidad técnico profesional⁷. El sistema es tributario de un enfoque que escinde ambos aspectos centrales de la formación técnico profesional, los plantea como secuencias no iterativas, sino esencialmente como etapas contiguas pero no vinculadas. Cuestión que se fortalece con el sistema vigente de exigencias para iniciar y mantener especialidades formativas en el sistema educativo, que no demandan un vínculo formal, certificado y sustentable de la formación

⁶Eventualmente esto podría conducir al desarrollo de ofertas formativas formales de segunda titulación para docentes técnicos, de acuerdo a las exigencias de la carrera docentes y de los estándares definidos.

⁷En muy pocos casos hay experiencias sustentadas en estudios consistentes que reflejan aptitud del territorio, demanda potencial, plazas disponibles y su proyección, incluyendo los vínculos entre el sistema de formación y el de entrenamiento laboral, argumentos válidos tanto para la formación en el nivel secundario como terciario.

con el mundo laboral. De esta manera el modelo de operación del sistema educativo puede adquirir formatos muy diversos de vinculación, sin embargo una de sus características esenciales -salvo excepciones- es que el campo de práctica laboral nos es de responsabilidad institucional, evidenciando con ello la falta de articulación horizontal.

En consecuencia, se trata de un sistema escasamente relacionado, que opera con regulaciones formales, atingentes con lo externo, las que se supone responden a una visión de articulación sistémica que en la práctica no se da sino mediante el mercado, el cual resulta ser poco eficiente para esta tarea, al tenor de los problemas que se han indicado y los que más adelante se exponen.

Una segunda derivada de este modelo operativo es que más allá de las definiciones formales de los planes formativos para las distintas especialidades, no existe un sistema instalado que regule la pertenencia y vigencia de la formación con las competencias demandadas desde el campo laboral. Se trata así de sistemas que no dialogan lo necesario para poder generar una formación plenamente consistente con las demandas del mundo laboral, más allá de la impronta que cada centro de formación legítimamente quiera incorporar a sus graduados.

Débil articulación con el escenario del desarrollo económico chileno, al menos los años venideros estarán marcados decididamente por los avatares de la economía global, estimándose que se experimentará un período prolongado de menor crecimiento, más allá de lo inicialmente previsto. Las características de la económica chilena, la hacen muy dependiente de la situación externa, entonces se esperan años de crecimiento lento o de un déficit de crecimiento económico.

En razón de ello pareciera aconsejable mayor cautela en las políticas país en este campo, dado que hay variables importantes que pueden experimentar cambios, que son además impredecibles. La necesidad de retomar un crecimiento más vigoroso en un contexto de lenta recuperación mundial es un desafío sustantivo que debe combinar estímulos en ese plano con aquellos que van hacia la mayor equidad.

Es sabido que en general, para minimizar los riesgos, se necesita al menos- una posición inicial fiscal sólida en términos de deuda y déficit; un sector financiero robusto, que pueda enfrentar grandes pérdidas sin problemas y un tipo de cambio flexible. Adicionalmente es mejor tener una economía relativamente diversificada, condición usualmente más difícil para un mercado en desarrollo y que Chile no ha podido superar debidamente; con reservas foráneas considerables para amortiguar los grandes shocks, y que el país, incluyendo al sector privado, no se haya endeudado en demasía⁹.

⁹Dura lección aprendida por el país a raíz de la crisis económica mundial de 1980.

La lenta recuperación que registran las economías de países desarrollados está concentrada en servicios y, por ello, no está impulsando el crecimiento de economías emergentes como en el pasado. Los debates sobre los caminos a seguir se plantean en referencia a diversos aspectos, mayor relevancia de las políticas fiscales promoviendo ajustes inteligentes, a saber: poner atención al nivel del gasto público como a su composición, para evitar ajustes excesivos en la inversión pública y el gasto social, revisar la estructura de los subsidios a ciertos bienes claves y los incentivos tributarios, buscando potenciar instrumentos de promoción de inversiones y de gasto social, reducir la evasión colusión, y otros.

El Banco Central clasifica el Producto Interno Bruto de Chile (PIB) en diversas categorías por actividad económica, utilizando estándares internacionales de medición. Estas actividades económicas se han ido modificando en el tiempo de acuerdo a circunstancias históricas. No obstante, la minería ha ocupado desde hace mucho tiempo una participación preponderante en el PIB nacional. Sin embargo, es cada vez más evidente que **la economía está en un proceso de conversión hacia una economía de servicios, tendencia que avanza lenta pero persistentemente** en esa dirección. Según el mismo Banco Central, el PIB nacional al año 2013, medido como el volumen a precios encadenado, esto es, ajustado por inflación, fue de 116.424.841 millones de pesos, con un crecimiento de 1,9% respecto del año anterior. Las actividades económicas con mayor incidencia fueron: servicios empresariales (13,7%), minería (13,2%), servicios personales (11,9%), industria manufacturera (11,0%) y comercio (10,5%). En este marco el país enfrenta importantes y múltiples desafíos. Un responsable manejo macroeconómico y fiscal proporciona bases sólidas para sostener y aumentar su tasa de expansión en el mediano y largo plazo, y lograr un crecimiento más inclusivo. A partir de esta base se identifican desafíos estructurales para impulsar la productividad⁹ y mejorar el acceso y calidad de los servicios sociales imbuídos en la visión de derechos sociales.

Problemas de soporte para el éxito de las políticas, por lo general, los requerimientos para el soporte adecuado de las políticas -salvo excepciones- son vistos como materias de menor relevancia en la consecución de los objetivos, pese a que en la práctica tienen gran impacto sobre los resultados. En las de carácter educativo también, pues si bien se puede argumentar que los procesos de aprendizaje no poseen un orden causal definido, no es menos cierto que la disponibilidad adecuada de insumos y recursos facilita el logro oportuno de aprendizajes y el desarrollo de las competencias en la secuencia óptima, favoreciendo con ello los resulta-

⁹La temática de la productividad en toda su dimensión y complejidad no es una materia puntual o transitoria, sino que pertenece hoy a los desafíos de carácter permanente y como tal debe ser integrada a estrategias más completas, que consideren las competencias de las personas, las características del puesto de trabajo y de la organización de la producción. Por lo mismo, el supuesto basal en materia de productividad es que debemos ser buenos en más cosas respecto de lo que hoy hacemos, cambiar las ideas en este plano y generar acciones consistentes al respecto.

dos finales. Este quizás sea el principal factor diferenciador de resultados (descontado el capital social y familiar de los estudiantes) entre la gestión del currículo de las instituciones que atienden a la población de estudiantes de los quintiles más altos respecto de los más vulnerables.

En el ámbito en análisis se entiende los aspectos señalados en tres sentidos: Primero, la instalación de medidas e instrumentos que contribuyen a resolver puntos críticos, pero que en sí mismo no forman una política, sino solamente dan soporte para el logro de resultados. La segunda se refiere a la generación de información sustantiva y oportuna que permita el seguimiento de las principales políticas en implementación y también, tener una evaluación de su desarrollo. La tercera dimensión se relaciona directamente con el soporte financiero de las políticas.

En referencia las medidas o instrumentos dirigidos a solucionar puntos críticos, se orientan a favorecer las prácticas laborales (lo más tempranamente posible) y apoyar la inserción laboral o el emprendimiento de los egresados/graduados.

La tercera dimensión se relaciona directamente con el soporte financiero de las políticas, respecto de estas se precisan interrogantes que debiesen dar lugar a estudios sistemáticos con base empírica.

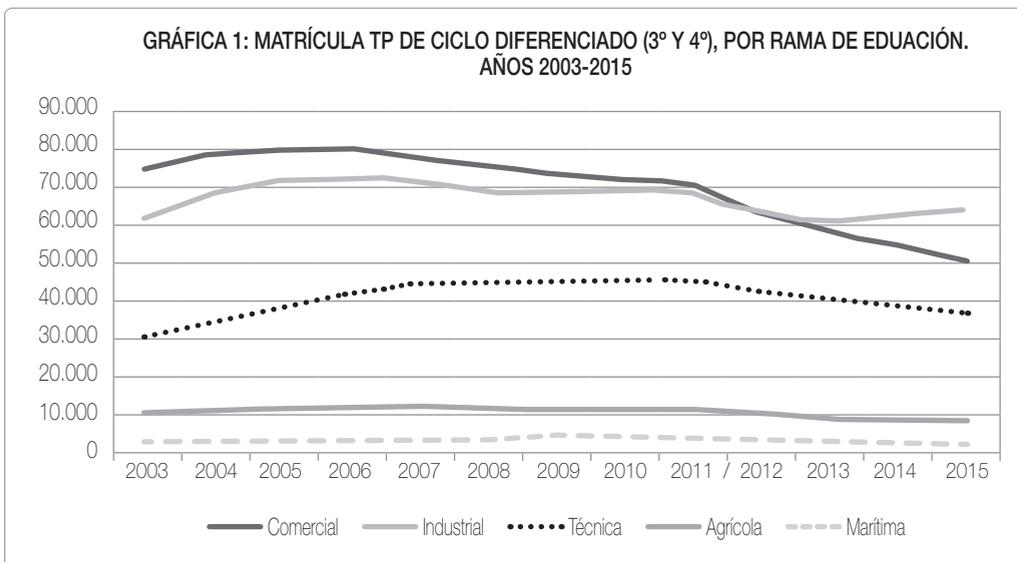
Finalmente, un elemento complejo en el escenario chileno en que la organización del sistema terciario, ha derivado en una fuerte competencia entre universidades e institutos profesionales por el “nicho de la Formación Profesional”. El modelo impuesto en el año 1980 suponía que las universidades se dedicarían esencialmente a los campos que demandan Licenciatura y FP, no obstante la competencia por captar estudiantes y la saturación de los mercados laborales, han implicado que las universidades invadan este campo desplazando a los institutos profesionales ante esbozos de política pública para el sector que vienen, esencialmente del mundo académico y no laboral, cuyas consecuencias están por verse.

4. Caracterización del sistema de formación técnico profesional el País

4.1. Tendencias de la enseñanza secundaria técnico profesional

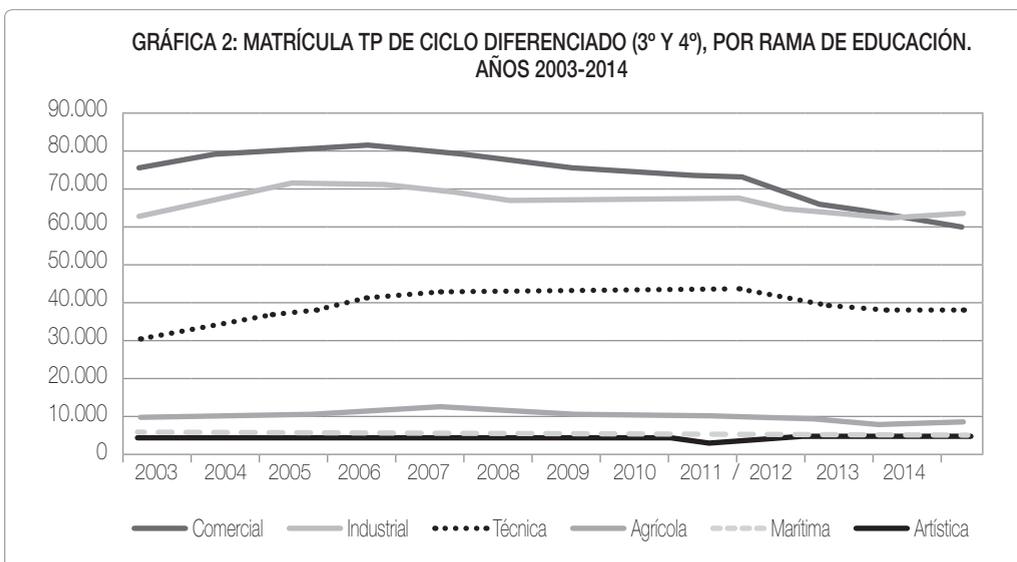
En los últimos 25 años, el total de estudiantes matriculados de Enseñanza Media ha disminuido gradualmente en el tiempo. El máximo de estudiantes matriculados correspondió al año 2006 con 1.039.437 (cfr. Gráfico N° 1). Desde entonces se generó una tendencia a la baja -que al año 2014 representó una merma de 12%- , impactando fundamentalmente a los estudiantes de establecimientos Técnico profesionales, significando una reducción del 25% del sobre el total de estudiantes del sector respecto del año 2006. En la actualidad, dos de cada tres estudiantes de enseñanza secundaria cursan estudios Científico Huma-

nistas, dando cuenta con ello la reversión que ha tenido esta modalidad en el total general de matriculados.



Fuente: Elaboración propia en base a Bases Matrículas MINEDUC 1990-2015.

Entendiendo que todas la modalidades TP disminuyen su matrícula a partir del año 2006, con la excepción del área técnica que tiene una curva de reducción más lenta, el período de años del 2003 al 2014, en referencia a los estudiantes de ciclo diferenciado (niveles 11 y 12) da cuenta de una baja generalizada en las principales ramas formativas, (Gráfico N° 2).



Fuente: Elaboración propia en base a Bases Matrículas MINEDUC 1990-2015.

Desde el punto de vista de la caracterización socioeconómica de estos estudiantes, para el año 2013, el 40% pertenece a los hogares con menores ingresos económicos (1 quintil) al sumarse los del segundo quintil representa el 67,2% , y cuando se integran los del tercer quintil la cifra alcanza el 85,1%. Esto es levemente superior a cifras de la CASEN 2009, en cuyo caso sube al 83,5% cuando se agrega el tercer quintil. En ambos casos predomina la población de los primeros quintiles (más vulnerable), en tanto la matrícula de la modalidad HC es significativamente más homogénea, triplicando la proporción de estudiantes de mayor NSE que asiste a la TP. Este es un tema clave para las políticas, no solamente se trata de un segmento socioeconómico predominante y significativamente más vulnerable, sino que tiene consecuencias respecto del soporte que debe recibir este estudiantado en diversos aspectos, desde sus condiciones de estudios hasta la creación de redes laborales y de negocios.

Respecto de las trayectorias de los estudiantes, la continuidad de estudios y la Inserción Laboral, estudios recientes evidencian que los egresados de la EMTP siguen trayectorias diversas. Un trabajo del PNUD (de Junio de 2013, analiza las trayectorias de estos estudiantes (Larrañaga, Cabezas, & Dussailant, 2013)m, mediante un seguimiento de la cohorte que cursaba 10 grado (segundo medio) el año 2003, para lo cual existe información hasta el año 2011 de los resultados académicos y opciones tomadas respecto a su educación y vinculación laboral.

Un resultado relevante es el gran porcentaje de estudiantes de TP que ingresa a la Educación Superior. Esto se corresponde con la progresiva alza de becas y créditos que permiten a estudiantes de menores ingresos incorporarse a la ES. De 1000 estudiantes que optan por la EMTP, 865 egresan (86,5%) y 412 continúan sus estudios terciarios (47,6% de quienes terminan). Sin embargo, 138 (33,5%) de estos 412 estudiantes iniciales, abandonan sus estudios.

En el trabajo de Larrañaga et al., (2013) también se realiza una comparación de puntajes SIMCE, controlando por los resultados de SIMCE de octavo básico de 2001. A igual resultado en el SIMCE de octavo básico, quienes siguen la modalidad HC, en promedio tienen 7 puntos más que los de TP. Este resultado se amplifica cuando se comparan alumnos de mejores resultados en el SIMCE de enseñanza básica.

La trayectoria de estudios terciarios de los graduados de TP (41% de la cohorte 2003), es diferente a la HC. Los TP ingresan como rezagados (años después de su egreso de la enseñanza media) en proporción mucho mayor que los HC. A juicio de Larrañaga et al, (2013) el ingreso rezagado de estudiantes TP se explica por (i) el progresivo aumento de becas y créditos desde el año 2006, y el correspondiente mayor acceso de estudiantes a IP y CFT; y (ii) el menor nivel socioeconómico de estudiantes TP, que retrasan su ingreso a educación superior para colaborar financieramente en sus hogares.

Otro antecedente importante está asociado a las características socioeconómicas de la población, a saber, quienes egresan de EMTP tienen mayores tasas de abandono que sus pares de HC: en tanto 1 de cada 3 graduados de TP abandona los estudios terciarios, para los graduados de HC es 1 de cada 5. Consistentemente, hay una notoria diferencia en el tipo de establecimiento de ES al que acceden los graduados según la modalidad de egreso de enseñanza media. Los de TP ingresan a IP o CFT (62%), mientras que los HC acceden mayoritariamente a Universidades (70%).

De igual forma, muchos de los estudiantes EMTP que acceden a Universidades lo hacen a instituciones no selectivas, entendiendo calidad como el número de años de acreditación de la universidad a la que acceden. Más de la mitad de los estudiantes que egresan de TP (51%) ingresan a instituciones no acreditadas o con tres años o menos de acreditación, comparados con un 27% de estudiantes que provienen de EMCH.

Finalmente, los estudiantes que egresan de TP son más propensos a abandonar sus estudios superiores (33%), en tanto un 19% de los de HC incurre en ello. Esta problemática está asociada a la vulnerabilidad social de los estudiantes, que ciertamente afecta a los de CFT e IP más que a los de las universidades; al apoyo o soporte que entregan las instituciones, existiendo programas pro-retención de mayor data en las universidades que en las otras instituciones, y a la valoración social de la formación, algo que los estudiantes perciben durante su estudios (Donoso et al., 2010).

Se entiende que debería existir un grado de ajuste importante entre las propuestas de formación de la EMTP y el desarrollo económico del país, tanto en sus territorios subnacionales, como de sus sectores productivos, ambos componentes son sustanciales para establecer un grado de aproximación entre la formación y su pertinencia con el desarrollo económico.

Al tenor de los antecedentes provistos por el Banco Central de Chile, es cada vez más evidente que el sistema económico nacional está en un proceso de conversión hacia una economía de servicios. Aunque en la minería ha ocupado desde hace mucho tiempo un lugar preponderante en el PIB nacional, su volumen a precios 2013 ajustado por inflación, dio cuenta que las actividades económicas con mayor incidencia fueron: servicios empresariales (13,7%), minería (13,2%), servicios personales (11,9%), industria manufacturera (11,0%) y comercio (10,5%).

La formación de la EMTP se categoriza en 6 ramas de actividad: Comercial, Industrial, Técnica, Agrícola, Marítima y Artística, con especialidades de formación en 14 Sectores Económicos, considerando 47 especialidades. La propuesta que se ha elaborado por el Ministerio reduce a 34 las especialidades (algunas con menciones), enmarcadas en 15 sectores económicos.

Con la finalidad de establecer una relación de pertinencia entre la formación TP y el desarrollo económico, se asignó a cada actividad económica del PIB (registrada por el Banco Central), aquellas especialidades TP que tienen vinculación con el sector. En el siguiente cuadro se presenta la clasificación de las especialidades de la EMTP en cada de categoría de actividad del PIB.

Los datos dan cuenta de un muy alto porcentaje de estudiantes en especialidades vinculadas a las actividades del sector servicios (46%), evidenciando una asimetría significativa al respecto, por cuanto los servicios empresariales representan el 13,7% del PIB. En igual sentido, el 44,7% de estudiantes cursa una especialidad vinculada a “servicios personales”¹⁰, ítem que ocupa el tercer lugar de mayor contribución al PIB. En igual sentido cabe destacar el 29,2% de estudiantes vinculados especialidades asociadas ligada al comercio, tratándose de un sector que contribuye al 10,5% del PIB. Una asimetría inversa a las anteriores se establece con los estudiantes de especialidades ligadas al sector minero (corresponden al 2,3% del total), en tanto se trata del segundo de mayor aporte al PIB (13,2%). Finalmente la actividad de industria manufacturera, que aporta el 11% del PIB reúne el 8,6% de la matrícula total.

La información es interesante, debidamente relacionada con las potencialidades del sector, la productividad, la capacidad de absorción de empleo productivo, las especificidades regionales y otros aspectos, que de todas formas muestra que hay desequilibrios en este sentido sobre el cual ha de ponerse atención en una política de mediano y largo plazo orientada a su corrección¹¹.

Desde el año 1983, y con más énfasis desde 1996 a la fecha, el número de estudiantes que ingresan a las IES se ha expandido en forma considerable, pasando de poco más de 175 mil a más de 1 millón 230 mil estudiantes el año 2015 (variación de 603,4%, a un ritmo promedio de 18,3% en los últimos 33 años). La matrícula en IP se ha incrementado de manera sustancial a una tasa promedio anual de 64,6% desde el año 1983, mientras que las matrículas de U y CFT se han ampliado a tasas de 16,4% y 8,2%, respectivamente¹².

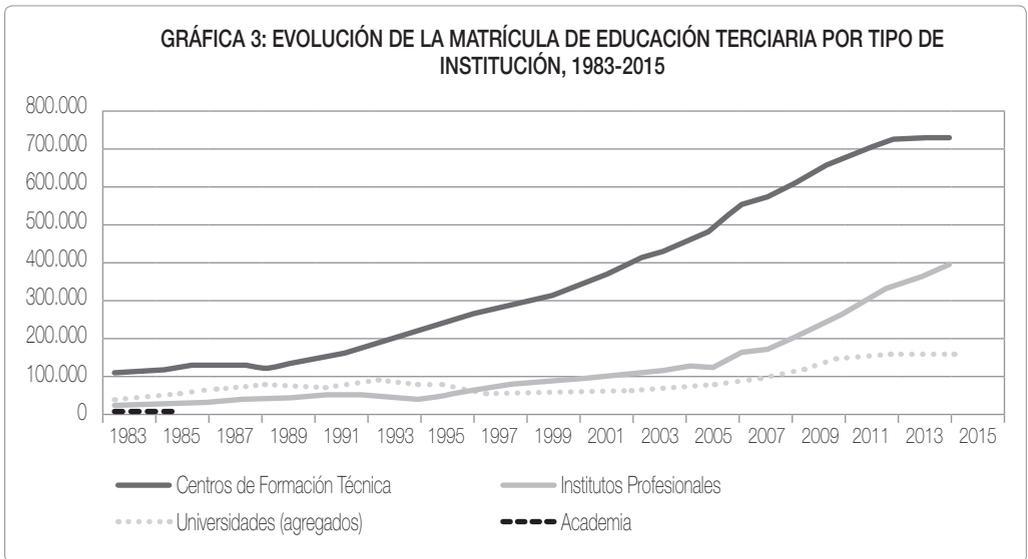
En el caso de los CFT e IP se observa un alza significativa en la matrícula desde el año 2007, consistente con la implementación de políticas de sistemas de ayuda estudiantil (becas y créditos -incluyendo el Crédito con Aval del Estado-CAE). Los resultados muestran (cfr. Gráfico N° 3) la notable expansión del sistema, la prevalencia del aumento de matrícula de las universidades, aunque desde el año 2009 en adelante los IP han

¹⁰Los servicios personales hacen referencia a servicios de educación y salud, o cualquier servicio que se entregue de forma particular.

¹¹Ello debe considerarse a la formación laboral de adultos de nivel medio y superior, dado que se trata del segmento de la población altamente postergado por la políticas públicas.

¹²Realizando el mismo análisis desde el año 1990, la matrícula IP sigue creciendo de forma sustancial a una tasa promedio anual de 32,6%, mientras que las de U y CFT han crecido a tasas de 16,8% y 3,4%, respectivamente.

tenido un crecimiento significativo que sumado al de los CFT dan cuenta de la expansión de la FP de nivel terciario, aún por detrás de los totales de estudiantes matriculados por las universidades.



Fuente: Elaboración propia en base a Informes Estadísticos Anuales MINEDUC 2004-2014 y Matricula 2015.

La cobertura bruta (cfr. Tabla N° 1), que considera el total de matriculados en ES sobre la población entre 18 y 24 años, ha evolucionado al alza desde 1990 al 2014, representado un 14,4% hasta llegar a un 58,9% entre estos años.

Tabla N° 1. Cobertura bruta de la matrícula de ES						
	1990	1995	2000	2005	2010	2014
Matrícula Total ES	249.482	344.942	452.325	619.002	987.643	1.215.413
Matrícula Pregrado	245.561	337.705	435.884	595.027	940.164	1.144.605
Población 18 a 24 años	1.737.184	1.707.068	1.679.884	1.894.862	2.065.958	2.063.100
Cobertura Bruta	14,40%	20,20%	26,90%	32,70%	47,80%	58,90%

Fuente: (Ureta & González, 2015).

Por su parte, la cobertura neta, que considera el total de matriculados en pregrado sobre la población entre 18 y 24 años también ha crecido de forma sustantiva desde un 12% a un 37% entre los años 1990 y 2013. Paralelamente esto ha implicado la reducción de la brecha entre quintiles: mientras que en 1990 la cobertura neta del quintil de mayores ingresos (v) era más de 9 veces mayor que la del quintil de menor ingresos (i), esa diferencia se reduce el 2013 a un poco más de 2 veces (cfr. Tabla N° 2).

Tabla N° 2. Cobertura neta de la matrícula de ES

Q	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2003	2006	2009	2011	2013
I	3,4%	5,3%	6,4%	6,6%	6,2%	7,0%	10,0%	13,6%	16,5%	22,1%	27,4%
II	5,5%	7,0%	7,5%	11,8%	9,4%	11,6%	15,0%	17,2%	21,0%	27,5%	30,5%
III	9,2%	9,4%	13,7%	16,4%	16,5%	22,2%	22,9%	23,8%	25,5%	26,3%	35,5%
IV	16,1%	17,9%	25,0%	25,9%	28,5%	30,9%	35,2%	35,3%	33,8%	39,2%	40,8%
V	31,6%	31,0%	43,4%	49,7%	52,1%	51,9%	57,8%	53,1%	54,9%	59,0%	57,5%
Total	11,8%	12,8%	18,1%	21,0%	21,0%	22,0%	26,1%	27,5%	29,1%	33,3%	36,8%

Fuente: (Ureta & González, 2015).

Adicionalmente, el análisis de la matrícula de pregrado por tipo de jornada, muestra una importante tendencia al alza en programas vespertinos. Ello responde a la necesidad de cubrir otros nichos, dada la saturación del mercado “convencional diurno de estudiante Jornada Completa”, incrementándose el estudiantado de jornada parcial, que además trabaja, lo que implica un comportamiento más riesgoso en materias de deserción.

Del total de estudiantes en modalidades presenciales (diurno y vespertino), el 27% asiste a programas vespertinos, proporción que hace 5 años correspondía al 23% de los matriculados de pregrado. De hecho, la matrícula vespertina creció un 43% en los últimos cinco años, versus 15% de los estudiantes matriculados en programas diurnos.

En relación a la oferta de ES, la tendencia general muestra una reducción muy importante del número de instituciones. Entre los años 1990 y 2015, el número de CFT ha variado de 161 a 54, el de IP de 81 a 42, mientras que la cantidad de universidades se ha mantenido en 60 instituciones. Esto último también se debe -en gran medida- a las políticas de acreditación adoptadas en los últimos años, que ha significado el cierre de este tipo de instituciones.

Una tendencia relevante del sistema de FP es la creciente concentración de la matrícula en un número reducido de instituciones. En el caso de los CFT, más del 60% de estudiantes se concentran en 2 instituciones, y en los IP más del 58% se agrupa en 3 instituciones.

Respecto de la distribución de los estudiantes de Institutos Profesionales, la concentración sigue una relación muy similar a los CFT, en parte porque hay un reducido número de instituciones que tienen estos niveles (CFT e IP, incluso el de universidades). En segundo lugar porque el número de IP es bastante menor que el de CFT. De manera que se trata de un sector con diferencias muy relevantes en la variable estudiantes matriculados, que da cuenta de una heterogeneidad muy alta, y de operadores muy poderosos que controlan el mercado.

Desde la perspectiva de la distribución territorial de las instituciones, los IP y CFT están localizados a lo largo de las regiones del país, pero si-

guiendo un patrón de concentración en aquellas regiones con mayor desarrollo productivo (aporte al PIB), densidad poblacional y conurbaciones significativas. Las regiones Metropolitana, de Valparaíso y del Bío-Bío son las con una mayor concentración de IP y CFT.

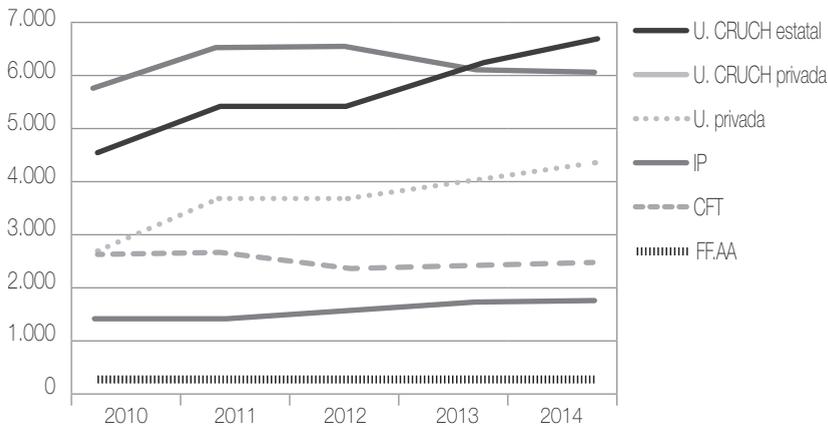
Tabla N° 3: Tipo de instituciones de educación superior por región. 2013.

Región	CRUCH estatales	CRUCH privadas	UES privadas	IP	CFT	Total
XV	2	-	4	2	3	11
I	2	-	4	2	3	11
II	2	1	7	5	6	21
III	2	-	3	3	5	13
IV	1	1	8	7	7	24
V	2	2	9	17	14	44
RM	8	2	33	35	33	111
VI	3	1	5	8	4	21
VII	1	1	7	7	8	24
VIII	1	3	12	15	11	42
IX	2	2	6	8	8	26
XIV	-	1	5	4	5	15
X	1	1	6	7	5	20
XI	1	1	1	2	2	7
XII	1	-	1	3	3	8
Total general	29	16	111	125	117	398

Fuente: SIES 2015.

En cuanto a la oferta de programas académicos, los últimos cinco años (hasta el 2014) ésta ha evolucionado considerablemente en las instituciones de educación superior, especialmente en los CFT (66%). En los IP este crecimiento ha sido más moderado (un 4,5% durante esos años). Sin embargo, las universidades también ofrecen programas técnicos de nivel superior, por lo cual se hace necesario considerarles. De hecho, los programas técnicos de nivel superior de las universidades lideran el número de programas impartidos por instituciones de educación superior, con un 42% del total, en el año 2014.

GRÁFICA 4: EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE PROGRAMAS ACADÉMICOS POR TIPO DE INSTITUCIÓN. AÑOS 2010-2014



Fuente: SIES 2015.

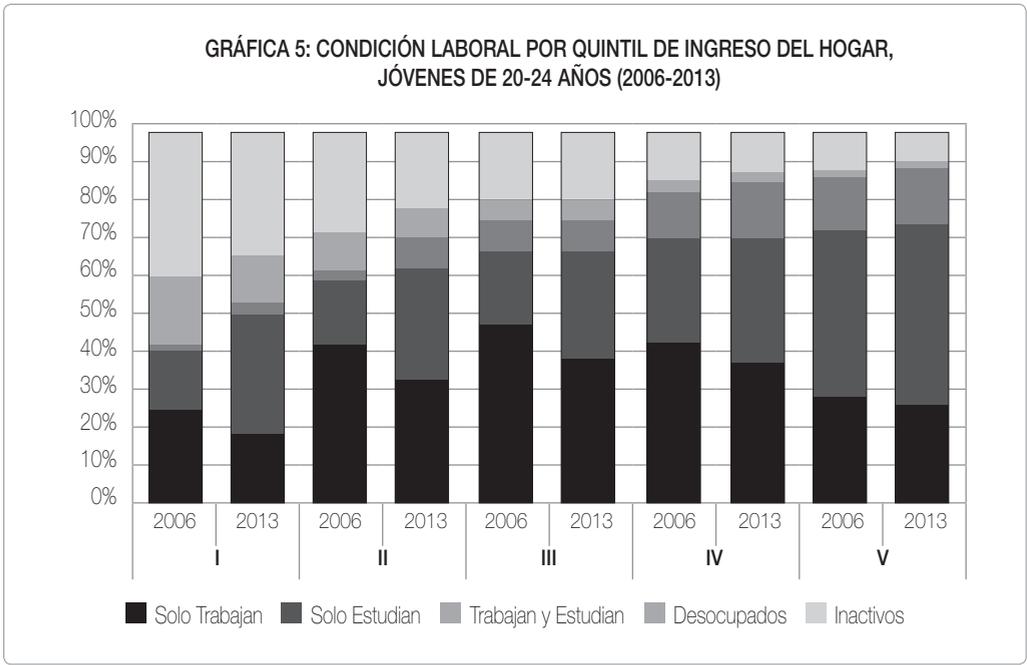
4.2. Mercado del trabajo y Formación Técnica Profesional

Desde el año 2006 se registran cambios importantes en estos aspectos, a partir de la creciente incorporación de la población entre 20 y 24 años a la Educación Superior, alcanzado aquellos que solo estudian, o bien estudian y trabajan el 44% del total de personas en ese tramo de edad, cifra nunca registrada previamente para el total nacional. En cuanto a los casos restantes (56%), prácticamente el 35% declara estar trabajando, equivalente a casi 700 mil personas, de acuerdo a las estimaciones de la CASEN 2013.

El análisis detallado por quintiles muestra que, en relación al año 2006, el porcentaje de jóvenes estudiando se ha incrementado considerablemente, especialmente en los quintiles de menores ingresos. De esta forma, entre los años 2006 y 2013, los jóvenes del primer quintil que estudian en ES prácticamente se duplicó, pasando del 15,9% a 33,3%. En relación al año 2006, esta alza de participación de jóvenes se ha visto reflejada también en una tendencia a la baja en el porcentaje de estudiantes desocupados e inactivos¹³. En el año 2013, los estudiantes del quintil más pobre de la población en edad de ES (20 a 24 años) que ni estudian, ni trabajan fue de 42,3%, casi 12 puntos más bajo que en el año 2006 (que era de 54,2%). En los otros quintiles de ingreso restantes, aunque de forma más moderada se registró esta tendencia a la

¹³La diferencia entre ambos conceptos radica en la voluntariedad de la búsqueda de trabajo: los "desocupados" refieren a las personas en edad de trabajar que han estado activos buscando trabajo, pero que no han encontrado, en tanto los inactivos son los que no tienen ni buscan trabajo activamente.

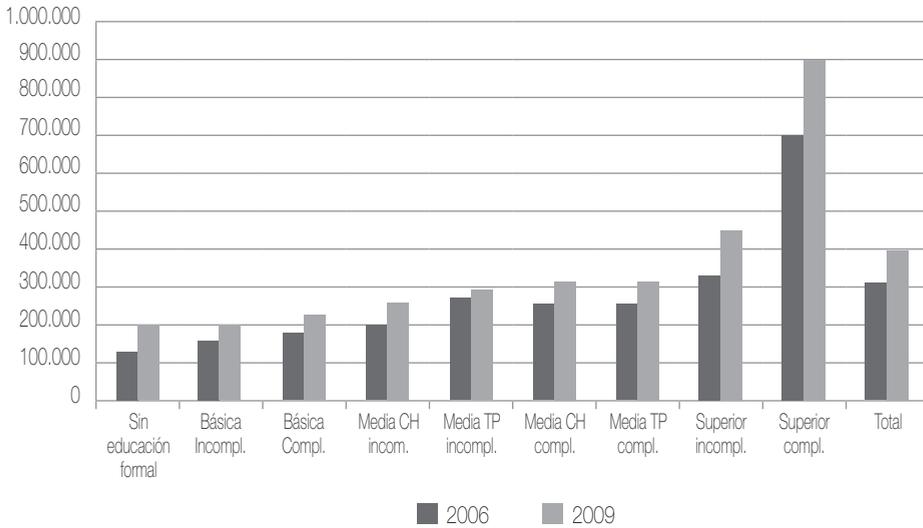
disminución de los que “no estudian ni trabajan”. Ello se puede revisar en la siguiente gráfica:



Fuente: CASEN 2006 y 2013.

Una pregunta razonable es si la masiva entrada de jóvenes a la educación superior va de la mano de un mayor retorno económico. Como se aprecia en el gráfico siguiente (6), hay un salto sustancial en el ingreso económico correspondiente a la ocupación principal cuando se completan los estudios superiores. Para los años 2006 y 2009, la diferencia entre individuos con estudios superiores completos versus incompletos es respectivamente sobre 100% para ambos años (104,8% y 102,6%).

GRÁFICA 6: INGRESOS ECONÓMICOS OCUPACIÓN PRINCIPAL POR NIVEL EDUCACIONAL ALCANZADO. AÑOS 2006-2009



Fuente: CASEN 2006-2009.

Para el año 2013, más de la mitad de la población que había alcanzado un título de nivel superior (54,1%) registraba ingresos por menos de \$ 300.000, en tanto más de $\frac{3}{4}$ del total con estudios incompletos de técnico de nivel superior (76%) registraba ingresos menores a esa cifra. Es decir, completar los estudios técnicos de nivel superior aumenta considerablemente la probabilidad de adquirir ingresos mayores a los \$ 300.000 pesos (del año 2013).

Tabla 4: Porcentaje de individuos por nivel de ingresos per cápita, según nivel educativo. Año 2013

Nivel Educativo	menos de 300.000	entre 300.001 y 400.000	entre 400.001 y 500.000	entre 500.001 y 700.000	entre 700.001 y 900.000	entre 900.001 y 1.100.000	más de 1.100.000
MCH completa	78,98%	8,82%	4,84%	3,62%	1,61%	0,70%	1,43%
MTP completa	79,35%	9,72%	4,65%	3,79%	1,26%	0,63%	0,61%
Técnico nivel superior incompleto	76,00%	9,63%	6,78%	3,59%	1,80%	1,12%	1,57%
Técnico nivel superior completo	54,07%	15,14%	10,43%	11,12%	4,03%	2,18%	3,04%
Profesional incompleto	58,92%	12,03%	8,08%	9,21%	3,96%	2,79%	5,01%
Profesional completo	26,01%	12,84%	12,00%	16,14%	10,23%	7,91%	14,87%
Postgrado incompleto	22,49%	7,67%	5,44%	20,45%	11,24%	10,70%	22,01%
Postgrado completo	7,52%	4,59%	5,55%	12,12%	11,37%	12,74%	46,11%

Fuente: CASEN, 2013.

En referencia a la empleabilidad, más de $\frac{3}{4}$ de la población en edad de trabajar, con título técnico profesional está trabajando (76,4%). Este porcentaje está 8 puntos sobre los individuos que alcanzaron la educación media técnica profesional completa (68,3%). Como se deduce de las cifras expuestas, se produce una importante diferencia en salarios y empleabilidad al tener educación superior técnica completa respecto de la incompleta. Por este motivo, es necesario generar políticas e instrumentos que incentiven la permanencia y término de estudiantes en las instituciones de educación superior.

5. Lineamientos de Políticas para la Formación Técnica

El sentido del trabajo es enunciar algunos lineamientos de políticas para el sector, entendiendo las limitaciones de un texto breve y, segundo, la complejidad inherente de la instalación de estas políticas. En razón de esto último, es fundamental evidenciar algunos principios de política¹⁴ que son comunes a la FP, comprendida como aquellas modalidades de educación terciaria cuyo objetivo principal es desarrollar en los estudiantes aquellas competencias que facilitan la inserción y permanencia laboral en ámbitos de desempeño profesional específicos y que además provean de competencias necesarias para apoyar la empleabilidad y el aprendizaje a

¹⁴Se comparten varios aspectos señalados en: Mineduc (2009).

lo largo de la vida, con un fuerte sentido ético y de responsabilidad hacia los demás (y el medio ambiente).

5.1. Principios

Los principios en comento son dispositivos para garantizar los derechos que se han formulado. Para su materialización requieren del fortalecimiento de las capacidades institucionales de los encargados para el diseño, regulación, implementación y evaluación de las políticas públicas, en este caso en educación.

El tránsito a una educación como derecho social en ES. La sociedad chilena enfrenta -al menos desde el 2014 en adelante- el desafío de instalar la educación como un derecho social, inserto en un marco de transformaciones democráticas, donde han de convivir políticas públicas articuladas con el mercado con las del derecho social. La enseñanza escolar obligatoria se funda directamente en el derecho social. Una visión diferente sustenta la FP de nivel terciario, que tiene consecuencias sobre el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. Dado que la ES no es definida como de carácter universal, no obstante el Estado se compromete a dar pasos significativos hacia su gratuidad para los estudiantes, sin que sea vinculante esta medida en forma directa con el acceso universal¹⁵.

Calidad, inclusión, equidad de acceso. Se requiere inexcusablemente sustentarse en un pacto social que aspire a una sociedad justa y democrática (Sen, 2009), no solo como soporte instrumental y normativo eficaz, sino para validarla como agente de gobernanza y gobernabilidad de la sociedad. En razón de ello, las transformaciones que se busca alcanzar con las reformas de la educación resitúan a los ciudadanos como actores fundantes de la soberanía democrática, la cual delegan en el Estado y sus autoridades mediante procesos de elección democrática, como ente superior de organización de lo social, validando un acuerdo que represente un orden debidamente legitimado precisamente por su origen democrático, mediante el cual los ciudadanos aceptan deberes y derechos constitutivos del pacto que les rige. En razón de ello, los derechos sociales implican también deberes y responsabilidades hacia la sociedad y sus iguales, incluso aunque fuese solo desde una perspectiva instrumental (Rawls, 1971).

Esto último da pleno sustento a la gobernanza¹⁶ y gobernabilidad¹⁷, que se imbrican en la calidad de las políticas, no como definiciones técni-

¹⁵Se entiende como gratuidad en el punto de servicio para los estudiantes. La universalidad de la educación superior si bien implicaría su gratuidad, esta última no es condición suficiente para su universalidad.

¹⁶Identifica los atributos de eficacia, calidad y adecuada orientación del Estado, mediante lo cual logra significativamente su legitimidad. Su acepción general considera el funcionamiento del Estado y también su interacción y relación con los actores públicos y privados, a saber, la sociedad civil y las empresas. Así por una parte es un agente de regulación política, social y económica del nivel local al nivel global, y además, una herramienta de renovación del espacio político y de los fundamentos democráticos de las sociedades.

¹⁷Ésta se la define como la capacidad de gobierno para generar o mantener un conjunto de condiciones favorables para su gestión, implicando estabilidad institucional y política, y de las reglas, y una adecuada toma de decisiones. La Gobernabilidad está subordinada a la Gobernanza.

cas eficaces, sino que indivisiblemente requieren evidenciar -en el actual pacto social- la capacidad para construir una sociedad más justa, en sintonía con los intereses, necesidades y requerimientos ciudadanos (sus mandantes). En este plano, garantizar una educación de calidad sin distinciones de ninguna especie, sin otro criterio diferenciador que no sea el de la insustentabilidad del apoyo del Estado para poder alcanzar una educación de calidad (Rawls, 1986¹⁸).

Para la política educacional, el desafío de la calidad conlleva atender las políticas de inclusión no solo desde el derecho social, sino como una condición necesaria para mejorar la democracia. Los esfuerzos en FP se organizan para lograr aprendizajes de calidad comprendidos que en su contenido facilitan el desarrollo de vocaciones técnicas y en lo instrumental habilitan para un desempeño laboral adecuado, para la continuidad de estudios técnicos y para el aprendizaje a lo largo de la vida (trayectorias de aprendizaje).

En tanto calidad¹⁹ implica a su vez, vincular la formación técnica con: (a) el desarrollo de trayectorias de aprendizaje exitosas, (b) formación pertinente con los requerimientos del desarrollo productivo y laboral, (c) eficiente en materias de retención y titulación de estudiantes; y (d) demandando a las instituciones formadoras altos niveles de desempeño en estos ámbitos.

Formación profesional competitiva y pertinente (equidad de procesos y de resultados). Se requiere instalar mecanismos que garanticen la equidad de los procesos educativos y, por ende, de los resultados pues, esencialmente la calidad de los procesos, aseguran las diferencias positivas de los resultados. La atención sobre la equidad de procesos implica instalar una formación basal de calidad, que opere independiente de la institución y territorio en el cual se imparte. Es decir, que estos factores no sean determinantes sobre los resultados. No implica homogenizar bajo el falso concepto de hacer todo igual²⁰, sino asegurar procesos de calidad que den cuenta de las competencias que los estudiantes deben alcanzar.

Es condición necesaria que la FP promueva de manera sistemática la evaluación y actualización de las competencias y perfiles profesionales, con mecanismos de aseguramiento del aprendizaje adecuado de las competencias generales y las propias de la especialidad técnica²¹. De

¹⁸Nos referimos a principios de justicia distributiva de Rawls (1986).

¹⁹El concepto "calidad" no solamente es seminal, sino que además contextualizado, por ello se asume una definición de carácter instrumental.

²⁰Igualdad no es un formato de operación ni un diseño de "a todos lo mismo", por el contrario. Supone diferenciar los procesos según los requerimientos y características de los estudiantes para poder alcanzar resultados de calidad. Operacionalmente significa que las diferencias que se generen han de deberse al esfuerzo del estudiante y no a las oportunidades y al capital social y económico de origen.

²¹Es preciso para ello generar mecanismos regulares de evaluación de la pertinencia de las ofertas y contar con la participación de actores vinculados a las actividades productivas y del trabajo para la revisión, ordenamiento y actualización y para prospectar y proyectar nuevas ofertas formativas.

igual forma, promover experiencias formativas y modelos de aprendizaje que involucren el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes para que los participantes, en forma regular, puedan actualizarse, mediante experiencias de trabajo, emprendimiento, y de exploración de intereses y aptitudes, para su desempeño laboral exitoso. Ello ha de ser parte de un proceso de reforzamiento de la vinculación curricular e institucional de la formación, primero en sí misma (responsables institucionales)- y de ésta con el mundo del trabajo, que impliquen claridad y precisión acerca de su aporte a los objetivos del desarrollo y del avance productivo nacional para los distintos sectores y territorios.

5.2. Lineamiento de políticas

Para cumplir las expectativas de una sociedad desarrollada -en su sentido más lato- se precisa implementar un políticas de largo aliento (de una década al menos), altamente sinérgicas, que impliquen fortalecer el crecimiento económico, mejorar la productividad, y apuntar a su sustentabilidad en el tiempo, atendiendo los problemas de formación para un nuevo escenario, en el cual la prioridad será encontrar formas de alentar el crecimiento económico equitativo, poniendo el bienestar de los ciudadanos como componente preponderante, lo que implica un visión cultural diferente.

Propender a un crecimiento económico más equitativo implica atender los problemas de extrema desigualdad e injusticia en la distribución de oportunidades que caracterizan la sociedad chilena, y en consonancia con ello al sistema educativo. Pese a los esfuerzos por corregir el sobredimensionado peso que alcanza el capital económico y social de las familias en los resultados educativos, los resultados ratifican un marco de segregación que ha derivado en problemas crónicos de inclusión social de oportunidades educativas efectivas, cuestión que en la FP se experimenta en forma mucho más directa, por el origen social de sus estudiantes y las redes sociales que se construyen a partir de esta situación (OCDE, 2016).

- En razón de lo expuesto, necesitamos reducir significativamente la **discrepancia entre el discurso respecto de la importancia de la FP y la acción**, esto es la política real que evidencia esa importancia, hoy asimétricas, implementando medidas claves al respecto.
- En lo operacional, una condición basal es **la construcción de un sistemas de FP articulado vertical y horizontalmente**, no solamente con un régimen de señales consistentes con estos objetivos, sino con procesos operacionales que se funden en la colaboración de las instituciones formadoras entre sí (tanto aquellas pertenecientes al sistema formal como al no formal) y de estas con las de carácter productivo.

- En tal sentido, resulta imprescindible comprender que el Estado, como representante de los ciudadanos, debiese asumir un papel más activo no solamente respecto de la creación de las condiciones para la instalación y desarrollo de estas nuevas orientaciones, generar políticas de financiamiento consistentes con los objetivos trazados, estimular el mejoramiento, regular el sistema, y además, asociado a los sostenedores públicos, deberá garantizar la calidad de la formación, es decir será incumbente también en este plano²².
- Mejorar **significativamente la gobernabilidad y gobernanza del sistema**, implicando con ello la provisión del soporte para el éxito de las políticas como el reflejo de una visión de Estado social.
- Una **débil articulación con el escenario del desarrollo económico**, se refleja en el **modelo de operación de la FP, el cual proviene de una concepción inapropiada** respecto de las demandas presentes y con mayor razón de las que se avecinan. Se ha señalado que su diseño es un híbrido entre formatos más convencionales en este campo con intentos de modernización, sin que se haya alcanzado una modalidad más adecuada a las condiciones actuales y futuras más predecibles. La problemática central que ocupa horizontal y verticalmente el subsistema de formación profesional, es precisamente la escisión entre la formación y el mundo laboral.
- Si bien hay excepciones en esta materia, **el sistema formativo opera insuficientemente vinculado con el laboral**, ello se trasunta en la macropolítica, en la forma cómo se diseña el sistema, y los requisitos de creación y operación de especialidades laborales, la vinculación entre los centros formadores y los campos de práctica, la formación de docentes y la organización del sistema de tutores y maestros; en la vinculación entre la macro y la micropolítica, a saber, los currícula y las competencias a las que apunta, y la idea que es inadecuado formar para el mundo profesional esencialmente ágil y dinámico, sin una vinculación eficiente entre el centro formador con el desempeño técnico profesional.
- En razón de lo expuesto es fundamental **atender los problemas de eficiencia interna en las condiciones y oportunidades de aprendizaje**, lo que significa implementar iniciativas de apoyo a las trayectorias formativas que sean, a su vez, consonantes con las tendencias productivas del país, lo cual no está debidamente ajustado.
- En segunda instancia, implica atender la **falta de estándares de calidad respecto de del currículo y de la docencia**, elementos que deben ser abordados desde una visión sistémica, con un plan

²²La experiencia chilena confirma que un Estado solamente regulador, sin capacidad operativa directa tendrá un efecto limitado ante los operadores, en razón de ello se entiende que su rol regulador -que también es aplicable a sí mismo- requiere de ejercer una capacidad operativa sustentable disponiendo de una porción significativa del mercado.

gradual y exigente que conduzca a resolver la situación anteriormente descrita.

- Finalmente, una materia de carácter sistémico que ha comenzado a vislumbrarse es que la FP sin grado académico está siendo fuertemente considerada por las universidades como estrategia de expansión, lo que implica -necesariamente a nivel país, establecer definiciones que no se referencien con las la instituciones formadoras, sino indefectiblemente con las de carácter productivo.

6. Referencias bibliográficas

- Donoso, S.; Donoso, G. & O. Arias (2010) Iniciativas de Retención de estudiantes de Educación Superior. **Revista Calidad en la Educación**, 33, 2º semestre 2010, pp. 15 – 62.
- CASEN, 2006 y 2013. Ministerio de Desarrollo Social, **Encuesta de Caracterización Socioeconómica de la Población**. Gobierno de Chile.
- Larrañaga, O., Cabezas, G., Dussailant, F, (2013) **Informe completo del Estudio de la Educación Técnico Profesional**. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - Chile Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad. Junio – 2013.
- Marshall, T. H. (1949) **Ciudadanía y Clase Social**. Conferencia en la Universidad de Cambridge, Inglaterra. 1949.
- Mineduc (2009) Bases para una Política de Formación Técnico Profesional en Chile. Santiago, P. 24.
- OCDE (2016) **Estudiantes de Bajo rendimiento**. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. Resultados principales. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. París.
- Rawls, J. (1971) **Teoría de la Justicia**. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- Rawls, J. (1986) **Justicia como Equidad**. Tecnos, Madrid.
- Rifkin, J. (2014) **La sociedad de Coste marginal cero: el internet de las cosas, los bienes comunes y el eclipse del capitalismo**. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sen, A. (2009) **La idea de la Justicia**. Aguilar. Altea, Taurus, Alfguarda Ediciones, México.
- Sendel, M, (2012) **Lo que el dinero no puede comprar. Los límites morales del mercado**. Ramdon House, Mondadori.
- UNESCO (2012) Transformar la Educación y la Formación Técnico-Profesional, Forjar Competencias para el trabajo y la vida. Documento principal. Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional Shanghái (República Popular China), 13-16 de mayo de 2012.

El Liceo Polivalente Moderno Cardenal Caro - Buin: su entorno y responsabilidad social con la comunidad

Gonzalo Lavaud Oyarzún
Rector
Liceo Polivalente Moderno Cardenal Caro – Buin

Sergio Maureira del Pedregal
Director
Liceo Polivalente Moderno Cardenal Caro – Buin

El Liceo Polivalente Moderno Cardenal Caro - Buin: su entorno y responsabilidad social con la comunidad

1. Introducción

Desde los años noventa, la reforma educacional chilena ha intentado generar cambios significativos en la educación, de manera que esta responda en forma más precisa a las demandas de esta nueva sociedad del conocimiento. En efecto, mejorar la calidad y la equidad de la educación ha significado realizar importantes cambios curriculares, siendo uno de ellos la incorporación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT).

Respecto a lo anterior, García-Huidobro (1999), citado por Rivera, N, y Lissi, M. (2004), señala que “Estos lineamientos constituyen aspectos que la escuela debiera procurar desarrollar en los estudiantes, que van más allá de la enseñanza de contenidos y destrezas específicas en cada asignatura. Se relacionan con el desarrollo personal de los niños y jóvenes en distintos ámbitos, incluyendo aspectos cognitivos, sociales, afectivos y valóricos, enfatizando la necesidad de desarrollar actitudes que los comprometan con el progreso y el cuidado del país”.

Además, García-Huidobro (1999), plantea que los Objetivos Fundamentales Transversales “...tienen tres importantes implicancias: a) la formación ética, en la que se busca no solo una entrega de valores sino también formar la capacidad de discernimiento moral; b) la idea de crecimiento y autoafirmación personal; y c) el concepto de persona situada y en relación con su entorno”.

También, los OFT se relacionan con la formación de valores necesarios en la vida de las personas y que se orientan en “desarrollar en los estudiantes una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y fortalecimiento de la identidad nacional y la integración social...” (García-Huidobro (1999).

En el ámbito de la responsabilidad social, Berman (1997), citado por Rivera, N, y Lissi, M. (2004), señala que es entendida como “...la inversión personal en el bienestar de otros y del planeta” (p. 12), y se manifiesta en “la forma como vivimos con los otros y tratamos a los otros” (p. 202)”. De acuerdo con lo anterior, la responsabilidad social “...tendría tres dimensiones básicas: la primera se refiere a que las personas com-

prendan que están vinculadas por una extensa red que los relaciona con una comunidad local y global, y que ésta tiene una influencia decisiva en la formación de su identidad. La segunda señala que las relaciones con otros, y con la sociedad, están formadas por consideraciones éticas de justicia y preocupación. La tercera se refiere a que las personas actúen con integridad, es decir en coherencia con sus valores” (Berman (1997).

En concordancia con lo anterior, el Liceo Cardenal Caro desde su fundación hasta el día de hoy, promueve una formación vinculada a la Iglesia Católica y como tal “educa en virtudes y asume responsablemente las orientaciones de la iglesia en el campo pastoral y educacional. Por la dimensión religiosa de su quehacer educativo, busca incesantemente la síntesis armónica entre fe, vida y cultura.”(pág. 1 del PEI, 2014).

Esta misión se traduce para la Enseñanza Media Técnico Profesional, en adelante EMTP, en la implementación de acciones intencionadas del Liceo por destacar ese sello, valiéndose del entorno socio-geográfico y político que lo rodea, en cuanto zona agroindustrial, que necesita mano de obra calificada, competente, actualizada, de excelente calidad y, al mismo tiempo, dada la complejidad del mundo actual, se hace urgente imprimir un sello distintivo que se vincule de manera efectiva en la declaración del proyecto educativo.

En este contexto, el Liceo pretende desarrollar al máximo los talentos de sus estudiantes e influir en ellos para ponerlos al servicio de los demás, evidenciando así su contribución al crecimiento de una comunidad más solidaria y comprometida con su propia identidad. Esto implica el desarrollo de actitudes propias de personas responsables, perseverantes y honestas en el desarrollo de sus talentos y capacidades para estar y actuar comprometida y oportunamente con su entorno. Es allí donde se construye el futuro y los destinos del país, desde el trabajo, el emprendimiento personal, la familia, el perfeccionamiento continuo aportando su esfuerzo y creatividad para dominar el progreso y ponerlo al servicio del hombre; finalmente para servir y ser feliz.

Nuestro sello como un colegio católico, es transmitirle a nuestros estudiantes a Cristo como motor de la vida educativa, familiar y social, por ende, deben ser agentes transformadores en los sectores que los estudiantes interactúen diariamente. El quehacer educativo está centrado en formar estudiantes críticos, basado en la práctica de las virtudes a la luz del Evangelio, apoyados por todos los estamentos de la unidad educativa, los cuales también hacen vida estas virtudes.

En efecto, los estudiantes que se integran a la familia cardenalina, vienen con muchas interrogantes, por ser en la gran mayoría de sectores rurales, buscan una educación de calidad y equidad, basada en valores tales como: el respeto, la solidaridad, la disciplina y el valorar al prójimo, esto les permite adquirir habilidades, destrezas y capacidades para optar a una educación superior, técnica o laboral. Esto se logra a

través de un diálogo entre estudiantes y docentes, haciendo realidad la comunicación efectiva.

2. ¿Cuál es nuestro entorno?

El Liceo Polivalente Moderno Cardenal Caro, pertenece a una comuna netamente agrícola de la Región Metropolitana. El contexto comunal y social de esta zona del Maipo se caracteriza por la producción de frutas, verduras, hortalizas de pequeños y medianos agricultores, parceleros y familias que, en general viven de la tierra que trabajan y los productos que exponen en las ferias libres, puestos callejeros y del abastecimiento a supermercados, minimarkets y verdulerías de Buin y de las localidades aledañas. De acuerdo a los datos que maneja el Departamento Social del Liceo, el 30% de los padres o jefes de hogar trabaja como operarios en actividades agrícolas (operarios de empresas vitivinícolas, empresas procesadoras de frutas, granos), el 40% de las madres son asesoras del hogar, reponedoras de supermercados o trabajan en actividades informales y/o de servicios.

La familia de nuestros estudiantes está conformada en un 45% por familias monoparentales, con jefe de hogar padre o madre; el promedio estimado de hijos por familia es de 2 niños y el nivel promedio de escolaridad de los padres es, en su mayoría, de Enseñanza Media incompleta. El núcleo parental de los estudiantes de EMTP es gente de esfuerzo y trabajo duro y su nivel de ingresos familiar promedio estimado es de \$300.000, por lo cual, el 30% de los estudiantes de EMTP realizan trabajos menores durante la época estival y/o los fines de semana para apoyar la economía del hogar.

A pesar de estas condiciones adversas, las familias de nuestros alumnos aspiran a una mejor educación que la que ellos tuvieron e intentan darle mayores oportunidades para obtener un trabajo de nivel medio, mejor remunerado, con mejores condiciones laborales, motivando la posibilidad de continuar sus estudios.

En este contexto, los jóvenes que asisten a nuestro Liceo buscan una formación secundaria de base para el trabajo (EMTP) y que puedan desarrollar sus capacidades para ubicarse rápidamente en las empresas que les rodean. De esta manera, ellos esperan no ser una carga para sus padres, aprovechar las oportunidades que les ofrece el entorno socio-económico de la provincia del Maipo de mejorar su calidad de vida (evitando trabajar en el centro de Santiago) y, más pronto que tarde, proseguir estudios superiores (en CFT, como Duoc UC, INACAP; por ejemplo) de especialización en el área o disciplina que escogen en la EMTP.

3. ¿Cómo nos vinculamos con las empresas de la zona?

Nuestro Liceo apoyado por los empresarios de la zona del Maipo (concretamente la Corporación de Empresarios del Maipo, CEM), ha participado en un conjunto de proyectos e iniciativas de desarrollo de la EMTP en virtud de los cambios tecnológicos, sociales y económicos del sector productivo del país, en general, y de la comuna, en particular. El acercamiento con dicha entidad y otras redes (Duoc UC, INACAP, Escuela de Comercio de la Cámara de Comercio de Santiago, CFT Santo Tomás), han dejado de manifiesto la necesidad de avanzar hacia una propuesta de EMTP que recoja la realidad del sector, que incorpore el trayecto recorrido de trabajo conjunto, formalice e impulse la cooperación, coordinación y vinculación del sector empresarial y laboral de la Provincia del Maipo con el sector educativo de ella. Así, apostamos por una mayor identidad en la alianza entre empresas y Liceo, para impulsar el crecimiento, el desarrollo social y económico en la comuna, ofreciendo a nuestros jóvenes la posibilidad de estudiar y, luego, trabajar dentro de la zona. Desde esta perspectiva, los Planes y Programas Propios de EMTP con que contamos, han sido ampliamente conocidos, estudiados y analizados por los docentes de nuestro colegio.

La incorporación de Planes y Programas propios (horas, objetivos, aprendizajes esperados, etc.) son frutos de toda nuestra experiencia acumulada, de generación tras generación; representa un sello identitario al cual los docentes y directivos no hemos querido renunciar.

Así entendida la misión de la formación de la EMTP en este liceo, se justifica la incorporación de tres **objetivos de aprendizaje genéricos de la formación técnico profesional**, que logran plasmar las ideas fuerza y principios que impulsan el Proyecto Educativo del colegio. Estos objetivos son:

- Vinculación de los estudiantes en forma temprana y permanentemente con el medio laboral.
- Incorporación a la actividad laboral con alegría y responsabilidad, permitiendo que los estudiantes desplieguen sus capacidades al servicio suyo y de los demás.
- Ser un aporte al servicio comunitario de Buin, desde los talentos que cada especialidad potencia y desarrolla en cada uno de nuestros estudiantes.

Sobre la base de estos objetivos, esperamos lograr que nuestra propuesta educativa distinga a los estudiantes de EMTP de este Liceo, respecto de otros estudiantes: por un alto desarrollo de habilidades blandas, tales como la responsabilidad, el hacer bien las cosas, el cumplimiento de la tarea y su compromiso cristiano con la comunidad traducido en la ética del trabajo y la honradez.

Por otra parte, con la experiencia acumulada, nos dimos cuenta de la necesidad de hacer ajustes para potenciar y priorizar el trabajo práctico de los estudiantes por sobre el teórico; el trabajo colaborativo entre los estudiantes y entre estudiantes y profesores por sobre la clase expositiva, tanto de estudiantes como de docentes. La experimentación y las salidas pedagógicas que apoyan el desarrollo de determinadas competencias, enriquecen los módulos, el aprendizaje escolar, por ende, fortalecen el currículo prescrito para esta enseñanza. Esta instancia pedagógica extra aula otorga un valor agregado a la práctica docente, especialmente hacia los estudiantes de un medio socio-cultural, geográfico y económico complejo de ser abordado, por todas las limitantes que trae consigo.

De acuerdo a un estudio realizado con estudiantes egresados de nuestro Liceo, las mayores dificultades que ellos enfrentan, una vez concluidos sus estudios formales, son las siguientes: debido a su escaso capital cultural, los estudiantes carecen de redes sociales, contactos, que los ayuden a ingresar a las empresas. En este sentido, los estudiantes señalan la importancia y beneficios que reviste para ellos la red de contactos con las empresas del sector; conocer las empresas, generar vínculos con ellas, que los identifiquen a partir de un trabajo conjunto, les facilita encontrar el centro de práctica, tener mayor aceptación en él, saber las fortalezas y debilidades de su formación en EMTP gracias a ese vínculo, a las visitas previas, etc. Desde esta perspectiva, nuestro currículum incorpora objetivos, contenidos (y por ende actividades y presupuesto para ellas) que permitan ese acercamiento y conocimiento entre las empresas de la zona del Maipo y el Liceo. En este sentido, la CEM juega un rol fundamental, sirviendo de nexo a través de su programa "Red Técnica del Maipo" cuyo objetivo principal es vincular a las empresas del sector con los liceos EMTP (municipalizados y particulares subvencionados) de Buin y Paine de manera de co-educar y colaborar con la formación de las especialidades que ellos imparten.

Tal como se indicara anteriormente, el nivel socio-económico y cultural de las familias de los estudiantes de EMTP es bajo y medio bajo; sin embargo, la mayor parte de estos padres y apoderados, aspiran a una mejor educación que la que ellos tuvieron e intentan darle mayores oportunidades para obtener un trabajo de nivel medio, mejor remunerado, con mejores condiciones laborales, sin negarles la posibilidad de continuar estudios, pero la mayor parte de ellos no puede hacerlo y necesita con urgencia que los estudiantes contribuyan al ingreso familiar y, si desean, sigan estudiando en un Centro de Formación Técnica (CFT).

En consecuencia, pensamos que nuestro currículum contribuye a desarrollar más tempranamente competencias laborales y transversales insertándolos y relacionándolos con las empresas del sector, formando redes y desarrollando el emprendimiento para que nuestros estudiantes

apoyen a sus familias y rompan, de esta manera, el círculo de la pobreza y se haga efectiva la anhelada movilidad social.

4. ¿Cómo vinculamos a nuestros estudiantes con las empresas de la zona?

Desde el año 2007, el Liceo Cardenal Caro de Buin ha desarrollado un conjunto de acciones lideradas y coordinadas por la Corporación de Empresarios del Maipo (CEM), entidad que reúne a 24 empresarios agroindustriales de la zona y que tiene, entre otros objetivos, desarrollar una alianza estratégica de apoyo y colaboración con los liceos de EMTP de Buin y Paine (municipalizados y particulares subvencionados) de manera de acercar la empresa a la formación en competencias para el trabajo. En los últimos cuatro años, esta organización se ha adjudicado dos proyectos con financiamiento del MINEDUC del cual nuestro Liceo ha sido beneficiario y cuyos objetivos principales fueron levantar información sobre la necesidad de ajustes de las mallas curriculares de la EMTP en los liceos de la zona del Maipo y poner en marcha un plan de acompañamiento desde el mundo empresarial al mundo educativo (jefe de UTP, profesores y estudiantes).

Estas acciones han permitido una relación sinérgica entre empresario y estudiantes del área, generándose el desarrollo de un círculo virtuoso de colaboración, transmisión y generación de conocimiento, enriqueciendo prácticas pedagógicas entre la tutoría empresarial y los estudiantes. En este contexto, la CEM aportó gran parte de conocimiento sobre las actuales necesidades de competencias laborales en el mundo del agro y la industria. Realizó un diagnóstico zonal sobre empleabilidad y necesidades de puestos de trabajo, requerimientos de servicios básicos para atender a una nueva población que se está instalando en Buin y Paine, como fruto de la expansión habitacional. De allí surge la necesidad de incorporar algunos objetivos de aprendizaje de perfil de la EMTP y específicos de las especialidades, básicamente relacionados con el desarrollo de competencias instruccionales de base, actitud hacia el trabajo y aspectos éticos de la empresa. En este sentido, agregar en algunas especialidades el módulo de expresión oral y escrita (general y específico del lenguaje y comunicaciones internas dentro de la empresa), se hace necesario para reforzar el trabajo de la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación que solo tiene tres horas en la Formación General, por ejemplo. Así mismo, incluir objetivos, contenidos y/o unidades relacionados con el desarrollo de actitudes transversales y éticas propias de la empresa, sus códigos morales manifiestos en la preparación de un alimento, en la manipulación de los ingredientes, en la prestación de servicios eléctricos y mecánicos, etc. Todo lo cual es congruente con los principios que nos impulsaron a tener Planes y Programas propios, ya que los estudios hechos por la CEM señalaron

la necesidad de contar con alumnos en práctica (futuros técnicos de la empresa) con habilidades blandas mejor desarrolladas, con capacidad de autodesarrollo personal y profesional a través del trabajo. Ellos plantean la necesidad de contar con jóvenes responsables, con disposición positiva a la tarea, entusiasmo, ganas de aprender, honrados, puntuales, etc. desde la perspectiva actitudinal.

Sobre las competencias propias de las especialidades, las empresas del sector requieren trabajar conjuntamente con el Liceo, a través de pasantías (de docentes y alumnos, por día u horas), intercambio de saberes y haceres, procedimientos, etc.; básicamente necesitan dialogar con los docentes y jefe de UTP, estar en comunicación permanente, colaborar (mutuamente), compartir lo que hacen y lo que requieren de la formación. Los grupos focales (focus groups) organizados por la CEM, ponen énfasis en que, por sobre el dominio de los nuevos conocimientos de la especialidad y su tecnología asociada, los estudiantes deben presentar un fuerte desarrollo en competencias instrumentales para la vida del trabajo (lenguaje, comunicación, expresión, las cuatro operaciones aritméticas, vestuario apropiado, otros) y en actitudes positivas hacia el mundo laboral. Así mismo, el Consejo Asesor Educativo (CAE) de la CEM realiza focus groups permanentes de retroalimentación a los colegios de EMTP con fin de aportar información valiosa, que los empresarios recogen desde las prácticas profesionales para su mejora. Sin duda que el aporte de la información y experiencia del trabajo de la CEM con nuestro Liceo, ha permitido mejorar las competencias de nuestros estudiantes en cada una de las especialidades.

5. ¿Cómo nos vinculamos con la educación superior?

El Liceo está recibiendo apoyo del Duoc UC sede San Bernardo desde el año 2013, en términos de sugerencias y orientaciones en la implementación de los Programas de Estudio de la EMTP. Las sugerencias del Duoc UC de San Bernardo señalan la necesidad y urgencia de incorporar algunos contenidos específicos y su implementación en las carreras de Electricidad y Mecánica Automotriz, de tal manera de potenciar la articulación curricular en la prosecución de estudios, en sus propias instituciones. Estas implementaciones, ya están incorporadas en los nuevos Planes y Programas de Estudio, como nuevas adecuaciones curriculares.

Ello se ha traducido en la firma de un Convenio Marco de Articulación entre nuestro Liceo y la Fundación Centro de Formación Técnica Duoc UC y la Fundación Instituto Profesional Duoc UC.(con fecha 26/12/2014), cuyo foco se establece en el Numeral Cuarto que señala: "Conforme a lo anterior, por el presente Convenio ambas instituciones han decidido formalizar su intención de Articular el curriculum de la especialidad de Electricidad del Liceo con el curriculum vigente de la Carrera Técnica de Electrici-

dad y Automatización Industrial y la carrera Profesional de Ingeniería en Electricidad y Automatización Industrial, como también, la especialidad de Mecánica Automotriz del Liceo con el curriculum vigente de la Carrera de Técnico en Mecánica Automotriz y Autotrónica, y la Carrera Profesional de Ingeniería de Mecánica Automotriz y Autotrónica , de la Escuela de Ingeniería de Duoc UC, permitiendo la continuidad de estudios de los alumnos de dicho Liceo mediante la incorporación de éstos a los planes y programas de las carreras señaladas anteriormente de Duoc UC, los que se incorporarán en conformidad a la normativa y los procesos de admisión establecidos por Duoc UC, haciendo uso de las vacantes disponibles al momento de materializar la correspondiente postulación”

Las oportunidades, que dicho convenio otorga a nuestros jóvenes y las modificaciones incorporadas a partir de las sugerencias de los profesionales de esos planteles técnicos, propician que los estudiantes continúen sus estudios, les reconozcan dos semestres en el Duoc UC, lo que redundará, finalmente, en un ahorro del presupuesto familiar.

6. Competencias para el fomento de la ciudadanía y la democracia

6.1. ¿Constituyen la ciudadanía y la democracia parte del Proyecto Educativo de la Institución?

Las instituciones escolares son organizaciones sociales creadas con la finalidad de preparar a niños, adolescentes y jóvenes para que puedan integrarse con éxito a la sociedad donde pertenecen, y una forma de lograr esta integración es a través de la ciudadanía que supone la participación del sujeto en la esfera pública, (Alvarado, 2013).

En efecto, en el contexto del siglo XXI, la formación ciudadana busca formar individuos que den cuenta de la multiculturalidad, la globalización, la relación con el medio ambiente, el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas y democráticas. El sistema educativo, a través del curriculum, ha buscado la manera de dar respuesta a tales demandas por medio de la creación de estrategias que permitan alcanzar los aprendizajes necesarios para el ejercicio ciudadano.

El Liceo Polivalente Moderno Cardenal Caro consciente de la necesidad de formar ciudadanos en este nuevo siglo, se ha comprometido en desarrollar acciones que permitan a nuestros estudiantes aprender y poner en práctica el desarrollo de “aquellas cualidades que son innatas en los seres humanos, tales como la curiosidad, la creatividad y promover actitudes como la perseverancia, la organización, la reflexión, que nos llevarán a formar personas creativas y a la vez solidarias y críticas, capaces de innovar e investigar, planteando alternativas de solución frente a situaciones difíciles y problemas reales. Para ello, se deben promover espacios en los que niñas, niños y adolescentes tengan la oportunidad

de participar y ejercer liderazgos democráticos” (Eyzaguirre, N.; Acuña, E.; Valcarcel, L, 2014).

En relación a lo anterior, consideramos fundamental impulsar la formación ciudadana en nuestros estudiantes, contar con niños, niñas, adolescentes conscientes de sus derechos y deberes, individuos sensibles a sus compromisos con los demás, y deseosos de ser protagonistas y promotores de cambios en su entorno local, y dependiendo de las circunstancias, en el contexto provincial, regional y, por no decirlo, en el nacional. Como lo expresan Eyzaguirre, N.; Acuña, E.; Valcarcel, L (2014) “podría correrse el riesgo que la formación orientada a la práctica de la democracia y de la ciudadanía, sea incluso desalentada cuando la sociedad y la cultura educativa se encuentran proclives al autoritarismo y al dogmatismo, por lo que progresivamente se podría ir debilitando el surgimiento de líderes sociales comprometidos.”

En el marco de lo expuesto, podemos señalar como iniciativas en el Liceo las siguientes acciones:

- **Curso de Formación de Líderes**, a nivel interno, relacionado a los siguientes objetivos:
 1. Formar y consolidar la cosmovisión cristiana en nuestros estudiantes, en referencia al hombre, su dimensión corporal y espiritual, creado a imagen y semejanza de Dios.
 2. Desarrollar en nuestros estudiantes la capacidad de espíritu crítico, siempre en conformidad a la Verdad, que los conduzcan a enfrentar y dar respuestas a problemáticas del mundo actual.
 3. Fortalecer la resiliencia como rasgo diferenciador en un liderazgo.
- **Curso de Liderazgo externo**, en el cual participan estudiantes que se inscriben para asistir en días sábados a capacitarse en temáticas relacionadas al Liderazgo.
- **Participación en actividades públicas**. Nuestros jóvenes se han incorporado libremente a convocatorias que sintonizan con aspectos del Proyecto Educativo Institucional, es el caso de la Marcha siempre por la vida.
- **Actividades de carácter pastoral**. La propuesta a los estudiantes de participar en la asistencia a comedores de sectores vulnerables, con el objetivo de preparar y entregar alimento a quienes no lo tienen, además, integrarse a trabajos de verano con el propósito de ayudar en la recuperación y hermoseamiento de lugares de oración, como fue el trabajo voluntario realizado en la localidad de Chimbarongo, durante el verano de 2016.

6.2. Desde el Liceo Cardenal Caro ¿qué estamos haciendo para entregar mejores ciudadanos al país? ¿De qué manera?

Respecto a la interrogante planteada, surge como referente teórico un proyecto desarrollado por Chile Transparente en el año 2011, denominado Promoviendo Valores Ciudadanos desde la Escuela, a cargo de Geraldine Abarca, Jonny Heiss, Raul Ortega y Davor Harasic. En este trabajo se invita a los establecimientos escolares a preparar el terreno para cultivar las virtudes cívicas, colocando el énfasis en que muchas veces queda al margen de la formación de los estudiantes la dimensión social de la educación. Además, el estudio señala que los esfuerzos por construir una mejor sociedad deben comenzar en la sala de clases, donde los niños comienzan a descubrir la convivencia con personas ajenas a su círculo más cercano. Es en la sala de clases donde los estudiantes se enfrentan por primera vez a los conflictos con extraños, los sueños comunes y la forma de resolver las diferencias.

Los valores son camino y meta porque, por una parte, señalan los grandes ideales antropológicos, por otra, marcan el sendero por el cual es preciso caminar para llegar a concretar en lo cotidiano los arquetipos propuestos. Un valor es una condición indispensable para la auténtica realización de lo humano, en su vertiente personal, interpersonal, institucional y ambiental. Así, a título de ejemplo, la honestidad es un valor porque permite el crecimiento personal como también la auténtica comunicación con el otro; por el contrario, la mentira del autoengaño impide el desarrollo personal como también desvirtúa toda interacción con el otro. El ser honesto, el que seamos honestos los unos con los otros, y la configuración de instituciones que son lo que pretenden ser, se erigen en un paradigma ético ineludible que permiten un vivir que sea un convivir, pero, a la vez, el camino para lograr el objetivo es siendo honesto. La honestidad se construye siendo honesto en la vida cotidiana y, por ello, los valores se presentan como meta y camino. (Abarca, G., Heiss, J., Ortega, R. y Harasic, D., 2011).

La convivencia es un hecho indiscutible, porque la vida personal transcurre en el contexto de otras vidas. Sin embargo, esta convivencia puede ser pasiva o activa. La presencia del otro puede reducirse a un hecho fenomenológico (una realidad ineludible) en la propia vida o puede constituirse en un desafío y un compromiso ético de hacerse cargo del otro para que juntos se vaya construyendo una sociedad fraterna donde todos y todas tienen una cabida digna. En este segundo caso, la convivencia se torna un proceso de ir construyendo ciudadanía entre todos y todas para transformar el espacio común en un hogar. (Abarca, G., Heiss, J., Ortega, R. y Harasic, D., 2011).

Además, como lo señalan García Pérez, F. y De Alba Fernández, N. (2008) "Los graves problemas de nuestro mundo reclaman una urgente

respuesta educativa por parte del sistema escolar, pero esa respuesta no es adecuada, pues dicho sistema sigue funcionando con características muy tradicionales. La educación para la ciudadanía se presenta como una posibilidad de reorientar la educación hacia finalidades más acordes con los retos que ésta debe afrontar actualmente. En ese sentido, es urgente redefinir las finalidades básicas de la educación escolar y recuperar su dimensión de educación para la ciudadanía democrática, otorgando un papel importante a la participación”.

García Pérez, F. y De Alba Fernández, N. (2008) señalan que la “educación ciudadana que consideramos deseable debe, sobre todo, estar vinculada a la participación comprometida, mediante la acción, en los problemas ciudadanos reales, y no solo de cara al futuro sino en el tiempo propio de la educación escolar y en aquellos espacios en los que los alumnos y alumnas tengan posibilidades de intervenir. Es más, debería ser un objetivo de la propia escuela ampliar esos campos de actuación de los ciudadanos-alumnos”.

En este contexto referencial la tarea del Liceo Cardenal Caro a nivel nacional, se refleja en la formación valórica que se está entregando y que se traduce mediante las siguientes acciones:

- Apostolado, que se realiza con el más necesitado, a través de la pastoral social, la cual acompaña y comparte la palabra de Cristo y el optimismo con los hermanos que están situación de calle, también ayudando a los comedores abiertos, jardines infantiles, asilo de ancianos y a familias de nuestra comunidad educativa.
- Las normas de convivencia, que tiene el Liceo se basan en las virtudes, con el objetivo de dar una formación valórica, esto quiere decir, que se pone énfasis en un trato cordial cercano, comprendiendo que el trato es esencial para lograr una comunicación efectiva en el respeto. También como Liceo buscamos armonizar la propia cultura que ellos traen de sus hogares y de su entorno, no se les obliga a olvidar lo propio sino que ellos deben trabajar para perfeccionar su vida valórica, para crecer como personas íntegras. La articulación entre cultura propia y fundamentos del proyecto educativo institucional, no se castigan, todo lo contrario, se perfeccionan bajo un nuevo paradigma que resulta de los fundamentos del proyecto educativo y que se enfocan a rutinas tales como: saludar, dar gracias, pedir por favor, permiso, preguntar ¿cómo estás?, preocuparse del otro, en síntesis, que desarrollen capacidades de meditar y reflexionar sobre sus propios actos, con la finalidad de insertarse en la cultura escolar del establecimiento.
- La acogida, es decir la recepción que se le da al estudiante desde su ingreso al Liceo y que se manifiestan en mantener siempre una actitud de respeto e integración a la cultura del establecimiento, lo

cual se verifica en estudiantes que quieren y desean estar en nuestro colegio, contentos de ser alumnos cardenalinos, lo cual los incentiva y motiva a desarrollar su quehacer educativo con un compromiso profundo de que pueden lograr sus objetivos y metas, lo que se traduce en un aprendizaje significativo y mejora continua.

- Plan de Formación en Virtudes, que se relaciona con la Misión del Proyecto Educativo Institucional, la que señala “El Liceo Cardenal Caro un colegio que educa en virtudes y como tal, asume las orientaciones de la Iglesia Católica, en el campo pastoral y educacional. Por la dimensión religiosa de su quehacer educativo, buscamos incessantemente la síntesis armónica entre fe, vida y cultura”. Todos necesitamos actitudes y comportamientos que avalen nuestras vidas, nuestra autenticidad como personas. El cumplimiento de ciertas normas del reglamento resultan ser medios importantes en la vida, pero siempre que lleven dentro una profunda convicción, sentido, intención y sobre todo amor, que nos convierten en mejores personas y verdaderos cristianos que viven diariamente las virtudes y dan testimonio de su fe.

6.3. Desde el Liceo Cardenal Caro ¿qué estamos haciendo para desarrollar el valor de la democracia? ¿de qué manera?

Marcia Prieto en un artículo titulado **Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente (2003)**, señala que *“la educación para la democracia implica el empoderamiento de todos los individuos para participar activa y responsablemente en todos los ámbitos de la vida política y social”*. Por tanto, el artículo no se refiere a la enseñanza formal de “democracia” o “participación cívica” como conceptos, sino que al ejercicio activo de la democracia en la comunidad escolar por parte de los estudiantes, indicando la importancia de este proceso para la formación de ciudadanos activos y participativos. Además, la autora logra evidenciar las percepciones que los estudiantes tienen con respecto a la democracia, y cómo la escuela puede transformar las concepciones negativas de los alumnos para favorecer la participación dentro de la comunidad escolar y los procesos democráticos que están presentes en la escuela, explícitos (por ejemplo, la elección de un presidente de curso) como implícitos (las interacciones con los profesores dentro de la sala de clases).

Por su parte, Rafael Porlan en un artículo titulado **Democracia en la escuela (2010)** señala que *“La democracia en la escuela es un valor social que hay que promover decididamente con todas sus consecuencias. Los centros deben desarrollar una cultura democrática global que implique a todos sus miembros (estudiantes, docentes, madres, padres y personal no docente) y abarque todos sus ámbitos (pedagógico, organizativo, de gestión, etc.)”*. Además agrega que *la “democracia se*

aprende. Por ello la escuela debe promover actividades que estimulen la participación de los diferentes colectivos en la toma de decisiones, el debate constructivo, el ejercicio de libertades, el cumplimiento de normas, etc. El papel de los equipos directivos es determinante. Los estudiantes son personas portadoras de conocimientos, experiencias e intereses. Una enseñanza democrática, por tanto, no puede ser concebida como mero "adoctrinamiento" curricular sino como un proceso guiado de participación responsable".

En este contexto el Liceo Cardenal Caro ha buscado la manera de fomentar prácticas democráticas que den cuenta de la participación de la comunidad educativa en el desarrollo del valor de la democracia tales como:

- Centro de Alumnos (CEAL), tanto en la Enseñanza Básica como en la Educación Media, que convoca la participación de todos los estudiantes.
- El CEAL tiene encuentros de coordinación con los profesores asesores y con la Rectoría del liceo.
- Centro de Padres (CEPA), conformado por aquellos padres que fueron elegidos por sus pares a través de un acto eleccionario.
- EL CEPA, también se estructura por curso, teniendo la Rectoría del Liceo encuentros con las directivas del nivel.
- Polerón de 4º Medios o polerón generacional, prenda de vestir que distingue a los estudiantes que cursan su último año en el Liceo y que surge de la propuesta que hacen los cursos, a través de su jefatura, a Rectoría para su aprobación.

7. Referencias bibliográficas

- Abarca, G., Heiss, J., Ortega, R. y Harasic, D.(2011), *Promoviendo valores ciudadanos desde la escuela*, Santiago, Chile, BID y Chile Transparente.
- Alvarado Saldívia, P.A. (2013), *Formación ciudadana en el sistema educativo chileno. Un estudio comparativo entre liceos de la Comuna de Castro*, Santiago, Chile, Departamento de Sociología, Universidad de Chile.
- Cardenal Caro, Liceo Polivalente Moderno (2015), Proyecto Educativo Institucional (PEI), Buin, Santiago, Chile.
- Eyzaguirre, N.; Acuña, E.; Valcárcel, L.(2014) ; Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.

- García Pérez, F. y De Alba Fernández, N. (2008), ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?, Barcelona, España, X Coloquio Internacional de Geocrítica.
- Prieto, M. (2003), *Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente*, Valparaíso, Chile, Revista Iberoamericana de Educación.
- Puig, J et al. (2000), Como fomentar la participación en la escuela. Serie Pedagogía: Teoría y Práctica. Barcelona, España.

Online

- Porlán, R. (2010), *Democracia en la escuela*. Recuperado de <http://www.redires.net/>
- Rivera, N. y Lissi, M. R. , (2004). La Responsabilidad Social: Cómo la Viven Tres Grupos de Estudiantes de Enseñanza Media en Chile. <https://dx.doi>

Educación católica al servicio del desarrollo humano integral

Pbro. Cristián Roncagliolo Pacheco
Capellán General
Duoc UC

Educación católica al servicio del desarrollo humano integral

1. Introducción

La educación ha sido un tema relevante para los cristianos en todos los tiempos. En efecto, la Iglesia reconoce en la formación de personas y en la transmisión de conocimientos un elemento esencial de su ser y quehacer. Por ello, en todas las épocas los Papas han manifestado una preocupación especial por el tema y han sido grandes impulsores de una educación de calidad en todas las latitudes; incluso en culturas no cristianas. Francisco no ha sido la excepción. En su primer año de pontificado, a propósito de un Congreso sobre educación, delineó una sugerente explicación acerca de lo que significa educar, afirmando que “es un acto de amor, es dar vida. Y el amor es exigente, pide utilizar los mejores recursos, despertar la pasión y ponerse en camino con paciencia junto a los jóvenes [...] El educador debe ser, ante todo, muy competente, cualificado y, al mismo tiempo, rico en humanidad, capaz de estar en medio de los jóvenes con estilo pedagógico para promover su crecimiento humano y espiritual. Los jóvenes tienen necesidad de calidad en la enseñanza y, a la vez, de valores, no solo enunciados sino también testimoniados”.¹ Con estas palabras Francisco explicaba la esencia de la educación católica: un ‘acto de amor’ en el cual, maestro y discípulo, se ponen en camino buscando la verdad sobre Dios, el hombre y la creación para poner los talentos al servicio del bien común.

Esta concepción da el marco para el desarrollo de este artículo que buscará delinear el sentido de la educación católica –¿qué es?– y sus características esenciales –¿cuáles son los rasgos esenciales que la caracterizan?– en vista a visibilizar porque un proyecto educativo con identidad católica es una riqueza para la sociedad y un ‘valor’ agregado para las personas –estudiantes, académicos y administrativos– que participen en cualquiera de sus ámbitos. El corolario del escrito buscará evidenciar como lo anterior tiene un correlato de responsabilidad social que es inherente a la naturaleza de una propuesta educativa católica.

¹Francisco, Discurso a los Participantes en la Plenaria de la Congregación para la Educación Católica, 13 de febrero de 2014

2. La educación católica en sentido amplio

El término ‘educación católica’ es susceptible de ser interpretado según diversos significados. Se puede entender, por ejemplo, como el pensamiento de la Iglesia acerca de la educación, o también como la actividad que realiza la Iglesia para formar a sus propios fieles, sea en la Catequesis o en el proceso educativo global, a partir de una visión cristiana de la persona y del mundo. Igualmente, por educación católica podemos comprender las instituciones que imparten enseñanzas y que están asociados, de alguna manera, a la Iglesia.

En este escrito nos referiremos a la educación católica en cuanto instituciones formativas seculares, como son las escuelas o los centros de educación superior de inspiración cristiana. Estos centros de formación “son lugares de educación a la vida, al desarrollo cultural, a la formación profesional, al compromiso por el bien común; representan una ocasión y una oportunidad para comprender el presente y para imaginar el futuro de la sociedad y de la humanidad. La raíz de la propuesta formativa es el patrimonio espiritual cristiano, en constante diálogo con el patrimonio cultural y las conquistas de la ciencia [...] Son comunidades educativas donde la experiencia de aprendizaje se nutre de la integración de investigación, pensamiento y vida”². Estas instituciones, que son la Iglesia en el mundo de la educación, buscan desarrollar la investigación y la docencia de excelencia, e irradiar explícita e implícitamente el mensaje cristiano para evangelizar la cultura. En este itinerario, el centro educativo busca la verdad de las ciencias y de la cultura, fecundado por el ‘cuanto más’ que entrega el Evangelio y que involucra una mirada del hombre en la perspectiva de su desarrollo integral.

2.1 La educación en los centros de formación católica

La vinculación de la Iglesia con la educación se remonta a sus mismos orígenes. En efecto, ya en los primeros siglos los cristianos tienen un período de educación en la fe —el catecumenado—. Desde entonces la relación entre Iglesia y educación ha sido una constante que ha tenido su expresión en una triple vertiente: una doctrina educativa acerca de lo que es y debe ser la persona humana, es decir, en un horizonte de finalidad; un proceso educador de la fe, que parte en el seno familia, se despliega en la comunidad de fe; y finalmente las instituciones educativas que aspiran a educar integralmente a la persona en un proceso en el que se unen los saberes técnicos y prácticos, la cultura y la fe.

Para entrar en materia es central entender que la Iglesia considera a la educación como un derecho fundamental y requisito para la auténtica libertad del hombre. En efecto, “todos los hombres, de cualquier raza,

²GE II.

condición y edad, por poseer la dignidad de persona, tienen derecho inalienable a una educación que responda al propio fin...³. En coherencia con esta comprensión, la educación está al servicio de la formación integral de la persona, de manera que desarrolle “armónicamente sus condiciones físicas, morales e intelectuales”⁴, implicando con ello una educación que ha de abarcar todas las dimensiones del ser humano, la conciencia moral y la apertura a la dimensión religiosa, teniendo en consideración “la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades, de las que el hombre es miembro y en cuyas responsabilidades participará cuando llegue a ser adulto”⁵.

Este paradigma educativo tiene como correlación directa una natural proyección social, porque la formación integral prepara “para participar en la vida social, de modo que [...] puedan adscribirse activamente a los diversos grupos de la sociedad humana, estén dispuestos para el diálogo con los demás y presten su colaboración de buen grado al logro del bien común”⁶. Un ejemplo de ello se visibiliza en la explicitación de la misión de Duoc UC: “Formar personas en el ámbito técnico y profesional, con una sólida base ética inspirada en los valores cristianos, capaces de actuar con éxito en el mundo laboral y comprometidas con el desarrollo de la sociedad”⁷.

En último término, las instituciones de educación católica están al servicio de hacer pública, estable y universal la presencia del pensamiento cristiano promoviendo una cultura superior, “donde se formen hombres prestigiosos por su doctrina, preparados para el desempeño de las funciones más importantes en la sociedad y testigos de la fe en el mundo”⁸. Pero esta formación trasciende el ámbito estricto de la fe para proyectarse como una propuesta humanista que vigoriza la vida de todo ser humano, más allá de su credo, y enriquece el tejido social.

En la propuesta educativa católica, que involucra a todas las dimensiones de la persona, subrayamos cuatro principios que deben estar presentes como líneas transversales en todo centro de educación católica y ser una propuesta permanente en el contexto cultural en el que se encuentran situados:

- *El diálogo desde la identidad.* Las instituciones educativas católicas, que están insertas en ambientes culturalmente plurales y pluriculturales, muchas de ellas compuestas por personas católicas y no católicas, creyentes y por aquellos que no tienen fe, han de ofrecer a todos una propuesta que aspira, desde su cosmovisión, al desarrollo integral de la persona y responda al derecho de todos a tener acceso al saber, al conocimiento y a la comprensión trascendente de la vida. Y esta oferta conlleva la manifestación nítida de su identidad por medio

³GE 1.

⁴Ibid.

⁵Ibid.

⁶Ibid.

⁷Duoc UC, Proyecto educativo, 2015, 1.2.

⁸GE 10.

de una inspiración cristiana de la comunidad educativa; una reflexión continua, a la luz de la fe católica, del saber humano así como de las diferentes disciplinas y realidades que la conforman; la fidelidad al mensaje cristiano tal cual lo presenta la Iglesia; y el esfuerzo institucional al servicio del pueblo de Dios y de la familia humana en su itinerario a aquel objetivo trascendente que da sentido a la vida⁹. La manifestación de la identidad, al mismo tiempo, implica ofrecer a todos, con pleno respeto de la libertad de cada uno y de los métodos propios del ambiente educativo, la propuesta cristiana, es decir, a Jesucristo como sentido de la vida, del cosmos y de la historia¹⁰.

- *La libertad de enseñanza y el pluralismo educativo.* Cada institución de educación tiene el derecho de proponer y desarrollar un proyecto libre, propio y autónomo. Esta libertad tiene como supuesto que los primeros educadores son los padres –y la realidad familiar en el que está inserto el educando–, y que los centros educativos están al servicio de esa ‘educación primera’¹¹. Se infiere que la Iglesia promueve la libertad de enseñanza, entendida como la posibilidad de presentar su propuesta educativa en igualdad de condiciones y sin ninguna coacción. Del mismo modo sostiene el pluralismo educativo, entendiendo este último como la coexistencia y –en cuanto sea posible– la cooperación de las diversas instituciones educativas, “que permitan a los jóvenes formarse criterios de valoración fundados en una específica concepción del mundo, prepararse activamente en la construcción de una comunidad y, por medio de ella, en la construcción de la sociedad”¹². Así, este pluralismo permite a la Iglesia ofrecer libremente su propio proyecto como una “aportación original en favor del verdadero progreso y de la formación integral del hombre”¹³.
- *Educar para la cultura del don.* Un sello distintivo en la educación católica es formar para la actitud de la gratuidad porque ella es una actitud ideal para ‘informar’, es decir, otorgar forma humana desde lo más interno hasta la madurez personal y social”¹⁴. En efecto, los centros educativos católicos preparan al estudiante para ser un ciudadano con derechos y con deberes, competente, con rasgos de excelencia. Pero el sello distintivo de estos centros debe ir aún más lejos: deben formar expertos en humanidad. De ahí que el sentido de acogida, tolerancia ante la diversidad y del respeto a toda persona son características esenciales de su identidad. Esta definición es el marco que ordena los procesos internos y, en particular, a la cultu-

⁹Cf. ECE 13.

¹⁰Cf. Francisco, Discurso a los Participantes en la Plenaria de la para la Educación Católica, 13 de febrero de 2014.

¹¹El derecho y el deber de los padres a la educación de la prole se debe considerar como esencial, relacionado como está con la transmisión de la vida humana; como original y primario, respecto al deber educativo de los demás, por la unicidad de la relación de amor que subsiste entre padres e hijos; como insustituible e inalienable, y... por consiguiente, no puede ser totalmente delegado o usurpado por otros” (CDSI 240).

¹²Congregación para la Educación Católica, La Escuela Católica, Ciudad del Vaticano, 1977, 13. Será citado como EC.

¹³Congregación para la Educación Católica, La Escuela Católica, Ciudad del Vaticano, 1977, 15.

¹⁴T. Scherz- A. Bemasoni, La búsqueda de la gratuidad en la educación superior. Aportes desde una mirada creyente, Serie Educación de calidad para el Chile de hoy, Santiago, 2014, 20.

ra institucional. El diálogo académico respetuoso y fecundo ofrece la oportunidad de participar desde la rica experiencia cultural de la Iglesia¹⁵. El sello distintivo católico rompe el simple modelo usuario y consumidor para abrirse a la dimensión de la gratuidad, que expande la vida del hombre más allá de sus intereses particulares y lo inserta en la cultura del don. Esto es un lugar distintivo de las instituciones católicas porque se impregnan de una fuerza vital que va más allá de la excelencia y de la capacitación, teniendo que ver con la ‘expansión del alma’, con el don de sí.

- Educar con sentido. Benedicto XVI señaló que “el hombre de nuestro tiempo, rico en medios, pero no igualmente en fines, a menudo vive condicionado por un reduccionismo y un relativismo que llevan a perder el significado de las cosas; casi deslumbrado por la eficacia técnica, olvida el horizonte fundamental de la demanda de sentido, relegando así a la irrelevancia la dimensión trascendente”¹⁶. En efecto, al hombre no le basta “vivir, experimentar el placer y soportar el dolor; quiere saber quién es, por qué está aquí y como ha de vivir [...] La ciencia puede explicarnos el cómo, jamás el por qué. La tecnología nos da poder, pero no nos dice cómo usarla. La democracia nos garantiza la libertad, pero no nos resuelve la cuestión de qué hacer con ella. El mercado nos ofrece mil oportunidades de consumo de bienes y servicios, pero no nos enseñará jamás qué decisiones son sabias y cuales necias”¹⁷. En este contexto, las religiones son la mayor herencia de significado que tiene la humanidad para responder a la pregunta por el sentido. Inserta en el proceso educativo la religión ayuda a ir más allá de la razón en busca del horizonte de plenitud que mueve la vida del hombre, situando al espíritu humano en una dinámica que ha de continuar toda la vida porque “es preciso que el espíritu humano desarrolle la capacidad de admiración, de intuición, de contemplación y llegue a ser capaz de formarse un juicio personal y de cultivar el sentido religioso, moral y social”¹⁸. Así, la educación católica es infinitamente más que una mera escuela de capacitación o de acopio de conocimientos; ella aspira a comprender el sentido de este conocimiento así como sus relaciones mutuas, siendo un saber organizado al servicio de una verdad que es objetiva y que la trasciende.

La contribución de la educación católica, por tanto, no solo se da en el ámbito de la investigación de excelencia, ni solamente en la docencia innovadora, ni en el desarrollo técnico, ni en la empleabilidad de sus egresados, sino que, primeramente, se realiza a través de una edu-

¹⁵DUOC, Proyecto Educativo, 2016, 1e.

¹⁶Benedicto XVI, Discurso en la Universidad Católica del Sagrado Corazón, en el 50º aniversario de fundación de la Facultad de medicina y cirugía del policlínico Agostino Gemelli, 3 de mayo de 2012.

¹⁷T. Schertz, Por una educación pública, laica y gratuita, 2014, 12.

¹⁸GS 59.

cación llena de sentido y al servicio de que el hombre lo encuentre superando una visión solo productivista y utilitarista de la existencia¹⁹.

Proporcionado este marco acerca de los principios que sostienen la educación católica, a continuación veremos las dimensiones o características que distinguen esta propuesta.

3. Dimensiones de la educación católica

La comunidad educativa, que se basa en los valores de la fe, “traduce en su organización y en su currículo la visión personalista propia de la tradición humanístico-cristiana, no en contraposición, sino en diálogo con las otras culturas y religiones”²⁰ promoviendo una evolución gradual de todas las facultades del alumno, de modo que pueda conseguir una educación completa y llena de sentido.

Presentaremos a continuación algunos elementos que nos permiten caracterizar y visibilizar una oferta de educación superior provista desde un centro educativo católico.

- **Una educación auténticamente ‘cristiana’.** La educación católica tiene su centro y su raíz en Cristo, en su persona, en su mensaje y en su misterio salvador, haciendo de los principios contenidos en el Evangelio “normas educativas, motivaciones interiores y al mismo tiempo metas finales”²¹. De ahí que un proyecto educativo católico ha de “promover al hombre integral, porque en Cristo, el hombre perfecto, todos los valores humanos encuentran su plena realización”²². Se entiende, por tanto, que un objetivo natural de la educación que ofrece la Iglesia es, por un lado, que los que profesan la fe tengan la oportunidad de alcanzar la madurez cristiana capacitando al hombre para pensar, querer y actuar según el Evangelio²³; y por otro, que quienes no participan de la fe, puedan conocer la bondad de los valores que sostienen a la Institución, de tal forma que ‘atraídos’ por esa ‘luz’ puedan enriquecer sus propias vidas, su futuro ejercicio profesional, sus criterios de juicio, sus valores determinantes, sus puntos de interés, sus líneas de pensamiento, sus fuentes inspiradoras y sus modelos de vida con los las semillas del Evangelio²⁴. Por eso las actividades fundamentales de la institución deberán vincularse y armonizarse con la misión evangelizadora de la Iglesia, procurando transparentar amistosamente la fe en una armoniosa coherencia.

¹⁹Cf. CV 34.

²⁰Congregación para la Educación Católica, Educar hoy y mañana, una pasión que se renueva, 7 de abril de 2014, II, 6. Será citado como EHM.

²¹Congregación para la Educación Católica, La Escuela Católica, Ciudad del Vaticano, 1977, 34.

²²ECE 35.

²³Cf. ECE 34.

²⁴EN 19.

Insertas en una realidad secular, muchas instituciones católicas acogen en su seno a personas que no participan de la fe de la Iglesia lo que obliga a que esta educación auténticamente cristiana deba ser dispensada con el más delicado respeto a las conciencias y con auténtica caridad, de tal forma que se perciba la belleza de la fe y el sentido que ella comporta. Pero, al unísono, se pide a quienes no comparten la fe y se hacen miembros de estas instituciones católicas una actitud de respeto por la misión y por los valores de la institución y de la Iglesia.

- ***Un proceso que integra la educación humana y la educación de la fe.*** La educación católica parte de la naturaleza humana y pretende el desarrollo integral de la persona, teniendo como objetivos primarios el desarrollo de las capacidades, la educación de actitudes y de experiencias humanas fundamentales así como la propuesta de valores que posibiliten la madurez personal y el desarrollo de la opción fundamental del alumno²⁵. En efecto, el ambiente educativo ha de ofrecer una riqueza de oportunidades a los jóvenes para crecer y desarrollar las propias capacidades y dotes; una equilibrada atención por los aspectos cognitivos, afectivos, sociales, profesionales, éticos, espirituales; y ha de estimular para que cada alumno pueda desarrollar sus talentos, en un clima de cooperación y solidaridad²⁶. Pero, la educación católica aspira a un horizonte aún más trascendente porque “no persigue solamente la madurez de la persona humana”²⁷, pues el modelo cristiano, inspirado en la persona de Jesús, acoge los esquemas de la educación humana y “los enriquece de dones, virtudes, valores y vocaciones de orden sobrenatural”²⁸. Se trata, por tanto, de un proceso unido al desarrollo de la propia persona y que integra dos realidades: la educación humana y la educación de la fe. De un modo gráfico se trata de un proceso único, no de “dos recorridos diversos o paralelos, sino en concordancia de factores educativos, unidos en la intención de los educadores y en la libre cooperación de los alumnos”²⁹.
- ***La persona en el corazón del proyecto educativo.*** Un rasgo esencial de la propuesta de educación católica es el respeto y promoción de la dignidad de cada persona y su unicidad y, por tanto, “el rechazo de una educación e instrucción de masa que hacen manipulable la persona humana o la reducen a número”³⁰. En esta lógica, las instituciones católicas están llamadas al reconocimiento, respeto y valorización de las diversidades psicológicas, sociales, culturales, religiosas,

²⁵Cf. GE 1.

²⁶Cf. EHM II, 1.

²⁷GE 2.

²⁸Congregación para la Educación Católica, La dimensión religiosa de la Escuela Católica, Ciudad del Vaticano, 1988, 63.

²⁹Congregación para la Educación Católica, La dimensión religiosa de la Escuela Católica, Ciudad del Vaticano, 1988, 98.

³⁰EHM, II, 1.

las que no deben ser escondidas o negadas, más bien deben ser consideradas como oportunidad y don³¹. En efecto, esta modalidad de comprensión de la educación posibilita formar, desde la realidad de la persona, considerando toda su riqueza, en una admirable 'circularidad' entre la enseñanza y el aprendizaje, entre la potenciación de los dones recibidos y la asimilación de las riquezas que la misma institución, desde su identidad, puede ofrecer a sus miembros.

Al mismo tiempo, los estudiantes, y todos los miembros de estos centros, al hacerse parte del proyecto educativo entran a una 'familia' donde cada miembro es importante, donde se busca dar un seguimiento personalizado y donde se potencia, junto a la búsqueda y transmisión de la verdad, la cultura del encuentro. En este ambiente de 'familia' se debe realizar una configuración inédita de las relaciones entre profesores y estudiantes que posibiliten un nuevo humanismo.

- **Enseñanza moral transformadora.** La Iglesia, así como sus centros educativos, tienen la responsabilidad "de comunicar a la sociedad de hoy aquellos principios éticos y religiosos que dan pleno significado a la vida humana"³². Por ello, será una de las características de estos centros el formar la recta conciencia de la persona, sea creyente o no creyente; también fomentar el respeto y el cumplimiento de las leyes; y el forjar activos ciudadanos que libres y conscientemente participen de las exigencias éticas propias de una comunidad organizada. En coherencia con lo señalado, la educación católica también debe fomentar la búsqueda de un sentido moral de la vida entera, derivado del centro y de la raíz de la vida cristiana: Cristo. La formación ética, por tanto, ha de ser transversal, viva y operante en todo el proceso educativo.
- **Compromiso con la realidad.** Este empeño se funda en que la educación católica, por estar centrada en la persona y en el mensaje de Jesús, se desarrolla 'encarnada' en la realidad social y cultural que le corresponde, participando en las diferentes dimensiones de la misma. De hecho, un objetivo esencial de la educación cristiana es ayudar a los jóvenes a conocer la realidad humana y social en la que se desenvuelven; a comprender el funcionamiento de las estructuras culturales, económicas y políticas, y a valorarlas críticamente a la luz de la fe católica, arraigada en el Evangelio y expresada también en la doctrina social de la Iglesia³³.

El conocimiento adquirido ha de estar al servicio de una actitud crítica capaz de comprender la realidad y hacer una propuesta fundada en los principios de la Doctrina Social de la Iglesia, que manifieste

³¹Cf. EHM II, 5.

³²ECE 33.

³³Cf. ECE 34.

un compromiso con las realidades temporales, que promueva los valores fundamentales de “amor, justicia, libertad y paz son el santo y seña cristiano de la nueva humanidad”³⁴ — y que sirva para la emergencia de una humanidad nueva. Por lo mismo, los centros de educación católica tienen la responsabilidad de contribuir concretamente al progreso de la sociedad en la que operan, promoviendo activamente la justicia social y haciéndose cargo del estudio de los problemas contemporáneos como “la dignidad de la vida humana, la promoción de la justicia para todos, la calidad de vida personal y familiar, la protección de la naturaleza, la búsqueda de la paz y de la estabilidad política, una distribución más equitativa de los recursos del mundo y un nuevo ordenamiento económico y político que sirva mejor a la comunidad humana”³⁵.

- ***Inserta en la cultura y en los desafíos del tiempo.*** Si bien el Evangelio no puede ser identificado con una cultura determinada, porque trasciende todas las culturas, también es importante subrayar que el Reino es vivido por personas profundamente vinculadas a una cultura y que la realización del Reino no puede dejar de servirse de ciertos elementos de las culturas humanas³⁶. De ahí que provenga la exigencia natural de la inculturación entendida como “la encarnación del Evangelio en las culturas autóctonas y, al mismo tiempo, la introducción de estas a la vida de la Iglesia”³⁷.

En concordancia con lo anterior, la educación católica tratará de promover una aceptación y una acogida positiva —aunque no ingenua— de la cultura contemporánea. Lejos de fomentar una actitud distanciada, reticente o sospechosa de la ‘cultura del tiempo’, la educación católica procurará, por una parte, la asunción de todo lo positivo de la cultura, en sus expresiones y realizaciones; por otra, tratará de encarnar la fe en la propia cultura (sin olvidar el conocimiento de la cultura del pasado y del influjo de la fe cristiana en ella); y procurará dejarse interpelar por los desafíos y cuestiones que plantea la cultura de hoy. Además, proporcionará un sentido crítico de la cultura que recibe, sabiendo discernir sus aspectos positivos y negativos, acogiendo las contribuciones auténticamente humanas desarrollando los medios necesarios para que la fe pueda ser más comprendida por los hombres del tiempo³⁸.

Lo anterior no puede soslayar la responsabilidad que tiene la educación católica de ser generadora de cultura. No basta integrar sino

³⁴Congregación para la Educación Católica, La dimensión religiosa de la Escuela Católica, 1988, 89.

³⁵ECE 31.

³⁶Cf. ECE 45.

³⁷JUAN PABLO II, Encíclica *Slavarum Apostoli*, 2 de junio de 1985, en AAS 77 [1985] 779-813, 21.

³⁸Cf. ECE 43.

que el desafío es crear condiciones, espacios, relaciones, funciones, medios, que permitan una realidad más al servicio del desarrollo integral del hombre.

- ***Dialogante con otras cosmovisiones.*** Como se enunció, el diálogo es un elemento central entendido como “el respeto de las ideas, la apertura a la confrontación, la capacidad de discutir y colaborar en un espíritu de libertad y atención por la persona”³⁹, siempre desde una identidad vigorosa. En efecto, la fe cristiana convive con otras cosmovisiones, con otros modos de comprender la vida e inserta en una pluralidad de culturas. La educación católica, desde esta lógica, y fundada en una identidad vigorosa, ha de fomentar el diálogo con todas aquellas personas, grupos e instituciones que profesan una visión de la realidad diferente de la suya, que tienen otras respuestas a la pregunta por el sentido o que profesan otra religión. La educación a la apertura, la comprensión y el diálogo con el mundo no creyente —o no cristiano— es un imperativo de la universalidad del ser católico. La educación católica ha de mostrarse nítida en su identidad pero, al mismo tiempo, abierta, respetuosa, dialogante y fraterna, también con las otras confesiones no católicas para hacer juntos un camino hacia la Verdad.
- ***La excelencia en la docencia y en la investigación.*** La excelencia de un centro académico católico implica evidenciar el valor de las actividades desarrolladas, consolidar sus aspectos positivos y estar en permanente actitud de mejoramiento de la calidad de la propuesta en todos sus ámbitos. Esta actividad de monitoreo y evaluación se desarrolla, al menos, en dos funciones fundamentales: “ante todo una función pública, es decir hacer confiable y transparente el sistema de estudios, favoreciendo su conocimiento y una sana emulación entre distintas sedes de enseñanza; en segundo lugar, una función interior, dirigida a ayudar a los actores del sistema a alcanzar los objetivos institucionales y a reflexionar sobre el resultado de su actividad para mejorarla y desarrollarla”⁴⁰.

Para la consecución de estas funciones una condición necesaria es “la preparación cualificada de los formadores. No se puede improvisar. Debemos trabajar seriamente. La educación se dirige a una generación que cambia y, por tanto, todo educador —y toda la Iglesia que es madre educadora— está llamado a cambiar, en el sentido de saber comunicarse con los jóvenes que tiene delante”⁴¹.

³⁹EHM II, 1.

⁴⁰EHM III d.

⁴¹Cf. Francisco, Discurso a los Participantes en la Plenaria de la Congregación para la Educación Católica, 13 de febrero de 2014.

En sintonía con esta docencia de excelencia, el centro educativo ha de promover una cultura de la investigación “como compromiso riguroso frente a la verdad, con la conciencia de los límites del conocimiento humano, pero también con una gran apertura mental y de corazón”⁴². Y esta investigación también ha de interpelar a la educación técnica generando conocimiento práctico al servicio de la docencia y desarrollo de su ámbito específico.

- **La pastoral como ‘corazón palpitante’**. Una comunidad educativa “preocupada por promover el carácter católico de la institución, debe ser consciente de esta dimensión pastoral y sensible al modo en que ella puede influir sobre todas sus actividades”⁴³. Por ello, en la propuesta católica de educación, la pastoral es un modo concreto por el cual la fe está presente de manera vital en el quehacer de la comunidad educativa formando parte nuclear de su proyecto y de su estructura. En el contexto de un centro de educación superior, la pastoral es entendida conceptualmente como aquella actividad “que ofrece a los miembros de la comunidad la ocasión de coordinar el estudio académico y las actividades para-académicas con los principios religiosos y morales, integrando de esta manera la vida con la fe”⁴⁴, concretizando la misión de la Iglesia en la institución educativa mediante la evangelización de la cultura, la vida sacramental, la formación humana integral a la luz de la fe, las acciones misioneras y de solidaridad cristiana.

En el horizonte de esta pastoral está favorecer entre sus miembros un encuentro personal y comunitario con Jesucristo que transforme la vida⁴⁵. La pastoral de educación superior, en cuanto dimensión indispensable para la evangelización de la comunidad educativa católica, cumple un rol central en la constitución de la identidad institucional, porque está al servicio de gestar una cultura interna conforme con el Evangelio y provocar una coherencia vital que exija a la comunidad no solo a educar la fe sino a vivirla de manera orgánica. Pero, la pastoral también está naturalmente al servicio de que el hombre no descarte la cuestión sobre Dios como pregunta esencial de su existencia, preocupándose de que acepte esa cuestión y la nostalgia que en ella se esconde⁴⁶, superando la limitación que la razón se impone a si misma cuando se reduce a lo que puede verificar y abriéndole los horizontes a toda la amplitud que la fe ofrece⁴⁷.

⁴²EHM II, 1.

⁴³ECE 38.

⁴⁴ECE 38.

⁴⁵Cf. DA 343.

⁴⁶Cf. BENEDICTO XVI, Discurso a la Curia romana con ocasión del intercambio de felicitación navideña, Ciudad del Vaticano, 21 de diciembre de 2009.

⁴⁷Cf. BENEDICTO XVI, Discurso en la universidad de Ratisbona, Alemania, 12 de septiembre de 2006.

4. Hacia una nueva responsabilidad social desde la persona

La educación católica, como parte de la Iglesia, quiere anunciar y actualizar el Evangelio en la compleja red de las relaciones sociales. Esto significa que no basta alcanzar al hombre en su singularidad sino que busca fecundar a la sociedad misma con el Evangelio, porque en el mayor bien social también está el mayor desarrollo de cada persona. Por esta razón, la Iglesia no es indiferente a todo lo que en la sociedad se decide, se produce y se vive, a la calidad moral que en ella se fragua, o lo que en ella acontece. Así, la política, la economía, el trabajo, el derecho, la cultura no constituyen un ámbito meramente secular y mundano, y por ello extraño al mensaje y a la economía de la salvación, sino que son una provocación constante porque todo lo que se realiza en la sociedad atañe al hombre y, por ello, atañe a la Iglesia⁴⁸.

La responsabilidad social, por tanto, es inherente a la Iglesia y a la educación que de ella emana, por cuanto la formación a la que aspira está al servicio no solo de profesionales íntegros sino que también de una sociedad que, en todos sus ámbitos, manifieste progresivamente los valores del Reino. Esto no solo como una propuesta religiosa sino secular, porque se considera que los valores que brotan del Evangelio son un mayor bien para el hombre. Esta responsabilidad social de la Iglesia en el ámbito educativo, por tanto, es consecuencia necesaria y natural que dice relación con la identidad y la misión de la institución misma.

El camino privilegiado para la consecución de este fin es la formación de la persona humana. El hombre lejos de ser un objeto y un elemento puramente pasivo de la vida social, es su sujeto, su fundamento y su fin⁴⁹. De ahí que la propuesta cristiana se fundamente en una sólida antropología que comprende a la persona humana como un ser corpóreo espiritual, de naturaleza racional, libre, relacional, comunitario y abierto al otro.

En este camino, la docencia aparece como el camino privilegiado para la formación de personas abierta a las grandes preguntas y a los desafíos propios del tiempo, donde el desarrollo humano integral ha de estar en el centro de la reflexión y de la realización; y donde las problemáticas del tiempo han de ser motivo de permanente búsqueda. Esto implica no solo una docencia como entrega de conocimientos sino una propuesta educativa que aspira a que los estudiantes aprendan sacando lo mejor de sí. No basta, por tanto, tal o cual conocimiento sino el sentido y los alcances que esa ciencia y que esa técnica puedan ofrecer para el mayor desarrollo del hombre así como un real impacto social. En la lógica de Francisco, podríamos afirmar que una institución educativa católica está

⁴⁸Cf. CDSI 62.

⁴⁹Cf. CDSI 106.

siempre 'en salida' porque la naturaleza del proceso formativo apunta a conciliar una excelencia interna al servicio de la formación de las personas y una creciente responsabilidad por el entorno.

Unido a lo anterior esta la enseñanza en el aula y en la vida institucional de aquellas coordinadas que propone la Doctrina Social de la Iglesia, que son columnas vertebrales para la constitución de la personas y del tejido social. Así, el respeto a la persona humana, la promoción de la familia, el derecho de propiedad, el bien común, el principio de la subsidiariedad, la dignificación del trabajo, la opción por los pobres y el compromiso con la paz constituyen cimientos necesarios para la articulación de una propuesta educativa que conlleve una real responsabilidad social.

La formación integral de los estudiantes –y de toda persona que es parte de estos centros– supone también la ampliación de la razón y del compromiso más allá de sí mismos, en una constante actitud de búsqueda de respuestas a las preguntas y problemas que aquejan al hombre del tiempo. Así, la donación de la vida supone un vivo compromiso con los espacios públicos, con la transformación de la sociedad, con la permanente propuesta de sentido que trasciende el mero espacio de la reflexión interior para situar a estas instituciones en la intemperie de la historia.

En pocas palabras, sin desconocer la relevancia que tiene la realidad en la cual está situada una institución católica, y que la provocan a reflexionar y actuar, la primera responsabilidad social de una institución educativa está en la formación de personas humanamente sobresalientes, testigos conscientes o anónimos del Evangelio, de excelencia evidente, con conocimientos sobresalientes, y convencidos que la transformación de la estructura pasa por la conversión de los corazones.

5. Conclusión

La educación católica es un 'acto de amor' que compromete a sus centros educativos en la consecución de un proyecto humanista fecundado en el Evangelio, y con un consiguiente norte trascendente. La propuesta, que ha de promover una educación y una investigación de calidad –algo imprescindible para la consecución de su misión–, tiene como ejes la formación integral de la persona, desde una matriz de pensamiento cristiano y con un horizonte trascendente; y la evangelización de la cultura a partir de la transmisión de la fe y de la gestación de espacios de encuentro donde la comunidad, en el desarrollo de los vínculos, conozca la belleza del ser cristiano. Un centro católico de educación ha de aspirar no solo a ser experto en las disciplinas sino también en humanidad, porque comprende su misión formativa desde Cristo, el perfecto hombre, y quiere proyectar esa mirada a su enseñar, a su funcionamiento y a la concreción de su misión; y también ha de aspirar a ser experto en la cultura del encuentro, porque en el diálogo propio desde la verdad

se genera un espacio favorable para la consecución de una comunidad auténticamente humana y tierra fecunda para el cristianismo.

La riqueza de un centro de educación católica no solo estriba en la necesaria excelencia, sino también en que su cosmovisión coherente y vital está transversalmente configurada por una fe auténtica que le da sentido y consistencia a la oferta educativa. En un centro católico, la inspiración cristiana impregna la misma vida de la comunidad, alimenta el compromiso por la investigación, le da sentido a las personas y sostiene la tarea de la formación de los jóvenes, a quienes se les puede ofrecer un horizonte más amplio y significativo de aquel constituido por las legítimas expectativas profesionales. La oferta educativa católica es un 'cuanto más' que enriquece a la sociedad y le proporciona un valor agregado a quienes son parte de estos centros.

La educación católica está al servicio de crear una "relación profunda entre el educador y el educando, y les hace participar a ambos en la verdad y en el amor, meta final a la que está llamado todo hombre"⁵⁰; da las herramientas para vivir las relaciones fundadas sobre el respeto a los derechos y a los deberes; prepara para vivir en un espíritu de acogida y de solidaridad, a ejercer un uso moderado de la propiedad y los bienes, para garantizar justas condiciones de existencia para todos y en todas partes. El futuro de la humanidad pasa por este desarrollo íntegro y solidaridad de cada persona: todo hombre y todo el hombre⁵¹.

Los docentes de los centros católicos, quizás con cierta prevalencia, están llamados a ofrecer una original contribución para superar la fragmentación de los saberes disciplinares, favoreciendo el diálogo entre los distintos puntos de vista especializados, buscando una reconstitución unitaria del saber, siempre aproximativa y en devenir, pero orientada por la certeza del sentido unitario y trascendente de las cosas. Y esta tarea, exige de los mismos un conocimiento de lo que la enseñanza de la Iglesia ofrece sobre la materia en cuestión. Solo así podremos hablar de una auténtica coherencia vital de la institución.

La educación católica es impelida, quizás más que cualquier otro proyecto educativo, a la excelencia en la docencia y en la investigación porque esa cualidad valida el proyecto y certifica que esa propuesta es un aporte para la sociedad y para la cultura. La alta calidad educativa de una institución católica, en todos sus ámbitos, es condición esencial para que cumpla su misión evangelizadora y la convierte en un aporte válido –legítimo–, por sí mismo, en el contexto de una sociedad plural.

⁵⁰Juan Pablo II, Carta a las familias, Ciudad del Vaticano, 1994, 16

⁵¹PP 42.

Concluyendo: Es misión de la Iglesia estar presente activamente en la cultura, no según una forma pasiva e indolente; no defensiva ni retroactiva sino audaz e innovadora, abriendo horizontes, mostrando pautas, proponiendo caminos, irrumpiendo en lo areópago de la post modernidad sin el miedo enfermizo de quien teme ser avasallado, sino con la valentía comprometida e innovadora de aquel que sabe que su propuesta es 'atractiva', que su oferta es de plenitud humana y que su camino es una indiscutible riqueza para la sociedad, mas allá de sus credos. Los centros de educación católica tienen el desafío de dar razón de la cultura cristiana y hacerla presente de manera activa, ingeniosa y protagonista en la construcción del país⁵².

Siglas:

Caritas in Veritate (CV)

Compendio de Doctrina Social de la Iglesia (CDSI)

Documento de Aparecida (DA)

Evangelii Nuntiandi (EN)

Ex Corde Ecclesiae (ECE)

Gaudium et Spes (GS)

Gravissimum Educationis (GE)

Populorum Progressio (PP)

⁵²Cf. J. L. Brugües, *Universidad católica y sociedad*, Ediciones UCSH, Santiago de Chile, 2010, 14.

Trabajo, competencias e implicaciones para la formación profesional¹

¹Artículo modificado y publicado originalmente en "Formación Profesional, Productividad y Derecho del Trabajo" OIT/Cinterfor. 2016.

Fernando Vargas Zúñiga
Especialista Senior
OIT/Cinterfor

Trabajo, competencias e implicaciones para la formación profesional

1. Introducción

El mundo del trabajo continuamente experimenta cambios profundos y significativos. Mientras muchos países de economías desarrolladas enfrentan tasas de desempleo y se recuperan de la crisis que inició hacia el 2008, muchas veces con demandas de nuevas competencias, en América Latina se notan también nuevas demandas y formas de trabajo que coexisten con bajas tasas de desempleo y alta informalidad.

En ambos casos, no obstante, las nuevas tecnologías, los cambios en las tendencias globales de producción y las nuevas formas de organización del trabajo y la naturaleza del trabajo en sí misma, generan nuevas demandas para la formación profesional.

Ha ganado peso en los últimos años el uso de herramientas de anticipación de la demanda de formación y con ello la necesidad de formar en competencias más complejas y la creciente utilización de capacidades de análisis y solución de problemas sobre las tradicionales interpretaciones del trabajo solamente como esfuerzo humano y músculo.

La forma como se concibe el factor trabajo en el tiempo y el advenimiento del concepto de competencia laboral como capacidad de producir resultados, demuestra el fuerte nexo entre la evolución organizacional, el trabajo mismo y los factores que impulsan su evolución.

A continuación se exponen: una visión evolutiva del concepto de competencia laboral; el fuerte nexo entre evolución organizacional con competencia laboral y su relación con las nuevas tecnologías de información y comunicación, las competencias clave y el advenimiento de un concepto colectivo de competencia laboral.

2. ¿Qué necesitan las empresas de los trabajadores?

Una antigua pregunta que se ha intentado resolver con muchas variantes, una de ellas bajo otra pregunta: ¿Qué necesita el trabajo del trabajador? La cual se ha convertido progresivamente en: ¿Qué aporta el trabajador en el trabajo? Las respuestas a estas preguntas han evolucionado a la par con los paradigmas de organización de la producción.

La sociedad industrial, precursora de la actual sociedad de la información y el conocimiento, se conformó en el siglo XIX dando lugar al surgimiento del trabajo asalariado. Una de las principales características de este tipo de trabajo fue la agrupación de trabajadores en espacios comunes dedicados a la producción, que devinieron en fábricas industriales.

Principalmente artesanos y campesinos; los nuevos trabajadores asalariados de ese entonces, aportaron sus habilidades, esfuerzo físico y destrezas manuales a un esquema productivo basado en la capacidad y el ritmo de las máquinas. La principal fuente de habilidades laborales fue el ejercicio de labores artesanales; así que la primera gran diferenciación entre trabajadores calificados y no calificados bien pudo radicar en la distinción entre artesano (con habilidades) y el campesino (sin habilidades).

Con el advenimiento de la llamada administración científica, los primeros estudios sobre organización del trabajo se orientaron a la minimización de los tiempos y movimientos necesarios para producir, e incidieron de ese modo en que las habilidades demandadas a los trabajadores se centraran en variables como la puntualidad y confiabilidad, enmarcadas en un ambiente caracterizado por la economía de tiempos.

Estas características, a las que Heinz (2000) denomina “virtudes”, fueron vitales para mantener el empleo. Se conseguían mediante el estímulo y el aliento antes que con reales programas de capacitación. Las grandes empresas dedicadas a la producción de textiles y acero esperaban que sus trabajadores fueran “disciplinados” antes que “educados” y los motivaban a desempeñarse de acuerdo con los lineamientos de la administración científica de F. Taylor.

En palabras de Carrillo e Iranzo (2000): “la gran contribución de Taylor... fue la sistematización de aquellas prácticas organizativas que, al ser simplificadas para enfrentar el ejercicio del oficio, permitieron la entrada en masa de obreros no calificados a la industria.” La descripción detallada de tareas y operaciones así como el estudio de los tiempos y movimientos necesarios para adelantar los trabajos; se convirtieron en funciones de técnicos quienes prescribían el trabajo obrero concebido como “condiciones físicas primarias y capacidades intelectuales elementales.”

El contenido de habilidades y destrezas que configuraba los puestos de trabajo se aplicó a desarrollar métodos de trabajo más rápidos, con menos tiempos muertos, acercando los instrumentos al trabajador, minimizando sus desplazamientos, estudiando sus movimientos y desarrollando sus habilidades manuales y de operación.

En una segunda etapa, la economía industrializada desarrolló más los aspectos de ingeniería de producción; de este modo las habilidades técnicas especializadas, de ensamblaje, montaje y reparación fueron más demandadas. También se especializaron las habilidades de supervisión imprescindibles para garantizar la adecuada sujeción a las prescripciones de organización científica del trabajo.

De forma simultánea, el crecimiento de la organización empresarial demandó la creación de nuevos grupos de empleos relacionados con la contabilidad y la gestión de los aspectos administrativos. Estas ocupaciones empezaron a generar demandas por un mayor nivel de formación usualmente asociada a la educación formal para el manejo contable y de las nacientes técnicas aplicadas por los principios de la administración de H. Fayol orientadas a la planificación, organización, dirección, ejecución y control en la empresa.

Ya en el siglo XX, la sociedad industrial conoció los avances en la organización del trabajo propuestos desde el Taylorismo y el Fordismo y se instalaron los productivos beneficios de la producción en serie. Un insospechado incremento en la productividad del trabajo se logró, ya no a partir de la aplicación de las habilidades aprendidas en el trabajo artesanal, sino a partir de aquella novedosa forma de organización de la producción en la que cada trabajador se especializaba en una parte del montaje, actuando en una cadena de producción que desfilaba de modo interminable ante su puesto de trabajo.

La primera gran evidencia del reflejo de la producción en serie sobre la productividad del trabajo fue registrada en la rebaja del precio del famoso modelo "T" que se vendió en varias versiones de un único color: el negro. Los trabajadores de la Ford, extenuados por el imparable ritmo impuesto por la cadena de montaje, renunciaban masivamente a sus empleos; de nuevo la productividad permitió que, para alentarlos a quedarse, la Ford multiplicará por cuatro el salario por hora. Entre tanto, dados los bajos precios, una gran cantidad de norteamericanos accedían al popular automóvil, se derrumbaba el mito del automóvil como bien de lujo y H. Ford decía: "todo aquel que quiera puede tener ahora un Ford T, siempre que el color que elija sea negro".

Se dio claramente un paso desde la productividad basada en la organización funcional de la producción hacia la productividad fundamentada en la organización tecnológica de la misma.

En estos tiempos corre la tercera ola de la industrialización; la producción industrial se está definiendo como "producción industrial de servicios" y se instaló la sociedad basada en la información y el conocimiento. En cuanto a la primera, la producción industrial de servicios, esta nace de la consideración de la creciente convergencia entre los dos sectores; el industrial que crecientemente incorpora la necesaria provisión de servicios a sus clientes y el de servicios que cada vez más se industrializa². En cuanto a la segunda, el conocimiento ha pasado a ser el mayor generador de riqueza y el más importante factor en las ecuaciones de producción.

²El término fue acuñado por Zarifian, Philippe en: "El modelo de competencia y los sistemas productivos". Cinterfor. Papeles de la oficina técnica. Núm. 8. 1999

Dejando deliberadamente de lado el análisis de las incidencias de la globalización y de las reformas económicas y sociales en la configuración de los empleos; este aparte se concentra en dos de las más fuertes señales de cambio en curso: la especialización en la producción industrial de servicio y la creciente utilización de las tecnologías de informática y comunicaciones (TIC).

Obviamente las habilidades demandadas a los trabajadores han cambiado como consecuencia de tales tendencias. Pero, ¿cuáles son las características más importantes de esos cambios y cuáles las principales incidencias en el perfil de los trabajadores?

3. La Especialización en la producción industrial de servicios y su impacto en las competencias

Debido a la introducción de numerosas innovaciones basadas en las tecnologías de información y comunicación, la moderna empresa ya no se identifica con un edificio y/o con una planta de producción. Las empresas de más alto valor en bolsa hasta hace unos 10 años estaban lideradas por la industria del petróleo y el automóvil; hoy las mejor valuadas se concentran en nuevas tecnologías, internet y redes sociales.

Private companies valued at \$ 1 billion or more				
	Founded	Country	Sector	
Uber  \$62b	2009	USA	Software	
Xiaomi  \$46b	2010	China	Hardware	
Airbnb  \$25.5b	2008	USA	Software	
Palantir Technologies  \$20.5b	2004	USA	Software	
Didi Kuaidi  \$16b	2012	China	Software	
Snapchat  \$16b	2011	USA	Media	
China Internet Plus  \$15b	2003	China	Software	
Flipkart  \$15b	2007	India	Retail	
SpaceX  \$12b	2002	USA	Aerospace	
Pinterest  \$11b	2010	USA	Media	

Fuente: World Economic Forum. 2016.

También la construcción de redes de colaboración entre empresas ha salido favorecida; se presenta una verdadera reorganización productiva en la cual “donde antes veíamos un proceso completo de producción en una empresa, hoy vemos muchos procesos que se encuentran repartidos entre empresas cuya localización puede ser próxima o, incluso en diferentes países” (Castillo, 1999). El concepto de empresa encara una

virtualización ejemplificada por el cambio de énfasis desde conceptos como: edificio, planta, activos, proceso; hacia términos como: red de proveedores, patente, diseño, marca, mercadeo.

Un reciente análisis del Banco Mundial muestra la creciente estructuración de cadenas globales de valor en la producción de bienes y servicios, lo cual introduce un nuevo análisis en la capacidad productiva basado en la capacidad de agregar valor en algún fragmento de dicha cadena³.

Del mismo modo en que, durante el Taylorismo y el Fordismo, las tecnologías de organización y producción moldearon las habilidades y destrezas de los trabajadores; en la actual industria orientada a los servicios; las tecnologías de base microelectrónica, de información y telecomunicaciones, transformaron las competencias requeridas.

La nueva forma de organización de la producción crecientemente conlleva a la configuración de competencias de mayor contenido social y técnico. Mientras los conceptos más recurrentes en el modelo de Análisis del Trabajo lo fueron: tarea, operación, tiempos, movimientos, métodos; en el análisis actual de competencias se trabaja en torno a competencias sociales y competencias transversales. El eje de análisis dejó de ser la medición del trabajo y pasó a estar en la cabeza del individuo y en sus capacidades y motivaciones.

Las virtudes laborales como disciplina, puntualidad y obediencia dan paso a la demanda por de competencias como: capacidad de análisis, trabajo en equipo, negociación, capacidad de aprendizaje permanente, solución de problemas, etc. Se registra una tendencia decreciente en los empleos que requieren fundamentalmente habilidades manuales y destrezas físicas; en cambio son cada vez más requeridas las competencias para el análisis, la interacción y la solución de problemas.

Es claro que los rasgos propios de la división del trabajo moldean el paquete de competencias demandadas. Se podría afirmar que el concepto de competencia surge para tratar de identificar la ampliación y extraordinario enriquecimiento en el conjunto de habilidades, conocimientos y comprensión requeridos actualmente para un desempeño laboral satisfactorio.

Las redes de trabajo propias del nuevo tejido de interacciones empresariales, así como el énfasis por el trabajo en equipo como resultado de las reformas y aplanamientos en los tradicionalmente gruesos sistemas de niveles jerárquicos, han contribuido no solo a crear nueva configuración industrial sino también a la demanda por nuevas competencias.

Siguiendo a Castillo, ya citado, puede construirse una diferenciación entre las empresas que organizan la red; empresas líderes y las empresas seguidoras. Las empresas líderes manejan la tecnología, el know-how,

³Making Global Value Chains Work for Development. World Bank. 2016.

la marca, la capacidad de diseño. Las empresas seguidoras manejan el proceso de fabricación, montaje, ensamblaje o suministran servicios de alimentación, mantenimiento, transporte.

En las primeras se concentran demandas de alta calificación, trabajadores con mayores niveles educativos que en las segundas donde las demandas de competencias están más asociadas a las labores de ensamble y fabricación.

Un rasgo adicional en la nueva configuración empresarial lo constituye la orientación al cliente. Los sistemas productivos tradicionales empujados por la influencia de procesos internos de investigación y desarrollo pasan ahora a ser impulsados por la fuerza del mercado; ello resulta en una mayor atención a conceptos como la calidad y la confiabilidad del producto; la diversificación y la innovación, el servicio post-venta y la satisfacción del consumidor.

Lo anterior ha desembocado en la necesidad de desarrollar ciertas competencias para los trabajadores asociadas con el relacionamiento y la comunicación y de este modo ha emergido el enfoque de competencias clave el cual, sin duda, debería ser el leit motiv de los actuales programas de formación.

Las competencias clave fueron definidas por Dieter Mertens en 1974⁴ como el conocimiento, capacidades y habilidades de un tipo tal que contribuyen a: a) aptitud para un amplio número de posiciones y funciones, alternativamente o en forma simultánea, y b) aptitud para manejar cambios en el curso de su vida laboral. Su característica subyacente es que son transversales, es decir que no aportan a un grupo particular de actividades sino al conjunto del desempeño, en general.

Las competencias clave tienen la ventaja de facilitar la adaptación del trabajador ante los rápidos cambios del conocimiento y habilidades específicas. Son principalmente de tipo personal y social y tienen que ver con habilidades de comunicación, capacidad para trabajar en equipo, comprensión de sistemas y metodologías de trabajo con tecnologías informáticas.

En el ámbito de estas competencias sociales se ha desarrollado también el concepto de “competencias blandas” para designar algunas como: auto-confianza, orientación al trabajo en equipo, creatividad, tolerancia a la frustración y auto-motivación.

He aquí un grupo de competencias clave o competencias genéricas⁵:

- Trabajo en equipo.
- Pensamiento crítico.
- Solución creativa de problemas.

⁴Citado por Heinz. Op. Cit.

⁵ODalagh, Carl. Work, Qualification and competences. Presentación en la MTO Conference: Education and Work. San Pablo. 1998.

- Habilidades de comunicación.
- Habilidades para informar.
- Habilidades para manejar información y tecnología.
- Auto-estima; Auto-confianza.

Pero también las empresas empiezan a trazar estrategias para afianzar las competencias. Se da lugar al advenimiento de la “organización basada en competencias” con las siguientes características:⁶

- Liderazgo dinámico y visionario con un soporte desde la alta dirección.
- Voluntad para asumir los riesgos confiando en las competencias de sus colaboradores.
- Existencia de un marco general que oriente el proceso de cambio.
- Creación de una visión compartida sobre la ejecución del proceso de cambio.
- Compromiso para el desarrollo del programa de cambio.

Estas empresas empiezan a trazar una diferencia en el estilo de gestión que a su vez, origina una nueva demanda por competencias. Se pueden orientar hacia el esquema de organización que aprende en cuyo caso las características distintivas serían:

- Versatilidad en una parte de su fuerza de trabajo.
- Mayor importancia dada a las relaciones horizontales sobre las verticales jerárquicas.
- Trabajo en equipo y remoción de las barreras para la integración entre los niveles inferiores y superiores.
- Gran participación y responsabilidad de los trabajadores por su propio trabajo.
- Búsqueda de la innovación como opuesto a la repetición.

Incluso el concepto mismo de actividad empresarial se empieza a modificar con el advenimiento del emprendimiento empresarial. En muchos sectores intensivos en conocimiento la conformación de empresas se está registrando dentro de un ciclo más cercano a la innovación y generación de ideas que signifiquen nuevos productos o servicios que a la típica organización de capital y trabajo que dio origen a las grandes empresas de la sociedad industrial.

Si se analiza la participación de las llamadas “*start up*” en la generación de empleo en sectores intensivos en tecnología, es notable la incidencia

⁶Seifert, Hartmut. Continuing vocational educational and training. Initial responses to trends in occupations and qualifications. Cedefop. Luxembourg. 2000.

⁷Nombre dado en inglés, a las empresas nacientes que usualmente se amparan en procesos de innovación y en medidas de incubación y/o financiamiento disponibles en muchos países.

de nuevos arreglos que a partir de una idea innovadora y de también innovadoras formas de financiamiento, consiguen prosperar como empresas. Países como Brasil y Chile han lanzado programas de fomento al emprendimiento juvenil con propuestas de financiamiento y alojamiento para empresas tecnológicas⁸.

El Banco Mundial acaba de terminar un estudio que demuestra la incidencia de las competencias socioemocionales en la productividad. Este tipo de competencias son crecientemente demandas por los empleadores según demuestran estudios desarrollados en Argentina, Bolivia, Colombia, El Salvador, Chile y Perú. El estudio aborda las competencias socioemocionales que incluyen las conductas, los rasgos de personalidad y las actitudes que habilitan a las personas a afrontar situaciones personales y sociales de modo efectivo. Las desagrega en tres grupos: la perseverancia y orientación a alcanzar objetivos, el manejo de las emociones y el estrés y finalmente, la capacidad para trabajar con otros⁹.

Mucha de esta actividad innovadora se asienta en las competencias que los jóvenes emprendedores ponen en juego para aceptar riesgos, generar ideas, solucionar problemas, encontrar nuevas formas de hacer las cosas, en suma innovar en productos y en procesos. En este punto se están planteando líneas futuras de evolución para lo que vemos actualmente bajo el concepto “empresa” y “empleo” baste con recordar la frase de T. Friedman “Mi generación la tuvo fácil: nosotros teníamos que *encontrar* un empleo. Pero cada vez más nuestros hijos deberán *inventar* un empleo”¹⁰

A este respecto, la importancia de las competencias para emprender y para innovar se viene subrayando cada vez más frecuentemente. El desarrollo de competencias básicas que inicia desde la educación temprana, seguido por las competencias clave y de carácter transversal que se adquieren en años posteriores de educación y durante el trabajo, serán una herramienta insoslayable para asegurar una inserción adecuada en el nuevo escenario del trabajo durante el siglo XXI. Una frase que bien puede resumir este concepto es: “En el futuro las empresas no atraerán las mentes creativas, sino al revés. Las concentraciones de mentes creativas atraerán las empresas.”¹¹

⁸Véase más detalles en www.startupchile.org y www.startupbrasil.org.br

⁹Minds and Behaviors at Work. World Bank. 2016.

¹⁰“Need a Job? Invent it”. Friedman, Thomas. The New York Times. 2013.

¹¹Florida, Richard. “Cities are the Fonts of Creativity” The New York Times. 2013.

LAS NUEVAS CARACTERÍSTICAS EN LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO Y SU INCIDENCIA EN NUEVAS COMPETENCIAS¹²:

Antes	Ahora
Organización jerárquica	Organización del trabajo se inicia en los trabajadores
Objetivos impuestos, responsabilidad limitada	Participación en la conceptualización de los proyectos
Puestos predefinidos	Flexibilidad en actividades y roles
Entendimiento limitado del marco general del proceso de trabajo	Comprensión de todo el proceso
Trabajo especializado con tecnologías tradicionales	Trabajo complejo con enriquecimiento horizontal y vertical y ayuda de tecnología informática
Gerencia del flujo de producción en un ambiente estable	Gerencia de flujos de información en un ambiente cambiante
Trabajo basado en la fuerza física aplicada a materiales o a la manipulación de objetos	Trabajo intelectual basado en manejo y transmisión de información.
Habilidades manuales, destreza y velocidad	Velocidad intelectual en términos de percepción, reacción y coordinación
Rutina, situaciones repetitivas y problemas predecibles	Manejo de situaciones imprevisibles y desrutinizadas que requieren acumulación de experiencia
Predominan trabajadores manuales especializados	Predominan trabajadores competentes, técnicos, ingenieros y staff de gerencia
Trabajo desarrollado por órdenes y especificaciones	Trabajo requiere autonomía, iniciativa, responsabilidad y creatividad
Trabajo supervisado	Trabajo auto-evaluado
Separación entre pensamiento y acción	Integración de pensamiento y acción, solución de problemas
Individuos adaptados a los requerimientos de las máquinas	Adaptación para responder a los requerimientos de cada situación
Perfiles de habilidades homogéneos y estrecho campo de competencia	Habilidades heterogéneas, amplio rango de competencias que incluye competencias relacionales
Capacitación inicial complementada con la experiencia en el empleo	Capacitación inicial y luego capacitación continua formal o informal
Clasificaciones ocupacionales rígidas basadas en habilidades y experiencia	Clasificaciones vinculadas a la adaptabilidad y capacidad para asimilar nuevos conocimientos
Bajo grado de auto-satisfacción	Énfasis en la auto-satisfacción, inversión en personal

Pero las competencias requeridas por la nueva organización empresarial no son solo individuales. Aparece el concepto de competencia colectiva y se presenta con una importancia creciente aún mayor que la competencia individual. La estrategia de desarrollo de recursos humanos está considerando el involucramiento grupal en el desarrollo de una "inteligencia colectiva" para la organización. Ella se manifiesta, por ejemplo, en la capacidad del grupo para definir y resolver sus problemas en forma colectiva. No significa esto que no se requiera una dosis de competencias individuales para sistematizar y formalizar la informa-

¹²Basado en: Delcourt, Jacques. New pressures for company training. Vocational Training. European Journal. Cedefop. Tesalonika. 1999.

ción y facilitar su tratamiento, pero implica que se desarrollen contactos e interrelaciones de nivel grupal.

La competencia como acción colectiva es definida como un proceso generador de un producto: el desempeño. Este moviliza un conjunto de saberes, muchos de ellos tácitos. Pero la competencia puede ser producida por un individuo o un grupo. Ello facilitado por las nuevas formas de organización de la producción que insisten en la responsabilidad colectiva, la toma de decisiones y reflexión colectiva y las ventajas reconocidas de integrar en un concepto grupal de desempeño, las diferentes capacidades individuales¹³.

A la par con estos cambios, las competencias básicas se revelan como la piedra angular para soportar el desempeño eficiente y la empleabilidad. Sólidos conocimientos en matemáticas, ciencias y lectura son requeridos como base para el desempeño competente, no solo por la facilidad para incorporar nuevas habilidades y conocimientos, también porque son motores para el comportamiento innovador y el emprendimiento.

En suma, la innovación y la productividad en las organizaciones actuales está basada en el conocimiento incorporado en sus trabajadores, en el relacionamiento entre los equipos de trabajo y en la relación entre los individuos y la organización.

4. La influencia de las TIC's en la demanda por competencias laborales

Son dos los principales ámbitos en los que las nuevas tecnologías han impactado el trabajo humano. El primero tiene que ver con su incidencia en la configuración de las organizaciones al que nos referimos ya en el capítulo precedente; el segundo toca con los perfiles de competencia y es el que se analizará a continuación.

Un primer efecto es la facilitación del trabajo en equipo; las TIC hacen más fácil y democrático el acceso a la información para amplios equipos de trabajo; hace que se puedan manejar marcos más amplios de datos y facilita una visión de conjunto sobre el trabajo. De este modo se registra una interesante paradoja: mientras más se especializa la producción a causa de la fragmentación en el tejido industrial; más se generaliza el bagaje de competencias que los trabajadores requieren.

El rol del especialista individual pierde peso gradualmente ante el rol del trabajo del equipo. En este nuevo contexto la contribución de cada individuo se amplifica con las capacidades de aprendizaje y reflexión colectivas, comunicación y evaluación grupales.

Aparece una presión por competencias de tipo social que el uso de TIC está ocasionando; tales como:

¹³Rojas, Eduardo. El saber obrero y la innovación en la empresa. Cinterfor. Montevideo. 1999.

- Trabajar y colaborar como parte de un equipo; no solo con compañeros de trabajo, también con clientes y proveedores.
- Escuchar y entender las demandas de los clientes.
- Presentar y explicar sus propias ideas.
- Negociar en un contexto caracterizado por la competencia, la pluralidad y la divergencia.

Adicionalmente, González descubrió en su investigación un grupo de competencias transversales impulsadas por la TIC:

- Conocimiento de (¿para qué? ¿cómo se usa? y ¿por qué?) equipos de comunicación y el interés por mantenerlo actualizado.
- Capacidad para desarrollar el trabajo con orientación al cliente interno y externo.
- Capacidad para percibir como está encajado su trabajo en el marco del proceso general de la empresa.
- Estar consciente de las consecuencias que tiene su trabajo en la sociedad como un todo.
- Capacidad de aprender permanentemente y actualizar su conocimiento de los productos y servicios que su empresa ofrece, la tecnología que usa, la cultura de su empresa y las nuevas demandas de la sociedad y los clientes.
- Capacidad de actuar por su propia iniciativa y anticipar los problemas y las soluciones.

Como consecuencia de todo ello, las tradicionales clasificaciones ocupacionales se están tomando obsoletas. Muchas listas de puestos de trabajo cumplen propósitos más administrativos que funcionales. En el mediano plazo muchos de los puestos que hoy configuran esas listas, estarán desapareciendo a favor de roles transversales como por ejemplo: la capacidad de un ingeniero para “vender” lo que ha diseñado; la de un administrador para negociar con el cliente y la de un trabajador de mantenimiento para entender las consecuencias sociales y económicas de su trabajo¹⁴.

Se evidencia la fuerte presencia de competencias de corte “genérico” o “transversal” en el actual concepto de desempeño competente. Una suerte de evolución conceptual, que inicia en la conducta del individuo (disciplina, aplicación, lealtad); pasa por el “paradigma tecnológico” del desempeño (administración científica y estudio de tiempos y movimientos) y actualmente se ejemplifica en una colección de competencias claves: las “nuevas virtudes” laborales.

¹⁴González, Lázaro. The impact of information and communication technologies on the development of occupational skills and training needs. Cedefop. Luxembourg. 2000.

Pero también, el uso cada vez mayor de las TIC en el trabajo, está atentando contra las formas de empleo consolidadas durante el predominio de la sociedad industrial. En muchos casos las categorías construidas para el empleo típicamente industrial ya no son suficientes para explicar, describir o comprender los nuevos escenarios laborales de la sociedad del conocimiento. Adicionalmente, de la mano con las nuevas modalidades de empleo, emergen nuevas demandas para los actuales modelos de formación profesional y nuevos desafíos para las formas jurídicas de regulación y protección al trabajo.

5. El concepto de competencias actualmente

De un enfoque tradicional individual a un enfoque más amplio e integrador. Muchos conceptos propios de los desempeños requeridos al trabajador se venían solicitando desde los albores del Fordismo. Es muy fácil establecer la diferencia entre las tradicionales virtudes y las competencias clave como la iniciativa. Pero la actual consideración de la competencia laboral no insiste en los factores más conflictivos de la relación trabajador-empleador como pueden ser la puntualidad o la aplicación. No se trata de insistir en los aspectos delineadores del desempeño (como el compromiso declarado, la asistencia al empleo, la confianza) sino en las causas del desempeño mismo.

Los nuevos conceptos asumen categorías como: competencias tácitas, competencias colectivas, re-equipamiento intelectual y el capital intelectual como el principal generador de productividad. La introducción de nuevas tecnologías en la organización de la producción y las transformaciones en la orientación desde el proceso hacia el cliente; originan un nuevo paquete conceptual sobre la competencia laboral.

Se genera y fortalece el concepto de competencias sociales: trabajo en equipo, comunicación, negociación, capacidad de explicar un problema o trazar un curso de acción.

Algunos autores con un enfoque más economicista han llegado a afirmar la configuración de un mercado en el cual no se demandan profesiones; se demandan competencias.¹⁵ Lo que significa que puede dejarse a un lado el concepto tradicional de mercado de trabajo. Así estamos asistiendo al tránsito de un mercado de trabajo a un mercado de competencias.

Se empieza también a reconocer el valor que tiene para la productividad empresarial, el capital de conocimiento o capital de competencias. Este es ahora considerado uno de los factores de producción y sin duda el más valioso. El trabajo basado en el esfuerzo humano da paso al trabajo basado en conocimiento.

¹⁵Eliasson, Gunnar. Títulos, indicadores en el mercado de trabajo y asignación de competencias a los empleos. Cedefop. Revista Europea de Formación Profesional. 1999.

Mientras los incrementos en productividad, hasta hace pocos años se lograron a partir de mejores aplicaciones del esfuerzo humano; los incrementos en productividad para este milenio serán intensivos en conocimiento. Un analista organizacional como Peter Drucker consideró la existencia de trabajadores manuales y trabajadores del conocimiento; estos últimos presentes en casi todas las nuevas áreas laborales; quienes aplican en su trabajo una alta dosis de competencias cognitivas y contribuyen a su vez a la generación de más conocimiento. Al referirse a la tendencia hacia la ampliación del trabajo con conocimientos afirmó: "el trabajador manual necesita más el trabajo, de lo que el trabajo necesita al trabajador manual"

El concepto "competencia" aplica igual a empresas y trabajadores. Muchas empresas se preocupan por encontrar y desarrollar "sus competencias clave". Como las competencias se encuentran tanto en las personas como en los equipos de trabajo, una definición adecuada para una empresa es la de un "*equipo competente*"¹⁶.

5.1 Un abanico de opciones metodológicas para la identificación de las competencias

La valoración del aporte del trabajador ha cambiado; ahora se tienen múltiples acercamientos metodológicos para identificar, en la mejor forma posible, la compleja estructura de contenidos del aporte humano al empleo. He aquí algunos de ellos:

- La conducta y el mejor desempeño (enfoque conductista, gestión de RR. HH. de mayor utilización por ejemplo en los Estados Unidos).
- La función y el "logro" antes que la tarea (funcionalismo, análisis funcional del trabajo, originado en el modelo inglés de normalización de competencias).
- La competencia como grupo de tareas (con metodologías como DACUM, AMOD, SCID).
- El aprendizaje solucionando disfunciones y problemas (constructivismo con el apoyo de autores como Bertran Schawrtz).
- El advenimiento del "saber práctico" (revaloración del aporte humano, E. Rojas).
- El concepto del trabajo construido en su dinámica (ETED, N. Mandon).

Existe abundante documentación sobre cada una de estas aproximaciones. Casi todas disponen de herramientas para la identificación de lo que cada una considera "competencia"; las diferencias entre unas y otras pueden ser tan amplias como las que se establecen entre el

¹⁶Eliasson. Op.cit.

concepto de competencia que emerge del análisis funcional (el porqué se hace) y el que se muestra en una matriz DACUM (el qué se hace)¹⁷. Del mismo modo, las tipologías de competencias son también numerosas. A modo de ejemplo véase la clasificación propuesta por de Bunk¹⁸ quien establece cuatro tipos de competencias:

Competencia técnica: El dominio como experto de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

Competencia metodológica: El saber reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, encontrar de forma independiente vías de solución y transferir adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.

Competencia social: Saber colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

Competencia participativa: Saber participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, capacidad de organizar y decidir, y disposición a aceptar responsabilidades.

Otros acercamientos más recientes se pueden evidenciar en las investigaciones del SENAC (ver recuadro) y de Gallart y Jacinto.

Una reciente investigación del SENAC a propósito de las nuevas ocupaciones para el siglo XXI resume las siguientes más importantes características que se piden para cubrir un puesto vacante:

- Creatividad.
- Polivalencia.
- Iniciativa.
- Liderazgo.
- Autonomía.
- Versatilidad.
- Capacidad de negociación.
- Comunicación oral y escrita.
- Relacionamiento Interpersonal.
- Conocimientos de Informática.
- Conocimiento de Inglés.
- Apertura a posibilidades de trabajo en otros lugares.

¹⁷Whiddet, Steve. Hollyforde, Sara. The competencies handbook. Institute of personnel and development. London. 1998.

¹⁸Citado por Tejada Fernández, José. Acerca de las competencias profesionales. Revista Herramientas. Madrid. 1999.

Gallart y Jacinto establecen cuatro grupos de competencias¹⁹:

Competencias intelectuales: referidas a capacidades en torno a la solución de problemas, manejo de información, comprensión de procesos y sistemas, autonomía y responsabilidad.

Competencias básicas: referidas a capacidades de lectoescritura, uso e interpretación de símbolos y fórmulas matemáticas.

Competencias técnicas: referidas al conocimiento instrumental y del funcionamiento de máquinas, herramientas y procedimientos de trabajo.

Competencias comportamentales: referidas a la capacidad de expresarse en forma verbal e interacción.

Se pueden mencionar algunas definiciones asociadas al enfoque **conductista** y su vinculación con el mejor desempeño en el empleo; bajo estas definiciones se inspiran muchos programas de gestión de recursos humanos basada en competencias y se desarrollan proceso de selección, remuneración, formación y evaluación del desempeño:

“Competencias críticas o competencias claves son los conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades, valores, comportamientos y en general atributos personales que se relacionan (de forma causal) más directamente con un desempeño exitoso de las personas en su trabajo, funciones y responsabilidades.”²⁰

“Las competencias son las técnicas, las habilidades, los conocimientos y las características que distinguen a un trabajador destacado por sus rendimientos de un trabajador normal dentro de una misma función o categoría laboral”.²¹

No existe un concepto unificado y menos un consenso sobre la definición de la competencia laboral. Existen si, elementos comunes en las definiciones que permiten inferir las características comunes de la competencia laboral:

- Está orientada al desempeño en el trabajo.
- Bajo situaciones laborales definidas.
- Usualmente contrastables contra un patrón o norma de desempeño esperado.
- Incluye un grueso acervo de capacidades personales.
- Incluye la capacidad de trabajar en equipo y de relacionarse.

¹⁹Citadas en: Novick, Marta y otras. Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales. Cinterfor. Montevideo 1998.

²⁰Muñoz de Priego y Alvear, Julián. Implantación de un sistema de selección por competencias. Training and Development Digest. Madrid. 1998.

²¹Kochanski, Jim. El sistema de competencias. Training and Development Digest. Madrid. 1998.

Al respecto Eliansson (op.cit.) establece cuatro propiedades de lo que llama: el capital humano representado en las competencias:

- a) Es heterogéneo: diverso y variado.
- b) Es sobrante en todas sus aplicaciones; solo se utiliza la parte necesaria para cierto desempeño; las demás, así las posea el trabajador, son sobrantes respecto de ese desempeño específico.
- c) Es valioso en función de cómo se le asigna; su valor depende de su asignación; finalmente está definido por el empleo en el que se utiliza.
- d) Su valor es relativo, depende de la oferta de las mismas competencias en el mercado.

De un concepto más o menos estable y delimitado; “competencia laboral” ha demostrado ser una compleja conceptualización sobre el trabajo humano y los resultados que de él se esperan. Esa amplia y variada gama puede caracterizarse con algunas de las siguientes ideas:

- La incidencia innegable de la nueva configuración de la producción industrial y de servicios en la definición de las competencias.
- La creciente incidencia de las TIC en la configuración de nuevas demandas por competencias.
- La existencia de diferentes conceptos sobre lo que significa desempeño competente.
- La revalorización del aporte humano, expresado en conocimiento, como base para un desempeño competente.
- El reconocimiento de que el desempeño competente es también una condición grupal y que se configuran entonces competencias colectivas evidenciadas en equipos de trabajo.
- Competencia (en singular) es cada vez más un concepto para señalar la capacidad real de alcanzar objetivos (laborales u organizacionales) mediante la movilización de ciertas características (competencias en plural) como aptitudes, habilidades, destrezas y comprensión.
- El individuo competente es capaz de alcanzar los objetivos propios de un desempeño laboral definido previamente. Este trabajador moviliza diversos tipos de competencias, muchas de las cuales se relacionan con el trabajo en equipo; para alcanzar tales objetivos.
- La organización competente es capaz de alcanzar los objetivos propios de su área de negocios. Esta organización desarrolla estrategias y comportamientos frente a su entorno, típicamente dinámicos y basados en el aprovechamiento de sus equipos competentes y de su capacidad de aprender, enfrentar desafíos y asumir riesgos.

- No se puede desligar competencia de gestión de recursos humanos; de formación y desarrollo; de estrategia empresarial; de contenidos formativos. Es un concepto amplio y abarcativo cuyas incidencias en la planificación educativa como un todo, se están revelando cada vez más.

7. Referencias bibliográficas

- Carrillo, Jorge e Iranzo, Consuelo. Calificación y Competencias Laborales en América Latina. En: Tratado de sociología del trabajo. Buenos Aires. 2000.
- Castillo, Juan José y otros. División del trabajo, cualificación, competencias: una guía para el análisis de las necesidades de formación por los trabajadores. Departamento de Sociología. Universidad Complutense de Madrid. 1999.
- Delcourt, Jacques. New pressures for company training. Vocational Training. European Journal. Cedefop. Tesalonika. 1999.
- Eliasson, Gunnar. Títulos, indicadores en el mercado de trabajo y asignación de competencias a los empleos. Cedefop. Revista Europea de Formación Profesional. 1999.
- González, Lázaro. The impact of information and communication technologies on the development of occupational skills and training needs. Cedefop. Luxembourg. 2000.
- Heinz, Walter. Vocational socialization and competence development: the historical dimension. Cedefop. Luxembourg. 2000.
- Kochanski, Jim. El sistema de competencias. Training and Development Digest. Madrid. 1998.
- Muñoz de Priego y Alvear, Julián. Implantación de un sistema de selección por competencias. Training and Development Digest. Madrid. 1998.
- O'Dalaigh, Carl. Work, Qualification and competences. Presentación en la IVTO Conference: Education and Work. San Pablo. 1998.
- Rojas, Eduardo. El saber obrero y la innovación en la empresa. Cinterfor. Montevideo. 1999.
- Seifert, Hartmut. Continuing vocational educational and training. Initial responses to trends in occupations and qualifications. Cedefop. Luxembourg. 2000.
- Whiddet, Steve. Hollyforde, Sara. The competencies handbook. Institute of personnel and development. London. 1998.
- Zarifian, Philippe en: "El modelo de competencia y los sistemas productivos". Cinterfor. Papeles de la oficina técnica. Núm. 8. 1999.

La Educación Técnico Profesional al servicio de Chile

Rol y responsabilidad social

El presente texto se origina en el desarrollo del Primer Congreso Internacional Duoc UC titulado: “La Educación Técnico Profesional al Servicio de Chile. Rol y responsabilidad social”. Se estimó oportuno abordar esta temática con la finalidad de analizar en conjunto la situación actual de este sector educativo; visualizar su compromiso con el medio social y reflexionar sobre la realidad imperante en el país en relación al servicio que este nivel educacional representa para Chile. Desde allí intentamos colegir que importa un conjunto de derechos y deberes y comporta un compromiso con ellos y con los valores que subyacen tanto desde el punto de vista institucional como nacional. Nos parece vital generar espacios de reflexión, análisis y debate sobre la responsabilidad que el ámbito de la educación técnico profesional tiene con el país, con su nación y, por lo tanto, con nuestros estudiantes y sus familias.

El nacimiento mismo de Duoc UC es una respuesta a las necesidades contextuales que el país presentaba en ese entonces. Desde allí, el tema de la responsabilidad social se encuentra presente en nuestro trabajo diario y nos interpela de manera permanente para descubrir los mejores derroteros que nos permitan entregar un mejor servicio a nuestra patria.

La vigencia de las temáticas, la experiencia y los sólidos conocimientos de sus autores dan realce a esta publicación y la ponen a nivel de referencia sobre los tópicos tratados.

1^{er} CONGRESO INTERNACIONAL DUOC UC



INSTITUCIÓN ORGANIZADORA:



INSTITUCIONES COLABORADORAS:



INSTITUCIÓN PATROCINADORA:



INSTITUCIÓN AUSPICIADORA:

Fundación **Santillana**

MEDIA PATNER:

