

¿QUÉ TAN IMPORTANTES SON LAS PRÁCTICAS EN ESPACIOS REALES DE TRABAJO PARA LA FORMACIÓN LABORAL?

MARÍA CECILIA DURAND ALLISON

RESUMEN: Estudios realizados sobre la vinculación educación y trabajo destacan la importancia que tiene ésta para consolidar la formación para el trabajo que reciben los estudiantes. Las prácticas en espacios laborales reales es una experiencia muy valiosa en la que se forman y consolidan capacidades y conocimientos que permitan un desempeño adecuado en el ámbito laboral. La investigación que realicé en 2009 y 2010 para obtener el grado de Maestra en Ciencias, del DIE – CINVESTAV, tuvo la finalidad de conocer y comprender los espacios formativos para el trabajo, cómo se inician y configuran, cómo contribuyen a consolidar la preparación laboral de los jóvenes. En el trabajo de campo realicé entrevistas en profundidad con los principales actores; el análisis posterior mostró que estos espa-

cios formativos existen y pueden convertirse en situaciones privilegiadas de aprendizaje; que su organización adopta múltiples formas dependiendo de las prioridades que las instituciones le asignen a los elementos que la conforman, prioridades en que instituciones educativas y laborales no siempre estarán de acuerdo. Se encontró también que no se estaban aprovechando las potencialidades formativas de estos procesos y que buena parte de las decisiones quedaba bajo el control de las organizaciones laborales que no tienen una finalidad formativa.

PALABRAS CLAVE: educación tecnológica, espacios formativos para el trabajo, competencias para el trabajo, estructuras curriculares, actores sociales.

1. Problema de investigación

La investigación estuvo centrada en los espacios formativos para el trabajo, definidos en este estudio como los ámbitos especialmente creados entre una institución educativa y las entidades productivas y/o laborales para la realización de actividades que consoliden la formación para el trabajo de los estudiantes. Son espacios:

- Previstos en programas de estudios y calendarios escolares
- De diversos tipos: prácticas profesionales, proyectos productivos, pasantías.
- Con una finalidad formativa

- Implican participación de diversos actores, de ámbitos escolar y laboral.
- La participación de los estudiantes es por un tiempo limitado

2. Referencias teóricas

El contexto de cambios en el mundo del trabajo y en la formación para el trabajo

De Ibarrola (1992, 1993, 2004, 2006); Gallart (1997, 2006); Jacinto (2002, 2004); Lasida (2004) caracterizan el contexto de cambios, identificando la “tercera revolución tecnológica” como el detonador. Cambios radicales en la producción, especialmente en los sectores modernos, han afectado la organización interna de las empresas, reestructurando procesos productivos y estándares, aunque el impacto no ha sido igual en todas las regiones y empresas. En economías tan heterogéneas y diversas como las latinoamericanas conviven sectores productivos modernos, integrados a la economía mundial, con altos niveles de productividad y acceso a la tecnología, con sectores que emplean tecnologías tradicionales y requieren trabajadores de baja calificación; coexisten empresas formales (con beneficios laborales) con empresas informales, con empleos precarios y de subsistencia. Sin embargo, los cambios marcan tendencias: exigencias de mayores niveles de calificación para acceder al trabajo, creciente dificultad de los menos calificados para encontrar empleo, han disminuido los trabajos dependientes y formales aumentando los trabajos inestables, informales, de baja calidad.

Las competencias laborales: nuevo paradigma de la formación para el trabajo

El concepto se ha convertido en un paradigma cuyo referente son los perfiles de trabajadores demandados por las empresas, que se espera sean el eje del sistema de formación profesional. Según Mertens “la parte medular del modelo de competencias es la normalización de las habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos expresada en términos de estándares o referencias de desempeño” (1997: 18). Para Vargas (1998) la ventaja del modelo es que organiza los programas de capacitación, el trabajador puede saber qué se espera de él y el empresario sabe qué esperar. Enfoque y estructura que adopta Conalep en sus diseños curriculares. Como institución educativa ésta debe articular dos vertientes: la del campo pedagógico y la del campo laboral, sin perder de vista sus objetivos formativos.

Más allá de las diferencias en los conceptos de competencias, lo que me interesó en el estudio fueron las características comunes que, desde diferentes campos, los investigadores asignan a las competencias:

- **Su complejidad y la exigencia de capacidades de alto nivel** (Gallart, 1997; Perrenoud, 1995).
- **La unidad y totalidad** –es un todo que no es la sumatoria de sus partes- (Perrenoud, 1995; Malpica, 2004).
- **Está centrada en el desempeño**, poner en juego recursos internos y externos, en distintos contextos, es reconocida tanto por Perrenoud (2000) y Coll (2009), como por Malpica (2004).
- **La movilización de las competencias requiere de aprendizajes:** Gallart (1997), Coll (2009), Perrenoud (2000).

Estas características serían de utilidad para el análisis de los programas curriculares de Conalep.

La naturaleza de las relaciones entre educación y trabajo

La formación escolar para el trabajo ha sido rebasada por las demandas laborales de sectores modernos, responder a sus exigencias sin descuidar la formación integral es un reto para el que deben articular con otros sectores sociales. Dos conceptos son centrales:

- Trabajo: se debe superar la noción de trabajo estable y dependiente, de trabajo ‘normal’ que, aunque no fuera desempeñado por la mayoría de los trabajadores, era presentado como el objetivo (Gallart, 1997).
- Vinculación entre sectores: la relación entre ambos sectores –educación y trabajo – ha sido siempre compleja y difícil porque obedece a lógicas y objetivos diferentes (De Ibarrola, 2004, Gallart, 2006). Una relación horizontal con las empresas exige cambios en las escuelas, las que deben mostrar mayor autonomía y libertad académica para ser coherentes con su misión educativa: la formación integral de los jóvenes (De Ibarrola, 2004; Jacinto y Millenaar, 2007).

Las estructuras curriculares y los espacios formativos para el trabajo

El concepto de estructuras curriculares está referido a la forma cómo la institución educativa organiza y propicia la interacción entre los principales elementos curriculares: conte-

nidos—selección, ordenamiento, secuenciación-asignación de maestros y condiciones institucionales para desarrollar las estrategias educativas pertinentes, asignación de tiempos y espacios, recursos materiales y didácticos, y procedimientos de evaluación, certificación y acreditación (De Ibarrola, 1993).

Una de las estructuras curriculares identificada en la escuela estudiada fueron los espacios formativos para el trabajo, concepto originado en los espacios de transición y espacios de trabajo formativo (Ramírez 1998–2001; Jacinto (2004). Reconocer estos espacios obliga a revisar el paradigma tradicional de inserción laboral, lineal y terminal, ubicado entre la escuela y el empleo, replantear los objetivos y características de la formación para el trabajo, la que debe iniciarse en la educación escolar (Ramírez, 2001; Lasida, 2004; Weller, 2006) y establecer la vinculación entre instituciones educativas y organizaciones laborales para que los jóvenes realicen prácticas formativas en espacios reales de trabajo.

3. Aproximación metodológica

El estudio se situó en una escuela Conalep que contaba con un Comité de Vinculación para la organización de las prácticas profesionales de los estudiantes. El plantel seleccionado se ubica en el sur del Distrito Federal y ofrece formación en el área de la salud. El estudio se proponía responder a interrogantes como las siguientes:

Sobre la gestión y organización:

Cuál es la finalidad de la vinculación entre escuela y empresas.

Cómo se planifica y organiza el trabajo formativo

Quiénes dinamizan los espacios formativos y qué estrategias emplean

Sobre los actores: Quiénes son los actores sociales involucrados

Qué concepto tienen de las prácticas, qué valor le asignan.

Qué expectativas tienen de las prácticas en estos espacios

Qué resultados consideran que se obtienen

Sobre el currículum y los aprendizajes

Cómo se establecen los contenidos curriculares que se trabajan en estos espacios y cuál es la relación con los planes y programas de estudio

Qué procesos pedagógicos se desarrollan

Existe un sistema de supervisión, su organización, procedimientos, quién lo conduce

Existe un sistema de evaluación, organización, procedimientos, quién lo conduce.

Para recoger la información empleé varias técnicas: la entrevista semi estructurada como instrumento principal —fueron 35 las entrevistas realizadas— la observación de las prácticas y la revisión de documentación oficial para triangular la información obtenida.

4. Principales resultados

Con relación a la gestión y organización de los espacios formativos

- *La escuela Conalep estudiada había creado espacios formativos para el trabajo localizados físicamente en organizaciones laborales con las que establecía relaciones de vinculación con la finalidad de que los estudiantes realicen prácticas profesionales.*

Como respuesta a la demanda de mayor vinculación, los espacios formativos para el trabajo creados funcionaban con regularidad desde hace diez años conducidos y supervisados por el Comité de Vinculación, dando oportunidad a todos los estudiantes para realizar sus prácticas profesionales dentro del período escolar

- *Se identificaron tres espacios formativos para el trabajo configurados por elementos comunes que cumplían diferentes funciones y variaban en sus interacciones.*

El análisis basado en el concepto de estructuras curriculares de Ibarrola (1993; 2006) permitió identificar tres tipos de espacios, formados por elementos similares —actores y sus interacciones, programación, relación didáctica, contenidos de aprendizaje, recursos empleados, sistema de evaluación, sistema de supervisión, objetivos y resultados— que se diferenciaban entre sí por las interacciones y funciones que cumplían estos elementos (De Ibarrola, 2006). El estudio enriqueció el concepto de estructuras curriculares con nuevos elementos e interacciones identificados.

- *Cada organización laboral organizaba y programaba las prácticas profesionales de forma independiente sin considerar la trayectoria previa de los alumnos.*

La formación escolar por competencias requiere de procesos secuenciados que permitan avanzar gradualmente desde competencias de menor nivel hacia las de más alto nivel. Lo que ocurría en la realidad es que no se articulaba entre las organizaciones laborales que recibían a los estudiantes, cada una programaba las prácticas de acuerdo a los conocimientos que consideraba prioritarios, sin tomar en cuenta el nivel de preparación con que llegaban los jóvenes. De ello resultaba que los tránsitos de los estudiantes por las diferentes prácticas no siempre han sido secuenciados, pudiendo haber vacíos en su formación como también que repitieran aprendizajes y experiencias ya vividos.

Sobre los actores

- *Los supervisores de espacios formativos no tenían un perfil único, podían ser profesores del plantel, contratados especialmente para la tarea, o técnicos que trabajaban en las organizaciones laborales. Sus funciones y responsabilidades variaban de un espacio formativo a otro.*

El único requisito era que los supervisores tuvieran experiencia laboral relacionada con la especialidad que estudiaban los alumnos, no necesitaban experiencia docente ni de supervisión previas. Otros requisitos eran definidos en cada espacio formativo.

Responsabilidades y tareas también variaban de un espacio formativo a otro, en un caso los supervisores eran técnicos de hospitales que acompañaban permanentemente a un grupo pequeño de jóvenes; en otro eran profesores del plantel, que supervisaban las prácticas por momentos y se encargaban de un grupo grande.

- *La mayoría de alumnos llegaban a las prácticas profesionales con poca madurez, sin la preparación necesaria, con conocimientos básicos insuficientes para un buen desempeño.*

En opinión de diversos actores, gerentes, jefes de áreas, supervisores e, incluso de los alumnos, éstos llegaban a las prácticas inmaduros, con bajo nivel académico y sin estar preparados para lo que iban a encontrar. Preocupación que, en algunos casos, era mayor porque debían atender pacientes en estado crítico.

Para un supervisor esto podía deberse a que “la mayoría como que se limita un poquito” (SPEG3, 29/06/09), pensaban que, siendo carreras técnicas, no tendrían exigencias de tipo académico o científico. Para los alumnos, en cambio, se debía a que en la escuela no se profundizaban los conocimientos: “yo tengo la idea de que es como una embarrada, te dan una embarradita, pero sí, es bueno, nada más que estaría mejor reforzar el programa” (ALOP2, 02/06/09).

En opinión de supervisores y alumnos, debía ser más estricta la selección de quienes iban a los espacios formativos y que asistieran sólo quienes realmente estaban interesados, la conducta de algunos perjudicaba a los demás porque el personal de los hospitales y de las ópticas “cree que todos somos iguales” (ALTR 4, 25/06/09).

- *Por proceder de Conalep, los alumnos experimentaban situaciones de discriminación, conflicto y tensión en las relaciones con el personal de hospitales, profesores y alumnos de otras escuelas. Estas situaciones llegaban a perjudicar sus prácticas y aprendizajes.*

Los alumnos contaban situaciones de discriminación vividas en los hospitales, percibían que enfermeras, técnicos y en algunos casos, los doctores, tenían un trato diferenciado que favorecía a los estudiantes de otras escuelas a los que daban mayores oportunidades y podían realizar más procedimientos, aunque tuvieran la misma preparación y supieran hacer lo mismo que los alumnos de Conalep. Las relaciones con los alumnos de otras escuelas podían ser muy tensas lo que dependía mucho de la forma en que los profesores manejaran la situación.

Sobre el currículum y los aprendizajes

- *Las relaciones didácticas variaban en cada espacio formativo, los alumnos interactuaban con diferentes actores, que conducían las relaciones didácticas según sus propios criterios. Pero no todos estaban considerados en la organización.*

Se consideraba la presencia de actores laborales y escolares en diferentes funciones: gestión, supervisión, enseñanza y evaluación de los alumnos, sin embargo, en la interacción cotidiana otros actores cumplían importantes tareas formativas. Era el caso de enfermeras y técnicos de los hospitales que acompañaban directamente la práctica, asesoraban al estudiante y apoyaban sus procesos como también se negaban a capacitarlo y dificultaban su proceso de aprendizaje. Como también, podían tener la suerte de encon-

trarse en el hospital con el médico jefe de área que mantenía una relación directa con los alumnos y les daba clases diarias.

En otros casos, los pasantes, estudiantes de escuelas de nivel superior, acompañaban y supervisaban diariamente a los alumnos de Conalep, por encargo explícito de los supervisores, relaciones que solían ser provechosas para los estudiantes, como también en algunos casos habían sido negativas.

En las empresas, la interacción principal era con los gerentes que debían preparar y supervisar a los estudiantes, tarea que no era fácil: “La empresa nos pide flexibilidad, que dediquemos una parte de tiempo pero a mí me supervisan y también tengo que hacer, para la empresa lo más importante es el negocio” (AyJ 8, 01/07/09). Afirmaciones como esta ponen en evidencia lo ya mencionado de las diferencias de intereses y tiempos entre los procesos pedagógicos y los procesos laborales.

- *La división entre teoría y práctica en el trabajo curricular era una noción extendida entre los actores. Esto tiene su origen en los programas de estudio de Conalep que organizan los contenidos y procedimientos en todas las estructuras curriculares.*

Una idea aceptada y generalizada entre los actores era que dividir la teoría y la práctica constituía una estrategia adecuada para trabajar los contenidos curriculares y las competencias programadas. La teoría desarrollada en las aulas del plantel era comprendida como un conjunto de pasos que los alumnos debía aprender para realizar el procedimiento en forma correcta, procedimientos explicados por el profesor generalmente en forma expositiva; la práctica se llevaba a cabo en talleres, laboratorios y espacios formativos y consistía en la aplicación del procedimiento aprendido en el aula. Teoría y práctica se programaban y realizaban en lugares y momentos diferentes, incluso separados por varias semanas o meses.

Esta división metodológica se originaba en la organización de los bloques de contenidos y unidades de aprendizaje de los programas de estudios de Conalep, los que deben aplicarse sin posibilidad de modificación.

Queda pendiente la necesidad de profundizar en los beneficios o perjuicios que esta división produce en el desarrollo de las competencias previstas en esos mismos programas de estudio.

5. Referencias bibliográficas

- Coll, César (2009), "Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar", X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, Setiembre 2009.
- De Ibarrola, María (1993). *Industria y escuela técnica. Dos experiencias mexicanas*. México, OREAL- UNESCO, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- De Ibarrola, María (2004) *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*, Buenos Aires, redEtis
- De Ibarrola, María (2006). "La formación para el trabajo en las escuelas: el currículo y las prácticas formativas", en *Formación escolar para el trabajo, posibilidades y límites*. Montevideo, CINTERFOR/OIT.
- Gallart, María Antonia (1997). "Los cambios en la relación escuela- mundo laboral", *Revista Iberoamericana de Educación*, (15): 159-174.
- Gallart, María Antonia (2006). "La articulación entre la educación y el trabajo: una construcción social inconclusa" en Enrique de la Garza (coord) *Teorías sociales y estudios del trabajo*, España, Edit Anthropos
- Jacinto, Claudia (2002). "Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas" en María de Ibarrola (coord.) *Desarrollo local y formación profesional*. Montevideo, CINTERFOR
- Jacinto, Claudia (2004). "Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes en América Latina. Un análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo" en Claudia Jacinto (coord) *Educación para qué trabajo*, Buenos Aires, La Crujía
- Jacinto, Claudia y Verónica Millenaar (2007). "Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos en América Latina", *Boletín redEtis*, Buenos Aires, diciembre.
- Lasida, Javier (2004). *Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo*, Buenos Aires, redEtis
- Malpica, María del Carmen (2004). "El punto de vista pedagógico" en Antonio Argüelles (comp) *Competencia Laboral y Educación basada en normas de competencia*, México Editorial Limusa.
- Mertens, Leonard (1997), *La descentralización y el sector privado en la trayectoria de la formación profesional en México*, Santiago de Chile, CEPAL
- Perrenoud, Philippe (1995), "Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences", en *Pédagogie collégiale*, IX (2) : 6 -10
- Ramírez, Jaime (1998). "La 'Formación de Transición': modelo conceptual para una estrategia de intervención contra el desempleo juvenil de tipo estructural", en CINTERFOR *Juventud, Educación y Empleo*, Montevideo

Ramírez, Jaime (2000). "La formación laboral de los jóvenes desempleados. Necesidad de una estrategia consistente y de un marco institucional sostenible", *Boletín CINTERFOR* (150): 163 -181

Vargas, Fernando (2004). *La formación por competencias instrumento para incrementar la empleabilidad*, Uruguay, CINTERFOR/OIT, Uruguay

Weller, Jürgen (2006). "Inserción laboral de jóvenes: Expectativas, demanda laboral y trayectorias" en Girardo, Cristina; María de Ibarrola; Claudia Jacinto y Prudencio Mochi (coord.) *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, Montevideo, CINTERFOR, OIT