TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN ____ ***15***

RUTA METODOLÓGICA ____ **21**

I. REFERENTE TEÓRICO ____ ***27***

1. SOCIOLOGÍA, TRABAJO Y EDUCACIÓN ____ **33**

1.1. APROXIMACIÓN A LA SOCIOLOGÍA DEL TRABAJO ____ 37

1.1.1. De la Sociología Industrial y de la Empresa a la *Sociología del Trabajo* ____ 40

1.1.2. La consolidación de una mirada en la *Sociología del Trabajo* ____ 41

1.1.3. Algunos enfoques y escuelas de la *Sociología del Trabajo* ____ 44

1.1.3.1. Tendencias actuales de la Sociología del trabajo ____ 49

1.1.3.2. El nuevo modelo de la producción flexible ____ 52

1.1.4. La investigación en la *Sociología del Trabajo* ____ 54

1.1.4.1. Modos de producción ____ 55

1.1.4.2. Las Organizaciones del Trabajo y las Relaciones Industriales ____ 58

1.1.4.3. Cultura, Identidad y Subjetividad en el mundo del trabajo ____ 59

1.1.4.4. Mercados de trabajo como construcción social ____ 60

1.2. APROXIMACIÓN A LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN ____ 65

1.2.1. De la Sociología Educativa a la *Sociología de la Educación* ____ 68

1.2.2. La corriente funcionalista de la *Sociología de la Educación* ____ 71

1.2.2.1. La crisis del paradigma funcionalista de la educación ____ 79

1.2.3. Algunos enfoques críticos de la sociología de la educación ____ 85

1.2.3.1. Teoría credencialista ____ 86

1.2.3.2. Teorías de la correspondencia ____ 88

1.2.3.3. Teorías de la reproducción ____ 92

1.2.3.4. Teorías de la resistencia ____ 98

1.3. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL REFERENTE TEÓRICO ____ 107

2. PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA SOCIOLOGÍA ____ **112**

2.1. BREVE CONTEXTUALIZACIÓN DE LA TEORÍA CRÍTICA ____ 112

2.2. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO ____ 114

2.2.1. Sujeto Crítico ____ 115

2.2.2. Historicidad de los Hechos Sociales ____ 116

2.2.3. Crítica a la objetividad positivista ____ 117

2.2.4. Emancipación y Potenciación de los Sujetos ____ 118

2.2.5. Lo Real como *Dado-Dándose* ____ 119

2.2.6. Primer acercamiento a los programas de formación para el empleo ____ 120

3. CONCEPTOS CLAVES DE LA INVESTIGACIÓN ____ **122**

II. APROXIMACIÓN SITUACIONAL A LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO ____ ***175***

1. ESCENARIO MUNDIAL Y LATINOAMERICANO ____ **177**

1.1. PANORAMA GENERAL ____ 177

1.1.1. El desempleo de los-as jóvenes en el mundo ____ 179

1.1.2. El desempleo de los-as jóvenes y la formación para el empleo ____ 183

1.2. REESTRUCTURACIONES Y GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL ____ 185

1.2.1. El impacto de la globalización ____ 185

1.2.2. Cambios en la productividad y el trabajo: el camino de la flexibilización laboral ____ 186

1.2.3. Efectos de las transformaciones sobre la vida de los-as jóvenes ____ 191

1.2.4. Impacto en las economías latinoamericanas ____ 196

1.2.5. Controles supranacionales sobre los Estados ____ 199

1.2.6. Deuda externa e incidencia sobre los sistemas educativos ____ 201

1.2.7. Acuerdos, declaraciones e intervenciones acerca de los sistemas educativos ____ 203

1.3. LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO ____ 208
1.3.1. Antecedentes de la crisis de los sistemas de formación en América Latina ____ 211
1.3.2. El enfoque de mercado en la formación para el empleo ____ 216
1.3.3. Algunas experiencias de programas de formación para el empleo en América Latina 218

2. ESCENARIO COLOMBIANO ____ 233
2.1. PANORAMA DE LOS-AS JÓVENES EN COLOMBIA ____ 233
2.2. LOS RETOS DE LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN COLOMBIA ____ 239
2.2.1. Contexto crítico de la educación en Colombia ____ 240
2.2.1.1. Incidencia de las carencias educativas en la situación laboral de los-as jóvenes 244
2.2.2. El desempleo de los-as jóvenes en Colombia ____ 245
2.2.3. Algunos efectos sociales del desempleo ____ 248
2.2.4. Características del mercado de trabajo de los-as jóvenes en Colombia ____ 249
2.2.5. Algunas incidencias en Colombia de las transformaciones globales de la situación laboral ____ 251
2.3. REFERENTE LEGAL DE LA ATENCIÓN A LAS PROBLEMÁTICAS JUVENILES ____ 256
2.3.1. Políticas públicas y planes de desarrollo ____ 257
2.3.2. Sistema Nacional de Aprendizaje (SENA) ____ 260
2.3.3. Programa Colombia Joven ____ 263
2.3.4. Plan Colombia ____ 264
2.3.4.1. Jóvenes en Acción: Programa de Formación Laboral de Jóvenes ____ 265
2.3.5. Educación no formal ____ 266
2.3.6. Legislación laboral reciente ____ 267

3. ESCENARIO LOCAL ____ 273
3.1. CONTEXTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN MEDELLÍN ____ 274
3.1.1. Panorama situacional de los-as jóvenes en la ciudad de Medellín ____ 274
3.1.2. Algunas consideraciones sobre las necesidades del mercado de trabajo en Medellín 282
3.1.3. Empleo, educación y jóvenes en las políticas y planes de desarrollo locales ____ 283
3.1.4. Antecedentes institucionales de los programas dirigidos a jóvenes en Medellín ____ 287
3.1.4.1. Acciones políticas relacionadas con los-as jóvenes en Medellín ____ 288
3.1.4.2. Ofertas institucionales para la inserción laboral de jóvenes en Medellín ____ 290
3.2. CARACTERIZACIÓN INICIAL DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO DE JÓVENES EN MEDELLÍN ____ 297

III. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS ____ 305
1. CRITERIOS PARA LA DELIMITACIÒN DE LA MUESTRA ____ 307
2. MATRICES DE PREGUNTAS ANALÍTICAS ____ 309

IV. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS ____ 315

BIBLIOGRAFÍA ____ 325

INTRODUCCIÓN

En la ciudad de Medellín, entre 1995 y 2005, la implementación de diversos programas de formación para el empleo dirigidos a jóvenes ha sido una alternativa de los gobiernos municipales, ONG, Cajas de Compensación Familiar y otras instituciones sociales para posibilitar la inserción laboral de miles de jóvenes sin oportunidades de emplearse, lo cual ha pretendido, de acuerdo a los discursos institucionales[1], reducir las altas tasas de desempleo juvenil y fortalecer la masa de recurso humano capacitado[2]; se han aplicado a través de unos mecanismos de ejecución y selección diversos, pero tienen en común su intento de involucrar al sector empresarial de la ciudad. Son programas que están orientados a jóvenes que provienen de contextos socioeconómicos con condiciones de pobreza y de violencia que les pone en desventaja social; generalmente habitan viviendas ubicadas en los estratos bajos y con clasificación 1 y 2 del SISBÉN y por su situación social y económica son considerados "población vulnerable o en riesgo social"[3].

En el contexto nacional estos programas se intensifican en un periodo álgido para el país -década de 1990-; periodo de recesión económica, déficit fiscal, conflicto armado en campos y ciudades, pobreza, baja cobertura del aparato educativo, lucha contra el narcotráfico y contra el *terrorismo*, constante violación de los derechos humanos e impunidad; y lo hacen paralelamente con el auge del fenómeno de la globalización y con las exigencias neoliberales que se imponen a las economías latinoamericanas: políticas de apertura de mercados; transformaciones tecnológicas y de los procesos productivos; cambios en el papel regulador del Estado; todo lo cual repercute en las formas que va adquiriendo la organización del trabajo en Colombia y en Medellín y que se ven reflejadas en los niveles flexibilización y precarización laboral[4].

---

[1] CUARTAS QUINTERO, Martha Cecilia. *Plan Estratégico de Desarrollo Juvenil Departamento de Antioquia con Visión a diez Años 2005-2015. Línea temática: Vinculación de los jóvenes al mundo laboral*. Medellín: Comfenalco Antioquia. Subdirección de educación cultural y bibliotecas, 2005. p. 1. De acuerdo a los discursos empresariales e institucionales que promueven la existencia de los programas de formación para el empleo, estos no sólo implican una acción encaminada a la capacitación de los-as jóvenes para el trabajo y la productividad, buscan también promover el desarrollo y la productividad local, nacional y regional por la vía de la generación de empleo.

[2] Según cifras que corrobora el DANE los-as jóvenes son el contingente de población con las mayores tasas de desempleo en el país y Medellín no es la excepción. En esta ciudad la tasa de desempleo se ubicó en 13.5% para diciembre de 2005. Datos del DANE en 2003 revelan que la franja de la población juvenil de Medellín más vulnerable a la situación del desempleo es la que se encuentra entre los 18 a 24 años de edad. [RAMIREZ ARENAS, Elkín Pablo. La Situación Laboral de los-as jóvenes de Medellín. En: *Observatorio de Juventud para el Municipio de Medellín. Boletín No. 1.* Medellín: Alcaldía de Medellín – Universidad de Antioquia, diciembre de 2003. p. 6.]

[3] MEDELLÍN. *Plan de Desarrollo de Medellín 2004 – 2007. Medellín Compromiso de toda la Ciudadanía. Línea 4.* [Online] Alcaldía de Medellín. Disponible en http://www.medellin.gov.co/alcaldia/jsp/modulos/P_desarrollo/obj/pdf/Parte_I.pdf [Revisado en agosto 23 de 2006].

[4] Los estudios realizados en la ciudad de Medellín por la Escuela Nacional Sindical (ENS) son especialmente reveladores en este sentido. Ver: VALENCIA, Nelcy Yoly. *Puente y Abismo. Configuraciones Subjetivas de los trabajadores en el tránsito a la flexibilidad.* Medellín: Escuela Nacional Sindical, 2004. p. 5.

Estas exigencias globales y nacionales se expresan en la ciudad con el auge de discursos y prácticas acerca de la importancia de la modernización de las empresas, de la cualificación de la mano de obra, de la formación por competencias. De hecho, los planes de desarrollo de la ciudad comienzan a expresar estos requerimientos y ponen como bandera del desarrollo –socioeconómico- la competitividad, las tecnologías de la información, la venta de servicios, el *emprendimiento* y el *empresarismo*[5]; todo esto se suma para generar en los diferentes estamentos sociales, políticos y educativos un consenso cada vez mayor sobre la necesidad de atender la problemática del desempleo de los-as jóvenes en vista de la urgencia por movilizar ese *recurso humano* que ellos representan en pos del desarrollo de la ciudad y en aras de las exigencias que hace el mercado mundial al país y a la región.

En Medellín los programas de formación para el empleo han contado con el apoyo de diversos organismos públicos como el SENA y privados como ONGs y diferentes organizaciones sociales; y comienzan a ser ejecutados con intensidad durante la segunda mitad de la década de los noventa. No obstante, pese a llevar varios años siendo implementados, existen pocas reflexiones y estudios que aborden la diversidad de estas ofertas de formación, en específico no existen investigaciones que arrojen una mirada al impacto social del conjunto de estos programas en Medellín, así lo revela la falta de grupos de investigación de las ciencias sociales que en la ciudad hayan abordado este tema[6] y también lo reflejan las declaraciones los funcionarios que los han ejecutado[7]. Los estudios disponibles provienen de los balances evaluativos que cada programa ha realizado como parte de su ejecución pero no han involucrado un examen de conjunto.

Cuando se habla de formación y se hace referencia al empleo, es importante no perder de vista el contexto económico/productivo y sus exigencias. Como lo afirman Enrique del Río, Daniel Jover y Lola Riesco, insertarse en el mercado de trabajo, o sea, conseguir un puesto de trabajo cualificado, "exige un tipo de formación que va más allá de un curso de formación ocupacional de unos meses" [8]. Desde la postura de estos autores, en el tema de la Formación no es posible concebir que se capaciten a unos sujetos sólo para *colocarlos*, es decir para buscarles empleo; estos requieren prepararse tanto para cubrir un puesto de trabajo como para abrir ese mismo puesto y crearlo; esto implica aportar a los sujetos que se forman conocimientos acerca del mercado de trabajo, sus normas y los actores que lo controlan e intervienen en él.

[5] Es el caso del Plan de Desarrollo 2001 – 2003, Medellín Competitivo, de Luis Pérez Gutiérrez y del actual Plan de Desarrollo 2004 – 2007, del alcalde Sergio Fajardo, Medellín, Compromiso de toda la Ciudadanía, en cuya línea Medellín Productiva, Competitiva y Solidaria prevé fortalecer el tejido empresarial de la ciudad en función de "generar más opciones y oportunidades de desarrollo humano".

[6] Se concluye de la revisión de los estudios indagados en 2003 por el Observatorio de Juventud para el Municipio de Medellín en su elaboración de un balance sobre las investigaciones en juventud de la ciudad. Ver: Observatorio de Juventud para el Municipio de Medellín, boletín publicado por Alcaldía de Medellín y Universidad de Antioquia.

[7] Entrevista realizada a la Coordinadora del programa Joven Competitivo – Comfenalco Antioquia. Medellín., enero 30 de 2006 y entrevista a la Coordinadora Técnica de la ECAP de la Fundación Universitaria Luis Amigó para el proyecto Jóvenes en Acción dirigido por el SENA, febrero 3 de 2006.

[8] DEL RÍO, Enrique; JOVER, Daniel; RIESCO Lola. *Formación y Empleo. Estrategias Posibles.* Barcelona: Paidós, 1991. p 77.

Sin embargo, las evaluaciones y diagnósticos de resultados que han realizado los programas de formación para el empleo en Medellín han tendido a carecer de análisis que indiquen de forma clara su impacto social en la ciudad; son estudios cuantitativos, de corte administrativo y burocrático, que privilegian el establecimiento de cifras e indicadores para señalar la eficacia o no de sus ofertas en términos de número de asistentes, tasas porcentuales de los insertados al mercado de trabajo, niveles de desempeño y operatividad, entre otros[9]; no tienen en cuenta aspectos como las transformaciones que podrían estar posibilitando en las prácticas, comportamientos y procesos de los-as jóvenes; en sus entornos laborales, en su cotidianidad laboral y en sus estrategias de supervivencia, lo cual permitiría explicar el éxito o fracaso de la inserción laboral en términos de la incidencia en los imaginarios sobre el mundo laboral y en las posturas que los-as jóvenes adoptan durante la formación que reciben. Inclusive, la ausencia de tales estudios en otras ciudades del país, en las que se han implementado estos programas, permite trasladar la misma inquietud a esos contextos [por ejemplo las ciudades de Pereira, Manizales, Cali y Bogotá].

Estas evaluaciones tampoco han llamado la atención sobre la forma como se recogieron las expectativas de los-as jóvenes y cómo en estas hubo tránsitos y rupturas; es decir, los-as jóvenes son invisibilizados en su condición de sujetos políticos, como sujetos que pueden participar y opinar acerca de su formación laboral. Si bien en la formulación de estos programas no se desconocen los diversos diagnósticos que han realizado instituciones locales[10], los cuales describen los contextos problemáticos de los-as jóvenes de Medellín (desempleo, exclusión, marginalidad, pobreza, violencia), no llegan a indicar cómo asumen esas realidades durante su ejecución ni a preguntarse cuál es su impacto sobre ellas una vez que los-as jóvenes han sido formados.

Del anterior recuento destaca que en Medellín no han existido estudios que den cuenta críticamente de las dimensiones sociales –no económicas- que se ponen en juego en el tema de la formación para el empleo, en particular que analicen y describan las prácticas sociales que los programas de formación para el empleo generan en la intención de promover la inserción laboral de los-as jóvenes y capacitar *recurso humano*[11] para cualificarlo. Elaborar un estudio en este sentido constituye un ejercicio de análisis científico imprescindible pues se trata de determinar la conveniencia de estos programas en relación a los desafíos sociales de los-as jóvenes desde una perspectiva que estudie la relación dinámica entre trabajo y educación, materia sobre la que existen pocos aportes en nuestro medio.

La investigación que se perfila en este texto busca comenzar a llenar ese vacío, caracterizando los programas de formación para el empleo como prácticas sociales

[9] Esto puede ejemplificarse con el informe evaluativo realizado a nivel nacional en 2004 al programa Jóvenes en Acción. [Jóvenes en Acción es un programa del gobierno nacional con recursos del Plan Colombia y está dirigido a jóvenes desempleados con Sisbén 1 y 2 de siete áreas metropolitanas]. Ver: CONSULTORÍA PARA LA EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL SUBPROGRAMA JÓVENES EN ACCIÓN. *Análisis de resultados de las Primeras Convocatorias del Programa Jóvenes en Acción. Informe Final.* Bogotá: Presidencia de la República, 2004. 82 p.

[10] Como los realizados por la desaparecida Corporación PAISAJOVEN.

[11] Llamamos aquí *recurso humano* al conjunto potencial de los empleados o colaboradores de una empresa u organización. No obstante, en la gestión de las organizaciones es más frecuente llamar así a la función que se ocupa de adquirir, desarrollar, emplear y retener a los colaboradores de la empresa u organización.

educativas y dispositivos para combatir el desempleo, lo cual a la luz de los elementos que aportan las teorías críticas de las Ciencias Sociales a la Sociología, en particular a la Sociología de la Educación, permita describir la manera como estos programas enfrentan el reto de la inserción laboral de los-as jóvenes desempleados en la ciudad de Medellín; para así analizar su pertinencia en relación con las problemáticas sociales de esta población, específicamente a partir del modo como los programas asumen las expectativas laborales de los-as jóvenes y las incorporan a la formación que ofrecen.

Para el cumplimiento de estos propósitos el proceso investigativo comprende tres momentos: 1) elaboración del proyecto de investigación, 2) indagación bibliográfica y analítica, y 3) trabajo de campo y obtención de resultados. Este texto corresponde al segundo momento; en él se realiza una aproximación teórica y situacional a la Formación para el Empleo en la intención de definir las herramientas conceptuales que guían la investigación y de situar contextualmente el objeto de estudio. Se proyecta dar respuesta a las siguientes preguntas que servirán de hilo conductor para el ejercicio investigativo:

¿Cómo los programas de formación para el empleo, en cuanto prácticas educativas y dispositivos para combatir el desempleo, enfrentan el reto de la inserción laboral de los-as jóvenes desempleados de la ciudad de Medellín?

¿Cómo los programas de formación para el empleo, en cuanto prácticas educativas y dispositivos para combatir el desempleo, incorporan las expectativas de inserción laboral de los-as jóvenes desempleados de la ciudad de Medellín?

¿La oferta de los programas de formación para el empleo, en cuanto prácticas educativas y dispositivos para combatir el desempleo, es pertinente respecto a las expectativas de inserción laboral de los-as jóvenes de la ciudad de Medellín?

La importancia de este estudio se ubica en la posibilidad que brinda de generar unas propuestas alternativas que nutran la formulación y ejecución de políticas para el empleo dirigidas a los-as jóvenes; propuestas que estén más cercanas a sus realidades sociales, que promuevan el reconocimiento político de sus contextos problemáticos, sus expectativas y sus necesidades; y por tanto, que faciliten equidad y participación de esta población en el desarrollo socioeconómico y cultural. Adicionalmente, en su conjunto, la investigación pretende realizar un aporte teórico en los estudios de la formación para el empleo y de los-as jóvenes en la ciudad de Medellín desde una teoría crítica a partir de un marco de referencia general que tome en cuenta y sistematice las diversas experiencias y los enfoques conceptuales sobre el tema, permitiendo aclarar conceptos como los de *Formación* y *Capacitación*, usados de manera indistinta, en general, en los diversos actores involucrados. De esto resultará, por tanto, no sólo una buena labor descriptiva de los programas en sí y de la forma como enfrentan la inserción laboral y recogen las expectativas de los-as jóvenes, sino también una serie de reflexiones teóricas y conceptuales que permitan realizar una serie de recomendaciones para su perfeccionamiento y el futuro diseño de programas en este mismo campo.

Los autores somos conscientes de lo arriesgado que es acercarnos a este tema sin caer de nuevo en el *discurso de las obviedades*, repetidas tantas veces en los últimos años. Sabemos que ya existen estudios e intentos académicos serios que han abordado los cambios que vienen ocurriendo en el mundo del trabajo en la ciudad de Medellín y sobre los principales efectos que se producen en la formación y en la estructura ocupacional. Por tanto, nos exponemos a repetir constataciones que todos podemos percibir. Sin embargo, queremos situar nuestra reflexión en la perspectiva de una reflexión crítica que trascienda conveniencias institucionales y diseñar así una interpretación científica rigurosa, coherente y pertinente al contexto de ciudad pero que también involucre el establecimiento de relaciones entre las problemáticas actuales de la civilización globalizada, de los cambios en la cultura, las subjetividades y de la transformación del valor trabajo que acompañan las realidades cotidianas de todos los habitantes de Medellín.

En consecuencia, nos disponemos a aportar algunas recomendaciones sobre cómo se podrían plantear nuevas formas de entender la relación dinámica entre educación y trabajo a través del tema de la Formación para el Empleo de Jóvenes y haciendo frente a las problemáticas sociales más apremiantes: la segmentación de la sociedad -con sus consecuencias de marginación y exclusión social-; el desempleo, la flexibilización en los mercados de trabajo -que ejemplifica la precariedad laboral de carácter estructural de una parte importante de la población, especialmente de aquellos colectivos más desfavorecidos y sin cualificación (jóvenes, mujeres, ancianos, disminuidos, etcétera). A todo lo cual se le suma la presencia de brotes de nuevas formas violencia urbana en los barrios de la ciudad.

Nos atrevemos a equivocarnos pero queremos provocar debate, suscitar cuestiones, remover la inercia y, sobre todo, empujar en positivo, aportando nuevas hipótesis para que puedan ser debatidas y mejoradas por otras experiencias. Pretendemos provocar un debate que pueda estimular a seguir buscando caminos, pistas, luces, reacciones... Todo menos fatalismo o pesadumbre.

Estas ideas pueden contribuir al debate vivo y polémico que sobre este tema hay abierto en diversos foros: la educación de jóvenes y la formación ocupacional, el sistema educativo y la renovación pedagógica, sindicatos y organizaciones empresariales, programas de competitividad y planes de desarrollo, movimientos sociales urbanos y rurales, colectivos vinculados al ecologismo, la promoción de la mujer, y otros agentes implicados en el desarrollo y la mejora de la calidad de vida de la ciudad de Medellín.

Deseamos apelar a los núcleos vivos de participación y compromiso de la población, para *repensar* la formación para el empleo y la inserción laboral de los-as jóvenes en la ciudad de Medellín desde el horizonte de la acción transformadora, y, porqué no, también desde la utopía. Con este texto estamos dando inicio.

El documento se compone de un apunte sobre la ruta metodológica de la investigación hasta su fase actual y se desarrolla posteriormente en cuatro capítulos. El primer

capítulo contiene el referente teórico construido haciendo énfasis en la Sociología Crítica que interesa desarrollar; el segundo presenta una aproximación situacional a los programas de formación que se ofrecen en la ciudad de Medellín, allí se realiza el ejercicio de situar los contextos en los escenarios mundial, nacional y local; el tercer capítulo ofrece un acercamiento a las herramientas analíticas que en el tercer momento del proceso investigativo posibilitarán el análisis y obtención de resultados. El último capítulo presenta una serie de reflexiones sobre la formación para el empleo las cuales aportan al análisis que se levanta en torno al objeto de estudio.

Volver a la Tabla de Contenido

RUTA METODOLÓGICA

Como antes se señaló, este informe corresponde al segundo momento del proceso investigativo en el cual se desarrolla la indagación bibliográfica y primer acercamiento analítico al objeto de estudio, los programas de formación para el empleo en la ciudad de Medellín en el periodo 1995 – 2005. En la intención de efectuar un abordaje pertinente se definió una ruta de trabajo para esta fase del proceso, la cual comprende los siguientes momentos:

Momento 1: Formulación del problema de investigación y del proyecto de investigación.
Momento 2: Elaboración de la aproximación situacional.
Momento 3: Elaboración del referente teórico y conceptual.
Momento 4: Aproximación a un esquema de análisis de la información.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La formulación del problema de investigación que da origen al proyecto de investigación proviene de diversas fuentes que pueden expresarse como sigue:

Fuentes experienciales: aquellos acontecimientos y momentos claves de las biografías personales que nos han permitido ubicar la problemática del desempleo de los-as jóvenes como una situación extendida en la cotidianidad de miles de personas en la ciudad y que afectan las subjetividades, prácticas y escenarios sociales de los-as jóvenes en dicha situación.

Fuentes bibliográficas y académicas: los acercamientos académicos a dos conceptos desarrollados en la Sociología desde dos áreas separadas: *Educación* y *Trabajo* (sociología de la educación y sociología del trabajo, respectivamente).

Conjeturas y primeros hallazgos: Partimos de una idea fundamental: la *Educación* y el *Trabajo* (aún en la generalidad que ambos conceptos sugieren) se presentan como asuntos vitales en la constitución de la realidad social cotidiana. El hallazgo de que actualmente existen pocos aportes reflexivos de orden teórico y empírico que aborden de manera rigurosa el vínculo entre educación y trabajo indica una necesidad de pensar en esta relación.

De este modo, se define el tema de la Formación para el Empleo en la ciudad de Medellín como asunto de orden sociológico susceptible de ser abordado como fenómeno en que converge la problemática del desempleo juvenil y que permite levantar una reflexión teórica sobre la educación y el trabajo.

Como primera estrategia metodológica se identifica que el objeto de estudio está expresado en los programas de formación para el empleo de jóvenes en la ciudad; se establece un periodo de 10 años como delimitación del objeto de estudio (1995 - 2005); es un lapso temporal en que se desarrollan algunos de los más representativos acontecimientos coyunturales y estructurales que configuran el desarrollo de los programas de formación que interesa abordar: aplicación y ejecución de la nueva normatividad de la Constitución Política Nacional, periodo de consolidación del neoliberalismo, transformaciones en el mundo productivo, laboral y en los sistemas educativos para atender los nuevos retos de la globalización, entre otros.

De esta manera se identifica el siguiente objeto de estudio:

Los programas de formación para el empleo -en cuanto prácticas educativas y dispositivos para combatir el desempleo- implementados en Medellín entre 1995 y 2005 en relación con dos dinámicas-problema de los-as jóvenes desempleados de la ciudad: el reto de la inserción laboral y las expectativas de los-as jóvenes sobre su propia inserción laboral.

2. ELABORACIÓN DE LA APROXIMACIÓN SITUACIONAL

La ruta metodológica seguida una vez identificado el objeto de estudio y sus escenarios posibles comprendió la tarea de caracterizar contextualmente los programas de formación para el empleo en la ciudad de Medellín. Este ejercicio exigió ponernos al día respecto a la información disponible sobre Formación para el Empleo en la ciudad de Medellín pero también conocer las propuestas y discursos que en el plano nacional e internacional se vienen desarrollando en torno a este tema. Esto implicó definir tres escenarios de realidad que permitieran obtener una contextualización pertinente: escenario mundial, escenario latinoamericano y colombiano y escenario local (cuadro 1); asimismo, como las fuentes de la que se obtendría la información, tanto primaria como secundaria.

Fuentes primarias: entrevistas a sujetos claves: secretaría de educación de Medellín, grupos juveniles, expertos en el tema de la formación para el empleo y funcionarios de los diversos programas de formación en ejecución en la ciudad. Estas fuentes permitieron primordialmente ubicar el escenario local y nacional de los programas de formación para el empleo de jóvenes.

Fuentes secundarias: documentos de investigaciones acerca de las problemáticas sociales de la juventud en Colombia, en Medellín, en los países latinoamericanos y en el resto del mundo; asimismo, textos y libros que abordan teórica o empíricamente la relación entre la situación de desempleo de los-as jóvenes con la problemática educativa y el trabajo.

Cuadro 1
Ámbitos de realidad abordados en la investigación y sus componentes[*]

ÁMBITOS DE REALIDAD	CONTEXTOS		CONCEPTOS ASOCIADOS	FUENTES
Ámbito local	-Programas locales de formación y empleo -Problemáticas sociales de los-as jóvenes: violencia, delincuencia, falta de equipamientos, falta de acceso a la educación.	-Planes de desarrollo locales -Organizaciones juveniles - Mercado de trabajo de jóvenes	Educación Formación Capacitación Inserción laboral Empresarismo Emprendimiento	-Alcaldía de Medellín - CMJ - Incubadoras - Entidades de capacitación
Ámbito nacional	-Planes nacionales que concretan las políticas de empleo y educación	-Políticas de desarrollo en educación y empleo	Inserción laboral Bienestar Social Estado Social de Derecho	-Presidencia de la república - Ministerio de la Protección Social - ONG
Ámbito internacional	Políticas mundiales de desarrollo de países en vía de desarrollo	Demanda de mano de obra en tecnologías de la información y la comunicación	Globalización Políticas neoliberales Desarrollo social y económico	-Banco Mundial -Banco Interamericano de Desarrollo -Unión Europea -OIT

3. ELABORACIÓN DEL REFERENTE TEÓRICO Y CONCEPTUAL

El tercer momento se desarrolló de manera paralela a la elaboración de la aproximación situacional, sin embargo se presenta de manera independiente por conveniencia expositiva. Esta elaboración ha permitido identificar los referentes conceptuales que orientan la investigación y elaborar los esquemas explicativos y de análisis, así como la estructuración de una serie de relaciones significativas que permitirán en la siguiente fase la tematización e interpretación de la información generada.

El referente teórico, así como los conceptos que en él se desarrollan, no ha tenido como pretensión determinar la investigación en sus momentos generadores de conocimiento y ni en sus resultados. Su papel se ha relacionado con la configuración de los objetos, asuntos y temas a indagar y con el diseño de los esquemas explicativos y comprensivos, debido a que son uno de los tantos insumos a tener en cuenta en la interpretación de las fuentes y de la información que se generarán en la fase de trabajo de campo.

En este punto es importante destacar que en esta investigación se asume una perspectiva teórica crítica; reconociendo que "en todas las prácticas sociales están presentes interpretaciones de realidad, teorías e ideologías implícitas que deben ser

[*] Naturalmente, no pretendemos agotar en el cuadro 1 y en el cuadro 2 los contenidos posibles de cada uno de los cuadrantes, pero se incluyen algunos de los principales elementos en aras de ilustrar la intención analítica implementada y su importancia para la definición de los aspectos más importantes a considerar.

develadas; ya sea para visibilizar y cuestionar las ideologías dominantes que buscan naturalizar el orden social, o para hacer explícitos los saberes subyugados o excluidos, de los que son portadores los sujetos individuales o colectivos en resistencia o generadores de alternativas sociales"[12]. De este modo, la orientación teórica abordada se aleja de la tradición comprensiva propia de las ciencias sociales, al igual que de la perspectiva empírico analítica, en las cuales se mantiene la separación entre la teoría y la práctica. De esta forma los autores identificamos que el desarrollo de un contexto teórico y de unos referentes conceptuales, que permitan la comprensión de los factores que impiden o posibilitan la emancipación humana, es esencial en procesos de investigación que tienen como finalidad transformar las maneras de explicar, comprender, expresar y actuar en situaciones adversas; potenciando a lo largo del proceso prácticas liberadoras. De esta manera, las construcciones teóricas se ponen al servicio de la comprensión y transformación de problemas sociales y no son valor en sí mismo.

Para Hugo Zemelman, el proceso de formación de conceptos cumple la función de orientaciones generales que proporcionan un contexto general para la investigación y facilitan el proceso de llegar a hipótesis. Solamente cuando tales conceptos se relacionan entre sí en forma de sistema, empieza a aparecer la teoría[13]. Por tanto, en este tercer momento metodológico, buscamos configurar un referente teórico y conceptual crítico, que recree unos constructos que aporten a una explicación y comprensión de los programas de formación para el empleo.

De este modo, la ruta metodológica que define la elaboración del referente teórico se delimitó críticamente por tres ejes temáticos que consideramos fundamentales en el tratamiento de este tema: 1) los programas de formación, 2) la situación social de los-as jóvenes y 3) la situación de los-as jóvenes en los mercados laborales.

Una vez definidos estos ejes, se definieron algunos elementos analíticos para el desarrollo del ejercicio de aproximación situacional, tales elementos se relacionaron con algunos contenidos conceptuales y empíricos. El cuadro 2 resume los ejes abordados y los contenidos que permitieron concretar una mirada de contexto para la construcción de la aproximación situacional.

[12] TORRES, Alfonso. *La construcción del objeto y los referentes teóricos en investigación social*. Bogotá: UPN, 2004. 10 p.
[13] ZEMELMAN, Hugo. *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica de apropiación del presente*. México: Anthropos, Colegio de México, 1987, p. 156.

Cuadro 2
Ejes temáticos de la investigación y relaciones con fuentes conceptuales

EJE TEMÁTICO	*MARCO CONCEPTUAL*	*FUENTES DE OBSERVACIÓN*
Programas de formación para el empleo.	Conceptos de Educación, Formación, Capacitación.	Programas en ejecución: Vg. *10000 jóvenes con futuro* Fuentes internacionales: Vg. CINTERFOR / OIT.
Empleo de los-as jóvenes.	Conceptos de Trabajo, mercado de trabajo, Cultura para el Trabajo.	Mediciones de niveles de empleo y desempleo juvenil. Estudios de proyección económica y de la situación actual.
Problemáticas sociales de los-as jóvenes.	Conceptos de Juventud, Cultura Juvenil, Vulnerabilidad social, Exclusión y Expulsión social.	Diagnósticos elaborados acerca la situación actual de los-as jóvenes de la ciudad de Medellín.

4. APROXIMACIÓN A UN ESQUEMA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Mediante ejercicios matriciales de análisis preliminar se ha pretendido elaborar con la información general del contexto y con la proveniente del referente teórico y conceptual una aproximación a un esquema que permita caracterizar críticamente los programas de formación para el empleo en la ciudad de Medellín. Este ejercicio será concretado en la siguiente fase de la investigación consistente en la generación de la información en campo.

En el capítulo IV se ofrecen los resultados de este ejercicio preliminar; se espera que este esquema de análisis dé cuenta de los objetivos planteados en esta investigación, a saber:

- ✓ Identificar las condiciones de vínculo entre los programas de formación para el empleo -en cuanto prácticas educativas y dispositivos para combatir el desempleo- y la problemática de la inserción laboral de los-as jóvenes desempleados de la ciudad de Medellín, a la luz de la teoría crítica de la educación.

- ✓ Caracterizar el conjunto de los programas de formación para el empleo que se ofrecen en la ciudad de Medellín y la lectura que realizan de la problemática de la inserción laboral de los-as jóvenes desempleados.

- ✓ Analizar la pertinencia de la oferta de los programas de formación para el empleo en relación con las expectativas de inserción laboral de los-as jóvenes desempleados de la ciudad de Medellín.

Técnicas e instrumentos implementados en la ruta metodológica diseñada:

- ✓ Entrevistas a informantes claves.
- ✓ Fichaje (Guías de exploración bibliográfica y fichas bibliográficas).
- ✓ Observaciones.
- ✓ Matrices de sistematización de información generada.
- ✓ Esquemas y gráficos sintetizadores de la información generada.

Volver a la Tabla de Contenido

I. REFERENTE TEÓRICO

Si bien la teoría es un elemento consustancial para leer la realidad y un insumo importante en toda investigación, ella debe pasar por un uso crítico. Es decir, debe partirse del supuesto de que toda teoría es una construcción mental surgida en un contexto histórico determinado para abordar temáticas específicas y que, por tanto, para abordar nuevos problemas deben asumirse como "cajas de herramientas"; deben desarmarse en sus conceptos constitutivos y valorar su pertinencia y potencialidad para leer la nueva situación.

Hugo Zemelman, Los horizontes de la razón. I.
Dialéctica de apropiación del presente, 1987.

De acuerdo a Enrique del Río, Daniel Jover y Lola Riesco la *formación* en un sentido amplio es el resultado de un proceso de adquisición de conocimientos múltiples, de capacitación para gestionar la vida en común, de dominio de las técnicas instrumentales básicas, de soltura para interpretar el entorno con realismo; lo que supone ser personas capaces de entender la realidad, con todas sus dimensiones, saber por qué se está, por ejemplo, en la situación de desempleo y las dificultades reales para encontrar un trabajo; entender que no basta con adquirir unos conocimientos profesionales determinados, sino saber desenvolverse y adaptarse a las nuevas situaciones y vicisitudes[14]. *Formarse* significa saber cuánto es lo que se ignora, para conocer dónde y cómo se prepara uno. Esto implica una mirada particular de la educación; una mirada en la que *formar* sujetos pasa por prepararlos para actuar con autonomía, dotarles de aquellas teorías, conocimientos, procedimientos y valores necesarios para integrarse como miembros activos de la sociedad. Así es como la formación se entiende como algo más amplio que un *paquete*, uno o varios cursos de conocimientos profesionales o un título/diploma de una rama técnica determinada.

De otra parte, el *empleo* -entendido como aquel referido exclusivamente al trabajo por cuenta ajena, es decir, contratado por una empresa privada o pública-, unido a la noción de *formación* implica considerar el contexto económico/productivo y sus exigencias. De este modo, la conquista de un empleo, sobre todo de uno cualificado, exige un tipo de formación que va más allá de un curso de formación ocupacional de unos meses, implica un tipo de formación para el empleo que esté intrínsecamente ligada a un concepto de formación para ser persona madura, autónoma y responsable[15].

La formación -asociada a la *educación-* y el empleo -asociado al *trabajo-*, se reúnen en las biografías de millones de seres humanos en el mundo como experiencias vividas cotidianamente y constituyen una relación histórica asociada a las instituciones de formación profesional, a las que se les asigna la función de preparar a los sujetos en

[14] DEL RÍO, Enrique; JOVER, Daniel y RIESCO, Lola. *Op. Cit*. p. 77.
[15] TORRES, Jurjo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata, 2001. p. 10.

términos políticos (ciudadanía) y económicos (trabajo)[16]. De un lado el avance de los sistemas educativos y de otro las transformaciones en los modelos de producción, ambos procesos enmarcados en la consolidación del capitalismo como eje dinamizador de las sociedades contemporáneas, han determinado buena parte de las estructuras sociales vigentes, incidiendo en amplios sectores de la población mundial, de los cuales los-as jóvenes son un ejemplo de ellos. Así, *Trabajo*, *educación* y *juventud* son conceptos que recrean unas realidades concretas, empíricamente observables alrededor del mundo y que entre sí se han relacionado para describir problemáticas sociales profundas de las sociedades actuales, entre otras: las desigualdades sociales, la exclusión, la precariedad, la pobreza, el desempleo.

En este referente teórico interesa relacionar precisamente algunas de esas problemáticas sociales de los-as jóvenes de la ciudad de Medellín con los aportes y reflexiones que se han desarrollado desde las nociones de educación y trabajo abordados desde la Sociología en sus diversas perspectivas. El desempleo de los-as jóvenes, el desafío de su inserción laboral, sus carencias educativas, las exigencias del sistema productivo, entre otros, configuran un contexto problemático para los-as jóvenes, el cual se ha vinculado desde la academia, pero también desde la opinión pública, con la formación –en tanto concepto educativo- y con el empleo –en tanto concepto laboral-.

La sociología desde su consolidación como ciencia, en el siglo XIX, ha desplegado corrientes importantes que han desarrollado tanto la educación como el trabajo como tópicos indispensables para explicar e interpretar el cambio y el orden social, las estructuras sociales y la organización de las sociedades en instituciones, clases o estratos, dependiendo de los enfoques con que se ha abordado en cada caso. En la actualidad, propio de la especialización de las ciencias, existe un desligue disciplinar que ha separado el tema de la educación y el tema del trabajo en dos corrientes de la sociología que han entrado a formar parte de lo que se conoce como *sociologías especiales* y en donde la *sociología de la educación* y la *sociología del trabajo* existen separadamente sin que sus objetos de estudio coincidan necesariamente.

Considerando lo anterior, la presente investigación busca vincular teóricamente un objeto de estudio susceptible de ser abordado por ambos campos disciplinares y que, empíricamente, en efecto vincula formación, empleo y jóvenes. Este objeto de estudio es la formación para el empleo de jóvenes expresada en los programas institucionales que se implementan en la ciudad de Medellín entre 1995 y 2005 para atender las problemáticas de desempleo y los retos de inserción social y laboral de la población.

Las reflexiones levantadas por la sociología sobre el tema de la educación y el trabajo no son recientes. Desde que en 1838, Augusto Comte introdujera el término de *Física Social* para definir el campo de conocimiento que se ocupa del estudio de los fenómenos sociales, la sociología se ha articulado en torno a un grupo de conceptos: "comunidad-sociedad, autoridad-poder, status-clase, sagrado-secular, alienación-

[16] PIECK, Enrique. *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México: CINTERFOR / OIT, 2001. p 7.

progreso, campo-ciudad [que…] considerados como antítesis relacionadas, constituyen la verdadera urdimbre de la tradición sociológica"[17]. Allí, los estudios de la educación y el trabajo aparecieron interrelacionados como parte de los postulados que pretendían comprender desde el positivismo a la sociedad que estaba emergiendo como resultado de la convergencia de acontecimientos históricos definitivos: la Reforma, la Revolución francesa, la Ilustración y la Revolución Industrial; los cuales estaban configurando lo que se daría en llamar la *Modernidad*[18].

En ese marco, los clásicos de la sociología elaborarían planteamientos decisivos que incidirían sobre las reflexiones del papel de la educación y del trabajo en las sociedades contemporáneas. Spencer y Hobhouse (Inglaterra), Durkheim (Francia), Von Wiese, Simmel y Oppenheimer (Alemania), Albion Small, Summer y Giddings (EU)[19], serían algunos de los clásicos que harían algunas de las generalizaciones primigenias. Particularmente Durkheim, quien fundara en 1898 L'anné Sociologique define los campos de una tradición positivista de la educación. Entre tanto, George Simmel y Ferdinand Tönnies, junto con Max Weber en 1909 darían vida a la Asociación Alemana de Sociología, desde donde se harían igualmente valiosos aportes a estos campos.

El proceso de institucionalización de la sociología coincidía con un momento en que Europa afianzaba su dominio sobre el resto del mundo, de allí que los principales aportes de la sociología a la *educación* y al *trabajo* provinieran de Europa. Sin embargo, el devenir del siglo XX y particularmente el desencadenamiento de las dos guerras mundiales, marcaría un cambio de escenario geográfico para la investigación sociológica que muy pronto se desplazaría de Europa hacia Norteamérica. A ello contribuyeron los cambios en el ambiente intelectual generados por el conflicto bélico, las realidades del mundo socialista, y el ascenso del fascismo.

Este desplazamiento significó también un cambio en la orientación investigativa, ahora la sociología tomaba distancia de las grandes generalizaciones especulativas para dedicarse a la recolección de datos, el estudio de casos concretos, las encuestas y la observación participante. De este modo, es en los albores del siglo XX cuando la *sociología de la educación* y la *sociología del trabajo* aparecen como ramas de la sociología con objetos de estudio particulares. Los desarrollos de la sociología en Estados Unidos, entre los que cuenta la *Escuela de Chicago*, fundada en 1892 por Albion Small, dan cuenta del tipo de especialización y cambios que empieza a vivir la sociología.

La adopción del término *sociología de la educación* en un artículo publicado por W. Brookover en 1949 en Estados Unidos[20], dedicado al desarrollo de esa área y en 1959

[17] NISBET, Robert. *La Formación del Pensamiento Sociológico. Tomo 1*. Buenos Aires: Amorrortu, 1990. p. 19.
[18] GIDDENS, Anthony. *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza, 1993. p. 15.
[19] BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA ACEVEDO, Marleny. *La sociología frente a los espejos del tiempo: modernidad, postmodernidad y globalización*. Medellín: Universidad EAFIT, cuadernos de investigación y docencia. Documento 28, 2005. pp. 14-15.
[20] BONAL, Xavier. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós, 1998. p. 22 -23.

la aparición de la revista *Sociologie du Travail* en Francia[21], dedicada a la *sociología del trabajo*, marcan momentos en que se formaliza el surgimiento de tales ramas al interior de la sociología. Este contexto estaría marcado luego de la segunda mitad del siglo XX por la incidencia de la Segunda Guerra Mundial, por la lucha científica derivada de la Guerra Fría de los Estados Unidos con la Unión Soviética por el predominio político, lo cual generó un esfuerzo de investigación apoyado por los gobiernos y las fundaciones particularmente de Estados Unidos en diversos campos, entre ellos la sociología.

Con el contexto de la globalización y de transformaciones tecnológicas y económicas, que en América Latina comienza a tener su más alto impacto en los años noventas del siglo XX, la *sociología de la educación* y la *sociología del trabajo* se ven enfrentadas a las profundas transformaciones de los sistemas productivos, educativos y sociales. Tales cambios en América Latina ya habían comenzado a apreciarse desde la década de los setenta con las políticas de apertura comercial, de ajuste económico y transformación productiva y se expresaban en aumentos de migraciones, desigualdad social, empobrecimiento generalizado, flexibilización laboral, acumulación acelerada del capital económico, hegemonía de las trasnacionales y organismos financieros mundiales sobre las economías poco desarrolladas, etc. Estos acontecimientos, naturalmente, se enmarcan en procesos de alta complejidad cuya interpretación y comprensión exige ejercicios de análisis multivariado; sin embargo son elementos de contexto que involucran las reflexiones que en el marco de la globalización convocan tanto a la *sociología de la educación* como a la *sociología del trabajo*.

En este panorama, la formación y el empleo aparecen hoy como objetos separados de estas áreas de la sociología; de un lado la *formación* es objeto de la *sociología de la educación* en tanto reto educativo de los sistemas educativos y las sociedades; por su parte, el *empleo* es objeto de estudio de la *sociología del trabajo* en tanto componente de los mercados de trabajo e indicador de la situación laboral de la Población Económicamente Activa (PEA). No obstante, el abordaje realizado por diversos expertos[22], inclusive latinoamericanos, ubica la relación *empleo – formación* fuera del ámbito de la sociología y no hacen de dicha relación (*empleo – formación*) objeto de discusión de la sociología de la educación y de la sociología del trabajo, lo cual revela que el tópico de la *formación para el empleo* no ha sido abordado *teóricamente* de manera sistemática y rigurosa por ninguno de estos campos disciplinares. Es más, se revela que la relación *empleo – formación*, que para efectos teóricos podría implicar la relación *trabajo – educación*, no se han desarrollado conjuntamente de manera pertinente por la sociología contemporánea y, principalmente, en nuestro país.

Las características que reviste el nuevo tipo sociedad en que la formación para el empleo de jóvenes se convierte en objeto de estudio de la sociología pueden señalarse

[21] BELTRÁN, Miguel Ángel; CARDONA, Marleny. *El factor trabajo: Un asunto de la Economía y la sociología*. Medellín: Documento en elaboración, 2001. p. 4.
[22] Así lo evidencian compilaciones de texto como el desarrollado por PIECK, Enrique. *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México: CINTERFOR / OIT, 2001. 568 p.

con el sociólogo Daniel Bell en su libro "*El Advenimiento de la Sociedad Post-industrial'*[23] en el que señala y centra su atención en cinco rasgos fundamentales:

1. Los cambios en el sector económico: el paso de una economía productora de mercancías a otra productora de servicios.
2. Los cambios en la distribución ocupacional: la preeminencia de las clases profesionales y técnicas. No sólo dónde trabajan las personas, sino el tipo de cosas que hacen.
3. La centralidad del crecimiento teórico como fuente de innovación y formulación política de la sociedad.
4. La planificación y el control del crecimiento tecnológico.
5. La creación de una nueva tecnología intelectual[24].

A estos rasgos pueden sumarse otras características de importancia capital para las sociedades *menos desarrolladas* que involucran problemáticas como la desigualdad, la pobreza, la marginación, la precariedad y flexibilidad laboral, entre otras, para ver que se carece y es necesaria a una reflexión teórica que relacione el trabajo con la educación en los países menos desarrollados.

A través de la lectura de los programas de formación para el empleo usando aportes conceptuales de la *sociología de la educación* y de la *sociología del trabajo*, principalmente de la primera en tanto contiene aportes más representativos al tema de la educación para el trabajo, este referente pretende acercarse a una reflexión que identifique y oriente los componentes teóricos que permiten establecer una relación pertinente entre la formación (educación), empleo (trabajo) y jóvenes (juventudes), de tal forma que lleven al cumplimiento de los objetivos establecidos.

Con este fin, el presente texto en su primer apartado señala desde una perspectiva histórica los aportes más significativos de la *sociología del trabajo* y de la *sociología de la educación*, señalando brevemente algunos puntos de relación que permiten ponderar las contribuciones teóricas de la sociología al tema de la Formación para el Empleo de Jóvenes, elaborando desde ellas una *perspectiva crítica* que permita un abordaje del objeto de estudio.

En el segundo apartado se desarrollan los principales elementos de la postura de teoría social crítica que se adopta, mostrando la importancia de establecer una relación entre las dinámicas sociales en su historicidad y los sujetos sociales como transformadores de la historia; asimismo, evidenciando las potencialidades de este enfoque para evidenciar las contradicciones históricamente integradas a los procesos sociales vinculados con la Formación para el Empleo de Jóvenes.

[23] BELL, Daniel. *El Advenimiento de la Sociedad Postindustrial*. Madrid: Alianza Editorial, 1973. pp. 138-146.
[24] De acuerdo con Bell: «Una tecnología intelectual es la sustitución de juicios intuitivos por algoritmos (normas para la solución de problemas). Esos algoritmos se pueden incorporar en una máquina automática, en un programa de computador o en una serie de instrucciones basadas en fórmulas estadísticas o matemáticas, las técnicas estadísticas y lógicas que se utilizan para tratar con la 'complejidad organizada' se esfuerzan por formalizar una serie de reglas de decisión [...] Lo característico de la nueva tecnología intelectual es el esfuerzo por definir una acción racional e identificar los medios para llevarla a cabo» (BELL, Daniel. *Op.cit*. p. 48).

En el último apartado se esbozan algunos de los conceptos claves que sirven al análisis para el abordaje de los programas de formación para el empleo de jóvenes en la ciudad de Medellín, lo cual permitirá establecer relaciones entre el referente teórico y el referente situacional de la investigación.

Volver a la Tabla de Contenido

1. SOCIOLOGÍA, TRABAJO Y EDUCACIÓN

La articulación entre el trabajo y la educación existe como realidad vivencial en las experiencias de aprendizaje y de trabajo para satisfacer las necesidades humanas desde los orígenes de la civilización; no obstante, cobra relevancia cuando coinciden en la historia la expansión de la revolución industrial y el desarrollo de los sistemas educativos, predominantemente en la Europa del siglo XIX. En la Sociología el interés por el tema del trabajo y de la educación aparece con el nacimiento de la disciplina; los clásicos y fundadores los abordaron como parte de sus preocupaciones centrales desde el mismo momento en que se hablara de *Física Social*. El análisis sociológico de la educación y el trabajo, a pesar de tratarse de dos especialidades cuya mayor producción teórica corresponde a los sociólogos del siglo XX y cada una de manera separada, es identificable en la sociología positivista del XIX, el punto de contacto entre ellas es la relación entre la estratificación social, la organización del trabajo y la educación de los trabajadores. Es en este contexto de transformación de la sociedad estamental en una sociedad clasista, de ruptura de las jerarquías tradicionales, de transformación de la propiedad, de aumento de la importancia del trabajo en la vida del hombre, de creciente deterioro de la situación social de la clase trabajadora, de cambios tecnológicos, de generalización del sistema fabril y del ordenamiento urbano, que se puede entender gran parte de las ideas fundamentales sobre educación y trabajo de la sociología europea, sus conceptos y sus formulaciones como respuesta al reto representado por estas nuevas situaciones.

La transición de la sociedad feudal europea a la sociedad industrial fundamentada en la producción fabril, a lo largo del siglo XIX, trajo consigo el aumento extensivo e intensivo en el uso de los factores del trabajo y con él, la aparición de fábricas que se extendían progresivamente a todas las ramas de la producción. De esta manera, ante la posibilidad de atender mercados más amplios, la producción se expandió mediante aplicación de nuevas técnicas y métodos de organización. Hubo un incremento de la productividad del trabajo humano, que alentó una acumulación de bienes productivos, con lo que la expansión empezó a realimentarse. Paralelamente, esta revolución trajo consigo gran cantidad de personas que entre los siglos XIX y XX fueron desarraigadas de su entorno rural y trasladadas a emplazamientos urbanos para ocupar los empleos industriales que ofrecían las nuevas fábricas. Las consecuencias de ello fueron degradación de los trabajadores, despojados ahora de las estructuras protectoras del gremio, la aldea y la familia[25].

Esta transición y la consiguiente preocupación por el *desorden moral* derivado de la creciente diferenciación social, otorgó a la educación un papel social fundamental para garantizar la cohesión a partir de la adhesión de los ciudadanos a un conjunto de ideas

[25] Se generaron así, situaciones crecientes de miseria social entre los trabajadores industriales, que a la postre conduciría al surgimiento de una diversidad de movimientos radicales que se propusieron como objetivo el derrocamiento del sistema capitalista.

y hábitos compartidos. La educación universal, institucionalizada en la escuela[26], se erigió como el mejor mecanismo para asegurar la adaptación social de los individuos, y sustituyó una función social históricamente bajo la hegemonía de la Iglesia[27]. De esta forma inició un proceso en que la educación se trasladó del ámbito familiar y de las confesiones religiosas particulares[28] a instituciones educativas sostenidas y reguladas por la sociedad y en particular por el Estado, cuyo objetivo primordial era construir ciudadanía, con un enfoque en que primaba la integración del Estado nación sobre las lealtades particulares. Por lo tanto, la extensión de la escuela comenzó a responder a la necesidad de alfabetización y socialización tanto para asegurar el orden social como para, correlativamente, alentar la ciudadanía y el trabajo. El énfasis en la filosofía y las humanidades de las universidades fue cediendo espacio a carreras con sus credenciales definidas por formación y pertenencia a comunidades profesionales, y las consiguientes reservas de mercados laborales. La ciencia y la tecnología, y particularmente la ingeniería tuvieron cada vez más un papel importante en el nivel superior de la educación formal.

A lo largo del siglo XX se fueron estructurando en todo el mundo sistemas de educación formal extendidos por toda la geografía, impartiendo conocimientos básicos de lectorescritura y matemática aplicada al mundo del trabajo, como operarios y aprendices, empezando a desarrollarse sistemas de formación profesional especializada[29]. De acuerdo a Gallart, en Europa principalmente y luego en América Latina, durante un largo periodo del siglo XX se mantuvieron vías paralelas en el tratamiento del vínculo entre educación y trabajo. De un lado, existió una educación dirigida a la mayoría de la población, orientada al trabajo manual que luego de la formación básica se convertía en una *enseñanza vocacional terminal* dirigida ocupaciones específicas calificadas pero no directivas. Por el otro lado, se desarrolló una enseñanza secundaria preparatoria a estudios superiores a la que accedían los adolescentes de las clases medias y superiores y que se prolongaba en carreras universitarias, tanto profesionales como científicas y humanísticas[30]. El Estado demandante de personal calificado y el desarrollo de los cargos ejecutivos y profesionales en las organizaciones productivas proveían de un mercado de trabajo para los egresados de las universidades[31].

[26] La emergencia de los sistemas educativos públicos, fundamentalmente a lo largo del siglo XIX, es el resultado de esta necesidad de cohesión. El proceso histórico de formación de los estados, por lo tanto, es lo que determina la necesidad de un sistema de instrucción pública que asegure la fidelidad de los ciudadanos a la nación (RAMÍREZ, Francisco y BOLI, John (1987) y GREEN, Andy (1990). Citados en BONAL, Xavier. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós, 1998. p. 18).

[27] Durkheim añadiría a la función de adaptación, la función de diferenciación social de la educación, como requisito de articulación orgánica de las distintas funciones sociales. BONAL, Xavier. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós, 1998. p. 18.

[28] Originalmente, la educación fuera de la familia tenía raíces religiosas en los niveles iniciales orientadas a la lectura de los textos sagrados, y de formación humanística, que se fue transformando en preparación para las profesiones independientes de las clases superiores. El aprendizaje en el trabajo de los oficios fue pasando de la relación maestro aprendiz a las escuelas de artes y oficios dirigidas a los sectores populares.

[29] GALLART, María Antonia. *La Articulación entre la Educación y el Trabajo: una construcción social inconclusa*. En: DE LA GARZA, Enrique (Coord). *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*. México: Anthropos – UNAM, 2006. p. 310.

[30] Ibíd., p. 310.

[31] COLLINS, Randall. *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal, 1989. 248 p.

En consecuencia, en el siglo XX los sistemas educativos llegaron a cubrir sectores amplios de la población en los países desarrollados y en muchas naciones de desarrollo intermedio. Para los sujetos la permanencia en el sistema educativo, la calidad y el nivel de instrucción adquirida se transformaron en condición necesaria, pero no suficiente, para acceder a los puestos de trabajo calificados y de mandos medios. Sobre esta base de *educación formal* se establecieron complejos sistemas de formación profesional que se darían en llamar *educación no formal* en tanto capacitación específica orientada por acciones e intereses de empresas, del Estado y de los sindicatos. Este tipo de educación, como se ve, aparece destinada a proveer las calificaciones que serían utilizadas en la industria y los servicios al ritmo de los cambios del mundo del trabajo.

Mientras esto ocurría, en la producción se introdujeron a diversos niveles el *taylorismo,* el *fordismo* y luego el *toyotismo* y las tecnologías de la información. Las organizaciones productivas también se transformaron, la subcontratación entre empresas, la conformación de redes productivas, la flexibilización de los procesos y la globalización tornaron complejas las demandas de formación y modificaron la estratificación precedente de las ocupaciones[32]. Este proceso llevó al desarrollo de sistemas educativos que variaban en su extensión y su estructura y por los que pasaba la población infantil y juvenil que se integraría como mano de obra a sistemas productivos también muy diversos entre sí.

La articulación entre *educación* –expresada en los sistemas educativos- y *trabajo* – expresado en el mundo laboral- ha sido históricamente difícil, pues obedecen a distintas racionalidades: el sistema educativo creció como una organización burocrática extendida geográficamente, cuya unidad básica es la institución escolar, con una diferenciación clara entre docentes y alumnos, que procesa la mayoría de la población y tiene la tarea de transmitir conocimientos y socializar a las nuevas generaciones. El sistema productivo en cambio tiene como unidad constitutiva la empresa, y su crecimiento estuvo ligado a factores económicos, tales como el desarrollo de la economía, el intercambio entre naciones y, en cuanto a la organización de la división del trabajo, el cambio tecnológico, la productividad y el lucro. La inmensa mayoría de personas pertenecen a los dos sistemas, lo cual se manifiesta en la estrecha relación entre los niveles de logro educativo y la estratificación ocupacional, lo cual se traduce en la relación entre los niveles de instrucción y la formación profesional, por un lado y su inserción laboral y sus ingresos por el otro.

Ahora, las formas de articulación entre el mundo de la formación y el mundo del trabajo dependen de la forma que toman ambos sistemas en cada contexto específico, lo cual determina las particularidades y características de dicha articulación. En el capítulo II se explora la conexión entre ambos sistemas haciendo énfasis en el caso latinoamericano y colombiano, lo que permite identificar elementos de análisis para el estudio de los programas de formación para el empleo de jóvenes, que se inscriben en esta discusión. A continuación se ofrecen algunos aspectos de las reflexiones que la sociología ha elaborado desde sus orígenes sobre esta realidad.

[32] GALLART, María Antonia. *La Articulación entre la Educación y el Trabajo. Op. Cit.* p. 310.

Las primeras teorías sociológicas de la educación indican la relevancia de la educación como subsistema social de aprendizaje de las normas y valores sociales en los que se fundamenta la sociedad; *socialización* y *control social* son identificadas como funciones fundamentales del proceso de transmisión de conocimientos y hábitos, del orden instrumental y del orden expresivo[33]. Lógicamente, en todas las sociedades anteriores tuvo lugar alguna forma de transmisión de conocimientos, pero lo que caracteriza la primera sociología de la educación es la importancia social concedida a la educación en su relación con la totalidad social. De acuerdo a esto, el análisis sociológico de la educación, según Bonal[34], debe abordarse no solamente desde el punto de vista de la acción intergeneracional de los adultos sobre los niños, sino también porque en ese proceso de transmisión se uniformizan hábitos y valores y se diferencia en conocimiento a los individuos para adaptarse a la sociedad como un todo orgánico.

Por su parte, las primeras teorías sociológicas del trabajo privilegian la idea del hombre como productor de la sociedad en que vive y a la vez resultado de ella[35]. Con este planteamiento se llega a indicar que todas las reflexiones sobre la sociedad pasan necesariamente por el reconocimiento de la producción y del trabajo, aunque varíen los niveles de importancia que se otorguen. Según este punto de vista el trabajo es y sigue siendo un momento importante en la reproducción del sujeto social. Las reflexiones que dan forma a la cuestión sociológica del trabajo giran en torno a las trasformaciones del sistema fabril, resultado de las innovaciones tecnológicas y del reacomodo de las relaciones laborales. La creación de inmensas burocracias económicas para proporcionar los múltiples servicios que requerían la industria y el naciente sistema económico capitalista, sumado al ideal de un libre mercado en el que pudieran intercambiarse los diversos productos del sistema industrial, arrojaba como resultado que unos pocos obtenían enormes ganancias, mientras la mayoría trabajaba gran cantidad de horas a cambio de bajos salarios.

Estos cambios prometían generar significativas transformaciones en las estructuras del mundo de la vida, que incluían no sólo en ensanchamiento de la brecha entre el entorno rural y urbano, sino el replanteamiento mismo de las relaciones hombre-mujer que amenazaban hacer de la familia tradicional algo caduco y pasajero. Al mismo tiempo, dichos cambios suponían, por primera vez en la historia, la liberación de las energías productivas del hombre de los límites impuestos por la naturaleza pero, también, en la aguda mirada de un Karl Marx, la alienación del obrero por su valoración no como persona, sino como simple apéndice de la máquina[36].

En este marco, la complejidad y el desorden imputado a la sociedad industrial explican que los precursores de la *sociología de la educación* –positivistas- identificaran en la escuela la mejor institución para asegurar la preservación de los valores morales (y por extensión del control social). De este modo, se estaba pensando en una *sociología de las*

[33] BONAL, Xavier. *Sociología de la educación. Op. cit*. p. 18.
[34] Ibíd. p. 19.
[35] BELTRÁN, Miguel Ángel; CARDONA, Marleny. *El factor trabajo: Un asunto de la Economía y la sociología*. Medellín: Documento en elaboración, 2001. p. 4.
[36] Ibíd. p. 5.

instituciones escolares, en cuanto era en ellas en las que encontraba el anclaje de respuesta y de interpretación ante las transformaciones de gran complejidad que acontecían en la sociedad emergente. Paralelamente, los precursores de la *sociología del trabajo* se enfocaban en los cambios de los sistemas fabriles y su incidencia en la organización del sistema productivo.

Naturalmente, la *sociología de la educación* y la *sociología del trabajo*, no nacen en el siglo XIX siendo especializaciones o ramas de la ciencia sociológica, por el contrario, cuando la sociología nace ella misma como ciencia, debe enfrentarse, como el resto de las ciencias sociales en general, al desafío de dar fe de su carácter científico. El procedimiento, que se repetiría una y otra vez, consistía en establecer qué se entiende por ciencia, enumerando las características propias, para luego ver si la Sociología las cumple. En este sentido se entiende que las primeras bases epistemológicas y práxicas para la sociología provinieran del *positivismo* en atención a construir una ciencia social a imagen y semejanza de las ciencias naturales. En este sentido, las generalizaciones que inicia formulando la sociología sumada a este reto de probar su cientificidad, no permiten hablar de una institucionalización temprana de la *sociología de la educación* y de la *sociología del trabajo*, lo cual no ocurriría sino hasta muy avanzando el siglo XX, cuando de un lado en Estados Unidos (en 1949) y de otro en Francia (en 1959) se formalizara respectivamente la *sociología de la educación* y la *sociología del trabajo* como campos disciplinares de la Sociología. Cabe decir también que es cuando se institucionalizan académicamente ambos campos que se identifican los aportes de los sociólogos clásicos a cada una de estos campos de la sociología, ponderando en cada caso el aporte de los clásicos a su objeto de estudio particular.

A fin de dar cuenta de los principales aportes y orientaciones tanto de la *sociología del trabajo* como de la *sociología de la educación*, que sirven de antesala para el abordaje de la *Formación* y el *Empleo*, a continuación se ofrece una mirada suscita a cada una de estas áreas de la sociología.

Volver a la Tabla de Contenido

1.1. APROXIMACIÓN A LA SOCIOLOGÍA DEL TRABAJO[37]

En el siglo XIX algunos intelectuales se sintieron preocupados por el desconcierto que estaba produciendo tanto el proceso de la Revolución Industrial como la Revolución Francesa en el conjunto de la sociedad europea. De tal modo, el interés por la cuestión del orden y por el cambio social se constituyó en una de las preocupaciones principales de los teóricos clásicos de la sociología, entre ellos Augusto Comte, Karl Marx, George Simmel, Emile Durkheim y Max Weber. Cada uno de ellos, desde perspectivas teóricas diferentes, estudiaron estos problemas y en algunos casos se esforzaron por

[37] Esta aproximación a la sociología del trabajo está fundamentada en los aportes sistematizados en el documento *El factor trabajo: Un asunto de la Economía y la sociología*, elaborado por Marleny Cardona y Miguel Ángel Beltrán, Medellín: documento en preparación, 2001. 49 p.

desarrollar programas que pudieran resolverlos. Sus reflexiones *en ese sentido* constituyen lo que puede denominarse la prehistoria de la *sociología del trabajo*[38].

Augusto Comte, inserto en una línea de filosofía positivista y quien ha sido considerado fundador de la Sociología por su valoración de la sociedad como objeto de estudio, vio la sociedad esencialmente como *industrial*. A su juicio, el sistema de producción fabril establece el rasgo característico del nuevo tipo de sociedad que se instaura rápida y progresivamente para sustituir las sociedades tradicionales, donde la agricultura es la base productiva. La disciplina fundada por Comte, inicialmente con el nombre de *física social*, tuvo a lo largo del siglo XIX una línea de continuidad en otros intelectuales para quienes el estudio de las relaciones del hombre y la sociedad aparece, cada vez más, como el punto central de referencia de las Ciencias Sociales[39].

En este marco surge la idea del hombre como productor de la sociedad en que vive y a la vez resultado de ella, lo cual hace necesario comprender el carácter dialéctico de la sociedad, la simultaneidad e interrelación de los procesos de objetivación social y de socialización para calibrar con precisión las posibilidades de la ciencia y de la intervención humana. Conceptos como los de individualismo, libertad y conciencia, tienden a atribuir una cierta preeminencia del hombre en la dialéctica social, de la misma manera que conceptos como sociologismo, normas e instituciones sociales parecen asignar todo el peso del análisis a la estructura del sistema social[40].

Karl Marx y Emile Durkheim desarrollan sus reflexiones sobre la sociedad en medio del auge del capitalismo en Europa, cuyo motor eran la fe en el progreso y el crecimiento al infinito. Ambos pensadores, situados en perspectivas epistemológicas contradictorias, coinciden en resaltar que el trabajo resulta determinante para comprender el funcionamiento de la sociedad[41]. Impactados, en diferentes grados, por el carácter avasallante del sistema productivo en el siglo donde se consolida la modernidad capitalista, ambos ponen el *trabajo* en el centro de sus reflexiones sociológicas. En *"El Capital"*, Marx estudia el desarrollo de la división del trabajo en la manufactura, relacionándolo con la división del trabajo en la sociedad y el desarrollo de la maquinaria en la gran industria. Sus reflexiones en torno al proceso por el cual el talento del obrero es suplantado progresivamente por el perfeccionamiento de las máquinas, conserva toda su actualidad. Por su parte, Emile Durkheim en "*La División del Trabajo Social"* sostiene cómo en la sociedad moderna la diferenciación del trabajo en sectores productivos y profesiones distintas, "desempeña cada vez más el rol que antiguamente cumplía la conciencia común [...] mantiene unidos a los agregados sociales de los tipos superiores"[42].

[38] BELTRÁN, Miguel Ángel; CARDONA, Marleny. *El factor trabajo. op. Cit.* p. 3.
[39] ARNAUD, Pierre. *Sociología de Comte*. Barcelona: Edicions 62, 1986. 248 p.
[40] BELTRÁN, Miguel Ángel; CARDONA, Marleny. *El factor trabajo. op. Cit.* p. 4.
[41] DURKHEIM, Emilio, *La División Social del Trabajo*. Barcelona: Akal, 1987. 492 p. y MARX, Carlos. *Manuscritos de Economía y Filosofía*. Madrid: Alianza, 1982. 249 p. y *El Capital* (3 Vols.), México: Fondo de Cultura Económica FCE, 1975.
[42] DURKHEIM, Emilio. *Ibíd*. 492 p.

Entre tanto, el sociólogo alemán George Simmel, examina -a la luz de los análisis de la diferenciación social- la división del trabajo y sus consecuencias en la creación de una conciencia social común y de una solidaridad entre los asalariados, que surgen de su relación idéntica con el capital a pesar de sus diversos puestos de trabajo[43].

En la perspectiva de Max Weber el concepto de empresa y la generalización del cálculo expresan la analogía de estructura racional entre economía capitalista, administración burocrática y Estado racional. Según esta perspectiva, en el terreno económico la *organización capitalista de la economía* constituye la expresión más desarrollada del predominio de la racionalidad formal[44] mientras que, en el ámbito del poder, el *Estado racional burocrático* constituye su contrapartida. Las características que Weber atribuye a este tipo de dominación burocrática apuntan a recalcar su necesaria superioridad en el mundo moderno desde el punto de vista de la especialización de tareas y la maximización de los procedimientos racionales[45].

Cuando Weber publica su obra sobre *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*, entre 1904 y 1905, algunos países europeos y, particularmente Estados Unidos, vivían un intenso proceso de aumento en la producción industrial con base en el incremento de la racionalización productiva y la extensión de los mercados y el desarrollo técnico organizativo. Este proceso que ahora conocemos como la *Segunda Revolución Industrial* o *Revolución Científico-Técnica* tuvo como rasgo distintivo, desde el aspecto organizativo, la organización científica del trabajo expresada en la experiencia organizativa de lo que se ha convenido en denominar *fordismo* y, desde el punto de vista técnico, el uso de la energía eléctrica acompañado por el uso de nuevos combustibles líquidos y gaseosos.

Las primeras décadas del siglo XX fueron escenario de la difusión del sistema de factorías, lo que supuso la aparición del concepto moderno de *empresa*, así como el uso intensivo del capital, el acelerado incremento de una clase trabajadora que reivindicaba derechos políticos y sociales, y sobre todo implicó una nueva distribución de la fuerza del trabajo que transitó del sector primario (actividades agrícola y extractivas) al secundario (actividad industrial).

En este contexto se establece la *sociología del trabajo* como campo autónomo de la Sociología, constituyéndose en sus inicios como una *sociología de la industria*, con un centro de interés en tres grandes ejes temáticos : 1) las grandes empresas, concebidas como red de relaciones de dominación y espacio central de los antagonismos políticos y sociales; 2) los trabajadores, sujeto de las transformaciones sociales, vistos de desde sus condiciones laborales y su conciencia política y 3) el conflicto industrial que surge de la interrelación entre uno y otro.

---

[43] SIMMEL, Georg, *El cruce de los círculos sociales en Sociología, 2. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza, 1986. pp. 425-478.

[44] "Llamamos racionalidad formal de una gestión económica –escribe Weber- al grado de cálculo que le es técnicamente posible y que aplica realmente", en contraposición a la racionalidad material que "tiene lugar por medio de una acción económica orientada por determinados postulados de valor" (WEBER, Max. *Economía y Sociedad.* México: Fondo de Cultura Económica - FCE, 1977, vol.1, p. 84).

[45] Ibíd. p. 84.

1.1.1. De la Sociología Industrial y de la Empresa a la *Sociología del Trabajo*

La investigación que emprendió Elton Mayo en la Western Electric's Hawthorne Works de Chicago en 1927 ha sido reconocida como el hecho fundacional de la *sociología industrial y empresarial*[46]. Los estudios de Mayo resaltaron la importancia de la dimensión colectiva, del grupo de trabajo y las relaciones sociales en la empresa que podían influir negativamente en la productividad y la moral dentro de ella[47]; su objetivo era establecer la relación entre la satisfacción del trabajador y su productividad; argumentaba que los obreros se sienten menos satisfechos cuando la empresa crece y, por tanto, es más distante e impersonal. Sugería que los directivos debían organizar el lugar de trabajo de tal forma que el obrero pudiera sentirse aceptado y comprometido con un pequeño grupo para mejorar y aumentar la producción.

En síntesis, las conclusiones de Mayo y sus colaboradores modificaron las ideas vigentes entonces sobre la formas de estimular la producción y las reacciones de los trabajadores frente a la autoridad, proporcionando a la *sociología industrial* un cuerpo de conocimientos que habrían de tener una gran influencia a todo lo largo del siglo XX y que, de acuerdo a Beltrán y Cardona[48], se pueden sintetizar así: 1) el trabajo y la profesión en el mundo moderno determinan, cada vez más, la vida del individuo en la familia y el ambiente. 2) Las estructuras informales en la empresa son decisivas no sólo para el nivel de rendimiento y para el clima empresarial sino también para el prestigio y el ansia de promoción del individuo; 3) las estructuras informales se plasman en formaciones de grupos (informales) no previstas en la estructura formal de la empresa. Estas últimas aportaciones de Mayo influyeron en las investigaciones posteriores sobre la organización empresarial.

Hacia mediados del siglo XX, retomando los aportes que Karl Marx y Max Weber legaron desde el siglo XIX acerca de las relaciones entre la técnica y la sociedad, algunos autores como Georges Friedmann, Alain Touraine y Claude Durand[49] se ocuparon de estudiar la influencia de los cambios tecnológicos y organizativos del trabajo sobre el nivel de formación, la estructura de los grupos de trabajo y la socialización de las ocupaciones. En esta perspectiva tuvieron auge los análisis de la interacción y las actitudes de los trabajadores y de la estructura del grupo en relación a las condiciones técnicas de su lugar de trabajo, resaltándose la estrecha relación entre

[46] El objetivo de las investigaciones de Mayo eran descubrir el misterioso "factor X" que condiciona la productividad de obreros y obreras. Dichas investigaciones fueron iniciadas años antes con la manipulación de factores puramente físicos (ej. la iluminación). Entre 1927 y 1932 continuaron con la manipulación de minúsculos factores económicos y psicológicos y la observación del control ejercido por el grupo sobre el comportamiento individual. Referencia en BELTRÁN, Miguel Ángel; CARDONA, Marleny. *El Factor trabajo… Op. Cit.* p. 7.
[47] Los trabajos de Kurt Lewin sobre el comportamiento de grupo fueron paralelos a los de Mayo y a su escuela, aun cuando sus descubrimientos no tomarán nada de ella.
[48] BELTRÁN, Miguel Ángel; CARDONA, Marleny. *El Factor trabajo… Op. Cit.* p. 7.
[49] BELTRÁN, Miguel Ángel; CARDONA, Marleny. *Op. Cit.* p. 8.

el sistema de status o prestigio dentro del grupo laboral y las características técnicas del medio empresarial[50].

El rasgo que caracteriza en esta etapa a la *sociología del trabajo* es su estrecha vinculación con problemas de significación práctica a corto plazo, antes que indagaciones teóricas derivadas de la misma reflexión sociológica[51]. Así planteada, la *sociología del trabajo* tendía a buscar soluciones a los problemas generados por la concentración de la producción en grandes fábricas, por la creciente mecanización del trabajo y, sobre todo, por la llamada *crisis de control* de la fuerza de trabajo. En esos años se diseñaron formas para enfrentar la conflictividad laboral, lograr la organización industrial de la gran masa de obreros inmigrantes y adaptarlos al *american way of life* (estilo de vida norteamericano). Se trata de un periodo en que, como se ve, la calificación profesional y el grado de formación estaban asociados eminentemente al entorno social de la empresa industrial, en tanto que la cuestión del empleo aparecía obviada porque el centro del análisis estaba en las actividades al interior de las empresas e industrias. Por otro lado, es de rescatar que se trataba de un periodo en que el contexto social y, sobre todo, productivo no demandaba una mirada profunda a la cuestión de la formación ni del empleo y en que la noción de juventud no se había desarrollado y por tanto no estaba asociada a los entornos laborales.

1.1.2. La consolidación de una mirada en la *Sociología del Trabajo*

La segunda postguerra mundial conoce una implantación de la producción de masa, del *fordismo*, en los países más desarrollados. En ese contexto productivo, la sociología trata como preocupación fundamental, y especialmente la sociología norteamericana, de cómo adaptar al obrero común a una tecnología que, en modo alguno, se considera modificable: el progreso técnico es ineludible[52]. Hacia finales de los años cincuentas y comienzos de los sesentas la tendencia marcadamente empírica de los estudios sobre el trabajo entran a una nueva etapa con la aparición de una serie de publicaciones, entre ellas la revista francesa *Sociologie du Travail*, fundada en 1959, con una orientación socio/histórica que influirá notablemente en la comunidad científica no solo de Europa sino de América Latina[53].

[50] Esta relación se hace evidente de manera especial cuando los cambios tecnológicos alteran la estructura informal del grupo y producen intranquilidad en los trabajadores afectados. Así por ejemplo, la resistencia de los trabajadores a las innovaciones puede tener a veces esta explicación.
[51] Esto se hace más notorio en el campo de las relaciones industriales, donde su desarrollo parece obedecer mas a la demanda hecha por hombres de negocios que creían que la academia debía contribuir a paliar el problema del descontento obrero, y no por necesidades derivadas de la propia evolución de la sociología. El mismo Mayo creía que una de las tareas a la que la industria estaba llamada en el mundo moderno era la de integrar en la sociedad al individuo aislado y anónimo, ofreciéndole un orden social armonioso en el que pudiera hallar la felicidad. Creía que las aptitudes sociales de la dirección harían posibles esta integración y esta armonía y, como consecuencia, desaparecerían los conflictos de intereses.
[52] CASTILLO, Juan José. *La sociología del trabajo hoy: la genealogía de un paradigma.* En: DE LA GARZA, Enrique. (coord). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: FCE-UAM-COLMEX-FLACSO, 2000, pp. 39-64.
[53] BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Op. Cit.* p. 9.

Igualmente, en estos años se divulgan algunas investigaciones que marcan nuevos rumbos a los estudios sobre el trabajo, que parten del análisis de lo que la persona hace en el trabajo para intentar inferir desde ahí sus consecuencias. En síntesis, todos los comportamientos tienen sentido si se los interpreta en función de las condiciones materiales y sociales que define la situación de trabajo. Esta es la matriz teórica que sustenta estudios como los de Everett Hughes, *"Hombres y Trabajo"*[54] y Reinhard Bendix, *"Trabajo y autoridad en la industria"*[55].

No obstante, es la publicación en Francia del *"Tratado de sociología del trabajo"* (1961) compilado por George Friedmann y Pierre Naville el que realmente inaugura esta nueva orientación. Traducido tempranamente al castellano por el Fondo de Cultura Económica en 1963, la obra de Friedmann y Naville, reúne en dos volúmenes casi todos los campos, enfoques y perspectivas posibles de la *Sociología del Trabajo*: Definiciones y métodos, industria población y ocupación, trabajo y progreso técnico, la empresa, valores y actitudes del trabajo, el trabajo y la civilización industrial.

La definición que se da entonces de la *Sociología del Trabajo* será:

> El estudio de colectividades humanas muy diversas por su tamaño, por sus funciones, que se constituyen para el trabajo, de las reacciones que ejercen sobre ellas, en los diversos planos, las actividades de trabajo constantemente remodeladas por el progreso técnico, de las relaciones externas, entre ellas, e internas, entre los individuos que las componen[56].

Delimitando el campo de la *Sociología del Trabajo* al "Estudio, en sus diversos aspectos, de todas las colectividades humanas que se constituyen con motivo del Trabajo"[57], la obra de Friedmann y Naville se convertirá en el tratado de sociología del trabajo de más amplia y duradera influencia tanto en Europa como en América Latina.

En el transcurrir de los años 60, la revista *"Sociologie du Travail"* tomará una posición que influirá notablemente en la comunidad científica, al menos en Europa y América Latina:

> La noción de trabajo por la cual fundaba [mos nuestra] especificidad se entendía en un sentido fuerte, la actividad por la cual los hombres dominan y crean su sociedad (...), definiéndose no por un terreno, sino por una perspectiva. Frente al análisis formal de los hechos sociales, *Sociologie du Travail* defiende una orientación socio-histórica: estudiar la sociedad como obra de los hombres[58].

El movimiento sindical y extra-sindical entre 1968 y 1972, especialmente en Italia y Francia, por primera vez refuta el modelo de organización del trabajo que se venía

[54] HUGHES, Everett. *Men and Their Work.* Nueva York: Free Press, 1958. 184 p.
[55] BENDIX, Reinhard. *Trabajo y autoridad en la industria.* Buenos Aires: Eudeba, 1966. 488 p.
[56] FRIEDMANN, Georges y NAVILLE, Pierre. *Tratado de Sociología del Trabajo, vol 1*, México: Fondo de Cultura Económica, cuarta reimpresión, 1992. p 7.
[57] Ibíd. p. 28.
[58] COMITÉ DE RÉDACTION DE *SOCIOLOGIE DU TRAVAIL*, "Liminaire" [Editorial], en *Sociologie du Travail*, 4, 1966, p. 337. Citado por CASTILLO, Juan José. *La sociología del trabajo hoy. Op. Cit.* p. 45.

afirmado en todas las grandes empresas de las sociedades industriales y alienta a los sociólogos hacia nuevas perspectivas y nuevos problemas. Las publicaciones, profesionales o de divulgación, que ponen al fordismo y taylorismo en cuestión y que propugnan por un trabajo más humano se generalizan. La publicación en 1974 de dos obras que plantean una nueva mirada son *"Trabajo y capital monopolista, la degradación del trabajo en el siglo XX"* de Harry Braverman[59] y *"La división capitalista del trabajo"* de Michel Freyssenet[60].

Juan José Castillo propone que el paradigma dominante en la *Sociología del Trabajo* se caracterizó, en resumen, hacia mediados de la década de los setenta, porque había asumido los siguientes objetos de estudio[61]:

- ✓ Las situaciones reales de trabajo, dentro y fuera de la fábrica, del centro de trabajo, de los concretos puestos de trabajo y del trabajador colectivo que lleva a cabo los procesos de trabajo y los procesos de producción concretos.
- ✓ Los hombres y mujeres en el trabajo. No aislados, sino en una relación, en un sistema, en el que actúan e interactúan con los sistemas de máquinas y el entorno o ambiente.
- ✓ Los hombres y mujeres como miembros de un grupo de trabajo; un grupo homogéneo, esto es, sujeto a las mismas condiciones de trabajo a lo largo del tiempo. Identificar este grupo de trabajo es una tarea de investigación no siempre evidente.
- ✓ Los hombres y mujeres en el trabajo se estudiarán no en un momento, sino en su devenir, en su constitución, en su historia, como grupo, incluyendo la evolución del proceso de trabajo y los sistemas técnicos que lo sostienen y condicionan.
- ✓ Las estrategias reales de los trabajadores, con una visión ergonómica [62], etológica [63] o antropológica. Cómo adaptan su actividad real a las tareas prescritas, formales. Con la consecuente necesidad de utilizar no sólo nuevos conceptos, sino también nuevos instrumentos de recogida y tratamiento de la información.
- ✓ Las formas de adaptación, resistencia de los trabajadores y nuevas formas disciplinarias y de control del trabajo.
- ✓ Las estrategias y políticas industriales, empresariales y estatales, en el contexto de la división internacional del trabajo.
- ✓ Los cambios culturales y el papel del valor trabajo, o la situación del mercado de trabajo, lo cual implica el estudio dentro y fuera de la fábrica.
- ✓ Así mismo, aquellas personas que eran objetos de investigación, los trabajadores, mandos medios o empresarios, se incorporan en la investigación

[59] BRAVERMAN, Harry. *Trabajo y capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo XX*. México D.F.: Nuestro Tiempo, 1983. p. 228.
[60] FREYSSENET, Michel. *La division capitaliste du travail*. París: Ed. Savelli, 1977. 221 p.
[61] CASTILLO, Juan José. *La sociología del trabajo hoy. Op. Cit.*. p. 49.
[62] La dimensión ergonómica entendida ampliamente comprende tres grupos de necesidades: 1) el ambiente 2) la fisiología de los movimientos y 3) las necesidades psicológicas del trabajador.
[63] Relativo al Estudio científico del carácter y modos de comportamiento del hombre.

también como sujetos. Sus saberes pueden así pasar a formar parte del conocimiento construido por la *Sociología del Trabajo*.

En los setentas este nuevo enfoque se generaliza, implicando el regreso al estudio directo del proceso de trabajo, teniendo en cuenta las vivencias de los propios trabajadores, sus situaciones reales de trabajo, dentro y fuera de la fábrica y el análisis del trabajador colectivo que lleva a cabo los procesos de trabajo y los procesos de producción concretos, los cambios culturales y el papel del valor trabajo, o la situación del mercado de trabajo; así mismo, es foco de atención las estrategias reales de los trabajadores, la adaptación de su actividad real a las tareas prescritas; las resistencias de los trabajadores y, junto a ello, las nuevas formas disciplinarias y de control del trabajo. Adicionalmente, el contexto laboral se enmarcaba en las estrategias y políticas industriales, empresariales y estatales derivadas de la división internacional del trabajo[64].

Lo anterior supone una renovación de métodos y conceptos, y de nuevos instrumentos de recolección y procesamiento de la información que introducen una revalorización de la observación directa y participante: los trabajadores, mandos medios o empresarios, que hasta ahora eran objetos de investigación, participan ahora en la investigación como sujetos. Sus saberes pasan a formar parte del conocimiento construido. No obstante, en este periodo todavía no se ofrecían reflexiones rigurosas sobre los mercados de trabajo y su vinculación con las necesidades de mano de obra por parte de la industria, por lo cual el asunto del empleo y la formación no habían aparecido como substancialmente notables en el panorama de la sociología del trabajo, lo cual puede explicarse al menos parcialmente por las condiciones de crecimiento de la industria registrado en las posguerras en las naciones desarrolladas.

1.1.3. Algunos enfoques y escuelas de la *Sociología del Trabajo*

Si bien lo señalado expresa las tendencias generales que marcaron la investigación de la *sociología del trabajo* hasta alrededor de las décadas de 1970 y 1980, es notable resaltar que se desarrolló adquiriendo sus propios matices y preocupaciones en cada uno de los países donde fue retomada. Esto permite identificar diferentes enfoques y escuelas desarrollados a lo largo del siglo XX, los cuales no existen en forma pura sino que en muchos casos se entrecruzan y complementan entre sí.

En **Francia**, con los fundamentos de la obra de Georges Friedmann, la fundación de la mencionada revista *Sociologie du Travail* en 1959 logra imprimir un giro innovador, que influirá más allá de las fronteras nacionales francesas. De acuerdo a Beltrán y Cardona, partiendo de una rica tradición humanista, la escuela francesa asume la

[64] CASTILLO, Juan José, *Cultura, Historia y Trabajo: la sociología del trabajo que se refunda en torno a 1960*. En: Congreso latinoamericano de Sociología del Trabajo: "El mundo del trabajo en el contexto de la Globalización". Asociación Latinoamericana e Sociología del Trabajo. (2do: 1-5 de diciembre de 1996: Sao Paulo). Ponencias del II Congreso latinoamericano de Sociología del Trabajo: "El mundo del trabajo en el contexto de la Globalización". Sao Paulo: Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo. pp. 24-25.

cuestión de la modernidad y por lo tanto la historicidad como su foco central. Esto hizo que en Francia, como en ningún otro país europeo, la *sociología del trabajo* estuviera muy vinculada a los desarrollos de la socióloga en general (por ejemplo Friedman y Touraine)[65]. El *trabajo* como un acto básico, generador de riquezas y valores y dentro de él la figura paradigmática del obrero industrial calificado adquiere en la escuela francesa un lugar central. De tal forma, que los estudios clásicos se concentran en el taller industrial, ámbito en el que se examina la relación del obrero con la máquina, la división del trabajo y el comportamiento colectivo. Otras actividades como el comercio y los servicios, la formación y el empleo, no son tenidas en cuenta. Esta *sociología de la clase obrera* se hacía partiendo del lugar que ocupaba el trabajador en la división del trabajo interna de la empresa, orientación que se mantuvo, incluso, en los estudios posteriores sobre los trabajadores de la fase de la automatización. La primera preocupación de la sociología francesa, el estudio de los efectos profesionales sociales de las transformaciones técnicas del trabajo industrial es, también, un importante aporte para el desarrollo de la nueva *psicología industrial* a partir del año 1961[66].

Paralelamente, la administración estatal relativamente fuerte y centralista en Francia, favoreció el desarrollo de una *escuela de la regulación*, interesada por las condiciones externas de la empresa, bajo la forma exclusivamente institucional ya sea porque la regulación se apoye en una organización nacional (obreros, patrones, estado) bien por que la sociedad se caracterice por ciertas relaciones entre escuela y empresa. Así mismo, los temas como la burocracia revisten una importancia destacada[67].

Por su parte, en **Alemania**, desde fines del siglo XIX y particularmente a partir de los años veintes, la *sociología del trabajo* evolucionó en el marco de una *sociología de la empresa industrial*, orientada hacia el *reformismo social*. Después de la Segunda Guerra Mundial, este campo disciplinar se amplió para constituir una *sociología de la industria y de la empresa*, incorporando algunas líneas de investigación provenientes de diversas disciplinas científicas y se ramificó, sobre todo a partir de los años setenta, en una *sociología del trabajo* más específica, con un énfasis en la investigación del mercado de trabajo y en la sociología de la técnica[68].

La *sociología del trabajo* en **España** emerge fortalecida una vez concluye el periodo *franquista*. En este país una generación de investigadores de alto nivel de formación y con mucha experiencia de trabajo científico imprimen un auge notable a los estudios del trabajo desarrollando ampliamente los principales temas de las distintas líneas del debate internacional[69].

En **Estados Unidos** la *sociología del trabajo* adopta otros rasgos. En sintonía con las políticas de expansión económica las primeras investigaciones empíricas tuvieron por

[65] Ibíd. p. 12.
[66] CASTILLO, Juan José. *La sociología del trabajo hoy. Op. Cit.* p. 44.
[67] BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Op. Cit*. p. 13.
[68] Ibíd. p. 13. Algunos representantes de la tradición alemana son Horst Kern y Michael Schumann.
[69] Ibíd. p. 13.

objeto analizar aquellas dimensiones de la sociedad que podían representar un freno al proceso de desarrollo. Esto se hizo más evidente después de la Segunda Guerra Mundial, cuando este país empezó a proyectar al resto del mundo su modelo de desarrollo industrial. En este sentido, los científicos sociales se alejaron del estudio concreto de la producción industrial y de las relaciones de trabajo, volcándose a los problemas macrosociales del desarrollo, llamando la atención sobre el conjunto de relaciones propias de la economía capitalista y sus reglas de funcionamiento. Se buscó situar a grupos, comunidades y actores en los ejes tradicional/moderno, rural/urbano, agrícola industrial. El enfoque de la modernización tuvo un refuerzo con el aporte del funcionalismo de Talcott Parsons, como teoría abstracta del sistema social en constante adaptación[70]. De otro lado, igualmente importantes serían los trabajos adelantados por Everett Hughes y sus discípulos y por Ralph Bendix; de acuerdo a Juan José Castillo los estudios de estos últimos son innovadores en cuanto parten del trabajo mismo, es decir, del análisis primero de lo que la persona en el trabajo hace, para intentar, desde ahí, inferir o explicar comportamientos o consecuencias[71].

En el caso de **Gran Bretaña**, Beltrán y Cardona afirman que no existe una disciplina que se llame propiamente *Sociología del trabajo*, sino varias tradiciones de debate e investigación, entre las cuales destacan las líneas de clase trabajadora, cultura y conflicto industrial y de las relaciones industriales; temas estos que reflejan los conflictos políticos y sociales de una sociedad marcada por una fuerte organización de clase.

Como se observa, en estas líneas gruesas del debate no emergía todavía el interés por el empleo o la formación, en tanto los contextos de cada una de estas tradiciones no estaban enfrentados a los retos sociales como los del desempleo o las transformaciones del mundo productivo; los contextos sociales y políticos en que se desarrollaba la *sociología del trabajo* no demandaban aún una mirada a problemáticas que todavía no aparecían como tales.

En **América Latina** la *sociología del trabajo* emerge ligada a la perspectiva teórica del *desarrollo* y, en cierta forma, subordinada a ella; reproduciendo en consecuencia los debates de las sociologías europea y norteamericana[72]. Muy propio de la tendencia de posguerra la *sociología del trabajo latinoamericana* se interesa por el proceso de transición de una sociedad agraria y tradicional a una sociedad urbana e industrial[73]; a través de esta cuestión en la academia se efectúan los primeros estudios sobre la clase

[70] PARSONS, Talcott. *La Sociología Norteamericana Contemporánea.* Buenos Aires: Paidós. 1969. 246 p.
[71] CASTILLO, Juan José. *La sociología del trabajo hoy. Op. Cit.* p. 44.
[72] Un balance sobre los Estudios del Trabajo en América Latina se ofrece en el artículo de ABRAMO, Laís y MONTERO, Cecilia: *La Sociología del Trabajo en América Latina: paradigmas teóricos y paradigmas productivos.* En: Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo No. 1, año 1. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo A.C., 1995, pp. 73-96. Así mismo: DOMBOIS, Rainer y PRIES, Ludger, *¿Necesita América Latina su propia Sociología del Trabajo?* En: Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo No. 1, año 1. México: Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo A.C., 1995. pp. 97-132.
[73] En la década del cincuenta y sesenta, el problema del control de la fuerza de trabajo no es relevante en América Latina. Los problemas de la industrialización tardía impulsada en países sin tradición fabril eran de otra índole : obtener el capital, la maquinaria y el conocimiento técnico necesarios para la producción industrial

trabajadora y sus movimientos, en un intento de combinar una base empírica de explicación con una reflexión teórica y metodológica.

La transición de una sociedad a otra era conceptualizada como parte del proceso de *cambio social*, de migración y urbanización acelerada, con su corolario, la marginalidad urbana. La cuestión de la clase obrera derivaba básicamente de un análisis de tipo global, de la naturaleza de la sociedad y particularmente del proceso de transición de lo atrasado a lo moderno. Así, se encuentran estudios de las fábricas, acerca de las actitudes y comportamientos políticos de los trabajadores, su relación con el sindicato, su nivel de conciencia. Otros estudios se dirigen a los sindicatos y su relación con los partidos políticos y el Estado[74].

Los estudios acerca del trabajo, como se aprecia, giraron en torno a una importante diversidad de temas y, también, en diversos niveles de análisis; con todo, de acuerdo a De la Garza, los estudios en esa primera etapa se desarrollaron en un marco interpretativo y analítico relativamente común, centrado básicamente en dos aspectos[75]:

- ✓ Las características estructurales del proceso de industrialización, su carácter débil, poco integrado y tardío, y su incapacidad de producir los sujetos sociales considerados típicos de las sociedades modernas. Teniendo como referente las formas clásicas de organización y acción de la clase obrera de las ciudades, la clase trabajadora producida por la industrialización latinoamericana es concebida como relativamente pequeña, fuertemente condicionada por su origen rural reciente, muy apegada a los valores tradicionales del campo y con gran dificultad de inserción en la sociedad industrial; todo lo cual revela que en tales análisis se privilegiaban sus carencias antes que sus especificidades, caracterizando negativamente la clase trabajadora del continente.

- ✓ Frente a la debilidad de los sujetos sociales, los análisis afirman la centralidad del Estado como sujeto desarrollista y modernizador por excelencia y como el agente que delimita su campo del accionar de la clase trabajadora y sus formas de organización. El peso atribuido al Estado, en particular a su capacidad de regulación sobre los trabajadores y sindicatos (binomio control/paternalismo) en la definición del campo posible de acción de la clase obrera. En esta perspectiva, el problema de la clase obrera y del trabajo aparece subordinado y determinado por la dinámica objetiva de la sociedad global. Esto condujo a una mayor difusión de la *sociología del trabajo* latinoamericana vinculada al tema del cambio social, la dependencia y el subdesarrollo, apartándose de la sociología industrial estadounidense. Por esta vía la problemática del desarrollo haría pensar en la importancia de que el continente asimilara los procesos de industrialización mediante la adecuación de una mano de obra idónea para enfrentar el industrialismo; de este modo aparece de manera clara la relación

[74] BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Op. Cit.* p. 15.
[75] DE LA GARZA TOLEDO, Enrique. *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000. p. 20 y ss.

entre los postulados de la *sociología del trabajo* y la necesidad de capacitar a la población para atender el reto del *desarrollo*.

Con el establecimiento de las dictaduras militares en el continente, a mediados de los sesentas, la *sociología del trabajo* en Latinoamérica modifica sus principales preocupaciones[76]. De un interés centrado en los debates en torno a la transición de las sociedades tradicionales a las sociedades modernas, se llega a la discusión sobre democracia y dictadura y, con ello, al análisis de la naturaleza del régimen político y sus posibilidades de transformación. La ruptura con el paradigma estructural/determinista estuvo favorecida por la derrotas de los proyectos populistas y reformistas donde el Estado era visto como el actor central; así como, por la crisis del modelo desarrollista que veía en la industrialización el gran proceso redentor de las sociedades latinoamericanas[77].

Adicionalmente, es crucial señalar que este tránsito en los intereses desarrollados por la *sociología del trabajo* en Latinoamérica coincide con la generalización en todo el mundo de la llamada '*crisis del taylorismo*'[78], que a juicio de autores como Castillo implicó la renovación de los métodos de resistencia obrera en los lugares de producción, indicio de una crisis en torno a la legitimidad del modo de ejercicio del poder patronal sobre la disposición de las fuerzas productivas[79]. La resistencia de los trabajadores explicaría y contextualizaría el auge del énfasis en las *condiciones de trabajo* como objeto de estudio. Por tanto, el énfasis se centra ahora en la autonomía de los actores sociales en tanto factores dotados de poder explicativo de la dinámica social. Las interpretaciones surgidas de esta perspectiva atribuyen las características del movimiento obrero latinoamericano a factores políticos tales como las orientaciones de los sindicatos o partidos y las opciones históricas hechas por los sujetos sociales en determinadas coyunturas[80].

En esta línea, aparece una serie de estudios de caso sobre conflictos y huelgas obreras que intentan dilucidar el papel de los trabajadores como sujetos colectivos. De igual forma, prospera una corriente de estudios que privilegia la dimensión política, el diagnóstico sobre el sistema de dominación (el cual sería paralelo al desarrollo de las teorías de la reproducción en la *sociología de la educación*), el estudio de los sindicatos en su relación con el Estado y los partidos. De esta manera la sociología del trabajo vuelve hacia el sindicalismo y le reconoce una mayor posibilidad de afirmación en tanto sujeto colectivo con una imagen más positiva de la clase obrera.

La crisis de la deuda externa, la globalización de la economía y los cambios en los patrones internacionales de competitividad -todo ello hacia los años ochentas-, finiquitaron el modelo de desarrollo de la posguerra. La cuestión clave que pasaría a enfocar la reflexión de los sociólogos del trabajo en el continente fue la crisis de la industrialización por sustitución de importaciones, el impacto social del ajuste y

[76] Ibíd. p. 20 y ss.
[77] Ibíd. p. 20 y ss.
[78] CASTILLO, Juan José. *La sociología del trabajo hoy. Op. Cit.* p. 49.
[79] Ibíd. p. 49 - 50.
[80] BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Op. Cit.* p. 15.

reconversión exportadora, así como, a nivel micro, la crisis del taylorismo/fordismo y su manifestación en las situaciones del empleo. Los nuevos desafíos impuestos por esos procesos llevaron a profundizar la inflexión temática y conceptual de la *sociología del trabajo* iniciada en la fase anterior. Se amplían los temas y ganan en importancia los estudios sobre la empresa y los procesos de trabajo, lo cual involucra el interés mundial por la situación crítica de desempleo, particularmente en los-as jóvenes y el reto de su inserción laboral mediante dispositivos de capacitación y formación para el empleo. Es, pues, principalmente en la década de los ochenta cuando la *sociología del trabajo* a nivel global se interesa por los temas de la formación, el empleo e incorpora, por otro lado, la preocupación por la situación de los-as jóvenes[81].

Para estudiosos del trabajo como Enrique De La Garza, sólo hasta este momento surge realmente la *sociología del trabajo* en América Latina "con un corte disciplinario que comprende los estudios sobre procesos de trabajo (tecnologías, organización, relaciones laborales, calificación, cultura laboral), las relaciones industriales, la sociología del sindicalismo y empieza a abarcar los análisis sobre empresarios como sujetos del trabajo y al mercado de trabajo en una perspectiva no económica"[82]. Antes de este período, De la Garza sitúa los estudios laborales en una perspectiva que identifica como *cronologismo del movimiento obrero*, cuyo problema central eran los vínculos entre el movimiento obrero y el Estado y sus actores principales, los dirigentes partidistas, estatales, empresariales o militares[83].

1.1.3.1. Tendencias actuales de la *Sociología del trabajo*

Las tendencias globales de la *sociología del trabajo* están en la actualidad fundamentadas en la reorganización productiva que ha experimentado la sociedad occidental desde la década de los ochenta, lo que se ha enmarcado de un lado en la *crisis del taylorismo/fordismo* y en las *nuevas formas de organización del trabajo*, fenómenos que han sentado las bases de situaciones inéditas que se han convertido en objeto de estudio de la sociología. Esta transformación ha implicado crear las posibilidades técnicas y organizativas para una fragmentación de los procesos productivos, propiciando así una tendencia enormemente significativa y de peso en el proceso de reestructuración de los procesos de producción, lo que comenzará llamándose *descentramiento productivo* y acabará en la *nueva organización industrial*, según el Instituto Internacional de Estudios Laborales, el centro de investigación de la OIT[84], y que en nuestro medio académico se ha venido asociando con la *flexibilidad*[85].

---

[81] BLAUG, Mark. *Educación y empleo*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos, 1981. 214 p.
[82] DE LA GARZA, Enrique. *La formación socioeconómica neoliberal: debate teórico acerca de la reestructuración de la producción y evidencia empírica para América Latina.* México, D. F.: UAM, Unidad Iztapalapa: Plaza y Valdes, 199? p. 12.
[83] Ibíd. p. 12.
[84] INSTITUTO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS LABORALES. *La nueva organización industrial. Actividades en materia de investigación comparativa y elaboración de políticas*. En: Sociología del Trabajo, n.e., número 5, invierno 1988-89, pp.135-148. Citado por CASTILLO, Juan José. *La sociología del trabajo hoy. Op. Cit.* p. 52.
[85] VALENCIA, Nelcy Yoly. *Op. cit.* p. 179.

De este modo, la *sociología del trabajo* contemporánea ha venido analizando la reestructuración productiva con base en aprendizajes fuertes en tecnología teniendo en cuenta que la globalización genera una asignación del espacio para el producto y el trabajo de manera mucho más *flexible* que en etapas anteriores, asimismo, se ha estado pensando los nuevos patrones de acumulación. Storper y Walker[86] han planteado una línea de estudio importante relacionada con el proceso de reestructuración y *relocalización industrial* partiendo de la idea de que hay una expresión geográfica que muestra la propia reestructuración de las relaciones sociales. Señalan que mundialmente el capitalismo se está expandiendo a partir de la *relocalización* de plantas de alta tecnología que tienden a generar nuevas aglomeraciones espaciales que determinan las conformaciones de otras regiones. Los autores mencionan que la *relocalización industrial* genera una división espacial del trabajo que debe ser entendida como un proceso social más que como una simple estrategia administrativa de la industria[87].

Después de la crisis petrolera de 1973-1975, el declive de la industria estadounidense del automóvil y el surgimiento de sus competidores japoneses, el modelo fordista y taylorista experimentó síntomas de decaimiento. Esta crisis de la organización industrial dio paso a la incorporación de filosofías de trabajo nuevas en las que predominan conceptos modernos y métodos para aumentar la productividad, controlar y elevar la calidad de los productos, propiciar un mayor involucramiento participativo del trabajo de grupos, y capacitar a la fuerza laboral en el manejo de equipos autómatas de enorme flexibilidad y alta precisión.

El estudio de estas transformaciones en la productividad ha generado un consenso entre los sociólogos del trabajo; se afirma que alrededor de estas transformaciones se ha empezado a construir una nueva forma del trabajo industrial, con características regionales, por sectores productivos y empresas; lo que derivó en los últimos años del siglo XX en un creciente interés por el proceso de trabajo desde perspectivas analíticas y comparativas de sistemas alternativos de producción industrial, como los de Japón, Italia, sudeste Asiático y posteriormente México y Brasil.

De manera general algunos estudiosos llamaron al modelo naciente *posfordismo*[88]. Esta nueva forma del trabajo industrial antes que caracterizar lo específico de la nueva realidad, se refería a la negación o superación del anterior modelo y que remitía a la polémica más general sobre el surgimiento de la llamada *sociedad posmoderna*[89].

---

[86] STORPER, Michael y RICHARD Walker. *The capitalist Imperative, Territory, Technology and Industrial Growth*. New York: Basil Blackwell, 1989. Citado por BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *El factor Trabajo… Op. Cit.* p. 37.
[87] Ibíd. 37.
[88] BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Op. Cit.* p. 38.
[89] BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny. *La sociología frente a los espejos del tiempo: modernidad, postmodernidad y globalización*. Medellín: Universidad EAFIT, cuadernos de investigación y docencia. Documento 28, 2005. p. 62. En términos del contexto social ampliado, desde las décadas de 1980 y 1990, hubo diversas conceptualizaciones en las reflexiones de algunos pensadores para describir el paso a un nuevo tipo de sistema social: *sociedad postmoderna* (Lyotard), *sociedad postindustrial* (Bell), *sociedad de la comunicación* (Vattimo), *sociedad compleja* (Luhmann), *capitalismo tardío o multinacional* (Mandel). Existe una conciencia de que se está asistiendo a los

En la década de 1990 el nuevo paradigma tecnológico y su impacto en la economía mundial ven su auge. Su expansión comienza en los años ochentas con la tecnología militar y en las altas finanzas; desde finales de esa década se implanta en las fábricas y en el sector servicios; en los noventa, por medio de las autopistas de la información, comienza a penetrar los hogares, generando en ellos nuevos espacios de comunicación. Ahora, estas modificaciones industriales y sociales de la nueva sociedad tecnológica no se pueden entender sólo como modificaciones derivadas de la implementación de las nuevas tecnologías, sino que surgen como reacciones sociales a la lógica del sistema constituido sobre la base de la utilización de las tecnologías de la información. En relación con la modificación de la economía, entre los procesos fundamentales característicos de la *sociedad tecnológica* que serían objeto de estudio de la *sociología del trabajo* en la actualidad, según Manuel Castells[90], se encuentran los siguientes:

- ✓ La formación de una economía global.
- ✓ El aumento de la productividad en la nueva economía tecnológica, la cual no depende de los factores de producción y su incremento cuantitativo capital, trabajo, recursos naturales sino que radica en la aplicación de las tecnologías de la información a la gestión, producción y distribución tanto en los productos como en los procesos.
- ✓ La transformación de la cultura de organización y gestión de las empresas y la aparición de la producción flexible y automatizada, la descentralización de las grandes empresas, creando unidades semiautónomas: la proliferación de pequeñas y medianas empresas, la formación de redes de cooperación entre pequeñas empresas, entre pequeñas y grandes y entra las grandes entre ellas, llegando incluso a formarse redes de redes.
- ✓ La modificación del empleo y del trabajo: frente a la agregación y socialización del trabajo provocada por la revolución industrial en la fábrica, las nuevas tecnologías operan en sentido contrario: desarticulan la fábrica y permiten la desagregación del trabajo. A todo ello contribuye la flexibilización creciente del trabajo, que facilita la subcontratación de tareas, los contratos de trabajo temporales y a tiempo parciales, el autoempleo y el recurso a gestores externos, etc.
- ✓ La tendencia a la desaparición del empleo directo en la industria, sustituido por sistemas automatizados y de robots, que modifican radicalmente las fábricas y los procesos de producción. La automatización ha provocado la sustitución del empleo directo por el indirecto, y la transformación del perfil del trabajador: el desplazamiento de la mano de obra directa hacia los robots y los sistemas automatizados, provoca que los perfiles profesionales requeridos por la industria se orienten hacia las actividades relacionadas con la planificación de proyectos, mantenimiento de maquinas, optimización de procesos, sistemas y análisis y programas de computadores.

---

umbrales de una nueva revolución industrial (la Tercera) cuya base energética del cambio radica en la utilización de la energía atómica y el impacto de las nuevas tecnologías que ha generado grandes transformaciones -de una forma impensable e incluso incontrolable, en la realidad social y económica- exigiendo nuevas instituciones, nuevas políticas, nuevas leyes, nuevas formas de producción, comunicación y gestión.

[90] CASTELLS, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red.* Madrid: Alianza, 1997. 656 p.

Son todos estos algunos elementos que viene desarrollando en el mundo actual la *sociología del trabajo*; se abordan en la conexión con el objeto de estudio en el capítulo II de este documento.

1.1.3.2. El nuevo modelo de la producción flexible

El modelo de producción flexible ha ido estableciendo en las últimas décadas formas de producción nuevas. Este modelo tiene que ver con una completa reorganización técnica, organizativa, espacial y laboral en las industrias de los diferentes países y una nueva forma de reinserción de los países de reciente industrialización en la economía mundial [91] . Con ello se cambian las ventajas comparativas y se modifican sustantivamente las relaciones laborales y las formas de regulación estatal, entre otros aspectos[92].

La *flexibilidad* del trabajo es una expresión de la transformación de los sistemas productivos y de las relaciones laborales, es considerada como un fenómeno contemporáneo -de los últimos 20 años[93]- que no ha contemplado las aspiraciones de los trabajadores[94].

Ante la necesidad de mayor integración para responder de manera rápida a las variaciones en la demanda, se hace referencia al término *flexibilidad*. La *flexibilidad* se presenta entonces como elemento clave para la competencia, es "la capacidad gerencial de ajustar el empleo, el uso de la fuerza de trabajo en el proceso productivo y el salario a las condiciones cambiantes de producción"[95].

Una dimensión importante es la *flexibilidad del mercado de trabajo*, como estrategia para el uso de la mano de obra. A nivel de empresa la flexibilidad designa no sólo el modo de adecuar el sistema productivo y la organización del trabajo sino también los recursos

[91] Se considera que la etapa más desarrollada de industrialización en los países de reciente industrialización es precisamente la producción flexible. Particularmente aquella dirigida a la producción masiva y la forma más eficiente para incentivar los recursos humanos y el capital local es aquella dirigida a la producción de pequeña escala. Para Storper y Worker existen tres dimensiones de la flexibilización de la producción que son posibles por la formación del complejo de producción territorial: flexibilidad de la división del trabajo expresada en el territorio, flexibilidad en el mercado de trabajo y flexibilidad de la tecnología.

[92] Para Boyer la crisis del Fordismo-Taylorismo deviene de una nueva fase de crisis en las relaciones laborales, las cuales están basadas en un nuevo acuerdo que tiene como objetivo incrementar la eficiencia productiva a través del uso de la motivación que repercute en el logro de una mayor cooperación entre los trabajadores y administradores; en la negociación de concesiones recíprocas (trabajo, entrenamiento, horas de trabajo, salarios), en intercambio de esas exigencias por cooperación. BOYER, Robert. *La Flexibilización del Trabajo en Europa*. Madrid: Ministro del Trabajo, 1988. p. 257.

[93] TABARES, Juliana. *Subjetividad y cultura laboral en el sistema productivo de la industria de la confección del municipio de Donmatías*. Medellín: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Sociología, Universidad de Antioquia, 2006. p. 32.

[94] PUIG FARRÁS, Julio y HARTZ SON, Béatrice. *La negociación de la flexibilidad del trabajo. Ensayos laborales 7.* Medellín: Escuela Nacional Sindical -ENS-. 1999. 165 p.

[95] DE LA GARZA, Enrique. *Epistemología crítica y el concepto de configuración*. En: Revista mexicana de sociología volumen 63, número 1 enero –marzo de 2001. p. 102.

humanos disponibles a las variaciones de demanda en cantidad y calidad, así como la diversificación de los productos[96]. El auge de la flexibilidad, afirma De la Garza y otros[97], proviene de las propuestas que surgen de la crisis capitalista; la *flexibilidad* efectivamente fue vista como un mecanismo para aliviar el paro y emplear a un mayor numero de personas en una época de crisis y en esa medida está ligada a las reformas de la legislación laboral[98]. A este análisis Germán Palacio integra otros elementos refiriéndose al tipo de flexibilidad[99]:

- ✓ *Flexibilidad en los manejos de niveles de remuneración*

Esta flexibilidad apunta a disminuir las posibles normativas asociadas a formas de contratación y duración de la jornada que se reflejan en remuneraciones. Por tanto pretende disminuir la importancia de los pagos que se basan en contratos que, formalmente o por costumbre, son establecidos a término indefinido.

- ✓ *Flexibilidad en cuanto a la organización colectiva de los trabajadores*

Las tendencias de la flexibilización en numerosos casos tienden a reducir estos límites asociados a la organización sindical. Apuntan a socavar las conquistas históricas del sindicalismo. Por eso se ha dicho, parcialmente con razón, que la flexibilidad es sólo un artilugio de la patronal y el gobierno para atacar el sindicalismo.

- ✓ *Flexibilidad en cuanto a las características de la tecnología y los productos*

La producción en serie se basa en la utilización de maquinas especiales (específicas de un producto), de trabajadores descalificados colocados en las labores de ejecución y trabajadores semicualificados en las labores de concepción para elaborar productos en masa para una cantidad inmensa de consumidores indiferenciados. Al contrario, la especialización flexible es un sistema productivo que utiliza trabajadores cualificados que utilizan una maquinaria polivalente (vs. maquinaria especializada) para producir variedad de bienes en constante cambio para mercados relativamente grandes pero en permanente transformación.

- ✓ *Flexibilidad en cuanto a las facultades patronales de consumo de la fuerza de trabajo*

En la medida que se produce innovación tecnológica, que varían las necesidades de la empresa, que debe aprovecharan al máximo su fuerza de trabajo, los patronos están interesados en conferirle la mayor adaptabilidad a las labores que se realicen, y para ello, necesitan una fuerza laboral que no esté acostumbrada al tipo de contratación para labores específicas y que se resistan a realizar diversas labores. Por eso la polifuncionalidad es una de las principales características.

- ✓ *Flexibilidad en cuanto a organización empresarial*

Se realizan estrategias colectivas que reconocen y premian las iniciativas de los trabajadores en algunas dimensiones. La gestión participativa y los círculos de calidad,

[96] AGUILAR BENITEZ, Ismael. *Competitividad, flexibilidad y rotación del personal de la industria maquiladora del televisor*. Tijuana: COLEF. 1996. p. 19.
[97] DE LA GARZA, Enrique. *Epistemología crítica y el concepto de configuración. Op. Cit*. p. 102.
[98] Ibíd. p. 102.
[99] PALACIO, Germán. *Flexibilidad laboral y neoliberalismo en el trabajo en los noventa, rupturas y conflictos*. Bogotá: Empresa Editorial. Universidad nacional de Colombia. 1994. pp. 75-81.

en contravía del taylorismo (que recomendaba a los trabajadores no pensar sino restringirse a ejecutar las órdenes diseñadas por la ingeniería y la administración), apuntan a estimular la inventiva de los trabajadores y a reintegrar el conocimiento y la experiencia productiva de los mismos.

- ✓ *Flexibilidad en cuanto a la organización y regulación macrosocial*

La especialización flexible requiere de la colaboración de diferentes mecanismos de regulación social, entre ellas, una fuerte participación del Estado, pero ya no tanto dentro de un esquema nacional sino dentro de un esquema regional y local que articule a otras instituciones fuertes en la región, entre ellas los mismos sindicatos. Un área de apoyo e integración municipal y regional que presta asistencia tecnológica para una multitud de medianas empresas altamente tecnificadas.

- ✓ *La flexibilidad como búsqueda de filosofía pragmática*

No toda flexibilidad implica necesariamente reducción salarial. Hay tendencias de flexibilidad que apuntan a articular formas de trabajo calificado que implica elevación salarial, sin embargo estas posturas generalmente no corresponden a los intereses institucionales de los organismos que ejecutan y plantean políticas de flexibilidad.

La emergencia del proceso de la flexibilidad como nueva característica de las relaciones de trabajo, ha sido impuesta y justificada por la necesidad de supervivencia y adaptabilidad de las empresas a las nuevas condiciones de su entorno económico[100]. Esta, en sus diferentes formas, lleva a una desregulación de las condiciones de los trabajadores donde configuran nuevas relaciones laborales y por ende nuevas concepciones sobre el trabajo que están asociadas a cambios paralelos que se imponen a los sistemas educativos en tanto demandas del sector productivo, las cuales determinarán en buena medida el tipo de formación y de capacitación que se ofrecerá a la población.

1.1.4. La investigación en la *Sociología del Trabajo*

La *sociología del trabajo* hasta la actualidad continúa estando influida por una perspectiva económica centrada en el trabajo productivo de la gran empresa; perspectiva que proviene de los países industriales en que se desarrolló esta rama de la sociología. Esto indica que, por ejemplo, faltan estudios del sector de los servicios, así como de las relaciones entre trabajo y educación, que durante mucho tiempo han sido unos parientes pobres de la investigación y de la elaboración teórica en la *sociología del trabajo*, correlativamente a como ocurre con la producción de la *sociología de la educación* en cuanto al fenómeno laboral. Existen, sin embargo, otros enfoques que si bien, explican los procesos desde una perspectiva económica, combinan este tipo de razonamiento con otros tipos de pensamiento, donde las fuerzas no-económicas como las instituciones, las culturas y las prácticas sociales son incorporadas al análisis[101].

[100] PUIG FARRÁS, Julio y HARTZ SON, Béatrice. *Op. Cit*. p. 5.
[101] STORPER, Michael y SALAIS, Robert. *Modos de producción*. Los Ángeles: Universidad de California, 1995. p. 33.

Pese a las diferencias que se advierten entre los diversos enfoques y los centros de interés que cada uno de ellos destaca, existen ciertos ejes temáticos hacia los cuales se encauzan la mayoría de las investigaciones y que han venido definiendo las áreas de estudio clásicas de la *sociología del trabajo* y, para efectos expositivos, de acuerdo a Beltrán y Cardona, se pueden agrupar cuatro grandes áreas de estudio[102]: 1) Los modos de producción, 2) Las organizaciones del trabajo y las relaciones industriales, 3) Cultura, Identidad y Subjetividad en el mundo del trabajo y 4) Los mercados de trabajo. A continuación se exponen cada uno de ellos, intentando establecer relevancia de aquellos puntos que se conectan con el objeto de estudio de esta investigación: los programas de formación para el empleo de jóvenes.

1.1.4.1. Modos de producción

A finales del siglo XIX y comienzos del XX la expansión de la *Segunda Revolución Industrial* en Norteamérica y algunos países de Europa, formuló importantes interrogantes teóricos a una naciente generación de sociólogos del trabajo que, como la gran mayoría de pensadores de la época, veían en el progreso técnico una meta inexorable hacia la cual avanzaba la humanidad. Las preguntas acerca de ¿cómo adaptar el obrero a un progreso tecnológico?, ¿cómo determinar el *one best way* del trabajo (el mejor método de trabajo y el único)? Aparecían para los sociólogos entonces como primer punto en sus intereses de investigación.

En 1903, el ingeniero y economista norteamericano Frederik Taylor (1856-1915) publica su obra *Dirección del Taller.* En ella ofrecía una visión organizativa del trabajo basada en el principio de la separación total entre las actividades de preparación y programación del trabajo y las actividades de ejecución. Taylor ofrecía por primera vez un método práctico y reproducible, de resultados seguros, para aplicarlo, a cualquier tipo de trabajo, basado en gran parte en las decisiones tomadas por técnicos responsables de la organización del trabajo. Las formulaciones hechas por Taylor tuvieron un impacto social sin precedentes en la historia de la industria por su difusión en las fábricas de los Estados Unidos y de Europa.

También en 1903, Henry Ford (1863-1947) pionero de la industria norteamericana del automóvil, inauguró en los establecimientos de Detroit el sistema de producción en masa moderno, fundamentado en la creación en cadena y la estandarización de las piezas componentes de un conjunto: el producto en fabricación se desplaza ahora ante los obreros, cada uno de los cuales realiza siempre la misma operación, o un breve ciclo de operaciones, en un tiempo determinado medido por la velocidad con que avanza la cinta transportadora; es imposible alejarse del puesto del trabajo sin pedir y obtener un sustituto, aunque sólo sea por unos pocos minutos.

[102] BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny. *El factor trabajo… Op. Cit*. p. 18.

Las ideas, principios y sistemas que fomentó Ford y que habrían de conocerse como el *fordismo* se desarrollaron en la primera mitad del siglo XX, en los países centrales y especialmente en los Estados Unidos durante los primeros años de la segunda postguerra. El fordismo emergió en las fundaciones geográficas de una serie de excelentes regiones manufactureras dando lugar a grandes áreas industriales rodeadas por redes de pequeñas ciudades industriales, teniendo como características: la producción masiva de productos homogéneos, el uso de tecnologías rígidas (cadenas de montaje), hábitos laborales estandarizados (Taylorismo), así como la homogeneización del trabajo y de las pautas de consumo[103].

La demanda en el modelo fordista era entonces "jalonada por los salarios en el mercado interno de cada país capitalista avanzado, tomados separadamente. La coacción exterior estaba limitada por la coincidencia del crecimiento en los diferentes países, por la limitada importancia de la expansión del comercio internacional, con relación al crecimiento de los mercados internos, y por la hegemonía de la economía de los Estados Unidos"[104].

En la década de 1970, tras la crisis petrolera de 1973-75, y el declive de la industria estadounidense del automóvil y el surgimiento de sus competidores japoneses, los paradigmas tayloristas y fordistas de la organización industrial experimentaron una crisis que engendraron evoluciones en el sentido de la flexibilidad productiva y la movilización del recurso humano.

A partir de los ochenta, la *teoría de la nueva división del trabajo*, trata de explicar la transformación de las relaciones entre los países industrializados y los países en desarrollo, a través de la fragmentación del proceso productivo, y las fases productivas intensivas en trabajo que son *relocalizadas*. Las razones para ésta *relocalización* son: la presencia de bajos salarios, el mayor espacio para el manejo de los recursos humanos por parte de las empresas y una mayor duración de la jornada de trabajo[105].

---

[103] La experiencia del trabajo pierde todo significado: realizar las mismas operaciones durante años no sólo no califica para tareas más complejas sino que deteriora las capacidades manuales e intelectuales del individuo. De acuerdo con Lipietz, el fordismo como modelo de desarrollo se puede analizar desde tres dimensiones:
• Como principio general de organización del trabajo (o paradigma industrial). En tal sentido, el fordismo puede definirse como "el taylorismo más la mecanización".
• Como estructura macroeconómica (régimen o estructura social de acumulación), el fordismo suponía que las ganancias de productividad resultante de sus principios de organización tendrían su contrapartida, tanto en el crecimiento de las inversiones financiadas por las ganancias como en el crecimiento del poder adquisitivo de los trabajadores asalariados.
• Como sistema de reglas de juego (o como modo de regulación). El fordismo, señala Lipietz, implicaba una contractualización a largo plazo de la relación salarial, con límites rígidos a los licenciamientos y una programación del crecimiento del salario indexado sobre los precios y sobre la productividad general. Además, una amplia socialización de rentas a través del Estado providencia que aseguraba una renta permanente a los trabajadores asalariados. LIPIETZ, Alain. *El Mundo del Postfordismo*. p. 13. Citado por BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Factor Trabajo… Op. Cit*. p. 20.

[104] LIPIETZ, Alain. *El Mundo del Postfordismo*. p. 13. Citado por BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Factor Trabajo… Op. Cit*. p. 20.

[105] MIKEL PALAFOX, Martha. La globalización como una perspectiva para la expansión internacional: El caso del sector automotriz. En: Revista Ecos de Economía, No.4. Medellín. Universidad EAFIT, 1997. pp. 5 – 29. MINIAN, Isaac. *Transnacionalización y periferia semiindustrializada*. México, D.F.: Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), 1984, pp. 179-196.

En sus estudios sobre los modos de producción, Storper y Worker[106], plantean que en la dinámica del proceso de reestructuración y relocalización industrial, se presenta en los territorios la propia reestructuración de las relaciones sociales. Señalan que mundialmente el capitalismo se está expandiendo a partir de la relocalización de plantas de alta tecnología que tienden a generar nuevas aglomeraciones espaciales que determinan la conformaciones de otras regiones. El papel del cambio tecnológico es fundamental en el planteamiento de los autores, de hecho, consideran que el proceso de reestructuración y relocalización de las plantas está directamente vinculado al proceso de innovación tecnológica, en este sentido, plantean que la reestructuración significa disrupción económica permanente y el surgimiento de nuevas formas de producción que impactan territorialmente y generan nuevas demandas de personas calificadas para tales entornos.

Por otro lado, Storper y Worker plantean que la nueva localización tiene que ver con la producción de nuevos espacios económicos producto de la recomposición endógena de la industrialización, más que, como tradicionalmente se pensaba, por la ubicación de recursos naturales o por la preexistencia espacial de subsidiarios y compradores, a esta posibilidad de mejorar la localización la denominan *ventanas de oportunidad locacional*[107]. Y el desarrollo de nuevas tecnologías que genera nuevas necesidades para la producción define nuevas localizaciones que pueden ser en racimo (clustering), dispersas o con centros cambiantes, las que expresan diferentes grados y tipos de integración entre las plantas matrices y sus subsidiarias; aunque los centros tradicionales no han dejado de jugar un papel importante en el proceso.

En este sentido, el concepto de industria no está tan claramente definido, se refiere a una agrupación de firmas y partes de firmas que realizan actividades de la producción relacionadas estrechamente. Los autores mencionados comentan que hay tres aspectos esenciales en las nuevas formaciones territoriales a partir de la relocalización industrial: 1) La localización donde se minimicen los costos de movimientos y desplazamiento de la producción; 2) localización cercana a centros con infraestructura; y 3) localización en que se puede superar las fronteras geográficas[108].

De esta forma, en la *sociología del trabajo* se tienen en cuenta los modos de producción en los cuales se dan las relaciones laborales, estos van desde los sistemas ford-taylorista hasta el toyotismo (el modelo de producción japonés actualmente en uso)[109] pasando por métodos neotayloristas. Los modos de producción económica que imperan en el mundo en este momento se basan en las competencias en el mercado de bienes y

[106] STORPER, Michael y RICHARD, Walker. *The capitalist Imperative, Territory, Technology and Industrial Growth*. New York: Basil Blackwell, 1989. Citado por BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Factor Trabajo… Op. Cit*. p. 22.
[107] Ibíd. p. 22.
[108] Ibíd. p. 23.
[109] El *toyotismo* corresponde a una revolución en la producción industrial que fue pilar esencial en el sistema de procedimiento industrial japonés y que después de la crisis mundial del petróleo de 1973 comenzó a desplazar al fordismo como modelo referencial en la producción en cadena. Se destaca de su antecesor básicamente en su idea de trabajo flexible, aumento de la productividad a través de la gestión y organización (just in time) y el trabajo combinado que supera a la mecanización e individualización del trabajador, elemento característico del proceso de cadena fordista.

servicios, de tecnología y de trabajo, pero no son sólo eso; son, también, relaciones socialmente construidas para el desarrollo de los procesos productivos, escenarios en los cuales la formación de los sujetos en tales procesos juega un papel fundamental.

1.1.4.2. Las Organizaciones del Trabajo y las Relaciones Industriales

El concepto de *relaciones industriales* está referido a todas las formas de interacción (económica, normativa o material) entre los trabajadores y sus dirigentes, organizados en sindicatos o no, y las direcciones de las empresas o sus delegados. Las relaciones industriales incluyen, también, la situación en que se desenvuelve dicha interacción, expresada en: las características del sistema político y económico, las relaciones de fuerza entre las clases, las relaciones de fuerzas locales, las ideologías presentes y la participación de otros sujetos colectivos que tienen interés en sus relaciones industriales como el Estado o algunos de sus órganos (Ministerio del trabajo y los entes de programación del trabajo)[110].

En sus comienzos, el término se utilizó para referirse a todos los aspectos de las relaciones sociales dentro de la industria, y entre ésta y la sociedad en general, incorporando temas tan generales como: las relaciones humanas en la industria, las relaciones entre la industria y la comunidad, las interdependencias entre industria y sociedad. Fuera del contexto anglosajón donde tuvo su origen, el concepto de *relaciones industriales* contribuyó a ampliar el campo de los estudios sobre las relaciones entre los sindicatos y las empresas, entre los trabajadores y los dadores de trabajo, antes limitado a la perspectiva del derecho laboral[111].

Sólo hasta los años cincuentas, el campo de las relaciones industriales empieza a especificarse con la salida a la luz de numerosas publicaciones que circunscribían este campo a la esfera de las relaciones de trabajo y sindicales. Pero al mismo tiempo que se restringía el ámbito de las relaciones industriales, por otra parte se ampliaba al referirse a una esfera de sujetos más amplia, que incluía todos los tipos de empresa, incluso las no industriales. En este sentido, complementario, pero no equivalente a las relaciones industriales se erige el *análisis sociológico del sindicato*, interesado especialmente por los procesos de organización y los procesos estructurales e ideológicos de la acción del sindicato[112].

---

[110] BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Factor Trabajo… Op. Cit*. p. 35.
[111] FRIEDMANN, Georges y NAVILLE, Pierre. *Op. Cit*. p. 28.
[112] Las relaciones industriales se ocupa más bien de las normas de interacción entre sindicato y direcciones empresariales, especialmente con referencia a los mecanismos de la contratación colectiva y a los factores sociales que influyen en la legislación del trabajo y por consiguiente en las relaciones de fuerza entre los dos actores. La sociología del sindicato está relacionada con la del movimiento obrero del que el sindicato es la expresión organizada en las fábricas y en las relaciones con otras fuerzas políticas (movimiento social; obreros; proletariado).
La acción social del sindicato se estructura en forma preeminente en torno a los problemas del salario, la organización del trabajo, sus relaciones con la tecnología, las condiciones ambientales y normativas en que debe desarrollarse el trabajo, hasta enfrentar los grandes temas de la democracia industrial y la autogestión, presenta aspectos afines a la del partido político, puesto que tanto en uno como en el otro son esenciales las cuestiones de la participación y la democracia internas, los procesos más o menos espontáneos u organizados de formación de la representación y las relaciones entre representantes y representados, los orígenes y las posiciones sociales de los inscritos, de los militantes, de los jefes, así

1.1.4.3. Cultura, Identidad y Subjetividad en el mundo del trabajo

En la actualidad existen numerosos estudios de la cultura obrera y más recientemente de la cultura laboral y del trabajo. Estos estudios tienen miradas desde las organizaciones sindicales y desde la recuperación del sujeto de trabajo. En sus inicios, el análisis de la cultura del trabajo estuvo referido básicamente a la cultura obrera, entendida ésta como un aspecto fundamental de la vida cotidiana de un grupo importante de actores de los movimientos sociales[113].

El tema de la cultura obrera surge en los países hoy altamente industrializados. Particularmente, en la segunda mitad del siglo pasado, en Alemania se desenvolvió en relación a las condiciones y experiencias compartidas de trabajo asalariado en las nuevas industrias crecientes (sobre todo las industrias pesadas de minería siderúrgica y otras industrias como la textil, la química o la de máquinas herramientas y bienes de equipo), una convivencia cada vez más creciente no solamente en el trabajo sino también en el ocio y en el barrio de vivienda; un movimiento sindical, independiente del Estado y del capital que, en sus varias corrientes socialista, social demócrata y cristiana, abarcaba no solamente los temas económicos y directamente relacionados con las condiciones de trabajo y empleo sino también una gama amplia de campos desde la *política social* y de vivienda hasta la política nacional y de paz[114].

Los obreros de la industria aparecen, entonces, como los portadores y actores de la cultura obrera, orgullosos de su trabajo, con una ética oficial-gremial, una autoestimación fuerte frente a los empresarios que se convino con una preocupación y responsabilidad para la producción en un *consenso manufacturero*. Para estos obreros lo más natural y seguro fue, que durante toda su vida iban a ser obreros, trabajadores asalariados. La vida cotidiana en la fábrica, el barrio y en el ocio se fundieron en esta cultura obrera que contaba con asociaciones de consumo, con equipos de deporte obrero, con círculos de formación obrera, con una arquitectura de viviendas para obreros y una vinculación muy estrecha entre sindicatos y el partido social demócrata[115]. En los años sesenta y setenta, el objetivo predominante de estudiar la cultura obrera fue la búsqueda del sujeto histórico como transformador de la realidad social, es decir, el *sujeto revolucionario*.

Otros elementos que se tratan desde la cultura es la *centralidad del trabajo* en la vida social, esto se sustenta en la enorme eficacia que, a los efectos de la reproducción social, tiene la ideología sobre el trabajo, traducida al conjunto de valores, representaciones y percepciones que los individuos interiorizan en su actividad laboral y como modulan

---

como el modo en que éstos influyen tanto sobre la interacción interna de los miembros, como sobre las acciones del sindicato dirigidas hacia el exterior.

[113] BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Factor Trabajo… Op. Cit.* p. 23.

[114] Ibíd. p. 24.

[115] Ibíd. p. 25.

significativamente sus prácticas sociales y su cosmovisión, más allá del ámbito espacial y del marco temporal en los que tienen lugar los procesos de trabajo[116].

Desde este punto de vista de la cultura los *procesos de trabajo* son entendidos como el conjunto de acciones intencionales y no instintivas, individuales y colectivas, encadenadas y ordenadas, que relacionan la fuerza de trabajo (capacidad física y conocimientos técnicos) con los medios de producción y con los instrumentos de trabajo al objeto de conseguir un resultado final que responda a una necesidad social[117].

Para Paolo Zurla[118] la calidad y cultura del trabajo en los ochenta devuelve a las preguntas sobre *¿Qué significa el trabajo para el hombre en la sociedad industrial?, ¿Qué lugar ocupa en su existencia?* y *¿Cómo influye en sus relaciones sociales?* "El trabajo – dice Zurla- aunque no se perciba de forma necesaria como un valor en sí mismo, lleva a la aparición progresiva de una serie de valores que contrastan con él o, al menos, son neutrales, y ocupa un lugar primordial en la vida del hombre de la sociedad industrial avanzada"[119]. Habría que trasladar los interrogantes al ámbito educativo para preguntar sobre la relación entre la cultura y el trabajo con los sistemas educativos y su incidencia en la cultura laboral.

1.1.4.4. Mercados de trabajo como construcción social

En el concepto de *Mercado de trabajo* se encuentra actualmente el vínculo más claro que posibilita reunir a la *sociología del trabajo* con la *sociología de la educación* por cuanto se trata de un concepto que aborda nociones comunes a ambas ramas de la sociología: formación, empleo, calificación, salarios, escolaridad, nivel técnico, entre otros. Mark Blaug, Joseph M. Masjuan, Gloria de la Fuente y otros[120] muestran que si bien dentro de la producción sociológica de la educación no se ha establecido una postura que reflexione exclusivamente sobre este punto, es uno de los elementos que contextual y conceptualmente son desarrollados cuando la *sociología de la educación* aborda el tema del *mercado de trabajo*. En la literatura especializada el concepto es tratado también generalmente como *Mercado Laboral*.

Los *Mercados de trabajo* hacen referencia a "todas las variables que desde el punto de vista de una empresa o de un sector productivo [...] caracterizan las fuerzas del trabajo utilizables por él: composición por edad y por sexo, escolaridad, origen étnico, tipo y

[116] PALENZUELA, Pablo. *Las culturas del trabajo: una aproximación antropológica*. En: Revista Sociología del Trabajo, 24, pp. 3 - 28. Madrid: Nueva Época, 1995.
[117] BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Factor Trabajo… Op. Cit*. p. 25.
[118] ZURLA, Paolo. *Calidad y cultura del trabajo en los años ochenta*. En: Revista Sociología de Trabajo, 8, pp. 109 – 134. Madrid: Nueva Época, 1990.
[119] Ibíd. p. 109.
[120] BLAUG, Mark. *Educación y empleo*. Madrid: Instituto de Económicos, 1981. 214 p.; MASJUAN, J. M. y otros. *Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta*. En: Política y Sociedad, Vol. 1. pp. 97 – 104. Madrid: Universidad Complutense: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, 1988; DE LA FUENTE, Gloria. *Educación y empleo: la relación entre el sistema de enseñanza y el mercado de trabajo*. En: GARCÍA DE LEÓN, María Antonia y otros (Comp.) *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova, 1993. pp. 141 – 163.

nivel de calificación, estadio de socialización industrial, distribución geográfica, característica psicofísicas, etc."[121]. Este significado también incluye la forma en que varía la situación de empleo, los salarios y la movilidad de los trabajadores entre las diferentes ocupaciones y empresas. Derek Robinson señala que utilizar este concepto no significa que el trabajo sea una mercancía exactamente como cualquier otra; más bien se utiliza para referirse a las acciones que afectan a las actividades de la economía[122].

Sin embargo, desde la *sociología del trabajo* el estudio de los mercados de trabajo está asociado a la organización del sistema de producción: a la construcción de relaciones sociales entre empresarios, proveedores, distribuidores, productores, consumidores, etc. Este mercado no se rige exclusivamente por las leyes de competencia sino que tiene ciertas regulaciones explícitas e implícitas[123].

El *mercado de trabajo* aparece como un concepto abstracto, con una composición particular diferente al mercado de bienes y servicios, se trata en este caso de un mercado, con variantes que corresponden a los individuos que participan en él[124] y en esa medida involucra dimensiones sociales que superan lo económico, por ejemplo la dimensión educativa.

César Centi[125] presenta los *mercados de trabajo* como el lugar de confrontación de una oferta y demanda ya constituidas, movilizadas; los sujetos económicos están ya ahí, dispuestos al intercambio. El mercado es a la vez producción, circulación y aplicación de la mano de obra. Al estar incluidos en el concepto de *mercados de trabajo* no constituyen objetos teóricos distintos, analizables en si mismos. Por otro lado, la estructura y operación de los mercados de trabajo no puede entenderse fuera de un análisis más amplio de producción capitalista. Este análisis amplio muestra que las teorías del mercado no son puras, son resultado del desarrollo capitalista. En términos generales el mercado no puede existir sin la institución del contrato, que vincula a dos o más contratantes en relación con la materia y el tiempo definidos en el acuerdo, en virtud del propio acto de estipulación, que asume carácter vinculante para los contratantes.

---

[121] GALLINO, Luciano. *Diccionario de Sociología*. Madrid: Siglo XXI, 1995, p. 892.
[122] ROBINSON, Derek. *Mercados de trabajo externos e internos. El mercado de trabajo y la estructura salarial*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1988. p. 344.
[123] Puede ampliarse este el concepto de *Mercado Laboral* o *de Trabajo* revisando la sección de conceptos claves al final de este capítulo.
[124] Cabe aclarar que el mercado significa un lugar en el que sistemáticamente se producen intercambios económicos. En el sentido más abstracto y moderno, se refiere a un mecanismo específico regulador de los procesos económicos, basado en la creación de precios en contratación formalmente libre (BAGNASCO, 1989). El marco conceptual explica, por tanto, la forma en que un trabajador elige su ocupación o la empresa en la que trabaja, a saber, mediante la maximización de las ventajas netas. Cuando un trabajador elige un empleo en el que no tiene experiencia previa puede encontrarse con que el mismo cambia la valoración asignada a los diversos componentes y reconsiderar entonces sus preferencias de modo que dicho empleo deje de ser su primera opción. Esta es una forma de explicar la rotación laboral.
[125] CENTI, César. *Mercados de trabajo y movilización*. En: Revista Sociología del Trabajo, 4, pp. 43 – 66. Madrid: Siglo XXI, 1988.

Los *mercados de trabajo* de acuerdo con Arnaldo Bagnasco[126] hacen referencia a la estructura social y cultural, por tanto, no pueden fijarse de forma definitiva; y están también asociados a las disposiciones del sistema educativo.

Para especificar los espacios donde se desarrollan los mercados de trabajo, los diferentes autores se refieren a los *mercados internos*, *externos* y *segmentados*:

a) Mercados internos de trabajo (MIT)

El término *mercado interno de trabajo* incluye un conjunto de normas y procedimientos burocráticos administrados, que tienen en cuenta la eficiencia económica, pero también los factores sociológicos y políticos[127] que se relacionan con los procedimientos que determinan quién reúne los requisitos necesarios para ocupar cada puesto y cómo se toman las decisiones. Las calificaciones, competencias y niveles de formación exigidos con respecto los puestos de trabajo y a la seguridad de empleo se establecen dentro de estos mercados internos de trabajo.

b) Mercados externos de trabajo (MET)

El término *mercado externo de trabajo* se refiere a la dinámica que se genera en la actividad de encontrar empleo para ocupar ciertos puestos de trabajo, así como el proceso de determinación de cuánto se debe pagar a las distintas personas por realizar las distintas tareas de acuerdo a las condiciones del trabajo en la localidad.

Un *mercado de trabajo local* es el área geográfica que contiene a los miembros actuales y potenciales de la mano de obra que una empresa puede intentar contratar en ciertas condiciones, así como a otros empresarios que compiten por la misma mano de obra[128]. Esto subraya los dos aspectos del mercado: por una parte, la oferta representada por los trabajadores asequibles a la empresa –lo cual se relaciona con su nivel de escolaridad y tipo de formación recibida- y, por otra, la demanda representada por ésta y otras empresas que tratan de emplear dicha mano de obra. En realidad, a menudo resulta muy difícil especificar las fronteras del mercado de trabajo local, puesto que los miembros marginales van y vienen y las fronteras se pueden ampliar[129].

Este concepto privilegia una explicación desde el punto de vista de los empresarios. De este modo se describe que en situaciones caracterizadas por un alto nivel de empleo, en las que, para algunos empresarios, existe una escasez de trabajo, las tácticas de reclutamiento y retención de la mano de obra se contemplan a menudo como las tácticas

[126] BAGNASCO, Arnaldo. *Mercado y mercados de trabajo*. En: Revista Sociología del Trabajo, 6, pp. 21-31. Madrid: Siglo XXI, 1989.
[127] DOERINGER, Peter y PIORE, Michael. *Internal Labor Markets and Mampower Analysis*. Lexington: D. C. Heath and Company, 1971. Citado por BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Factor Trabajo… Op. Cit*. p. 28.
[128] ROBINSON, Derek. *Mercados de trabajo externos e internos. El mercado de trabajo y la estructura salarial*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1988. p. 346.
[129] BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Factor Trabajo… Op. Cit*. p. 32.

de la competencia, las cuales son más intensas entre los empresarios de una misma localidad que con los de otras[130]. Robinson afirma que la lógica del *mercado de trabajo externo* determina el precio del salario en un cierto tipo de lugares de trabajo; si una empresa paga menos no conseguirá atraer y retener un número suficiente de trabajadores. Por tanto, tendrá que reducir la producción o incrementar los salarios en la medida suficiente para competir con los otros empresarios (y viceversa). Se acepta que los salarios, por sí mismos, no son suficientes para explicar las retribuciones laborales.

Desde este punto de vista la retribución de los trabajadores es un *paquete* compuesto por tres elementos: dinero, ventajas sociales[131] y otros incentivos. Las diferentes empresas ofrecerán paquetes con diferentes combinaciones y los distintos individuos preferirán diferentes combinaciones. También se consideran las desventajas de algunas de las oportunidades alternativas de empleo. El trabajo en algunas empresas será más difícil, más fatigoso, más especializado, menos agradable, etc. que en otras[132].

c) Mercados Segmentados, Mercados Duales

Para efectos de un análisis sociológico que supere una mirada económica de la organización de los mercados de trabajo, estos no pueden verse solamente como espacios internos o externos, sino como construcciones sociales históricas que emergen desde la dinámica productiva. Desde este enfoque crítico se observa que los *mercados de trabajo* involucran la creación de espacios complejos de producción localizada que emplean dos segmentos distintos de trabajadores: un segmento altamente remunerado conformado por profesionales y trabajadores técnicos, y un segmento posteriormente remunerado creado a partir de grupos sociales marginales tales como jóvenes, mujeres, minorías étnicas y gente que emigra del campo a la ciudad[133].

Como se observa, este enfoque permite una mirada alejada del funcionalismo de las anteriores perspectivas. En este sentido, David Gordon, Richard Edwards y Michael Reich, entre otros, afirman que el desarrollo de organizaciones productivas flexibles ha desarrollado mercados de trabajo segmentados[134]. César Centi[135] afirma que las teorías de la segmentación se introducen, en un terreno resbaladizo puesto que algunos enfoques estarían negando el *trabajo-mercancía* en sus análisis.

---

[130] ROBINSON, Derek. *Op. Cit*. p. 346.
[131] Las "ventajas sociales". Se definen como aquellos pagos, diferidos o corrientes, que, aunque derivados de la actividad laboral, no tienen lugar como consecuencia directa de dicha actividad, sino como consecuencia de algún hecho relacionado, como, por ejemplo, la jubilación, uso de un vehículo, los subsidios a la vivienda, la alimentación gratuita, que constituyen retribuciones adicionales al pago directo en dinero. Con frecuencia es extremadamente difícil cuantificar el "valor" de las ventajas sociales, además, su valor para quien las recibe no es necesariamente igual que su coste para la empresa. Existen "otros incentivos" que, aunque tampoco son fácilmente cuantificables, son eficaces para reclutar y retener a los trabajadores: ambiente de trabajo, las condiciones generales de la fábrica (su nivel de ruido y de limpieza), el que los trabajadores tengan contacto cercano con otra gente y, en tal caso, que tengan una buena relación, el tipo y la personalidad de los supervisores, todos estos factores afectan el "atractivo" de una empresa como centro de trabajo.
[132] ROBINSON, Derek. *Op. Cit*. p. 348.
[133] STORPER, Michael. *Institutions of the learning economy*. Los Ángeles: University of California, (UCLA), 1995. Citado por BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Factor Trabajo… Op. Cit*. p. 33.
[134] BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Factor Trabajo… Op. Cit*. p. 33.
[135] CENTI, César. *Op. Cit*. pp. 43 – 66.

Finalmente, habría que decir que es difícil precisar el marco espacial del *mercado de trabajo*. Beltrán y Cardona señalan que si fuera considerado como escenario mundial no tendría demasiada trascendencia empírica; por lo tanto, existe una recurrencia a cerrar arbitrariamente el espacio y a razonar, por lo general, en el nivel del mercado nacional. Peter Doeringer y Michael Piore sugieren que el espacio nacional es perfectamente exterior a la empresa y se trata de un espacio social institucional[136]. Estos autores desarrollan en 1971 un modelo no competitivo del *mercado de trabajo*, en el que se introducen conceptos como la *dualización*, la *segmentación*, la *polarización*. Basándose en el estudio de las barreras a la movilidad laboral y en el caso de países con regiones subdesarrolladas como Italia, elaboran un enfoque alternativo a la *teoría del capital humano*[137] que daba mejor cuenta de la discriminación en la contratación y en la fijación de salarios. La idea básica de estos *modelos segmentaristas* es que el mercado de trabajo no funciona según el modelo de la competencia perfecta abogado por los economistas neoclásicos, sino que existen factores institucionales que interfieren y que las propias políticas de empleo de las firmas configuran la diferenciación de los empleos y los salarios.

En América Latina este fue el enfoque adoptado por los investigadores para el tratamiento de los mercados de trabajo, que sin abandonar la perspectiva de los movimientos sociales se vuelcan al estudio de la *exclusión*, la *precarización* y la *informalidad* en los mercados de trabajos urbanos[138]. Con ello se produce un desplazamiento de la *sociología del trabajo* a la *sociología del empleo* que se relaciona plenamente con las necesidades de orden educativo que la problemática de la ocupación plantea. En este enfoque se hallan dos orientaciones, de acuerdo a Beltrán y Cardona[139]: una estadística, que permitió la acumulación de información y fue el sustrato que sirvió de base entre otras cosas a la formulación de programas sociales focalizados como los de formación para el empleo de jóvenes diseñados en el escenario latinoamericano con el apoyo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Otra corriente, dedicada a desarrollar investigaciones sobre las formas de inserción en el *mercado de trabajo* de los sectores sociales más vulnerables, en particular mujeres y jóvenes. En consecuencia, por esta vía empírica de aplicabilidad del concepto de *mercado de trabajo* o *mercado laboral*, se encuentra un vínculo entre los programas de formación para el empleo de jóvenes y la reflexión sociológica del trabajo y la

[136] DOERINGER, Peter y PIORE, Michael. Citado por BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Factor Trabajo… Op. Cit*. p. 28.
[137] Pese a que es compleja y larga la historia del concepto Capital Humano, así mismo como debatido, es ampliamente usado en los discursos institucionales que le siguen el juego a los intereses neoliberales. Se entiende como el aumento en la capacidad de la producción del trabajo alcanzada con mejoras en las capacidades de los trabajadores, estas capacidades realzadas se adquieren con el entrenamiento, la educación y la experiencia. Se refiere al conocimiento práctico, las habilidades adquiridas y las capacidades aprendidas de un individuo que lo hacen potencialmente. En sentido figurado se refiere al término capital en su conexión con lo que quizá sería mejor llamada la "calidad del trabajo" es algo confuso. En sentido más estricto del término, el capital humano no es realmente capital del todo. El término fue acuñado por el premio Nóbel de Economía Gary Becker en la década de los sesenta para hacer una analogía ilustrativa útil entre la inversión de recursos para aumentar el stock del capital físico ordinario (herramientas, máquinas, edificios, etc.) para aumentar la productividad del trabajo y de la "inversión" en la educación o el entrenamiento de la mano de obra como medios alternativos de lograr el mismo objetivo general de incrementar la productividad.
[138] DE LA GARZA TOLEDO, Enrique. *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. *Op. Cit*. p. 20 y ss.
[139] BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Factor Trabajo… Op. Cit*. p. 35.

educación realizada en el continente. El concepto es complementado en la última parte de este capítulo, en los *conceptos claves de la investigación*.

El cuadro 3 presenta una síntesis de los elementos de algunas de las perspectivas de la *sociología del trabajo*, de acuerdo a lo expuesto hasta este punto.

Cuadro 3
Elementos de algunas perspectivas de la Sociología del trabajo

CORRIENTES	TEMPORALIDAD (aprox.)	ALGUNOS REPRESENTANTES	REFERENTES	OBJETOS DE ESTUDIO
Francesa	1920 - 1970	Friedman Touraine Naville	Tradición Humanista e historicidad. Escuela de la Regulación.	Taller industrial (relación obrero - máquina); división del trabajo; comportamiento colectivo. Efectos profesionales sociales de las transformaciones técnicas del trabajo industrial Condiciones externas de la empresa susceptibles de intervenirse.
Alemana	1920-1970	Kern Schumann	Sociología de la empresa industrial. Reformismo Social.	Empresa Industrial.
Norteamericana	1920 - 1970	Parsons	Proceso de desarrollo industrial expansivo. De Investigación empírica a investigación macrosocial. Tipologías polares.	Desarrollo Economía capitalista y sus reglas.
Británica	1920 – 1970		Organización de clase.	Clase trabajadora. Conflicto y cultura industrial.
Latinoamericana	1970 - hoy	De la Garza	Desarrollo. Transición de una sociedad tradicional a una sociedad moderna (Cambio social). Dictaduras militares. El Estado y los Partidos.	Clase obrera (actitudes y comportamientos políticos). Fábricas. Dependencia y Subdesarrollo. Democracia y Dictadura. Sindicalismo.
Tendencias actuales (Hispanoamérica)	Hoy	De la Garza Castillo Abramo Montero	Crisis de la deuda externa. Globalización de la Economía. Flexibilidad. Crisis modelo sustitución de importaciones y reconversión exportadora + crisis Taylor/fordismo.	Empresa y Procesos de trabajo (tecnologías, organización, relaciones laborales, calificación, cultura laboral).

Volver a la Tabla de Contenido

1.2. APROXIMACIÓN A LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

En los siguientes apartados se presentará una aproximación a la consolidación de la *sociología de la educación* en el siglo XX, mostrando su tránsito por el enfoque funcionalista hasta mediados del siglo y su posterior reevaluación por las diversas posturas críticas hacia los años setentas. Este ejercicio permitirá ubicar histórica y conceptualmente algunas de las principales tradiciones críticas que sirven de base a esta investigación.

A diferencia de otras ramas de la sociología, la *sociología de la educación* se interesa por los procesos de transmisión de conocimientos, los métodos de enseñanza y los contenidos educativos, en tanto que procesos importantes para la estructuración y el contenido de las relaciones sociales. Es decir, el interés sociológico por la educación reside en sus características como institución que constituye identidades y posiciones sociales que condicionan la forma en que los individuos viven en sociedad, sus actitudes y formas de interacción y sus oportunidades vitales. Tan importante como esto es, además, la identificación de las regularidades grupales que caracterizan esos procesos.

Carlos Lerena defiende la inseparabilidad entre *sociología* y *sociología de la educación* desde el mismo nacimiento de la disciplina. Según este autor aunque fue el sociólogo francés Emile Durkheim el primero en abordar la educación como rama particular de la sociología en el siglo XIX, el germen de la primera teoría sociológica de la educación estaba ya presente en la obra de Saint-Simon y Comte, desarrollada varias décadas antes de Durkheim; y lo estaba no a partir de un análisis específico de la educación sobredeterminado por la construcción de una nueva perspectiva de análisis de la realidad social, sino debido a que "el planteamiento epistemológico que dio origen a lo que llamamos sociología contenía ya en su raíz una, hasta cierto punto, determinada concepción de la educación y de la escuela"[140]. El análisis sociológico de la educación, por lo tanto, a pesar de tratarse de una especialidad cuya mayor producción teórica corresponde a los sociólogos del siglo XX, es identificable en la sociología positivista del siglo XIX en medio de la transición del antiguo régimen feudal al modo de producción capitalista instaurado con la Revolución Industrial, la Revolución Francesa y la marejada de transformaciones sociales en el seno de Europa. Ante la *evidencia* de desorganización social los primeros sociólogos –que además figuran como dentro de la corriente positivista- encuentran en la educación y, particularmente en la institución escolar -que llamaremos también *escuela*-, el mejor mecanismo para asegurar la adaptación social de los individuos, sustituyendo la función social históricamente asignada a la Iglesia.

Durkheim añadiría a la función de adaptación señalada por Comte y Saint-Simon la función de diferenciación social de la educación, como requisito de articulación orgánica de las distintas funciones sociales. Por tanto, las primeras teorías sociológicas de la educación se caracterizarían por la relevancia asignada a la educación como subsistema social de aprendizaje de las normas y valores sociales en los que se fundamenta la sociedad. Desde este autor *Socialización* y *control social* son identificadas como funciones fundamentales del proceso de transmisión de conocimientos y hábitos, del orden instrumental y del orden expresivo. Lógicamente, en todas las sociedades anteriores tuvo lugar alguna forma de transmisión de conocimientos, pero lo que caracteriza la primera sociología de la educación es la importancia social concedida a la educación en su relación con la totalidad social. Es así que, el análisis sociológico de la educación se aborda no solamente desde el punto de vista de la incidencia intergeneracional de los adultos sobre los niños, sino también desde el proceso de transmisión que uniformiza hábitos y valores y diferencia en conocimiento a los

[140] LERENA, Carlos. *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Grupo Zero, 1985. p. 76.

individuos para adaptarse a la sociedad como un todo orgánico. La complejidad y el posible desorden de la sociedad industrial justifican plenamente a juicio de Bonal[141] que los sociólogos positivistas identificaran en la escuela la mejor institución para asegurar la preservación de los valores morales (y por extensión del control social). En síntesis, puede afirmarse que la sociología de la educación se contempla en su génesis como una sociología de las instituciones escolares.

Como se ve, distante en cuanto a sus escenarios, de las transformaciones industriales que la naciente *sociología del trabajo* abordaba, la *sociología de la educación* inicia el siglo XX centrada en las instituciones educativas. A partir de la segunda mitad de ese siglo la disciplina -si bien no se separa de la mirada a las instituciones educativas- introduce un nuevo elemento que sería característico en el período de máximo desarrollo teórico de la especialidad: se trata de la importancia de la educación en el *proceso de asignación y distribución de las posiciones sociales*. En efecto, en la sociedad meritocrática capitalista la escuela adquiere una importancia fundamental como institución clave para la adquisición de *estatus*. Pero es a partir de la segunda mitad del siglo XX, en plena consolidación de los Estados de Bienestar, cuando la meritocracia deja de ser solamente un principio de legitimación ideológica para adquirir una dimensión hegemónica, es decir, cuando la población de las sociedades avanzadas cree realmente en ella[142].

En esta etapa la educación formal se convierte en la institución social con mayor poder estructurante. A partir de ese momento se crea en los imaginarios y reflexiones teóricas la idea de que el logro educativo, la formación continuada de los sujetos en el sistema educativo, aunque no asegura la movilidad, la posibilita. Ante esta *certeza*, la nueva sociedad capitalista respondió depositando sus expectativas en ese logro y demandando, desde todos los sectores sociales, más educación. Al incremento de la demanda los Estados respondieron invirtiendo en la educación formal como nunca lo habían hecho anteriormente. De este modo el auge de la oferta educativa, posibilita al Estado capitalista un mecanismo idóneo para enfrentarse a sus "problemas básicos" de acumulación, reproducción y legitimación[143]. La educación, por lo tanto, adquiere no solamente un enorme poder estructurante, sino también una carga de legitimación importantísima, como se confirmaría posteriormente a partir de la crisis de los años setenta.

En resumen, puede afirmarse que uno de los legados más importantes de la *sociología de la educación positivista* inicial, en tanto sus objetos de estudio, fue el análisis de la transmisión cultural, la socialización de los individuos y la adquisición de *habitus* comunes. Con estos antecedentes es posible entender a cabalidad el proceso de cambios en la disciplina que acontecen con la transformación social posterior a la Segunda Guerra Mundial, momento en que Estados Unidos ya estaba posicionado como uno de los escenarios de producción sociológica más importantes. Para ese

[141] BONAL, Xavier. *Op. Cit*. p. 20.
[142] Ibíd. p. 20.
[143] DALE, Roger. *The State and Educational Policy*. Milton Keynes, Open University Press. Citado por BONAL, Xavier, *Op. Cit*., p. 20.

momento la educación posee una gran valoración académica, como subsistema social de atribución y legitimación de posiciones sociales. Esto permitiría un acercamiento a lo que es el objeto central de la sociología de la educación crítica: la explicación de las desigualdades sociales y de los mecanismos por los que éstas se construyen, se mantienen, se legitiman, se reproducen o se modifican. El estudio de la relación entre logro educativo y posición social, el de la reproducción o cambio de las posiciones sociales, el de las probabilidades de acceso a la educación post-obligatoria de los distintos grupos sociales, etc., son dimensiones de la disciplina sociológica sin los cuales ya no es posible el estudio de la estructura social. De ahí la importancia fundamental de la educación formal. Esta sanciona socialmente las trayectorias individuales, las formas de integración y exclusión social, la movilidad social, etc. Entre tanto, como se mencionó anteriormente, la *sociología del trabajo* estaba centrada en el análisis de las relaciones sociales en el marco de los sistemas de producción.

1.2.1. De la Sociología Educativa a la *Sociología de la Educación*

El contexto social norteamericano de principios del siglo XX facilitó el desarrollo de la *sociología educativa* como espacio de desarrollo de las relaciones entre escuela y comunidad social y como contribución "a la difusión de la confianza utópica en el cambio escolar" [144]. Esta orientación dominó la escena de la investigación entre educación y sociedad durante la primera mitad de siglo. Sin embargo, esta corriente de pensamiento e investigación, cuya mayor producción se recoge en la revista fundada en 1927, *Journal of Educational Sociology*, "refleja menos la aplicación de los principios sociológicos generales y más el interés por un área que se consideraba a sí misma más una especialidad de la educación que de la sociología"[145]. La orientación normativa de la *sociología educativa*, la ausencia de consideraciones teóricas y su funcionalidad para el naciente sistema educativo meritocrático dan lugar a una investigación sobre educación y sociedad que constituye más un soporte de legitimación para la administración educativa norteamericana que una investigación sociológica rigurosa. Como apunta Lerena, es "sin eufemismos, un empirismo burdo"[146].

Entre 1950 y 1970 la *sociología de la educación* se consolidó como especialidad de la sociología. A partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial el interés de los científicos sociales, básicamente sociólogos y economistas, por la educación coincidió con un período de expansión económica y educativa sin precedentes. La educación formal, como ya se ha señalado, se convirtió en el principal mecanismo estructurante de las sociedades avanzadas y en la mejor prueba de la legitimidad del sistema meritocrático en las sociedades capitalistas democráticas lideradas por Estados Unidos. La tensión entre Estados Unidos y la Unión Soviética por el predominio político y social en el marco de la Guerra Fría llevaba a que dicha expansión económica y

[144] JEREZ MIR, Rafael. *Sociología de la Educación*. Madrid: Consejo de Universidades, 1990. p. 360.
[145] BONAL, Xavier. *Op. Cit*. p. 20.
[146] LERENA, Carlos. *Op. Cit*. p. 170.

educativa fuera exitosa en Occidente en tanto la educación se tornaba elemento clave en la búsqueda norteamericana por la superioridad sobre los rusos[147].

La educación se convirtió, pues, a partir de la década de los cincuenta, por las influencias mundiales, en un área prioritaria de intervención del Estado, tanto por su importancia como factor de desarrollo económico como por ser un instrumento clave en la política de igualdad de oportunidades. Es este el contexto que enmarca el comienzo del proceso de institucionalización de la *sociología de la educación*. Una ciencia que arranca en pleno predominio del *estructural-funcionalismo* norteamericano y como instrumento de legitimación de la política educativa en una fase de consolidación de los Estados de Bienestar. Ambos factores son explicativos del carácter fundamentalmente empirista de la *sociología de la educación* en los años cincuenta. En este contexto el *funcionalismo tecnoeconómico* y el *reformista* constituyen las dos orientaciones fundamentales de desarrollo teórico y empírico de la sociología de la educación a lo largo de dos décadas. También este es el momento en que además de emerger el interés por la educación desde la investigación sociológica, el principal objeto de estudio se ubica en la relación entre *educación y trabajo*.

Hacia los años setenta tanto la controversia acerca del *estructural funcionalismo* como la crisis de la educación como mecanismo *redistributivo* se ubican en la base de la orientación dominante de la *sociología de la educación.* El resurgimiento de los marxismos a lo largo de los sesenta, las movilizaciones estudiantiles y el fracaso de las políticas de igualdad de oportunidades son cuestiones clave para comprender la aparición de una *Sociología crítica de la educación*, que identifica una función social de la educación completamente opuesta a la otorgada por el *funcionalismo tecnológico* y la *teoría del capital humano*. Las denominadas *teorías de la reproducción* destacaron la importancia del conflicto y de la ideología en la educación. Su tesis se resume en que la escuela, lejos de ser una institución ideológicamente neutra, que asigna y distribuye posiciones sociales en función de los méritos individuales, es un mecanismo de reproducción de las posiciones sociales de origen. En los siguientes apartados se mostrará que esta tesis presenta variaciones importantes en función de los objetivos de la función de reproducción de las formas específicas en que dicha función es llevada a cabo.

Sin embargo, tanto el paradigma funcionalista como el paradigma crítico, a pesar de su oposición epistemológica, no alteraron las preguntas esenciales sobre las que se realiza la investigación sociológica de la educación. Desde ambos puntos de vista, la relación entre educación y sociedad es contemplada sin penetrar en el análisis de los procesos que tienen lugar en el interior de la institución escolar. La escuela es una *caja negra* distribuidora de títulos que, para unos posibilita la movilidad social, y para otros la reproducción de las posiciones de origen[148].

[147] BELTRÁN, Miguel Ángel; CARDONA, Marleny. *El factor trabajo… Op. Cit*. p. 4.
[148] BONAL, Xavier. *Op. Cit*. p. 25.

Según Xavier Bonal[149], el punto de inflexión epistemológico de la *sociología de la educación* se produjo a partir de los setenta, con la aparición de la una *nueva sociología de la educación*. Concretamente, esta nueva corriente nacía a partir de la publicación en 1971 del libro editado por Michael Young, *"Knowledge and Control"*. Partiendo de las premisas teóricas de la *sociología del conocimiento*, para la nueva sociología de la educación cobró interés el análisis del currículum, como expresión de las relaciones de poder que subyacen en la selección y organización del conocimiento educativo. Desde la nueva perspectiva había que recurrir, por lo tanto, a una *sociología interpretativa*, capaz de captar la construcción social de las diferencias educativas y sociales que se producen dentro de la propia institución escolar[150]. El interaccionismo simbólico y la etnometodología constituirían los marcos teórico y metodológico precisos para abordar el estudio de la relación entre educación y sociedad en esta perspectiva[151].

De este modo, el interés de la *sociología de la educación* en general se centró en superar el estructural-funcionalismo desde dos frentes: por una parte, desde la oposición a la visión acrítica del funcionalismo sobre la escuela como instrumento ideológicamente neutro; por otra parte, desde la necesidad de superar el tratamiento de la escuela como *caja negra* y de profundizar en el análisis de la construcción de la estratificación escolar[152]. Habría que esperar, sin embargo, hasta los años ochenta para encontrar una perspectiva teórica que intentara aunar, no sin dificultades, ambos objetivos.

Durante los años ochenta y noventa la creciente complejidad de la sociedad trae nuevos retos a la sociología de la educación en el contexto del mundo globalizado, los cambios en los sistemas educativos asociados a las nuevas formas de producción. La *recuperación* de la teoría del capital humano en un contexto de cambio tecnológico y económico, la redefinición del papel de la educación en la sociedad de la información, abren nuevos campos de análisis y de producción teórica en la sociología de la educación que intentan responder a las aceleradas transformaciones estructurales de las sociedades avanzadas.

Finalmente, la producción teórica contemporánea de la *sociología de la educación* es ubicada por Antonio Guerrero Serón[153] en los ámbitos de la sociología del género y la etnia, en las teorías de resistencia y de producción cultural y, en general, de las diferentes versiones de la sociología pos-modernista. Esto evidencia que al igual que ocurre con la *Sociología del trabajo*, la orientación actual de la *sociología de la educación* viene marcada por la creciente diversidad cultural, social y económica en las sociedades, todo lo cual demanda la aparición de una nueva línea de análisis teórica y empírica en *sociología de la educación* que obligue a debatir desde un punto de vista teórico conceptos quizá anteriormente no cuestionados, como el de equidad, formación, cultura escolar, y que, lógicamente, abren nuevas vías de investigación empírica acerca de las dinámicas educativas.

[149] Ibíd. p. 25.
[150] Ibíd. p. 25.
[151] Ibíd. p. 25.
[152] Ibíd. p. 25.
[153] GUERRERO SERÓN, Antonio. *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico en educación*. Madrid: Siglo XXI, 2003. p. 219.

Con estos antecedentes es posible ahora presentar sucintamente las principales corrientes de *sociología de la educación*. La intención de esta exposición es explicitar los elementos de orden conceptual y teórico que servirán de anclaje para el análisis y abordaje del objeto de estudio de la investigación. Lógicamente, el criterio de clasificación por *corrientes* o escuelas no es el único posible; así pues los apartados que se desarrollan no pretenden ser definiciones de posturas teóricas excluyentes o absolutas; tienen el objetivo de ilustrar los aportes de esta rama de la sociología como metodología de apropiación de sus elementos pertinentes para la investigación. En este caso, la organización cronológica tiene la ventaja de vislumbrar el contexto histórico de la producción teórica y develar las propias contradicciones en la producción teórica de esta rama de la sociología y constatar hasta qué punto tienen lugar sustituciones, superposiciones o re-formulaciones de las diferentes líneas de investigación.

1.2.2. La corriente funcionalista de la *Sociología de la Educación*

Los inicios del desarrollo propiamente dicho de la *Sociología de la Educación* –en tanto rama formal de la sociología- tienen un carácter eminentemente funcionalista, ligado a la visión organicista de Durkheim y seguidores. Su momento álgido abarca todo el periodo de reconstrucción de los países occidentales tras la Segunda Guerra Mundial, en que está dedicada a servir de elemento investigador y racionalizador de la función social atribuida al sistema educativo en la industrialización y el desarrollo económico; punto en el cual coincide con los análisis de la *sociología del trabajo*. Para Fernández Enguita[154], este despegue se debe a que fue entonces cuando la lógica meritocrática de las sociedades occidentales tornó su mirada desde el *mercado de trabajo* hacia la *escuela*, a la búsqueda de un mecanismo de selección y asignación de posiciones sociales en una sociedad que se presumía abierta. Se concibe que este mecanismo se consigue a través de la universalización de la escolarización, prolongando el periodo obligatorio y expandiendo los servicios públicos, como formas de desactivar las contradicciones sociales y buscando un consenso básico frente a la polarización entre los bloques ideológicos enfrentados: Estados Unidos y la Unión Soviética.

Autores como Parsons -que aporta el substrato básico del desarrollo teórico-, Dreeben o Inkeless se dedicarán a analizar las funciones sociales de la educación escolar en la sociedad norteamericana y, por extensión, en las sociedades industriales avanzadas[155]. Tales funciones van desde la socialización de las normas hasta la selección y clasificación de los individuos en la estructura social. Las expresiones de esta corriente versan sobre las relaciones entre el sistema educativo y el productivo y, muy en concreto, el sistema de estratificación y movilidad sociales. Junto a las formulaciones de Parsons tales expresiones se concretan en la *teoría técnico-funcionalista*, acerca de la

[154] FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *¿Hacia dónde va la sociología de la educación?* En: ORTEGA, F; GONZALEZ, E; GUERRERO, A y SÁNCHEZ, M. E. (Comps.): *Manual de la Sociología de la educación*. Madrid: Visor. pp. 50-58.
[155] GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit.* p. 157.

importancia de la educación en la sociedad moderna[156] , la de la estratificación social de Davies y Moore[157]; y la *teoría del capital humano*, de Becker, Schultz y Denison[158], que señala que la mejor inversión que se puede hacer es la que se realiza en la educación y formación del factor humano de la producción, la cual resultará de suma importancia como reflexión teórica para el tema de la formación para el empleo y la cual recibiría críticas contundentes.

Para el funcionalismo, la educación cumple una serie de funciones en la sociedad, tanto en relación con lo que llama subsistema cultural como con el político o el económico, como son las funciones de socialización, de legitimación o de selección y clasificación de la mano de obra[159]. Así se puede ver en autores como Musgrave[160], quien sistematiza las cuatro funciones sociales de la educación: la de estabilidad y cambio, la política o de legitimación, la económica o de formación y cualificación de la mano de obra, y de selección o estratificación social. J. Farley[161] , por su parte, describe estas funciones en mayor número, aplicando la distinción de Merton entre funciones manifiestas y latentes. Así, entre las funciones manifiestas de la educación en la sociedad están las de:

a) *Socialización y transmisión cultural*: cada sociedad se sirve de la educación para socializar a los nuevos miembros en las creencias y prácticas de su cultura, ayudando a construir el consenso y la solidaridad, bases de la cooperación y esenciales para que funcione el sistema social. Sendas manifestaciones de esta doble función se ven en los procesos de socialización en la escuela primaria y en los de aculturación de los inmigrantes procedentes de otras sociedades.
b) *Formación y cualificación técnica*: son tareas necesarias para que las sociedades industriales avanzadas puedan cualificar y mantener unos recursos o un capital humano capaz de afrontar el reto funcional del desarrollo tecnológico. Consiste, por tanto, en cualificar a su población desde la alfabetización inicial y básica hasta las destrezas más complejas de la especialización profesional. Evidentemente aquí se ubicaría en las consideraciones funcionalistas la formación para el empleo.
c) *Selección y distribución de los recursos humanos*: por las que el sistema educativo selecciona a la gente en relación a sus capacidades para aprender, enseñándole unas habilidades y asignándole o colocándole en posiciones o empleos acordes a sus capacidades.
d) *Educación para la ciudadanía*: mediante la que el sistema educativo prepara también a las nuevas generaciones para ser sujetos de derechos y deberes y, así,

[156] COLLINS, Randall. *Teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa*. En: Educación y Sociedad, 5. pp. 125 - 148. Madrid: Akal, 1986.
[157] DAVIES, Kingsley y MOORE, Wilbert E. *Algunos Principios de estratificación*. En: BENDIX, Reinhard y LIPSET, Seymour M. *Clase, Status y Poder, vol. 1*. Madrid: Euroamérica, 1972. pp. 155-170.
[158] SCHULTZ, Theodore W. *La inversión en capital humano*. En: Educación y Sociedad, 1. pp. 181-195. Madrid: Akal, 1983.
[159] PARSONS, T. *La sociedad. Perspectivas evolutivas y comparativas*. México: Editorial Trillas, 1974. pp. 15-51.
[160] Citado por GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. cit*. p. 160.
[161] FARLEY, J. *Sociology*. New Yersey: Prentice Hall, 1990. pp. 398 – 400. Citado por GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. cit*. p. 160.

participar como ciudadanos en la sociedad democrática, enseñándoles cómo funcionan los diferentes aparatos políticos.

Entre las funciones latentes -es decir, no buscadas o deseadas- más notables que cita Farley, están las que siguen:

1) *Transmitir valores y hábitos de trabajo*: que supone que la escuela va más allá de las habilidades y destrezas reconocidas en los planes de estudio, mediante lo que se ha dado en llamar el *curriculum oculto*[162].
2) *Superar los valores particularistas y desarrollar los universalistas*: mediante la construcción de relaciones entre iguales, con la consiguiente obtención de experiencia en grupos primarios y secundarios, y el debilitamiento del control paterno.
3) *Cuidar y atender a la infancia y a la juventud*: teniendo a los alumnos pequeños atendidos y observados durante el tiempo de trabajo de los padres; y también a la juventud fuera de la calle y sin ejercer presión sobre el *mercado de trabajo*. Se encontraría acá, pues, un aporte significativo sobre el papel que debe la sociedad enfrentar frente a la juventud, considerada como un segmento poblacional que es contenido, controlado.

De este modo es posible señalar que el enfoque funcionalista se ha centrado tradicionalmente en ver las relaciones que existen entre el sistema educativo y las *necesidades* del sistema social en su conjunto, satisfaciendo las nuevas necesidades surgidas de los cambios propios de una sociedad industrial en expansión[163]. Para Antonio de Pablo estas relaciones son: a) de tipo económico, ya que la esfera educativa contribuye a la esfera económica desarrollando los recursos humanos, como trata de manera específica la *teoría del capital humano*; b) referentes a la división del trabajo, donde la educación interviene mediante el proceso de selección, como recoge la teoría de la estratificación social; y c) relacionadas con la cohesión social, que considera que la socialización escolar opera en ese sentido cuando transmite a las nuevas generaciones lo que se puede considerar el núcleo de valores que predominan en ella.

Empezando por la última de las relaciones, la de *cohesión social*, los análisis en este sentido los realizan básicamente Parsons, en su trabajo sobre la socialización en el aula, y Dreeben, en el suyo acerca del contenido del aprendizaje en la escuela[164]. Parsons aparece con el fundamento teórico del *funcionalismo tecnológico y económico* o lo que es lo

[162] Podría definirse el curriculum oculto como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el curriculum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del curriculum oculto se realizan sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados. Los aprendizajes que se derivan de este mecanismo afectan no sólo a los alumnos/as sino también, y de manera especial, al profesorado. En efecto, al incorporarse a una institución, se produce un apropiamiento de la cultura de la misma, unas veces por convencimiento y otras por una reacción de sobrevivencia.

[163] DE PABLO, Antonio. *Causalidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la sociología de la educación.* En: FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, 1986. p. 164 – 165.

[164] Citados en GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit*. p. 65.

mismo, de la aplicación del análisis de la educación desde la perspectiva de su contribución al crecimiento económico y social, desde una lógica marcada por los condicionamientos sociales, políticos y económicos del mundo capitalista de postguerra, derivados de la Guerra Fría en sus aspectos económico y político-militar[165]. Parsons afirma que la escuela es un subsistema social que tiene su razón de ser en el cumplimiento de dos funciones esenciales: 1) la de socialización mediante la transmisión de normas, lo que lleva a cabo sobre todo el aula de enseñanza primaria; y 2) la de diferenciación o selección de los individuos de las diferentes cohortes, para su distribución en la estructura ocupacional y de prestigio[166]. Robert Dreeben, por su parte, pone el énfasis en el estudio de las normas que la enseñanza transmite con carácter permanente en el proceso de socialización. Según este autor si las normas que se aplican en la vida pública no coinciden siempre con las que rigen en la vida privada o familiar, las escuelas son el mejor agente para proporcionar aquellas[167].

1.2.2.1.1. El funcionalismo tecnoeconómico y la *teoría del capital humano*

Teoría técnico-funcionalista. En la *teoría técnico-funcionalista* se pone de manifiesto que para el funcionalismo, la educación juega un papel crucial en las sociedades modernas, especialmente en lo que a la modernización técnica se refiere. Esta teoría trata de explicar la relación entre los principales aspectos del proceso de escolarización y las distintas dimensiones de la estructura socioeconómica de las sociedades modernas a través del imperativo funcional que se establece entre las necesidades técnicas de toda sociedad industrial avanzada y el resultado de sus instituciones educativas. En líneas generales, viene a decir que conforme la sociedad se hace más compleja en su estructura y los procesos industriales técnicamente más sofisticados, tiene que establecerse el desarrollo correspondiente de la escolarización general de la población, así como la expansión de los diferentes tipos de oferta educativa. La aparición de la escolarización de masas, de la formación técnica para el empleo, de escuelas y centros especializados, así como de la enseñanza superior, son todos vistos como requisitos funcionales de una sociedad industrial desarrollada[168] . Se trata de la actualización de lo que ya adelantaba Durkheim cuando hablaba de la necesidad funcional de la educación para cubrir el paso de las sociedades de *solidaridad mecánica*, basadas en la semejanza, a las *sociedades de solidaridad* orgánica, basadas en la interdependencia funcional, en el marco de la cada vez más compleja división del trabajo en la sociedad. Esta se trata de una actualización que, a juicio de Guerrero, debe entenderse a la luz del contexto socioeconómico y político en el que surge, de fuerte crecimiento económico y recuperación social, tras unas recién superadas muy duras situaciones de guerra y postguerra, en medio de un acelerado avance tecnológico, que generaba una

[165] JEREZ MIR, Rafael. *Sociología de la Educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid: Consejo de Universidades, 1990. p. 32 y BONAL, Xavier. *Teorías recientes en sociología de la educación: la orientación anglosajona*. En: GARCÍA DE LEÓN, María Antonia; et al. (eds) *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova, 1993. p. 353.
[166] BONAL, Xavier. *Op. Cit*. p. 169.
[167] Ibíd. p. 169.
[168] HALL, S. *School, State and Society*. En: DALE, Roger; et al. (eds.): *Education and the State. Schooling and the National Interest*, The Faimer Press. The Open University Press, Lewes, vol. 1, 1981. p. 15. Citado por GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit*. p. 165.

fuerte demanda de mano de obra cualificada. No obstante, el tipo de educación para el empleo promovida por esta teoría no sería del mismo tipo que se estudia en esta investigación ya que la educación de mano de obra de la que hablan los autores funcionalistas se refiere a una que era impartida por los sistemas educativos tradicionales, lo que no viene a ocurrir con la formación para el empleo que se estudia para el caso colombiano y de la ciudad de Medellín en que la educación técnica que se promueve viene de sectores educativos no tradicionales que conforman el sector de la educación no formal y que responden a necesidades educativas asociadas a crisis sociales que superan el ámbito educativo[169].

De regreso con la mirada a la educación del funcionalismo, se ve que con ese contexto es que se inicia la sistemática promoción de la idea de que el sistema educativo debe modificarse, desde unas políticas educativas que alienten la escolarización universal mediante unos desarrollos curriculares no meramente académicos, para hacer frente a las nuevas necesidades sociales de formación y cualificación técnica[170].

Según Randall Collins[171], los puntos básicos de la teoría técnico-funcionalista de la educación son los que siguen:

1) La necesidad de especialización para los puestos de trabajo es cada día mayor en la sociedad industrial, debido al cambio tecnológico, lo que, a su vez, implica un aumento tanto de la proporción de puestos que requieren más cualificación como de la cualificación misma,
2) La escolarización formal proporciona la formación necesaria, bien en forma de especialización, bien en forma de conocimientos especiales[172].
3) En consecuencia cada día se exige una mayor formación académica para ocupar un puesto de trabajo y una proporción cada vez mayor de la población ha de permanecer cada vez más años en la escuela.

En todo el proceso de definición, aplicación y extensión de la *teoría técnico-funcionalista de la educación* juega un papel decisivo la intervención de los gobiernos de los países desarrollados o en vías de desarrollo, junto a organismos internacionales del tipo Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI) y UNESCO, que van a financiar y favorecer procesos de reforma educativa, como impulsores del crecimiento económico. Tal ha sido el caso de numerosos proyectos que han sido patrocinados en América Latina y en Colombia que reciben recursos de estas instituciones. En el capítulo II se ahonda en este aspecto que hoy se ve revestido por el proceso denominado *Canje de la Deuda Externa por Educación*, manifestando la postura de imposición de estos organismos sobre los países del continente.

[169] Estos aspectos se desarrollan con amplitud en el capítulo 2.
[170] GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit*. p. 169.
[171] COLLINS, Randall. *Teorías funcionalistas… Op. Cit.* pp. 126-148.
[172] Punto este que analíticamente puesto en relación con el tema de la formación para el empleo en América Latina muestra que no tiene correspondencia empírica en cuanto la formación para el empleo ha girado hacia la educación no formal en el continente.

Con todo, Roger Dale[173] señala que no es tan sólo a través de la formación técnica para el empleo -que en este documento asimilamos como cercana pero no igual a la del objeto de estudio dadas las diferencias de contexto- como la *teoría técnico-funcionalista* plantea su influencia en los sistemas educativos; ya que también hay que considerar el impacto que puede tener lugar en los niveles psicológico, político e ideológico. Este autor indica que la educación también contribuye psicológicamente al crecimiento a través de la promoción de valores racionales y de la inculcación de la motivación por el rendimiento. A nivel político, tiene un efecto de demostración, abriendo la sociedad a la modernidad y mostrando las virtudes de las instituciones especializadas y las ventajas de la racionalidad técnica sobre la tradicional. Finalmente —termina Dale—, a nivel ideológico, la teoría de la modernización tiende a oponer crecimiento a desarrollo, en favor del primero, como símbolo de la primacía de lo cuantitativo sobre lo cualitativo[174].

El análisis funcionalista de la educación —ya se ha dicho— corre parejo con el concepto de estratificación social, que se considera un requisito básico para el funcionamiento de la sociedad. Serán Davies y Moore quienes diseñan, en 1945, las bases de esa teoría de la estratificación como soporte y desarrollo paralelo de la visión funcionalista de la educación[175]. Como soporte, porque fundamenta el principio de *meritocracia*; y como desarrollo, porque supone el establecimiento de la función que el subsistema educativo lleva a cabo para con los subsiste- mas económico y estratificacional. La estratificación, señalan los autores citados, es un universal en todas las sociedades, ya que es un requisito de su funcionamiento, que otorga prestigio por esfuerzo a la hora de motivar la ocupación de determinadas posiciones sociales. La idea es que aquellos puestos que sean funcionalmente importantes, bien porque (como ellos mismos señalan *jerárquicamente*) tengan mayor importancia para la sociedad o requieran mayor capacitación o talento, posean el suficiente atractivo para que arrastren a los posibles ocupantes a competir para ganarlos para sí. Un poder de atracción que perderían si se vinculasen a la igualdad y que, al contrario, ganarían basándose en un sistema de recompensas al mérito y al esfuerzo.

Teoría del capital humano. Por su parte, la *teoría del capital humano* supone el desarrollo sustantivo de la *teoría técnico-funcionalista de la modernización* en el terreno económico y de las políticas educativas. Surge en los Estados Unidos al publicar Gary S. Becker, en 1960, un primer esbozo de la que sería su obra clave, *El capital humano*, siendo muy bien recibida por cuanto establecía excelentes relaciones entre la educación y el empleo. Era una época de gran expansión económica, donde la planificación educativa giraba en torno a la demanda social, las necesidades de mano de obra y, naturalmente, de la tasa de beneficios, tendencia propia que señalaba la acelerada acumulación de capital en todo el mundo. Esta teoría, en lo fundamental, sostiene que la inversión más rentable que un sistema económico puede hacer para crecer es aquella que realiza en la mejora de su capital humano. Es decir, la mejor inversión es la que se

[173] DALE, Roger. *The State and Education: Some Theoretical Approaches*. En: *The State and the Politics of Education, unit 3*.The Open University Press, Milton Keynes, 1981. Citado por GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit*. p. 170.
[174] Ibíd. p. 170.
[175] DAVIES, Kingsley. y MOORE, Wilbert E. *Algunos principios de estratificación. Op. Cit.* pp. 155-170.

dedica a la formación de los recursos humanos, a la tecnología, a mejorar la organización del trabajo y de los métodos de gestión y, en definitiva, a la educación de las personas[176].

Por tanto, esta teoría establece una analogía directa entre la inversión en capital físico (fábricas, carreteras, herramientas) y el capital humano (educación y cualificación para el trabajo), al entenderse el gasto en educación más como *inversión* que como *consumo;* pero posicionándose de manera evidente en favor del capital humano[177], ya que este último, a diferencia de lo que ocurre con el capital físico, no está sometido al riesgo de su pérdida o expropiación. Las ventajas del capital humano también se aprecian en el terreno personal, constatándose cómo, estadísticamente hablando, las personas que tienen mayor formación son las que obtienen mayores rentas[178].

Las actividades más importantes que al mejorar la capacidad humana, constituyen ese capital humano son los equipos y servicios de salud, la formación en el puesto de trabajo, la educación formal, los programas de estudio para adultos y la movilidad ocupacional[179]. Las inversiones que se llevan a cabo en esas actividades mejoran la productividad de los recursos humanos e incrementan las rentas de las personas o sociedades que realizan tales inversiones. Afirma Guerrero que de esta teoría se puede inferir una relación de tipo causal entre inversión en capital humano, preferentemente en educación, y diferenciales de renta[180].

La teoría del capital humano creció arropada por un amplio cuerpo de investigaciones que, pretendiendo calcular y medir la magnitud de la inversión humana, relacionaban los gastos escolares con los resultados obtenidos en *tests* que medían el rendimiento de las diferentes cohortes o promociones que pasaban por el sistema educativo. Su aplicación se realizaba tanto a nivel individual como social. Por un lado, se entendía que la inversión de la persona en educación formal o profesional aumentaba su productividad y establecía las diferencias de salarios por ocupación y una incidencia desigual del paro en función de la educación recibida. Por ello, permitía su aplicación a la toma de decisiones para la asignación de recursos de educación y formación a nivel macrosocial[181]. Establecía que los factores humanos (la organización y gestión racional del trabajo, la tecnología y la educación) jugaban un papel más importante y un mayor rendimiento en el desarrollo económico que el capital físico (las máquinas, las herramientas, los abonos o las instalaciones o infraestructuras.

La teoría del capital humano suponía para sus defensores, además de la cosificación del proceso de formación y de las funciones sociales del sistema educativo, la formulación del planteamiento neocapitalista del desarrollo económico, presentándola bajo el aspecto de la pura cientificidad, incompatible por tanto con cualquier ideología,

[176] BECKER, Gary S. *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza, 1983. p. 27.
[177] SCHULTZ, Theodore W. *Op. cit.* p. 183.
[178] Ibíd. p. 183.
[179] Ibíd. p. 183.
[180] GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit*. p. 171.
[181] SCHULTZ, Theodor W. *Op. Cit*. p. 183.

salvo la del desarrollo económico[182]. En aquellos años de *desarrollismo*, se presentaba como una idea progresista, aceptable para amplios sectores sociales al promover el aumento de la riqueza, como la condición necesaria y suficiente para que pudiera haber una mejor distribución.

Es así como esta teoría se introduce en el plano de las políticas educativas y desarrollistas, para encauzar los conflictos sociales y remover los obstáculos seculares que impedían su desarrollo. En los países en vías de desarrollo, como en los de Latinoamérica de la mano de la *Alianza para el progreso*[183].

La educación se convirtió en un elemento activo del desarrollo económico entendido como el crecimiento de las magnitudes económicas: Renta Nacional, Producto Nacional Bruto, Renta per cápita, etcétera, ocultando el proceso de dominación de la hegemonía capitalista supuestamente de mano de la ciencia social, puesto que como afirma Guerrero no toda inversión en educación es productiva, sino sólo aquella que supone conocimientos, destrezas y atributos capaces de incrementar la capacidad de las personas para trabajar. Además, no toda la formación para el empleo conduce necesariamente a un trabajo que tenga relación directa con ella; ni, peor aún, a un empleo remunerado, dadas las altas tasas de desempleo y subempleo existentes hoy día. En estos casos, la inversión en capital humano resultaría una inversión fallida, al no conseguir el fin primordial de aumentar el rendimiento de la fuerza de trabajo, por no emplearse la misma. Esta puede ser la razón por la que sus defensores comprueban la teoría no en el terreno de la producción (productividad), sino en el de la circulación (renta), un terreno que camufla las relaciones sociales bajo la apariencia de la igualdad de concurrencia en el mercado.

Por eso la *teoría del capital humano* se presenta pasando de principio ideológico a modelo político: si la educación es un bien en si misma —sostienen sus defensores—, hay que remover todos los obstáculos posibles para que todos puedan ser sus beneficiarios, no en función de sus orígenes sociales, sino de sus méritos. Facilitando la educación para todos, eliminando las barreras geográficas, de clase o de pertenencia a una minoría étnica, todos estarán en igualdad de condiciones en la línea de salida de la carreta por el prestigio y la movilidad social, y los resultados en la meta sólo estarán en función del trabajo y la valía personal de los individuos[184].

Esta teoría supone, por tanto, toda una política de *ingeniería social*, dispuesta a promover un modelo educativo, y funcionando mediante políticas de becas y de integración escolar, junto a programas de construcciones escolares y de generalización de la enseñanza secundaria, suprimiéndose los exámenes de acceso, unificándose los ciclos e, incluso, modificándose los currículos, para hacerlos más prácticos y menos académicos[185].

[182] GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit*. p. 171.
[183] Se trató de un programa de ayuda económica y social de EE.UU. para América Latina efectuado entre 1961 y 1970.
[184] SCHULTZ, Theodor W. *Op. Cit*. p. 183 y ss.
[185] GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit*. p. 173.

En todo caso, el concepto de *capital humano* se ha convertido hoy en nuestra sociedad en un término de uso común, referido al potencial productivo que encierra una persona, comunidad o nación, gracias a su formación. Lo prueba el hecho de las continuas referencias que empresarios, políticos o periodistas hacen al valor de la educación, a los resultados económicos de los aprendizajes cognitivos y a los efectos que sobre la economía tienen los conocimientos adquiridos en la escuela. Más allá de la teoría concreta, hay una general coincidencia en que la escolarización incrementa la capacidad de obtener ingresos de las personas, al margen de las diferencias familiares o habilidades personales.

Sumada esta teoría con la de *Estratificación* resulta que si la provisión de educación explica el crecimiento económico y la distribución justa y equitativa de las personas en la estructura social, el principio meritocrático de garantizar la igualdad se hace imprescindible para obtener el máximo de rentabilidad del potencial humano disponible, posibilitando que todos puedan acceder a educación para desarrollar sus capacidades y, lo que puede decirse que constituye su función latente, la *legitimidad* del propio sistema de igualdad y desigualdad. A partir de ahí, emerge la conclusión lógica pero cínica respecto a las causas de la desigualdad social: con igualdad de oportunidades, la desigualdad surge de los individuos que no obtienen lo mejor de sí mismos. La *teoría del capital humano* incide así en un debate, el de la igualdad de oportunidades, que no es sino la traslación al terreno educativo del más general acerca de la igualdad y desigualdad sociales y el papel que en ellas juega la educación. Se trata de un debate que va a llenar durante décadas las investigaciones y discusiones en *Sociología de la Educación* y el cual aún se mantiene.

1.2.2.1. La crisis del paradigma funcionalista de la educación

Fernández Enguita[186] ha señalado que la exclusión que generalmente hacen los análisis funcionalistas del papel de dos ideas básicas, como son el *conflicto* y la *acción social*, es la causa de la aparición de una serie de críticas radicales a dichos análisis. Por lo que se refiere a la inclusión del conflicto están las respuestas de corte *neoweberiano*[187] de autores como Collins o Thurow, que van a considerar a la escuela como un mecanismo de distribución o *caja negra*; y las respuestas de corte *neomarxista*[188], entre las que se encuentran un grupo de teorías que se pueden agrupar bajo el nombre de *teorías de la reproducción*, porque todas ellas ponen el énfasis en el carácter reproductor que tiene el sistema educativo en las sociedades capitalistas avanzadas. Y, por lo que se refiere a la atención a la acción social, está la tercera respuesta, derivada de la *sociología interaccionista o humanista*, que va a subrayar el papel de los agentes en los procesos educativos.

[186] FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. *¿Hacia dónde va la sociología de la educación?* En: ORTEGA, Félix; GONZÁLEZ GARCÍA, Ernesto; et al. (Comps.): *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor, 1989. p. 51.
[187] Ibíd. p. 51.
[188] Ibíd. p. 51.

No solamente se produjeron críticas desde afuera, también las hubo *desde dentro*; los primeros indicios del declive del funcionalismo llegan con los trabajos de autores como Coleman o Jencks[189], enmarcados en la identificación de un contexto de desempleo de personas calificadas y de sobre-educación que mostraban empíricamente las fallas del funcionalismo. A partir de los años setenta el espacio para la ruptura con el paradigma funcionalista de la educación y para la aparición de críticas a la teoría del capital humano se centraron en la redefinición de la relación entre *educación* y *empleo* y en cuestionar el papel mediador de la productividad entre ambas instituciones y en la relación entre *educación* y *salarios*. Al mismo tiempo que perdían fuerza las tesis funcionalistas del papel de la educación para el desarrollo económico y para la igualdad social, una tesis crítica alternativa irrumpió con fuerza en la sociología de la educación: la escuela no solamente no propicia la igualdad social sino que cumple justamente la función contraria, es decir la de reproducir las desigualdades sociales ya existentes. En el siguiente apartado se desarrollarán los postulados de estas teorías críticas que son el fundamento de la postura que interesa fortalecer en este documento. Pero antes, conviene señalar algunos aspectos del debate de la relación entre educación y empleo, en el que se pueden distinguir dos tipos de críticas a la postura funcionalista: las que se basan en los principios que rigen el funcionamiento del *mercado de trabajo*, tanto en la determinación del salario como en las posibilidades de acceso a dicho mercado, y las que cuestionan directamente la existencia de relación entre educación y productividad, independientemente de las fuerzas que determinan el precio del trabajo.

1.2.2.1.1. La crítica de Thurow a la *teoría del capital humano*

En un artículo publicado originalmente en 1972, el economista norteamericano Lester Thurow[190] escribe una de las críticas más rotundas a la *teoría del capital humano* que le permiten refutar mediante evidencias cuantitativas algunos de los postulados de esta teoría. Thurow muestra que entre 1950 y 1970 la implementación de esta teoría en los países pobres no repercute en una evolución del nivel educativo de la población; muestra que, opuestamente, se da un aumento de la pobreza; asimismo, señala que la economía en los países desarrollados no aumenta al mismo ritmo que lo hace la tasa de población con estudios universitarios; todo lo cual le permite afirmar que no es la capacidad intelectual ni los años de educación lo que puede explicar las diferencias salariales sino el propio funcionamiento del mercado de trabajo[191].

Según Thurow, la *teoría del capital humano* considera válido el supuesto de la economía neoclásica de que el mercado de trabajo se rige por la competencia por el salario. De ahí que esta teoría sostenga que los aumentos de educación de las clases desfavorecidas producirán una tendencia a la igualación de las remuneraciones entre los trabajadores más cualificados y los de menor cualificación. Sin embargo, la realidad indica que se producen situaciones de desempleo de titulados sin que ello repercuta en una

[189] BONAL, Xavier. *Op. cit*. p. 55.
[190] THUROW, Lester. *Educación e igualdad económica*. En: Educación y Sociedad, 2, pp. 159 -171. Madrid: Akal, 1983.
[191] Ibíd. p. 163.

disminución de los salarios de los trabajadores cualificados[192]. Thurow rechaza el principio de la competencia salarial para afirmar que el funcionamiento del mercado de trabajo se rige por otro principio, el de la competencia por los puestos de trabajo. El mercado de trabajo lo que hace no es ajustar la demanda a la oferta de cualificaciones, sino posicionar a los individuos en las distintas escalas de preparación. Existen, según Thurow, *colas de empleo*[193] en función de las cualificaciones, que certifican las distintas capacidades de aprendizaje e, indirectamente, indican al empresario el tiempo de formación que requerirá el trabajador. Los años de educación, por lo tanto, son para el empresario un indicador de la inversión en tiempo y dinero necesarios para el desempeño del puesto de trabajo.

Thurow consigue explicar de este modo algo que resultaba inexplicable para la *teoría del capital humano*: la existencia de *sobreeducación*. En efecto, la *teoría del capital humano* postula que cualquier exceso de oferta laboral de una cualificación determinada produce un ajuste automático de las relaciones entre cualificación y salarios y de los comportamientos individuales en relación con la demanda de educación, de tal modo que la economía siempre tiende hacia el pleno empleo. Pero a partir de la crisis económica de los setenta se demuestran las fallas de los postulados, cuando la demanda de educación no solamente no disminuyó, sino que se incrementó, a pesar de que existían titulados con subempleo y sin empleo. Así, la posición de Thurow sobre la competencia por los puestos de trabajo permitió comprender la existencia de *sobreeducación*, lo cual evidenció que las personas prefieren seguir invirtiendo en educación, no a partir del cálculo de las tasas de rendimiento, sino como *estrategia defensiva*[194], puesto que es preferible aguardar en la cola de los mejores empleos aunque nada garantice una inserción inmediata en el mercado de trabajo.

La crítica de Thurow a la teoría del capital humano dirige la mirada hacia el empleo para comprender tanto el acceso al mercado de trabajo como la remuneración del trabajador. Conecta, en este sentido, con las *teorías de la segmentación del mercado de trabajo* que se desarrollaron en los años setenta, cuya tesis central es que la determinación del salario depende del segmento en que se halle el trabajador. Los mercados de trabajo primario —puestos que requieren cualificación, estables y bien remunerados— y secundario —constituido por empleos inestables, sin requerimientos de cualificación y baja remuneración— funcionan de forma independiente el uno del otro, tanto por lo que se refiere a la oferta y demanda de trabajo como a la determinación del salario. Además, no es la educación el factor que permite explicar las diferencias salariales, sino atributos como el sexo, la raza o los hábitos. Al igual que en el planteamiento de Thurow, desde las *teorías de la segmentación del mercado de trabajo* de autores como Doeringer y Piore[195] se puede interpretar que los individuos inviertan en educación como estrategia defensiva, es decir, para evitar *quedarse* en el mercado de trabajo secundario, con pocas expectativas de mejora económica y laboral y con la práctica imposibilidad de acceder a otro segmento del mercado de trabajo.

[192] Ibíd. p. 163.
[193] Ibíd. p. 163.
[194] Ibíd. p. 169.
[195] DOERINGER, Peter y PIORE, Michael. *Op. Cit.* Citado por: BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Op. Cit.* p. 28.

Con la crítica de Thurow al funcionalismo se establece por tanto un vínculo analítico que relaciona los *mercados de trabajo* -reseñados antes como objeto de estudio de la *sociología del trabajo*- con las nuevas perspectivas que iría adoptando una sociología crítica de la educación.

Xavier Bonal señala que aunque el paradigma sociológico dominante cambió hacia los años setenta, se le debe reconocer a *sociología de la educación funcionalista* la lucidez de identificar a los sistemas educativos como instituciones clave para comprender la estructura social, porque con ello cobra sentido el estudio de las luchas por la educación y en la educación[196]. En este sentido, dice el autor, las críticas a *la teoría del capital humano* que se han centrado en querer demostrar la importancia del componente de consumo de la educación, aunque no pueden considerarse desacertadas, son ingenuas por cuanto pretenden deteriorar un argumento que no sólo está en la base de la *teoría del capital humano*, sino también en la comprensión del cambio educativo y social de las sociedades industriales a partir de la segunda mitad del siglo XX.

No obstante, las críticas hasta ahora evaluadas sobre la relación entre educación, productividad y empleo, o acerca de la relación entre educación e igualdad de oportunidades, son críticas *desde dentro*, en la medida en que no se alejan de una concepción liberal de la educación y de la estructura social ni del individualismo metodológico. Excluyen, pues, tanto las regularidades grupales de comportamiento como el conflicto de clase. Bonal también afirma que desde un punto de vista macrosociológico, la explicación de la relación entre *educación* y *sociedad* incorpora tanto la dimensión social de la producción como una teoría crítica de la relación entre *educación* y *reproducción social*. Para la nueva aproximación, el análisis de la determinación del salario, de las exigencias de cualificación por parte de las empresas o de los factores condicionantes del mercado de trabajo, omite la dimensión de clase, tanto por lo que se refiere a las estrategias como a los procesos de negociación en el mercado de trabajo[197]. Por otra parte, la incorporación de la variable clase social en el estudio de la oferta y la demanda de educación —sea desde una perspectiva *neomarxista* o *neoweberiana*— debilita el *individualismo metodológico* como aproximación al estudio de los factores explicativos del comportamiento público y privado ante la educación. La oferta y la demanda de educación pasan a ser consideradas críticamente, es decir, no como cálculos *racionales* individuales o colectivos, sino como estrategias o trayectorias de clase.

Se parte, en consecuencia, de una concepción del Estado completamente diferente. De la *bondad* de la concepción del *Estado liberal* -expresada en la aproximación funcionalista- se pasa a una visión del Estado como *aparato instrumentalizado* por la clase dominante o como espacio donde se proyecta el conflicto de clases. La educación puede pasar a entenderse como institución donde se proyectan intereses sociales, sean éstos los de la reproducción de la propia institución o los de la producción de la clase capitalista.

[196] BONAL, Xavier. *Op. cit*. p. 64.
[197] Ibíd. p. 65.

En consecuencia, en las posturas críticas que se desarrollan posteriormente tanto el estudio de qué enseñan las escuelas como de a quién enseñan pasa a ser fundamental, puesto que a través de ellos pueden llegar a dilucidarse los intereses de clase. Por otra parte, la demanda de educación ya no puede ser entendida homogéneamente como respuesta a las motivaciones, capacidades, aspiraciones y cálculos racionales individuales, sino que en su definición intervienen las estrategias de clase, cuestión especialmente importante en aquellas clases cuya posición y reproducción social depende fundamentalmente de la educación, tanto por lo que se refiere a la posición económica como a los estilos de vida[198].

Desde la nueva aproximación al estudio sociológico de la educación el alejamiento del paradigma funcionalista es completo, puesto que no sólo se abandona la *bondad* de la relación entre educación e igualdad social, sino que se identifica a la educación como institución que contribuye a la reproducción de las posiciones de clase y, por lo tanto, al mantenimiento de las desigualdades sociales.

La crisis de la sociología de la educación funcionalista, lógicamente, no es una crisis aislada. Coincide con la decadencia del funcionalismo norteamericano como paradigma dominante en la sociología[199] , y, en general, con el escepticismo político y académico acerca de las posibilidades del cuantitativismo como método científico infalible. En los años sesenta la sociología experimentó un cambio no solamente ontológico, gracias al resurgimiento del *neomarxismo*, sino también, en muchos casos, un cambio epistemológico y metodológico. La anulación funcionalista del agente perdió valor frente a nociones más humanistas —donde destaca por su importancia e influencia la sociología del conocimiento[200] y de la importancia de una *sociología de la acción social* que contempla no solamente el ajuste a los roles y la reproducción de la sociedad, sino también la capacidad del agente de *producir* la sociedad a través de las relaciones sociales[201]. Desde un punto de vista metodológico, el *interaccionismo simbólico* y la *fenomenología* facilitaron el uso de la *etnometodología* y las técnicas de análisis cualitativo dirigidas a captar las formas en que los individuos definen la realidad social en sus interacciones cotidianas[202].

La *nueva sociología de la educación* de los setenta dio respuesta a esta tendencia reformista de finales de la década anterior, enfatizando el pesimismo acerca del cambio social a través de la educación. Desde un punto de vista académico, el libro de Michael Young, *Knowledge and Control* (1971), supuso un punto de inflexión de la sociología de la educación[203]. Sin embargo, las direcciones de la nueva sociología de la educación no fueron homogéneas, cuestión nada sorprendente teniendo en cuenta que la ruptura con el funcionalismo se produjo tanto a nivel teórico como metodológico. Inicialmente, y a

[198] Ibíd. p. 65.
[199] GOULDNER, Alvin W. *La crisis de la Sociología Occidental*. Buenos Aires: Amorrortu, 1971. p. 136 y ss.
[200] BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. *La construcción Social de la realidad. Un tratado de sociología del conocimiento*. Buenos Aires: Amarrourtu, 1983. 240 p.
[201] TOURAINE, Alain. *La sociedad Post-industrial*. Barcelona: Ariel, 1971. 237 p.
[202] BONAL, Xavier. *Op. cit*. p. 68.
[203] Ibíd. p. 68.

pesar de los mensajes lanzados por el libro de Young, la nueva sociología de la educación se ocupó mucho más de la elaboración teórica de la relación entre educación y sociedad que del estudió del currículum y de los procesos que tienen lugar en el interior del aula [204] . A partir de la segunda mitad de los setenta, y fundamentalmente en los años ochenta, la investigación sociológica de la educación, especialmente en Gran Bretaña, *entró* en la escuela, prácticamente coincidiendo con el debilitamiento de las teorías de la reproducción[205]. La polarización epistemológica y metodológica entre los niveles macro y microsociológicos, la incapacidad de establecer la relación entre ambos planos de análisis, y el *circuito cerrado* de la idea de reproducción y su imposibilidad para explicar el cambio educativo, acabaron por provocar también la crisis de las teorías de la reproducción y la aparición de nuevos planteamientos en la relación entre educación y sociedad[206].

Antes de continuar con la exposición acerca de las corrientes críticas que se originan en la *sociología de la educación* en los años setentas del siglo XX, conviene abrir un breve paréntesis para mencionar que, paralelamente a estas tendencias reformistas, en estos años también cobra fuerza entre los científicos sociales la preocupación e inclusión de las problemáticas de *género* y *etnia.* El contraste respecto a la ya existente preocupación por la problemática económica o de clase es que la producción en torno al género y la etnia se vendrán a unir a las luchas reivindicatorias de una pluralidad de minorías, recibiendo desde las ciencias sociales un tratamiento transversal, es decir, constituyéndose en temáticas que atraviesan los diferentes paradigmas teóricos asentados -pero sin someterse a sus jerarquías-. Además, en la mayoría de los casos, las elaboraciones sobre estos tópicos son asumidas como alternativas teóricas y políticas por los movimientos sociales que las encarnan y reivindican: antirracismo, feminismo, frentes de liberación sexual, etcétera. Debe anotarse también que los estudios inaugurados por estas tendencias se mantienen hasta la actualidad.

Los estudios de las *dinámicas de género* comienzan a explorar las desigualdades sociales que surgen de la construcción social de las diferencias sexuales, reconociendo que la condición de hombre o mujer no supone lo mismo en una sociedad que en otra y en un momento histórico que en otro. Su interés deriva del movimiento feminista principalmente, que comienza a mostrarse académicamente en los años setenta en el mundo anglosajón, una vez que la lucha sufragista cedió paso a la lucha por la igualdad de derechos y el desarrollo de unas señas de identidad propias[207]. Por su parte, los *estudios étnicos* abordan conceptos como *etnicidad* -en vez de la idea de *raza*-, *afinidad étnica* y *procedencia común*; y se desarrollan respondiendo a los cambios sociales. Estas problemáticas, evidentemente, no son tratadas solamente por la *sociología de la educación*, también son retomadas por otras áreas de las ciencias sociales. No obstante, desde el estudio de la educación se identifican al menos tres aspectos que involucran los estudios étnicos[208]:

[204] Ibíd. p. 72.
[205] Ibíd. p. 68.
[206] Ibíd. p. 68.
[207] GUERRERO SERÓN, *Op Cit*. p. 236.
[208] Ibíd. p. 236.

- ✓ El estudio de las políticas educativas de escolarización en las sociedades multiétnicas (asimilacionismo, integracionismo y anti-racismo).
- ✓ El análisis de los contenidos curriculares y las interacciones en las aulas y centros escolares.
- ✓ El estudio de las relaciones entre minorías étnicas y estructura social, en especial en lo que se refiere a las relaciones entre rendimiento escolar y empleo o adquisición de status.

1.2.3. Algunos enfoques críticos de la sociología de la educación[209]

Como se viene exponiendo, el desarrollo que ha conocido la *sociología de la educación* a partir especialmente de los años setenta sirve para mostrar cómo opera el trabajo intelectual en un área de estudio específico, es decir, para analizar las interdependencias que existen entre unos enfoques de análisis y otros, las permanencias y las innovaciones. El ritmo social de esa década y el impulso de los movimientos de izquierda, tanto a nivel social como académico, generaron las condiciones que mostraban las contradicciones entre la ciencia social dominante, basada en el consenso y el equilibrio social, y una sociedad donde el conflicto político y social era cada vez más visible. En consecuencia, surgía un espacio propicio para explicar desde el *conflicto* los fenómenos sociales, lo cual hasta entonces había quedado casi restringido al marxismo ortodoxo. En la *sociología de la educación*, el trabajo de diversos científicos es indicativo de la insatisfacción que experimenta un grupo de sociólogos que vive la contradicción entre su formación y socialización académica basada en principios funcionales y la constatación de la realidad social cotidiana basada en el conflicto. Collins partiendo de la teoría weberiana de las clases; Althuser trabajando los aparatos ideológicos de Estado; Baudelot y Establet, desde la noción de redes del sistema escolar, así como Bowles y Gintis, mediante el principio de la correspondencia y Bordieu en conjunto con Passeron, con sus ideas sobre la reproducción; Bernstein, acerca de las clases, los códigos y el control, al igual que Willis, Foucault, Apple y Anyon; todos ellos evidencian la emergencia de algunas de las posturas críticas que rompen con el funcionalismo.

Por lo demás, la ruptura con el funcionalismo no es homogénea, y las formas de incorporar la idea de conflicto en la *sociología de la educación* son diferentes, así como son también diferentes los fenómenos a explicar por cada una de las teorías. En este apartado, pues, el texto se ocupa de reflejar las aproximaciones teóricas que basan la explicación de la relación entre educación y sociedad en la existencia de diferencias sociales jerárquicas que la institución escolar, de una forma u otra, contribuye a reproducir. Aunque no todos los autores utilicen el concepto de reproducción, lo que

[209] Esta aproximación a los enfoques críticos de la sociología de la educación está fundamentada en los aportes sistematizados en el documento de VARELA, Julia. *Sociología de la educación. Algunos modelos críticos*. [Online]. En: REYES, Román (Dir). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Complutense, 2002. Disponible en http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario [Revisado agosto 23 de 2005].

es común en todos ellos es que su teoría parte de la oposición al planteamiento funcionalista de la educación para la igualdad de oportunidades.

1.2.3.1. Teoría credencialista

Partiendo de la teoría weberiana de las clases, especialmente de la idea de grupo de estatus —que sobrepasa las relaciones de mercado— y de su diferencia con el concepto de clase (y, por lo tanto, basándose en la idea weberiana de que el poder es más que económico), Collins critica duramente la idea funcionalista de que la expansión educativa responde a los cambios en la estructura productiva y a las nuevas necesidades ocupacionales [210]. A partir de investigaciones empíricas sobre las necesidades de cualificación de los nuevos empleos en Estados Unidos, Collins señala que los individuos más cualificados no ocupan trabajos que requieren un elevado conocimiento y uso de la tecnología, sino puestos administrativos y burocráticos en el sector público y en grandes corporaciones privadas, que son en definitiva los que proporcionan mayor poder. El crecimiento de la burocracia, por lo tanto, explica mejor que la estructura productiva la inflación artificial de la educación, así como la lucha entre los grupos sociales por acceder y monopolizar los puestos de trabajo con los máximos niveles de remuneración, de poder y de estatus.

Así, Collins pone de manifiesto que el prestigio de las profesiones liberales no es el resultado de la competencia técnica de las mismas, sino el producto de su capacidad de presión como grupo sobre el Estado y la capacidad para agudizar la dependencia de sus *clientes*[211]. En este proceso, la lucha, no sólo por el acceso, sino también por el monopolio de la educación, se convierte en fundamental. En efecto, las posiciones de poder y prestigio se adquieren por medio de la *diferenciación* entre los grupos, y no sólo en los conocimientos, sino sobre todo en los estilos de vida. Las formas de vestir, de habla, de presentación, etc., son discriminantes en la conducta de los diferentes grupos y constituyen rituales que han servido históricamente a los grupos de estatus para alcanzar posiciones de poder y privilegio. Por consiguiente, no es la productividad de los individuos lo que determina la obtención de los buenos empleos, sino las formas de presentación y los estilos culturales diferentes.

Collins identifica a la educación como mecanismo fundamental para la diferenciación entre grupos y como institución que otorga credenciales que permitirán el acceso a los mejores empleos. Los grupos dominantes luchan para que la educación constituya una señal de diferenciación y distanciamiento respecto a los otros grupos sociales, e intentan introducir cambios para revalorizar determinados títulos y devaluar otros. Lógicamente, según Collins, también es razonable que haya aumentado la demanda popular de educación, puesto que para determinados grupos el acceso a la educación les puede proporcionar una movilidad social ascendente. Lo que en realidad induce a las capas populares a demandar más educación no es la capacitación profesional que

[210] COLLINS, Randall. *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal, 1989. 248 p.
[211] Ibid. p. 194.

en ella puedan obtener, sino el acceso a la cultura de elite, ya que lo que otorga poder no es solamente la posición en el mercado de trabajo de los individuos. El interés por alcanzar las escasas posiciones de poder y prestigio provoca el conflicto y la competencia entre grupos sociales por situar a sus miembros en la cúspide del sistema educativo, y ésta, y no otra, es la explicación de la expansión de la educación[212].

Dentro de esta lógica, lo relevante de la educación, en consecuencia, no son ni los contenidos ni las habilidades cognitivas, sino que "lo que se aprende en las escuelas tiene mucho más que ver con las normas convencionales sobre los conceptos de sociabilidad y del derecho a la propiedad que con técnicas instrumentales o cognoscitivas" [213] . Sin embargo, Collins realiza esta afirmación sin analizar el currículum escolar o los procesos de interacción que tienen lugar en las instituciones educativas. Curiosamente, la importancia que el mismo autor concede a los rituales en la identificación y diferenciación de grupos de estatus no le conduce a observar cómo la educación sirve y contribuye a esos procesos[214] . Esta es una clara debilidad de la teoría de Collins que, desde otro enfoque, será superada por Bourdieu y por Bernstein.

La visión conflictivista de Collins incorpora, en definitiva, las dos funciones sociales que Weber ya identificó para la educación: la preparación para los fines de la burocracia y el cultivo de unas formas de vida y unos estilos culturales[215]. Lo más significativo de su aportación es la consideración del grupo como unidad que no solamente comparte unas condiciones materiales objetivas, sino unos intereses colectivos que le conducen a una acción homogénea. El conflicto, de este modo, no se introduce en el análisis de la educación únicamente como competencia individual, sino como recurso o estrategia de clase en la lucha por el poder. Pero quizá el defecto de Collins sea el no ver nada más que el conflicto entre los grupos por alcanzar posiciones de poder económico y político como última explicación de la lucha por la educación y de la propia evolución de los sistemas educativos. En este sentido, ignora por completo el papel del Estado en la expansión de los sistemas educativos[216] , prescindiendo por lo tanto del hecho de que la educación es un aparato del Estado, y reduce la lucha de los movimientos sociales a una lucha de posición. El análisis de Collins respecto a la relación entre el auge de las profesiones liberales y la educación no es aplicado a los condicionantes de la propia expansión de la escuela de masas y del papel de los distintos agentes en ella. Esta carencia, dice Bonal[217], no es exclusiva de Collins, sino que también lo es de las mismas teorías de la reproducción.

[212] Ibid. p. 194.
[213] Ibid. p. 26.
[214] KARABEL, J. y HALSEY, A. H. *Power and Ideology in Education*. Nueva York: Oxford University Press, 1977. p. 32. Citado por BONAL, Xavier. *Op. Cit*. p. 75.
[215] BONAL, Xavier. *Op. Cit*. p. 75.
[216] Ibíd. p. 75.
[217] Ibíd. p. 75.

1.2.3.2. Teorías de la correspondencia

Para numerosos autores las teorías que se presentan a continuación forman parte de las *teorías de la reproducción*; no obstante, sus perspectivas de análisis presentan ciertos rasgos comunes que permiten agruparlas bajo la rúbrica de *teorías de la correspondencia*[218]. En todas ellas las funciones que desempeña la educación están directamente ligadas a las exigencias del capitalismo en las sociedades occidentales actuales, a las exigencias de la división social del trabajo, en suma, a las relaciones de explotación y de dominación.

1.2.3.2.1. Louis Althusser. Ideología y Aparatos ideológicos de Estado

Louis Althusser trató de revitalizar la teoría marxista, falseada por las interpretaciones socialdemócratas y estalinistas. En su estudio *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*[219], se planteó cómo se produce el dominio de clase y, más concretamente, cómo se realiza la reproducción de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción necesarias para la perpetuación del capitalismo.

Entre los *Aparatos Ideológicos de Estado* (AIE: familia, escuela, iglesia, sindicatos, medios de comunicación...) la institución educativa que se expresa en la *escuela* ocupa un lugar fundamental no sólo por su progresiva extensión, sino también por el tiempo que niños y jóvenes pasan en ella. Los contenidos y prácticas escolares no sólo ocultan a los estudiantes las relaciones sociales impidiéndoles conocer las condiciones reales en las que viven, sino que, además los conducen hacia un destino de clase al cualificarlos de forma diferenciada.

Frente a los *Aparatos Represivos de Estado* (ARE: gobierno, administración, policía, ejército, tribunales, etc.), que funcionan predominantemente mediante la violencia, los AIE funcionan mediante procedimientos más sutiles lo que los hace más eficaces para asegurar la dominación de clase. De ahí que el sistema escolar no solamente transmita diversas habilidades y destrezas respondiendo a la división social del trabajo, sino que, además, adoctrina a los que pasan por él haciendo que interioricen las normas y valores de la clase dominante, haciendo posible su sometimiento ideológico. El sistema escolar, a través de sus distintos niveles -que van desde la enseñanza básica hasta la universidad-, reproduce las fuerzas productivas y las relaciones de producción: en el primer escalón de la estratificación laboral están situados los trabajadores manuales que sólo han tenido acceso a los primeros -niveles de enseñanza y abandonaron pronto la Escuela; el siguiente lo ocupan los cuadros intermedios, los trabajadores de cuello blanco, que son los que han accedido a las enseñanzas medias; y, por último, los administradores, intelectuales y políticos, en suma, los ideólogos, -que son los que previamente alcanzaron la -cúspide del sistema educativo.

[218] VARELA, Julia. *Sociología de la educación. Algunos modelos críticos*. [Online]. En: REYES, Román (Dir). Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Madrid: Universidad Complutense, 2002. Disponible en http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario [Revisado agosto 23 de 2005].
[219] ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. En: *Escritos*. Barcelona: Laia, 1974. 170 p.

Es preciso señalar que el concepto althusseriano de *ideología* se ha ido transformando. A juicio de Julia Varela[220], Althusser no ha realizado un trabajo sistemático sobre el sistema educativo, lo que ha sido efectuado, siguiendo en parte sus formulaciones, por dos sociólogos franceses Christian Baudelot y Roger Establet y por dos sociólogos norteamericanos Samuel Bowles y Herbert Gintis[221]. En un primer momento la inculcación ideológica la realiza la *escuela* a través de la transmisión y aprendizaje de los contenidos (de forma explicita a través de ciertas materias: ética, historia, literatura, y de forma implícita: matemáticas, física, química, ciencias naturales...), para pasar posteriormente a hacer hincapié no sólo en los mensajes sino, y sobre todo, en los rituales y prácticas escolares. La ideología además en sus últimas formulaciones no solo actúa como falsa conciencia, sino que contribuye a la formación de subjetividades específicas (aspecto en el que incidirán Bowies y Gintis así como otros autores). Althusser, aunque en su modelo de análisis concede teóricamente una 'relativa autonomía' a la 'superestructura' y, por tanto, al sistema educativo, sin embargo éste sigue estando muy subordinado a las exigencias económicas.

1.2.3.2.2. Christian Baudelot y Roger Establet: las dos redes del sistema escolar[222]

Para Baudelot y Establet la *escuela* es un instrumento central de la lucha de clases, es decir, un instrumento de la dominación de la burguesía -que encubre su dominio con representaciones ideológicas del sistema escolar (Escuela única, gratuita, libre, laica...)-. Se trata de una dominación que es preciso desenmascarar. Para estos autores la *Escuela*, llamada *Única*, está en realidad dividida y su finalidad es dividir a los que pasan por ella. Identifican de hecho dos redes escolares: la PP (primaria-profesional), y la SS (secundaria-superior). En su libro *La escuela capitalista en Francia* afirman que la división de la sociedad en clases antagónicas explica en última instancia no solo la existencia de las dos redes, sino también (lo que las define como tales) los mecanismos de su funcionamiento y sus efectos. Las dos redes explican también en este caso a la división social del trabajo y, mas concretamente, a la división existente entre trabajo intelectual y trabajo manual.

Las prácticas, los contenidos, el trabajo escolar y las pedagogías son, en consecuencia diferentes en las dos redes. Y así, las prácticas escolares se caracterizan, en la red PP, por la repetición y la insistencia, están orientadas al estudio de lo concreto (pseudoconcreto), dirigen la atención hacia lo práctico y tangible (carácter ficticio de las *lecciones de cosas* y *los centros de interés*), transmiten nociones generales, básicas, ya que se acepta *la globalidad*. Por el contrario, las prácticas escolares de la red SS se caracterizan por estar progresivamente graduadas, basarse en el culto al libro y a la abstracción y, frente a la globalidad, el saber se presenta dividido en disciplinas diferentes, claramente delimitadas entre sí. El trabajo escolar en la red PP se basa predominantemente en métodos no directivos, más permisivos, mientras que en la red

[220] VARELA, Julia. *Op. Cit*. [Online]
[221] Ibíd. [Online]
[222] BAUDELOT, Christian y ESTABLET, Roger. *El aparato escolar y la reproducción*. En: FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (ed). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel, 1999. pp. 97- 104.

SS se orienta más a la competitividad, la selección y el culto a la individualidad. Su finalidad es más brillar y distinguirse que aprender.

Estas diferencias se hacen manifiestas en el aprendizaje del lenguaje y de un determinado tipo de pensamiento. En la red PP dominan las prácticas de redacción y narración que conducen a la adquisición de competencias lingüísticas simples y están destinadas a producir un tipo de pensamiento que puede caracterizarse como *realismo concreto*. En la red SS priman la exposición y la explicación que conducen a competencias lingüísticas complejas e inciden en la formación, desde el punto de vista lógico, de un pensamiento que podría denominarse *racionalismo idealista*. La *Escuela*, especialmente en la red PP, infantiliza a los estudiantes, al partir de una determinada concepción de la infancia. De ahí las resistencias de los hijos de los trabajadores al proceso de escolarización.

Si bien Baudelot y Establet conceden un papel central a las prácticas escolares y a sus rituales en el proceso de inculcación ideológica, siguen concediendo un lugar predominante a los mensajes y a sus formas de transmisión [223]. Este hecho probablemente se debe a la utilización de un concepto tan ambiguo y polisémico como el de *ideología*, difícilmente operativizable si en él se intenta incluir a la vez ideas y prácticas, *cultura* y formas de hacer. La *escuela* transmite la cultura dominante en ambas redes de forma diferenciada y con desigual intensidad, lo que conduce a producir, por una parte, agentes activos de la ideología dominante y, por otra, proletarios sometidos. La división de la *escuela* en dos redes separadas, responde a las exigencias del la división social del trabajo y refleja la división de la sociedad en dos clases fundamentales, la burguesía y el proletariado, así como el dominio de una clase sobre otra.

En la presentación de los *conceptos claves de la investigación* –sección 3 de este capítulo- se elabora el concepto de *hegemonía*, que permite superar las deficiencias de la noción de *ideología* manejada por Baudelot y Establet (p. 145).

1.2.3.2.3. Samuel E. Bowles y Herbert Gintis: el principio de la correspondencia[224]

Bowles y Gintis, partiendo de los mismos presupuestos que los autores anteriores, afirman que el sistema educativo, básicamente, ni suma ni resta al grado de desigualdad ni de represión que se origina en la esfera económica. Más bien, reproduce y legitima un patrón preexistente para entrenar y estratificar a la fuerza de trabajo. Afirman pues, una vez más, que existe una correspondencia entre la estructura de las relaciones existentes en el mundo de la *escuela* y en el mundo de la producción.

Estos autores subrayan no tanto la transmisión de la ideología -de saberes que ocultan las relaciones sociales-, como la experiencia de determinadas relaciones sociales vivida

[223] VARELA, Julia. *Op, cit*. [Online]
[224] BOWLES, Samuel E. y GINTIS, Herbert. *La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo*. En: Educación y Sociedad, 2. pp. 7 - 23. Madrid: Akal, 1983.

cotidianamente por los alumnos en la *Escuela*. En su obra *La instrucción escolar en la América capitalista* afirman que existe una conexión entre las relaciones sociales exigidas en el mundo del trabajo y las que se adquieren en el sistema escolar.

> Debemos considerar las escuelas a la luz de las relaciones sociales de la vida económica (...). Sugerimos que los aspectos principales de la organización educativa son una réplica de las relaciones de dominio y subordinación existentes en la esfera económica. La correspondencia entre las relaciones sociales de la escolarización y el trabajo explica la capacidad del sistema educativo para producir una fuerza de trabajo sumisa y fragmentada. La experiencia de la escolarización y no meramente el contenido del aprendizaje formal, es central en este proceso[225].

La división jerárquica del trabajo está presente en las relaciones verticales que existen entre administradores, profesores y estudiantes; la alienación existente en el trabajo asalariado se refleja en la falta de control de los estudiantes sobre la educación que reciben, en los contenidos del currículo, y en una motivación fundada en calificaciones y recompensas externas, en la competitividad institucionalizada y en una evaluación y clasificación de tipo meritocrático.

Según los niveles educativos el sistema escolar socializa de diferente forma, desarrolla y recompensa en cada uno de ellos las aptitudes y cualidades que caracterizan al buen estudiante y al buen trabajador. Las cualidades premiadas en los niveles inferiores de la *escuela* y del trabajo son las de sumisión y obediencia (que suponen realizar un trabajo basado en normas externas impuestas), en el nivel medio se premia la seriedad y la fiabilidad (que suponen realizar un trabajo sin una supervisión constante basado en normas externas impuestas); y, por último, en los niveles superiores se estimula la iniciativa y la autonomía (que suponen realizar un trabajo en el que se controlan el proceso y los fines a partir de normas interiorizadas). De este modo cuanto más se asciende en el sistema escolar tanto más las relaciones sociales se vuelven menos formalmente autoritarias y se propicia la formación de aptitudes más autorreguladas y autocontroladas. El sistema educativo proporciona a cada individuo capacidades cognitivas, habilidades técnicas, rasgos de personalidad, modelos de autopercepción, y credenciales educativas adecuadas a las exigencias del mercado de trabajo.

De este modo, y dado que el ascenso y la permanencia en el sistema escolar depende de la clase social, las distintas cohortes de estudiantes que abandonan el sistema educativo en los distintos niveles han experimentado y adquirido una socialización distinta así como unos rasgos de personalidad que se ajustan a la división social del trabajo. Habría que tener en cuenta además de los distintos niveles de enseñanza los distintos tipos de escuelas ya que también en éstos se transmiten distintos tipos de relaciones sociales de acuerdo con el patrón según el cual las escuelas a las que por lo general acceden los hijos de las clases trabajadoras inculcan sobre todo relaciones de subordinación e, inversamente, las de las clases dominantes relaciones de autocontrol. El efecto combinado de nivel de enseñanza y tipo de escuela da lugar a la formación de

[225] BOWLES, Samuel E. y GINTIS, Herbert. *La instrucción en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI, 1985. 377 p. Citado por VARELA, Julia. *Op, cit*. [Online].

personalidades diferentes y diferenciadas, aspecto que subrayan especialmente, en correspondencia con los diferentes niveles de la estructura ocupacional.

En estos modelos de análisis existe, no obstante, cierto espacio para poner de manifiesto las contradicciones. Y así, Baudelot y Establet dedican un capítulo a las formas de resistencia que los escolares oponen al sistema escolar, y a sus formas de contestación que pueden llegar hasta la rebelión o el vandalismo, pero en su análisis no existen prácticamente posibilidades de que se produzcan desajustes entre la *escuela* y el mundo de la producción. Para Bowles y Gintis, dado que el campo de la economía y el de la educación tienen lógicas distintas de desarrollo, lo que harían las reformas educativas es tratar de paliar los desfases que se producen entre ambos. Es preciso señalar que tanto Baudelot y Establet, como Bowles y Gintis, matizaron estas primeras formulaciones teóricas en trabajos posteriores[226]. En cualquier caso, sin negar ciertas contradicciones, no subrayan suficientemente los múltiples conflictos que atraviesan el sistema educativo y su articulación con el mundo de la producción y, en un sentido más amplio, con el sistema social. La crítica más extendida a estos modelos de análisis consiste en que no han tenido suficientemente en cuenta los procesos mediadores que permiten comprender las interdependencias que existen entre la esfera económica, la dinámica social y las instituciones educativas[227]. Esos procesos mediadores están mas presentes en las teorías propuestas por P. Bourdieu y J. C. Passeron, así como en los trabajos de B. Bernstein.

1.2.3.3. Teorías de la reproducción

Las *teorías de la reproducción* a diferencia de las *teorías de la correspondencia* presentan conceptos y categorías de análisis nuevas que permiten explicar, de forma más matizada y dinámica, las funciones que realiza la educación en relación con la reproducción social y cultural.

1.2.3.3.1. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron: La legitimación de las desigualdades sociales a través de la Escuela[228]

Bourdieu y Passeron, frente a los sociólogos anteriormente citados, conceden una mayor autonomía al campo cultural, al mundo de lo simbólico. La reproducción de las desigualdades económicas ocupa, por lo tanto, un lugar indirecto en sus formulaciones, aunque en sus primeras obras parecen seguir afirmando la determinación de la economía, en última instancia. En *La reproducción* afirman que del mismo modo que las instituciones económicas y su lógica de funcionamiento favorecen a aquellos alumnos

[226] BAUDELOT, Christian y ESTABLET, Roger. *El nivel educativo sube*, Morata, Madrid, 1990. 167p. BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert. *La educación como escenario… Op. Cit.* pp. 7-23.
[227] VARELA, Julia. *Op. Cit*. [Online]
[228] BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia, 1977. 285 p.

que ya poseen capital económico, las instituciones educativas están estructuradas para favorecer a aquellos alumnos que ya poseen capital cultural[229].

A través del concepto mediador de *habitus* -que Bourdieu seguirá reformulando en obras posteriores- estos sociólogos franceses tratan de comprender mejor las relaciones que se establecen entre la estructura social y el mundo de la educación, entre las estructuras sociales y las estructuras mentales. Analizan los procesos culturales que contribuyen a la reproducción sin establecer una relación mecánica, en su teoría de la práctica cultural, entre las necesidades del sistema capitalista y el sistema escolar.

El *habitus*, en tanto que sistema de disposiciones durables y transferibles que funciona cono base generadora de prácticas estructuradas y esquemas perceptivos objetivamente unificados, está en interacción con determinadas condiciones históricas objetivas de existencia, y es producto de la incorporación de la división de clases existente en la sociedad, de específicas relaciones de poder. El *habitus* se adquiere en la familia, es interiorizado desde los primeros años, exige una inmersión en un determinado estilo de vida, y se manifiesta a través del gusto, del lenguaje, de las buenas maneras, del estilo, e implica determinadas formas de percibir el mundo, de pensar, valorar, sentir y actuar. La forma en que los individuos perciben el mundo está ligada a su posición en el mundo social. Las posibilidades de cambio social vendrían del desfase que se produce entre la adquisición del *habitus* y las condiciones objetivas que lo generaron sobre las que inciden las transformaciones sociales, económicas, políticas...[230]

La *escuela* reproduce las desigualdades sociales al reforzar el *habitus* que corresponde a las familias de la clase media. De este modo la *escuela* no es el lugar en el que se producen las desigualdades sociales sino donde se legitiman esas desigualdades. El capital cultural, definido 'arbitrariamente' como 'la cultura legitima' por los grupos dominantes y como el que debe ser transmitido a todos los escolares -que supuestamente acceden a él en régimen de igualdad- es el capital cultural de las clases medias. La *escuela* puede así naturalizar y ocultar las desigualdades sociales al transformar las diferencias de clase en desigualdades individuales, en desigualdades de talento y de capacidades individuales en el -acceso y apropiación de 'la cultura'.

La Escuela, *la autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico,* y *la relación pedagógica*, ejercen una violencia simbólica al imponer a los hijos de las clases dominadas ese arbitrario cultural como si fuese 'la cultura', al mismo tiempo que convierten en ilegitimas sus formas de cultura propias. Y, en la medida en que dicho arbitrario cultural concuerda. Con el capital cultural familiar de la mayoría de los hijos de la clase media, éstos se ven favorecidos: al final de la escolaridad su capital cultural familiar se ve reforzado con el capital escolar, mientras que los hijos de las clases bajas tienen, para obtener el éxito en la Escuela, que cambiar su capital cultural familiar por el escolar.

La *escuela* tiende así a reproducir la estructura de la distribución social del capital cultural, proceso que conduce a la expulsión de los estudiantes de ciertas clases que, en

[229] Ibíd. 285 p.
[230] BOURDIEU, Pierre. *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo, 2000. p. 112 – 120.

virtud de las características peculiares de la acción pedagógica, adopta la forma de la autoexclusión, y contribuye al reconocimiento -en la medida en que provoca un desconocimiento de los mecanismos que funcionan en su interior- del saber *'legítimo'* y a perpetuar la desigualdad social. La autonomía relativa de la *escuela* es precisamente lo que le permite disimular y encubrir las funciones que realiza -disimular su relación con la estructura de las relaciones de clase, así como la naturaleza arbitraria del poder- y aparecer así como una institución neutra.

1.2.3.3.2. Basil Bernstein: clases, códigos y control[231]

Basil Bernstein también desde los años sesenta comenzó, preocupado por el elevado fracaso de los niños de las clases trabajadoras en el sistema educativo, a poner a prueba un modelo de análisis, que no ha dejado de reformular, íntimamente ligado a toda una serie de investigaciones empíricas, con el fin de comprender las relaciones entre la estructura social de clases y las funciones del sistema educativo. Elaboró el concepto mediador de *código* y mostró que las formas de socialización que tienen lugar en la familia, en el grupo de iguales, en la comunidad orientan de forma desigual a los niños hacia la adquisición de diferentes códigos, entendiendo éstos como principios reguladores, adquiridos tácitamente, que seleccionan e integran las significaciones pertinentes y sus realizaciones en contextos específicos. De este modo el *código elaborado*, dominante en las instituciones escolares, que orienta a quienes lo han adquirido en su socialización temprana hacia significaciones universalistas, poco vinculadas al contexto, es un código que permite comprender los principios que regulan el orden social -haciendo que los niños de las clases trabajadoras, que han sido socializados predominantemente en otro código, estén en una posición desventajosa para obtener éxito en el sistema escolar-. Los códigos son el resultado de posiciones desiguales en la estructura social, sirven para posicionar a los sujetos de forma desigual en dicha estructura, al mismo tiempo que suponen una relación específica con el lenguaje. Y, aunque Bernstein parte de que existe una democracia lingüística, según la cual potencialmente las capacidades y habilidades lingüísticas estarían disponibles por igual para todas las clases sociales, sin embargo los principios que regulan la selección y realización de las significaciones, en este caso, el *código elaborado*, dificulta que los niños de las clases trabajadoras puedan desarrollar una conducta significativa adecuada al contexto escolar. De ahí que el fracaso escolar golpee con más fuerza a los hijos e hijas de estas clases.

Bernstein ha seguido redefiniendo su modelo de análisis, para poner de relieve como la distribución de poder y los principios de control se traducen en el discurso y en las prácticas pedagógicas, en los códigos pedagógicos elaborados y sus diversas modalidades. Redefinió así las nociones de clasificación y marco, que había empezado a elaborar para establecer diferencias entre las pedagogías visibles y las pedagogías invisibles.

[231] BERNSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993. 227 p.

La clasificación regula lo que se refiere a la separación entre categorías, define lo que es legítimo e ilegítimo. Las relaciones de poder dominantes establecen fronteras entre diferentes categorías, ya se refieran éstas a la división del trabajo (trabajo cualificado, no cualificado, técnico...), a las divisiones entre los sexos, o a las divisiones entre las diferentes materias del currículo escolar. Cada categoría, cuando la clasificación es fuerte, tiene su identidad propia, su voz única, sus propias reglas internas de relación y, cuando es débil, las identidades, las voces y los discursos están menos claramente delimitados. La naturaleza arbitraria de las relaciones de poder es disfrazada y ocultada por el principio de clasificación, al hacer que el orden y las identidades que construye aparezcan como naturales, como reales y auténticas. El principio de clasificación da lugar, en relación con el exterior, a un orden, y reenvía a la naturaleza del espacio social y, en relación con el interior del individuo, da lugar también a un orden *mental*, a un sistema de defensas psíquicas contra todo aquello que pueda debilitar y manifestar las contradicciones del orden categorial y social.

El concepto de marco se refiere al modo como se ejerce el control sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas locales: entre padres e hijos, maestros y alumnos, especialistas y usuarios..., y reenvía al modo como se adquiere el *mensaje legítimo*. El enmarcamiento reenvía a reglas de orden social y a reglas de orden discursivo y repercute en las relaciones jerárquicas existentes en la *relación pedagógica* y en las formas de conducta que se esperan de los alumnos según sean las modalidades de esa relación (si las reglas de enmarcamiento son fuertes los candidatos mas adecuados serán concienzudos, atentos, receptivos; si son formalmente débiles, creativos, interactivos..), así como en la selección, la secuenciación, el ritmo y los criterios del saber. El discurso de instrucción está siempre imbricado de este modo en el discurso regulador y éste en el discurso dominante.

Cuando el enmarcamiento es fuerte, cuando son fuertes los controles exteriores sobre la *comunicación pedagógica*, la clase social puede jugar un papel decisivo. Y con frecuencia las imágenes, las voces y las prácticas que refleja la *escuela* hacen más difícil para los niños de las clases desfavorecidas que puedan reconocerse en ella. La clasificación y el marco proporcionan las reglas del *código pedagógico*, y la combinación de sus diversas variantes produce diferentes modalidades de los códigos elaborados oficiales, dominantes en la Escuela. El discurso y la práctica pedagógica son siempre, no obstante, un espacio de lucha respecto al control simbólico y el debilitamiento del marco puede conducir a un cambio en el principio de la clasificación y provocar otros cambios. Y, aunque la clasificación metamorfosee el poder en una voz que debe de ser reproducida, las contradicciones inherentes a los principios de clasificación no están totalmente reprimidas tanto a nivel social como a nivel individual y, por tanto, también se pueden originar conflictos y cambios en estos espacios.

Bernstein no solo utiliza las nociones de clasificación y marco cuando analiza como se construye la lógica interna de la práctica pedagógica, sino también cuando trata de examinar las relaciones que existen entre las modalidades de los códigos elaborados oficiales y la conciencia pedagógica del alumno, es decir cuando se refiere al proceso de transmisión, y de adquisición. El principio de clasificación, sea fuerte o débil, indica

cómo un contexto difiere de otro y orienta hacia lo que es legítimo en cada contexto. Regula, en este caso respecto al alumno, las reglas de reconocimiento y éstas reenvían a las relaciones de poder. Muchos niños de las clases desfavorecidas están silenciosos en la *escuela* debido a la desigual distribución de las reglas de reconocimiento, sin las cuales es imposible producir una comunicación legítima, ya que hacen conscientes a los sujetos de las relaciones de poder y de las relaciones entre categorías. De este modo, muchos niños de las clases desfavorecidas poseen una regla de reconocimiento y pueden, por lo tanto, reconocer las relaciones de poder en las que están implicados y la posición que en ellas ocupan, pero no poseen la regla de realización, son incapaces de decir el *texto legítimo*, ya que las reglas de reconocimiento son las que dicen cuales son las significaciones pertinentes, y las de realización las que dicen cómo deben de ser reunidas para crear el *texto legítimo*. Estos niños no adquirirán el código pedagógico legítimo en la *Escuela*, pero sí el lugar que les asigna su sistema clasificatorio. La *escuela* será por lo tanto para ellos esencialmente una experiencia de las relaciones de poder.

Los principios de clasificación y marco seleccionan las reglas de reconocimiento y de realización que permiten crear el *texto* apropiado al contexto, el texto legítimo. Y, texto legítimo es, en este sentido, todo aquello que pueda ser evaluado -abarca desde el currículo dominante y la *práctica pedagógica* dominante, hasta cualquier representación pedagógica, hablada, escrita, visual, de comportamiento, vestimenta... La clase, la raza, el sexo y la edad marcan la posición del sujeto respecto a ese texto legítimo. Si se tiene en cuenta la practica pedagógica local, a nivel de la familia, el grupo de iguales y la comunidad, estas prácticas posicionan inicialmente al los niños de forma diferente en relación al texto legítimo, unos están en posición de apropiárselo y otros no. Los primeros posiblemente han recibido en su casa una versión de la práctica pedagógica oficial. Cuando en las familias la práctica pedagógica local está englobada en la práctica pedagógica oficial la adquisición en la *escuela* del texto legitimo se ve facilitada, y el sujeto es así posicionado como sujeto pedagógicamente reproductor -aunque no necesariamente políticamente conformista-; cuando, por el contrario, la práctica pedagógica local domina, porque la oficial está ausente o es débil, el efecto de posición en función de la clase, la raza, el sexo, se deja sentir con más fuerza y el sujeto tiene más posibilidades de situarse en una posición desventajosa en la adquisición del texto legítimo, de ser posicionado respecto a él como sujeto pedagógicamente resistente -aunque no necesariamente como sujeto políticamente resistente-. Pero el texto no se reproduce mecánicamente, puede a su vez actuar sobre la práctica interactiva y, en ciertas condiciones, cambiarla, lo que significa un cambio en los principios de clasificación y marco sobre los que se funda.

Bernstein, en sus últimos trabajos, trata de mostrar la gramática interna del discurso pedagógico, los principios que rigen su realización, cuando son institucionalizados como *discurso* y *práctica pedagógica* oficiales, para lo cual elabora el nuevo concepto de *dispositivo pedagógico*, un concepto destinado a proporcionar la gramática interna del control simbólico, y, más concretamente del control oficial sobre los códigos elaborados y sus modalidades, o dicho de otra forma, de la socialización[232].

[232] BERNSTEIN, Basil. *Op. Cit*. 227 p.

Al conceder una autonomía relativa al campo de lo simbólico, de la cultura, tanto Bourdieu como Bernstein tratan de matizar su teoría de la reproducción social y de no establecer una relación mecánica entre la estructura social y las funciones del sistema educativo y, todavía menos, entre el sistema escolar y el campo de la producción. Para Bourdieu, en la medida en que siempre existe un desfase entre la adquisición de un determinado *habitus* y las condiciones objetivas que lo generan, existe un espacio para la producción de prácticas disonantes, un espacio potencial de cambio. Para Bernstein ya vimos también como existe una posibilidad de cambio respecto a los principios de poder y de control que inciden en el discurso pedagógico y la práctica pedagógica. Sin embargo estas posibilidades de cambio se circunscriben al ámbito de la educación, y no queda tan claro que estos cambios puedan generar transformaciones en el ámbito de la división social del trabajo, ni en la estructura de clases. Ambos autores intentan no obstante, en sus trabajos más recientes, distanciarse de categorías fuertemente dicotómicas, tales como dominantes/dominados, para establecer conexiones entre los cambios acaecidos en los ámbitos social, económico y cultural, con los acaecidos en el sistema educativo. Bernstein trata de interrelacionar las transformaciones que han tenido lugar en el mundo del trabajo y los cambios que se han producido en la estructura familiar con los del sistema escolar. El cambio que se produce de las pedagogías visibles (que se podrían identificar con la pedagogías tradicionales a las pedagogías invisibles -propias de la enseñanza comprensiva, basadas en la psicología, y que implican cambios en la percepción de la infancia, en las funciones de los profesores, en las concepciones del espacio y del tiempo, así como en las formas de organizar, transmitir y evaluar conocimientos y comportamientos- estaría en relación con la fuerza que cobra en la escena social un nuevo grupo: 'la nueva clase media'. Bernstein ha seguido redefiniendo esta clase que, esquemáticamente estaría formada por aquellas fracciones de la burguesía que se caracterizan, frente a la burguesía tradicional, no tanto por poseer un capital económico y el control de los medios de producción cuanto por ocupar los puestos de mando del control simbólico. Las luchas entabladas para intentar copar el espacio escolar ponen de manifiesto los conflictos existentes entre las distintas fracciones de la clase media que pugnan por imponer, a través del sistema escolar, una definición legítima del saber, así como sus modos de vida, y alcanzar así una cuota mayor de hegemonía social. Frente al individualismo radical de la burguesía tradicional, la ideología proclamada de esta nueva clase media, que se caracterizaría por un sistema de poder y control más flexible y encubierto, por una supuesta liberación personal, no está exenta de contradicciones, ya que la pedagogía visible sigue reinando en los niveles 'superiores' del sistema educativo y los caminos que conducen al éxito laboral y social son cada vez más difíciles y angostos. Bernstein ha reformulado últimamente su modelo de análisis al conocer la enseñanza comprensiva, durante la década neoliberal, un importante retroceso en Gran Bretaña.

Bourdieu, especialmente en su libro *La distinción*, también establece una conexión entre las estrategias de reconversión, los desplazamientos verticales y horizontales que se producen en el ámbito social, con la expansión del sistema educativo, con la inflación y devaluación de los títulos escolares como efecto de la escolarización masiva[233]. Estas estrategias de reconversión están ligadas fundamentalmente a dos grupos sociales, los

[233] BOURDIEU, Pierre. *La distinción. Bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1988. 597 p.

hijos de la burguesía que no han obtenido títulos escolares que les permitan mantener su trayectoria de clase, y los hijos de la burguesía y de las clases populares que buscan nuevas vías para rentabilizar los devaluados títulos que han obtenido. Estas estrategias están destinadas a evitar el desclasamiento de los *herederos* y a rentabilizar los títulos de los *recién llegados*.

Las nuevas profesiones, y las antiguas remozadas, se encuentran en la confluencia de estas reconversiones promovidas por los cambios que han afectado al mundo laboral y escolar. Los efectos de esta redefinición 'creadora' se ponen de manifiesto, para Bourdieu, sobre todo en aquellas profesiones poco profesionalizadas, en los sectores de la producción cultural y artística, de asesoramiento, en suma, en profesiones ligadas a los medios de comunicación, el tratamiento psicológico, y terapéutico, así como los destinados al cuidado de la imagen y del cuerpo. Esta 'nueva pequeña burguesía', contribuye a difundir una nueva definición de normalidad, a través de la propagación de nuevos criterios éticos y estéticos, nuevos estilos de vida y formas de relación, que suponen una transformación respecto a las formas tradicionales de dominación al emplear *la seducción en vez de la represión, las relaciones públicas en vez de la fuerza pública, la publicidad en vez de la autoridad, las maneras dulces en vez de las maneras fuertes*[234]. Las transformaciones del sistema escolar y, más concretamente, el surgimiento de nuevas filiales sutilmente jerarquizadas, las relaciona Bourdieu no solo con la formación de nuevas profesiones, sino también con las remodelaciones del espacio social, resultado de la opacidad y el oscurecimiento que se proyecta en la actualidad sobre las jerarquías sociales.

Tanto Bourdieu como Bernstein intentan, por tanto, responder a cuestiones enormemente complejas para abordar los cambios que están teniendo lugar en la actualidad; sin embargo sus análisis parecen descartar a primera vista que las transformaciones que están teniendo lugar en el interior del sistema escolar y los conflictos que atraviesan las distintas fracciones de la burguesía puedan plasmarse en cambios significativos de la estructura social, y, consecuentemente, que se abran nuevas vías hacía una mayor igualdad social[235].

1.2.3.4. Teorías de la resistencia

Las teorías que se presentan a continuación otorgan un papel importante a los sujetos, mostrándolos como protagonistas de estrategias de poder y conocimiento, e incorporan las resistencias en sus modelos de análisis en las relaciones al interior de las instituciones escolares. En la actualidad podrían caracterizarse una variedad importante de teorías de la resistencia, no obstante para los propósitos expositivos de esta parte de la monografía bastará con presentar solamente las teorías de algunos sociólogos representativos que sirven para mostrar las posibilidades de esta corriente: Willis, Foucault, Apple y Anyon.

[234] Ibíd. 597 p. Citado por VARELA, Julia. *Op. Cit*. [Online]
[235] VARELA, Julia. *Op, cit*. [Online]

1.2.3.4.1. Paul Willis: conflictos entre culturas en la institución escolar[236]

Paul Willis, prolongando una de las tradiciones inglesas más relevantes, liderada por el grupo de Birmingham *(Center for Contemporary Cultural Studies)* y, a partir del conocimiento de los trabajos que sobre educación y cultura han realizado algunos sociólogos norteamericanos (especialmente W.F. Whyte y A.K. Cohen)[237], utiliza el método etnográfico con el objeto de intentar explicar las relaciones que existen en la *escuela* entre producción cultural y reproducción cultural y social. Con sus investigaciones intenta evitar aquellas dimensiones más deterministas y mecánicas de las teorías de la resistencia y de la reproducción. Para ello parte del reconocimiento de la diversidad, incoherencia y contradicciones propias del campo cultural. Cada clase social desarrolla sus propias formas culturales en relación con la posición que ocupa en el sistema social. Las formas culturales no coexisten pacíficamente, sino que son expresión de las luchas existentes entre las clases y son en parte recreadas -en parte aceptadas y en parte contestadas- por las nuevas generaciones en función de las circunstancias en las que viven.

Willis se centra sobre todo en la articulación que existe entre los principios que regulan la comunicación y la práctica pedagógica en el contexto específico del aula. De hecho, se centra más en el análisis de los discursos, y de las prácticas pedagógicas que en los principios de poder y control que atraviesan la institución escolar. Lo que le interesa especialmente son los condicionantes institucionales y las formas culturales que son reproducidas parcialmente en la Escuela, un espacio de enfrentamientos, en el que se expresan las contradicciones vividas por los miembros de las culturas no dominantes en su socialización escolar. Describe así la cultura de resistencia a la *escuela* elaborada por los-as jóvenes de la clase obrera inglesa. Rechaza de este modo una visión de la clase obrera- y de los-as jóvenes de esa clase- como pasiva e ignorante, así como la idea de que la ideología y la hegemonía dominantes se imponen sin encontrar oposición.

Los *fracasados* escolares (*los colegas*) no aparecen, en consecuencia, como víctimas pasivas de una todopoderosa ideología (entendida de nuevo como inculcación de saberes y de prácticas), sino que elaboran una cultura de grupo, en interacción con la cultura de fábrica a la que pertenecen, que les permite percibirse y vivirse como poseedores de un cierto poder y control sobre su propia experiencia vital. Esa cultura de resistencia a la *escuela* se caracteriza por su oposición a una autoridad percibida como arbitraria, a un saber que pretende erigirse en el único verdadero, a unos conocimientos desvinculados de las prácticas sociales y a un sistema de inculcación y de evaluación que niega sus hábitos y sus modos de vida. Las normas que reinan en el sistema escolar son vividas por *los colegas* como coactivas e infantilizadoras. Willis describe los aspectos positivos y negativos de dicha cultura: ingenio para rechazar el

[236] WILLIS, Paul. *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal, 1988. 230 p.
[237] VARELA, Julia. *Op, cit*. [Online]

trabajo escolar y combatir el aburrimiento, *argot* propio, un especial sentido del humor, una estética específica, saber buscarse la vida para obtener dinero para sus gastos.., pero también culto a la masculinidad, violencia, racismo..

Willis subraya en su trabajo dos procesos importantes: por una parte, las ideas y prácticas son producidas en el interior de relaciones sociales y culturales específicas en vez de ser impuestas simplemente de arriba a abajo por los grupos dominantes; por otra, las culturas de resistencia son en parte incorporadas y en parte desligitimadas por las instituciones. De este modo observa que la ideología escolar es en parte incorporada por la cultura de resistencia desarrollada por *los colegas* (aspecto que no desarrolla suficientemente). Esta cultura de resistencia permite a los-as jóvenes varones procedentes de la clase obrera adquirir un identidad individual y social no totalmente devaluada, al tiempo que pone al descubierto la, violencia que ejerce el sistema escolar sobre estos jóvenes. Pero, el ejercicio de esta resistencia -que orienta a *los colegas* a valorar y adquirir destrezas que les servirán para integrarse posteriormente en la cultura de fábrica-, resulta, paradójicamente, funcional al sistema capitalista al contribuir a la reproducción social. En la medida en que el sistema escolar genera, para este colectivo, rechazo y aburrimiento, favorece *una orientación voluntaria* de la mayor parte de estos jóvenes de la clase obrera hacia trabajos subalternos. El sistema escolar, como sin pretenderlo, precisamente a través de los mecanismos considerados unánimemente como una muestra de su fracaso, realizaría de esta forma una función clave para la reproducción social: expulsar de su seno a una elevada proporción de los-as jóvenes de clase obrera para reproducir a la clase obrera.

La teoría de Willis podría englobarse, en último término, en la rúbrica de las teorías de la reproducción. Sin embargo, en *Aprendiendo a trabajar*, se muestra sensible a los procesos de producción cultural así como a los que conducen a la resistencia al ejercicio de determinados poderes. No obstante, al seguir sirviéndose de conceptos polisémicos y de difícil delimitación, tales como los conceptos de cultura e ideología, se encuentra con dificultades a la hora de analizar en profundidad las interrelaciones existentes entre la cultura escolar (vista predominantemente de forma negativa, al igual que la relación profesor/alumno), la cultura juvenil de clase obrera (más matizada), y la cultura de fábrica. Otra de las dimensiones de su trabajo que exigiría una precisión mayor es como *los colegas*, que pueden adquirir un cierto distanciamiento respecto a sus condiciones de existencia, son no obstante incapaces de objetivar sus propios códigos, por lo que no pueden percibir que también son normativos, es decir cuales son los procesos por lo que únicamente adquieren una 'penetración' parcial de las limitaciones de su cultura y no llegan a articular adecuadamente sus resistencias. En fin, algunos autores consideran que al centrarse predominantemente en lo que sucede en el aula y, dado que lo que acontece en la *escuela* no es ni un reflejo directo de relaciones de clase, ni expresión mecánica de las diferentes culturas, faltarían en su modelo de análisis instrumentos conceptuales de carácter mediador que le permitiesen conectar los procesos que estudia con otros de carácter más general.

1.2.3.4.2. Michel Foucault: el poder disciplinario y las instituciones escolares[238]

Foucault ha elaborado, desde los años sesenta hasta su muerte, un modelo de análisis genealógico que ha sido reformulado sucesivamente. Y, aunque no ha sido aplicado por él de forma sistemática al estudio del sistema escolar, ha servido de punto de referencia a diferentes sociólogos de la educación[239]. La genealogía se diferencia de los modelos de análisis expuestos hasta ahora en la medida en que, siguiendo a los clásicos de las ciencias sociales -especialmente Marx, Weber y Durkheim- reivindica la necesidad de un uso determinado de la historia en el análisis de los procesos y de las instituciones sociales con el fin de comprender el presente. Foucault, al igual que los autores citados anteriormente, parte de una concepción del espacio social como un espacio en el que existen relaciones de poder, en el que se producen enfrentamientos y luchas para alcanzar la hegemonía social. Pero, frente a los teóricos de la correspondencia y de la reproducción, rompe más claramente con una concepción estatal del poder, así como con una concepción marcadamente dicotómica de las relaciones sociales (dominantes/dominados) para centrarse en el análisis del funcionamiento de poderes específicos, pues de lo que se trata es justamente de no partir de estructuras estáticas, como si fuesen algo dado, sino de comprender como han llegado a establecerse. Analiza procesos de larga duración con el fin descubrir la lógica interna de las transformaciones que se producen en cada momento histórico, de descubrir las interdependencias que existen entre distintos niveles. Y, así, si bien su punto de partida son los procesos microfísicos, confiere una especial atención a las mediaciones, a los procesos mediadores -al igual que Bernstein y Bourdieu- para llegar a un nivel general de interpretación. De este modo la genealogía, frente a teorías holistas, frente a teorías unitarias y formales, concede importancia a la recuperación de saberes sometidos, desvalorizados académicamente, con el fin de analizar cómo se imbrican saberes y poderes específicos en determinadas estrategias y tácticas. Se excluyen así todo tipo de determinismos, incluso en última instancia, ya que se examina sobre el terreno cuales son los factores que tienen más peso a la hora de dar cuenta de los procesos y como éstos se relacionan entre si. Por último, al realizar el análisis teniendo en cuenta el punto de vista y los intereses de quienes sufren los efectos de poderes abusivos, se incorporan también en el modelo las resistencias que se producen a ellos.

Foucault elaboró toda una serie de conceptos específicos y trató de evitar el uso de nociones tales como ideología, dialéctica o represión por considerar que forman parte de un pensamiento dicotómico y demasiado simplista, por ser un obstáculo para comprender las estrategias y tácticas desarrolladas por distintos agentes sociales que

---

[238] FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1980. 189 p.

[239] Entre ellos, algunos sociólogos franceses tales como DONZELOT, Jacques. *La policía de las familias.* Valencia: Pretextos, 1978; QUERRIEN, Anne. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria.* Madrid: La Piqueta, 1976; VIGARELLO, Georges. *Le corps redressé*. Paris: Jean Pierre DELARGE, 1978. Y, también, de otros países, véase, por ejemplo, VARELA, Julia. *Modos de educación en la España de la Contrarreforma.* Madrid: La Piqueta, 1984; VARELA, Julia y ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991. Existen también una serie de obras colectivas que recogen trabajos realizados en la misma perspectiva, véanse BALL, Stephen J. (Ed.) *Foucault y la educación*. Madrid: Morata-Paideia, 1993; TADEU DA SILVA, Tomaz (Ed.), *O Sujeito da Educaçao.* Río de Janeiro: Vozes Ltda, 1994; y LARROSA, Jorge (Ed.), *Escuela, poder y subjetividad*, La Piqueta (en prensa). Citado por VARELA, Julia. *Op. Cit*. [Online]

están en la base de procesos de objetivación y de subjetivación específicos, propios de diferentes periodos históricos. Y así, en su libro *Vigilar y castigar*, en el que explícitamente se refiere a las instituciones escolares, puso a punto toda una serie de conceptos nuevos tales como *disciplinas, poder disciplinario, microfísica del poder, política de la verdad, anatomía política del cuerpo…*, con el fin de mostrar las transformaciones que se produjeron en el ámbito de ejercicio del poder, a partir del siglo XVIII, en conexión con la instauración de los saberes disciplinarios (las ciencias), la instauración del orden burgués y la formación de nuevas formas de subjetivación que permiten la emergencia de una nueva figura: el individuo. Utilizó el concepto de *disciplinas* como concepto mediador para dar cuenta de un tipo específico de funcionamiento de poder, destinado a formar sujetos dóciles y útiles a la vez. Este tipo de poder supuso la puesta en marcha de tecnologías y procedimientos específicos, así como diferentes niveles y blancos de aplicación. De este modo mostró como se produjeron cambios en las formas y actuaciones del poder, como surgió una nueva economía de poder que hacía que fuese más rentable vigilar y normalizar que reprimir y castigar. El concepto de *disciplinas* le permitió articular los cambios que se produjeron a nivel microfísico -el adiestramiento, de los cuerpos, los gestos y los comportamientos de los sujetos- con las transformaciones que tuvieron lugar a otros niveles tales como una nueva organización del espacio, del tiempo y de las actividades. Los efectos del *poder disciplinario* se manifestaron en una nueva percepción funcional del cuerpo -un cuerpo-segmento articulable en conjuntos más amplios-, en la formación de un espacio y un tiempo seriados y analíticos que, a su vez, están en la base de una concepción progresiva del tiempo -la historicidad evolutiva y el progreso lineal-, y en la puesta en marcha de un nuevo arte de organizar y distribuir a los sujetos que, a la vez que combina sus fuerzas para obtener de ellos el máximo rendimiento, permite evitar aglomeraciones y repartos peligrosos e indeseados. Y es que en los albores de la revolución industrial la acumulación de hombres era necesaria para la acumulación de las riquezas, y el moldeamiento de sujetos individualizados hizo posible la rentable *ficción* de que la sociedad está formada por individuos, en un momento en el que la legitimidad del poder se hacía radicar en *la voluntad general*.

En su análisis del funcionamiento del poder basado en las disciplinas, Foucault, concedió un especial interés a los colegios de los jesuitas, una de las instituciones donde se fraguaron los dispositivos del poder disciplinario, y donde se manifestaron mejor sus efectos. Foucault puso así en relación la lógica de funcionamiento de diferentes instituciones (cuarteles, hospitales, fábricas, y escuelas) sin por ello negar la especificidad propia de cada una de ellas y, al mismo tiempo mostró, como las nuevas tecnologías de poder que condujeron a la gubernamentalización del Estado, estaban relacionadas con los principios del poder pastoral y su dispositivo central: la confesión. Y es que el examen, en tanto que dispositivo central de las disciplinas en el que se articulan la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora, no sólo permite comparar, controlar, jerarquizar, y normalizar a los sujetos, sino también extraer de ellos saberes (formación de diversas ciencias, y, concretamente, la pedagogía), e intervenir en la formación de los sujetos como individuos, al conferirles *una naturaleza individualizada* resultado de cómo han pasado por los diferentes exámenes y niveles de formación y adiestramiento.

Lo expuesto no significa, sin embargo, que los sujetos sean un blanco inerte o cómplice del poder, sino que las relaciones de poder, aunque puedan oponerse a las necesidades y deseos de los sujetos, demandan su participación activa, ni tampoco que el poder esté uniformemente repartido por el cuerpo social. La genealogía aboga por la conveniencia de realizar un análisis ascendente de los mecanismos de poder, partir del nivel microfísico, para observar como esos mecanismos son investidos, transformados y utilizados por tecnologías más amplias, hasta llegar a condensarse, en determinados casos, en formas específicas de dominación. La *escuela* es, por tanto, para Foucault uno de los espacios en el que se ensayan nuevos procedimientos y tecnologías que hacen posible la formación de una nueva anatomía del cuerpo, de una nueva física del poder, y que contribuye, en determinados momentos históricos, a la formación de identidades sociales nuevas. Pero, además, uno de los efectos del proceso de individualización y de interiorización de las prácticas pedagógicas es el de contribuir al nacimiento del sujeto psicológico. La genealogía subraya, por lo tanto, más especialmente las funciones *productivas* que las *reproductivas* de la *Escuela*.

En cualquier caso el poder de tipo disciplinario es un poder localizado históricamente, una tecnología precisa de gobierno de los sujetos, cuyo ejercicio y efectos no se han realizado sin resistencias. Y del mismo modo que siguen existiendo sujetos insumisos, también y, pese a la disciplinarización de los saberes, siguen existiendo saberes no sometidos. De ahí que sea conveniente no identificar *cultura culta* con *cultura legítima*, ni contemplar la relación pedagógica -en el sentido de una relación de enseñanza, de transmisión, por parte de uno que sabe más a otros que sabe menos- como exclusivamente una relación de dominación. El análisis genealógico ha sido también objeto de críticas. Una de las más extendidas radica en que Foucault no confiere suficiente peso a los agentes cuando analiza las tecnologías de poder.

1.2.3.4.3. Michael Apple: maestros, ideologías y libros de texto

Dentro de las teorías de la resistencia encontramos también los estudios sobre el currículum, en sus diversos niveles macro y micro, desarrollados en los Estados Unidos por Michael Apple[240], con los trabajos sobre las relaciones entre educación, poder, ideología y currículum explícito; y por los trabajos de la socióloga Jean Anyon[241] acerca del currículum oculto y los contenidos de los libros de texto.

Michael Apple es un autor que resulta crucial por su carácter integrador y divulgador, así como por su amplia y comprometida producción, básicamente teórica, pero muy fundamentada en las realidades y prácticas cotidianas, así corno ligada a movimientos sociales progresistas de los Estados Unidos. Su obra se puede decir que trata de las relaciones entre la ideología, el currículo y el poder de los diferentes grupos en el campo de la educación, con especial atención a los profesores. Así, en sus obras *Ideología y currículo* (1986) y *Educación y poder* (1987), basándose en una asentada

[240] APPLE, Michael. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, 1986. Citado por GUERRERO SERÓN, A. *Op. Cit*. 224 p.
[241] ANYON, Jean. *Clase social y conocimiento escolar*, En: FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. (ed). *Sociología de la educación.* Barcelona: Ariel, 1999. pp. 366-392.

tradición neo-marxista que tiene en Williams y Gramsci dos de sus principales puntos de apoyo, traza las conexiones entre el currículo y la realización de la hegemonía, o dominación por consenso, en la sociedad[242].

El estudio del currículo, es decir, de lo que se considera conocimiento escolar apropiado y de los principios utilizados para su selección y valoración, permite, en su opinión, examinar la reproducción cultural y económica de las relaciones de clase de las sociedades desiguales, es decir, de la creación y recreación de la hegemonía. Los contenidos curriculares y los modos que tienen de organizarse y manifestarse en las aulas actúan como conformadores ideológicos que crean formas de conciencia que posibilitan la regulación social mediante el consenso. Son pensamientos, actitudes, creencias y prácticas que se consideran naturales y formando parte del sentido común, pero que, en realidad, se han transmitido en la escuela.

Aunque la noción de una reproducción funcionando de forma expedita y sin trabas puede hacer suponer que no existe una resistencia significativa a ese poder, puede que quizás exista[243]. La producción de la hegemonía se lleva a cabo en situaciones de resistencia que tienen que ver con la clase, el género o el grupo étnico o cultural de los agentes intervinientes en la lucha continua por los derechos democráticos y económicos de los trabajadores, las mujeres y las minorías étnicas. Sin embargo, una parte de esa lucha permanece descoordinada y carente de coherencia teórica para manifestarse como alternativa de oposición. Lo que permite que, una vez más, se pueda decir que conocimiento es poder, sobre todo en manos de los que ya lo poseen, tanto en forma de capital cultural como económico. Pero otra parte de la lucha llega a realizarse y tener cierta trascendencia, como lo demuestra la existencia de grupos y movimientos de estudio y renovación del currículum y la escuela, impulsores de una *acción colectiva transformadora*[244] . La *correlación de fuerzas*, otro concepto venido de Gramsci, y la *estrategia* harán que la balanza se incline hacia la igualación o la transformación.

En *Maestros y textos*[245]*,* Apple plantea como objeto de investigación los contextos de producción y consumo de los libros de texto, a los que considera mercancías culturales, ya que incorporan tanto la lógica mercantil del beneficio económico como la definición e imposición de formas culturales determinadas. Dicha investigación supone la realización de una economía política del libro de texto, junto a estudios etnográficos que nos acerquen a su utilización para conocer las prácticas pedagógicas a que sin-en. Ligando el tema de los recursos con el del profesorado, también de su interés, establece una clara relación en la proliferación del uso del libro de texto y otros sistemas de fichas y enseñanza programada, con la intensificación del trabajo docente y su descualificación, al limitar su autonomía y capacidad de control de la relación entre la concepción y la ejecución del trabajo escolar.

[242] APPLE, Michael. *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-MEC, 1987. 209 p.
[243] GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op Cit*. p. 232.
[244] APPLE, Michael. *Ideología y currículo*. *Op. Cit*. pp. 201-209.
[245] APPLE, Michael. *Maestros y Textos*. Barcelona: Paidós-MEC, 1989. 218 p.

1.2.3.4.4. Jean Anyon: el currículum oculto y los contenidos de los libros de texto

La socióloga norteamericana Jean Anyon[246] analiza el contenido de los libros de texto escolares como manifestación del currículum explícito, llegando a establecer que las omisiones, distorsiones y falsas representaciones en los textos reflejan la estructura social y contribuyen a su legitimación. Los libros de historia sirven para magnificar y legitimar la presencia y hegemonía de determinados grupos sociales (aristocracia, militares, comerciantes, anglosajones blancos y varones) a expensas de otros (trabajadores, afroamericanos y mujeres), ya que dan una versión de la historia que naturaliza y apoya a los grupos victoriosos y dominantes.

Aunque en sus estudios sobre los contenidos de los libros de texto no lleva a cabo medición alguna de los posibles efectos que las ausencias o apariciones de los distintos grupos pudiesen tener sobre el alumnado, Anyon[247] sí estudia el currículum oculto, implícito o latente, de cada escuela, estudio que lleva a cabo tomando como variable independiente el origen social del alumnado a que atiende, y buscando las relaciones entre la transmisión cultural y la socialización diferencial. Para ello analiza las diferentes percepciones que el profesorado tiene de sus alumnos y de éstos respecto a aquéllos; así como los métodos pedagógicos y el modo de organización de los diferentes tipos de escuela correspondientes a las distintas clases sociales: trabajadora media, profesional acomodada y élite ejecutiva. Sus conclusiones son claras y precisas. Así, en las escuelas de clase trabajadora, la vida en su interior viene marcada por la resistencia que los alumnos oponen a las exigencias escolares. En la de clase media, lo está por la ansiedad ante las oportunidades escolares y sociales de promoción. En la escuela para *familias acomodadas*, la vida en su interior la marca el narcisismo. Finalmente, en la *escuela* para la élite, es la idea de excelencia la que marca la pauta.

Las formas como esos currículos favorecen una relación determinada con el mundo del trabajo se explicitan en métodos y técnicas diferenciadas. Así, en las escuelas de clase trabajadora estudiadas, observó cómo las tareas que tenían lugar en su interior preparaban para un trabajo mecánico y rutinario, mediante el aprendizaje memorístico y la práctica de los dictados y las copias manuscritas de textos. En segundo lugar, en la escuela de clase media que estudió, el hecho de encontrar una mayor precisión conceptual y un menor énfasis en las habilidades, junto a un aumento de contenidos y una relación más formal y cosificada con el conocimiento, le llevan a pensar que es así como les preparan para unos trabajos de tipo administrativo. En la escuela para hijos de profesionales, en tercer lugar, el currículum oculto, la continua realización de trabajos creativos y exposiciones individuales de sus propios descubrimientos, era para Anyon la prueba de cómo transmitía el capital cultural adecuado para un trabajo más liberal, con un valor de uso en sí mismo. Por último, en la escuela para hijos de dirigentes y grandes empresarios, lo que se transmitía era una visión clásica y

[246] ANYON, Jean. *Ideology and United States History Textbooks*. En: Harvard Educational Review, vol. 49, núm. 3. Citado por GUERRERO SERÓN, *Op Cit*. p. 234.
[247] ANYON, Jean. *Clase social y conocimiento escolar*, *Op. cit*. pp. 366-392.

academicista, dónde el rigor y la racionalidad, a través de la búsqueda del razonamiento y la resolución de problemas, preparaban para las funciones de alta dirección a que sus alumnos estaban destinados.

Jean Anyon, en todo caso, uniéndose también a los teóricos de la resistencia, señala que la *escuela* no puede ser vista de forma mecánica y sin problemas como un lugar de reproducción social y cultural: hay elementos que así lo confirman y otros que lo cuestionan[248]. La *escuela* es un lugar de lucha y, a través de la intervención sobre el currículum, la pedagogía y las prácticas educativas, es posible algún tipo de cambio. Mediante la etnografía, una metodología fenomenológica y cualitativa, no sólo es posible analizar el interior de la *escuela* y el significado que los agentes atribuyen a sus experiencias cotidianas en torno a la construcción del currículum, sino que también es posible delimitar cuáles de los elementos que intervienen en la educación son reproductores y cuáles los transformadores y posibilitadores de algún tipo de cambio.

El cuadro 4 presenta una síntesis de los elementos de algunas de las perspectivas de la *sociología de la educación*, de acuerdo a lo expuesto hasta este punto.

Cuadro 4
Elementos de algunas perspectivas de la Sociología de la Educación

CORRIENTES SIGLO XX	TEMPORALIDAD (aprox.)	ALGUNOS REPRESENTANTES	REFERENTES	OBJETOS DE ESTUDIO
Funcionalista	1920 - 1970	Parsons Musgrave Farley Davis y Moore	Capital humano Desarrollo - Progreso Modernización Auge industrial Guerra Fría	Estratificación social (posiciones sociales) Inversión humana y educativa
Credencialista	1970	Collins	Ruptura con el funcionalismo Conflicto	Institución educativa Intereses colectivos de grupos sociales
Correspondencia	1970 – 1980	Althusser Baudelot y Establet Bowles y Gintis	Conflicto Ideología y Estado Dominación burguesa por representaciones sociales. Socialización (como tópico)	Aparatos Ideológicos del Estado Redes en la Escuela Sistema Educativo Estratificación
Reproducción	1970 – 1980	Bordieu y Passeron Bernstein	Conflicto Reproducción social y cultural Desigualdades sociales Códigos y control Pedagogía y comunicación	Instituciones económicas Instituciones educativas Dispositivos pedagógicos
Resistencia	1980 – hoy	Willis Foucault Apple Anyon	Conflicto Prácticas pedagógicas y cultura Genealogía Poder (cómo tópico) Hegemonía y consenso Correlación de fuerzas Estrategia Métodos pedagógicos Organización escolar y clases sociales	Aula Procesos de resistencia Sistema educativo Currículo (oculto) Libros de texto Profesorado

Volver a la Tabla de Contenido

[248] GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op Cit.* p. 235.

1.3. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL REFERENTE TEÓRICO

Las perspectivas de análisis sociológico, tanto desde la *sociología del trabajo* como desde la *sociología de la educación* que se han mencionado en el apartado anterior no pueden ser consideradas corno enfoques o posturas definitivas, ni cerradas, sino como líneas de trabajo abiertas -muchas de ellas todavía en proceso de reformulación-, como serios esfuerzos para comprender, de forma reflexiva y distanciada, lo que acontece en el presente. Al intentar analizar los complejos procesos sociales en las sociedades actuales estas ramas de la sociología contribuyen sin duda a hacernos más conscientes de las complejas relaciones sociales e institucionales en las que vivimos. Si bien se han mencionado solamente estas dos ramas es necesario decir que no son las únicas opciones desde las que puede ser leído el fenómeno que interesa abordar -los programas de formación para el empleo en la ciudad de Medellín-, no obstante sí son el punto de referencia del análisis y de la postura teórica que interesa desarrollar.

Como se ha visto a lo largo de las páginas anteriores, el tema de la formación para el empleo no aparece de manera explícita en los desarrollos de la *sociología del trabajo;* sin embargo, el tema del empleo siempre ha estado presente al describir las relaciones sociales que involucran a los sujetos trabajadores; así, el empleo aparece en la *sociología del trabajo* como elemento integral de la dinámica laboral en tanto expresa la condición de vínculo de los actores sociales trabajadores/empleados y su participación en el campo productivo. En este punto es importante establecer una asociación entre el concepto de trabajo y el de empleo, como estrategia metodológica. Bastará con identificar el concepto de trabajo con todas las actividades productivas que tienden a generar un beneficio económico. Puede realizarse de manera autónoma, en colectivo, bajo formas asociativas con otros o por cuenta ajena contratado por otra persona o empresa. Por su parte, la idea de empleo corresponde exclusivamente al trabajo por cuenta ajena. Es decir, contratado por una empresa privada o pública. Naturalmente, estas consideraciones omiten discusiones teóricas importantes acerca de lo que es el trabajo desde el punto de vista sociológico pero permite en este momento comprender su conexión con el empleo.

Adicionalmente, es posible establecer una diferenciación entre la *sociología del trabajo* y la *sociología de la educación* en sus orígenes, algo que va más allá de la diferenciación de sus objetos de estudios particulares. El objeto de estudio de la *sociología del trabajo* desde su génesis ha tratado las realidades empresariales, por lo cual podría decirse que en su origen y expansión se ubicó en el análisis social desde una esfera de lo privado (la empresa); esto contrasta con el objeto de estudio de la *sociología de la educación*, cuyo principal objeto de estudio en su génesis se ubicó en la educación formal, desde una esfera de lo público, y de hecho sirvió a intereses estatales. En síntesis, mientras que la *sociología del trabajo* creció en la esfera privada, en el mundo de las empresas, la

sociología de la educación lo hizo en la esfera pública, en la educación formal; desarrollando en ambos casos diversos matices de análisis de las relaciones sociales.

Con todo, es indispensable ahora resaltar que tal diferenciación solamente acontece en los orígenes y expansión de estas ramas especiales de la sociología. Como se ha mostrado, desde la década de los setentas del siglo XX y aún en la actualidad, las problemáticas sociales que antaño abarcó la sociología han alcanzado gran complejidad e, inclusive, han aparecido nuevas problemáticas, todo lo cual tiende a superar los alcances explicativos e interpretativos de las disciplinas científicas. Así, se verá que ya la *sociología de la educación* no se queda solamente en una mirada a la educación como generadora de posiciones sociales y mediadora entre el sistema productivo y la sociedad, sino que incorpora el estudio de la educación informal y no formal y su papel en el tejido social y en la formación de sujetos y sus subjetividades; el conflicto en la sociedad, las desigualdad y la dominación entrarán a ser parte esencial del cuerpo teórico de la disciplina sociológica de la educación; así mismo la *sociología del trabajo* ya no solo reflexiona la industria y sus transformaciones sino también la situación laboral del sujeto respecto a su entorno social, sus subjetividades y su participación en los mercados laborales. De esto lo que se quiere resaltar es que los aportes que interesa extraer de la *sociología de la educación* y de la *sociología del trabajo* pretenden ser una orientación que fortalezca una mirada teórica integrativa que identifique tanto de las estructuras sociales de orden educativo como las de orden laboral, dando cuenta de los procesos, escenarios, intencionalidades y sujetos sociales que intervienen en los programas de formación para el empleo.

Como se ha expuesto, a lo largo del siglo XX ha existido una discusión teórica tanto desde la *sociología del trabajo* como desde la *sociología de la educación* sobre el vínculo entre los logros educativos de los sujetos y sus ingresos, y sobre el rol de la educación en el desarrollo económico y la transformación de la sociedad. Desde mediados de siglo en los países capitalistas desarrollados se fue estructurando la mencionada corriente funcionalista que plantearía la teoría del *capital humano*, que atribuía al mayor nivel educativo de los trabajadores un incremento en la productividad que se manifestaba en el crecimiento del producto social y en el diferencial de ingreso de los trabajadores más educados con respecto a los de menos nivel de instrucción[249]. Por el lado de la planificación económica y social se hicieron proyecciones en la década del setenta en las que se proponía un incremento en la matrícula educativa como insumo de un proceso de desarrollo económico sustentable[250]. Sin embargo, a lo largo de la segunda mitad del siglo, el aumento del nivel educativo de la población económicamente activa no derivó en un proceso de crecimiento económico comparable, y por el lado de los ingresos individuales se produjo una devaluación de credenciales que hizo que se exigieran cada vez mayores estudios para desempeñar tareas similares. La discusión giró entonces hacia temas como la desvalorización de los títulos cuando la estructura ocupacional no se expande[251] y la segmentación de los

[249] BECKER, Gary S. *El capital humano. Op. Cit.* 284 p.
[250] GALLART, María Antonia. *La articulación entre la Educación y el Trabajo… Op. Cit.* p. 311.
[251] Ibíd. p. 311.

mercados laborales en nichos a los que acceden diversos tipos de trabajadores[252]. Esa línea de pensamiento refuerza la corriente que señala la función de reproducción social del sistema educativo[253] y en particular la formación diferencial para los diferentes estratos sociales[254].

Puede indicarse que a comienzos del siglo XXI los mayores niveles de instrucción de las personas podrían incidir en positivos resultados individuales y sociales en la salud pública y la ciudadanía[255], y que la educación es un insumo necesario para los que desempeñan trabajo calificados. Sin embargo, esto no exige aceptar todos los postulados de teorías como las del *capital humano*. De acuerdo a analistas como Guillermo Labarca, no se puede garantizar que la mayor productividad del trabajador se vea reflejada proporcionalmente en el salario percibido, y que no existan diferencias significativas en la gestión de los recursos humanos entre empresas y entre los países, según sus estructuras económicas y de poder social[256]. Desde otro punto de vista, no se puede afirmar que la relación positiva entre el nivel de instrucción e ingresos asegure un nivel relevante de movilidad social intergeneracional en las sociedades contemporáneas[257]. Todo esto muestra la alta complejidad que implica la relación tanto teórica como empírica de la *educación* y el *trabajo*, y por tanto muestra el reto de abordar de manera pertinente dicha relación desde la sociología.

Una perspectiva crítica permite ubicar contextualmente estos procesos sociales que vinculan teórica y empíricamente la *educación* y el *trabajo*; permite identificar las relaciones, escenarios y actores, pero también las intenciones en juego y los métodos a través de los cuales los sujetos y las estructuras se relacionan. Dado que desde una perspectiva crítica se asume que los procesos son históricos, y por tanto, incesantemente cambiantes, también lo es el conocimiento resultante y por ello la discusión teórica de la sociología sobre la *educación* y el *trabajo* aparece como parte de una estructura de conocimiento en constante renovación, como lo mostró el recorrido histórico presentado.

Si se asume una postura crítica en el estudio de la *educación* y el *trabajo*, en lo que se puede llamar una *sociología crítica*, aparece que el conocimiento debe situarse históricamente y no puede considerarse como algo abstracto, universal y atemporal, lo que lleva a revalorar la opción de corte positivista que reclama una *objetividad* y una *neutralidad* que choca con el incesante cambio social.

La opción que se adopta en esta investigación, por tanto, corresponde a una tendencia crítica del quehacer teórico de la sociología; pero en general, de las ciencias sociales, el cual se ha registrado en el recorrido de las disciplinas señaladas. Según lo dicho, esta opción implica el ejercicio de identificar el significado de los procesos históricos, o sea,

[252] Ibíd. p. 311.
[253] BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción. Op. cit.* 285 p.
[254] WILLIS, Paul. *Aprendiendo a trabajar… Op. Cit.* 230 p.
[255] GALLART, María Antonia. *La articulación entre la Educación y el Trabajo… Op. Cit.* p. 311.
[256] LABARCA, Guillermo (Comp). *Formación y empresa*. Montevideo: Cinterfor, 1999, 447 p.
[257] GALLART, María Antonia. *La articulación entre la Educación y el Trabajo… Op. Cit.* p. 311.

las condiciones objetivas, denotando las contradicciones históricamente formadas y poniendo ese conocimiento en la tarea práctica de la transformación.

A la postura que se anuncia se le ha denominado tradicionalmente en las Ciencias Sociales *teoría crítica,* referida a un doble significado: por un lado se refiere al legado de algunos miembros de la *Escuela de Frankfurt*[*] y por otro a la naturaleza de la *crítica autoconsciente*, es decir, a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación no aferrado dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales.

Por tanto, con la expresión *teoría crítica* se alude tanto a la escuela de pensamiento como al proceso de crítica y ejemplifica un modelo de trabajo que simultáneamente requiere de una crítica continua en la que los reclamos deben ser confrontados con la distinción entre el mundo examinado y el mundo de los hechos. Asimismo, designa una práctica para la cual el análisis teórico de la sociedad no se limita a la comprobación y descripción pasivas, sino que pretende exponer a través del análisis crítico las relaciones sociales que toman el estatus de cosas u objetos.

Cuadro 5
Tres tradiciones epistemológicas de las Ciencias Sociales[258]

TRADICIONES / ASPECTOS	FUCIONALISTA - POSITIVISTA	COMPRENSIVO – HERMENEÚTICO	EMANCIPADOR - SOCIOCRÍTICO
Representantes clásicos en la Sociología	Auguste Comte; Herbert Spencer; Emile Durkheim; Talcott Parsons.	Max Weber; Ferninand Tönnies; Georg Simmel.	Karl Marx; Theodor Adorno; Max Horkheimer.
Enfoque	Técnico Empírico -analítico	Práctico Histórico hermenéutico	Sociocrítico Dialógico -liberador
Finalidad	Controlar y Reproducir	Comprender y orientar	Transformar
Sujetos	Objeto	Objeto Activo	Sujeto Histórico y autónomo
Relaciones	Verticalidad (autoritaria)	Horizontalidad (Paternalista) y verticalidad	Circularidad
Contexto	Excluido del proceso Estético y predeterminado	Construido socialmente Referente de amoldamiento	Punto de partida Construido socialmente
Contenidos	Prefijados e impuestos	Inducido	Emergentes y construidos colectivamente
Relación teoría práctica	La teoría explica, guía y evalúa la práctica	La práctica guiada por la práctica y contrastada con la teoría	De mutua conformación – relación dialógica teoría – práctica
Manejo del conflicto	Negado y reprimido	Encubierto	Visibilizado Potencializador y generador

[*] En la primera parte del segundo capítulo de esta monografía se presenta una breve reseña de la *Escuela de Frankfurt*.

[258] Elaboración en base a textos revisados durante el proceso de investigación. Para ampliar contenidos puede verse: FLECHA, Ramón. *Ensayo sobre pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular. 1997. 167 p.; DE LA GARZA, Enrique. *Epistemología crítica y el concepto de configuración*. En: Revista mexicana de sociología volumen 63, número 1 enero - marzo de 2001. p. 102; y BERTHIER, Antonio. *Tradiciones de Pensamiento Sociológico.* [Online] En: Conocimiento y Sociedad.com, 1995. Disponible en: http://www.conocimientoysociedad.com/Tradiciones.html. [Revisado agosto 23 de 2005]

En esta investigación nos referiremos a la *teoría crítica* haciendo alusión al proceso reflexivo crítico más que a la escuela, eso indica que asumimos que "en todas las prácticas sociales están presentes interpretaciones de realidad, teorías e ideologías implícitas que deben ser develadas; ya sea para visibilizar y cuestionar las ideologías dominantes que buscan naturalizar el orden social, o para hacer explícitos los saberes subyugados o excluidos, de los que son portadores los sujetos individuales o colectivos en resistencia o generadores de alternativas sociales"[259]. De este modo, la orientación teórica abordada se aleja de la tradición comprensiva propia de las ciencias sociales, al igual que de la perspectiva empírico analítica, en las cuales se mantiene la separación entre la teoría y la práctica. Las diferencias en la orientación epistemológica de estas tradiciones son presentadas de manera sucinta en el cuadro 5.

De esta forma, identificamos que el desarrollo de un contexto teórico y de unos referentes conceptuales -que permitan el cumplimiento de los objetivos de la investigación- pasa por el ejercicio crítico, es decir, por la comprensión de los factores que impiden o posibilitan la emancipación humana; en nuestro caso desde las relaciones que se establecen entre la educación y el trabajo, expresadas en los programas de formación para el empleo de jóvenes. Esto es esencial en procesos de investigación que tienen como finalidad transformar las maneras de explicar, comprender, expresar y actuar en situaciones adversas; potenciando a lo largo del proceso prácticas liberadoras. De esta manera, se pueden llegar a elaborar construcciones teóricas que se pongan al servicio de la comprensión y transformación de problemas sociales y que no sean un valor en sí mismo.

Con estas consideraciones acerca de lo que implica una postura de *teoría critica* y con los elementos conceptuales que la *sociología del trabajo* y la *sociología de la educación* pueden aportar –reseñados en las páginas anteriores- pretendemos nutrir en el siguiente apartado un cuerpo conceptual pertinente para abordar críticamente la formación para el empleo de jóvenes en el caso estudiado de los programas de este tipo implementados en la ciudad de Medellín.

Volver a la Tabla de Contenido

[259] TORRES, Alfonso. *La construcción del objeto y los referentes teóricos en investigación social*. Bogotá: UPN, 2004. 10 p.

2. PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA SOCIOLOGÍA

Para Hugo Zemelman en una perspectiva crítica de investigación el proceso de formación de conceptos cumple la función de elaborar orientaciones generales que proporcionan un contexto para la investigación y facilitan el proceso de llegar a hipótesis. Solamente cuando tales conceptos se relacionan entre sí en forma de sistema empieza a aparecer la teoría[260]. Por tanto, metodológicamente en esta investigación se ha buscado configurar un referente teórico y conceptual crítico, que recree unos constructos que aporten a una explicación y comprensión de los programas de formación para el empleo. No obstante, antes de pasar directamente a la presentación de los *conceptos claves* –que enuncian el primer acercamiento de esta investigación al proceso aludido por Zemelman- creemos que es importante señalar todavía algunos elementos más que caracterizan y distinguen el enfoque de la *teoría crítica*. Por tanto, en este apartado se presenta una breve contextualización de la teoría crítica en tanto escuela (2.1.) y en tanto proceso de crítica (2.2.), lo cual permite ubicar mejor el referente teórico de la investigación. Vale reiterar en este punto que en esta investigación asumimos más el enfoque crítico como *proceso reflexivo crítico* que como orientación salida de la escuela a la que se le asigna el nombre de *escuela crítica*, la cual, no obstante, no deja de ser un referente importante.

2.1. BREVE CONTEXTUALIZACIÓN DE LA TEORÍA CRÍTICA

En los años posteriores a la Primera Guerra Mundial en Europa se desarrollan algunas discusiones filosóficas que originan una teoría crítica de la sociedad que en 1923 se formaliza con la fundación del *Instituto para la investigación social* en la Universidad de Frankfurt (Alemania) de manos de los filósofos Max Horkheimer y Friedrich Pollock. Esta orientación crítica aparece como una nueva forma de revitalizar el marxismo, repensándolo interdisciplinariamente con pensadores de diferentes disciplinas. Algunos de los participantes serían Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Walter Benjamin. A este grupo se le ha llamado *Escuela de Frankfurt.*

En 1933 con el ascenso de Hitler al poder el instituto queda disuelto al ser prohibidas sus publicaciones, encarcelados algunos miembros y por la muerte prematura de Walter Benjamin. Los integrantes de la *Escuela de Frankfurt* toman el camino del exilio, su peregrinaje pasa por Paris y Ginebra hasta llegar a los Estados Unidos en la Universidad de Columbia en 1934, donde la *Teoría Crítica* sería reconstituida por los algunos de los miembros de la escuela fundada en Frankfurt.

[260] ZEMELMAN, Hugo. *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica de apropiación del presente*. México, DF: Anthropos, Colegio de México, 1987, p. 156.

La denominación de *Teoría Crítica* fue acuñada por Horkheimer en un artículo escrito por él en el año de 1937 en el que contraponía el concepto de *Teoría Crítica* al de *Teoría Tradicional.* Para los primeros años de la década del cuarenta la crítica que hace la *Escuela de Frankfurt* queda asentada en el texto *Dialéctica de la Ilustración* escrito por Horkheimer y Adorno. En él, los autores se lamentan del pobre estado de la teoría científica social occidental, arguyen que a pesar de los diferentes adelantos científicos, la sociedad se enfrenta con una creciente decadencia de la cultura teórica; se pronuncian ante la cuestionable organización del sentido de la ciencia en la sociedad burguesa, consideran que la sociedad de masas emergente es pobre en la crítica y en la autocrítica. Afirman: "*Si la opinión crítica ha alcanzado un estadio en el que inevitablemente el pensamiento degenera en mercancía y el lenguaje en elogio de la misma, el intento de identificar semejante depravación debe negarse a obedecer a las exigencias lingüísticas e ideológicas vigentes antes de que sus consecuencias históricas universales lo hagan del todo imposible*"[261].

Ante esto, proponen su enfoque crítico, que sitúa al sujeto histórico en relación a la sociedad en la que vive a través del análisis crítico-dialéctico, histórico y negativo de lo existente en cuanto "es" y frente a lo que "debería ser"; es decir, el ser humano es percibido como el constructor del mundo social por medio de la razón. Y a través de esta razón también se encadena a instituciones que lo alienan. En esta observación la teoría crítica se convierte en teoría práctica que brinda las herramientas para la emancipación de los sujetos en la sociedad, lo que hace evidente la influencia de Karl Marx en la perspectiva de análisis crítico que instauran los pensadores de la *Escuela de Frankfurt*.

Los trabajos de la *Escuela de Frankfurt* abarcan temas diversos, pero en todos se evidencia una detracción a la razón heredada por la Ilustración. Para Horkheimer (*Dialéctica de la razón,* 1944; *El eclipse de la razón,* 1947), toda la historia del pensamiento puede resumirse en la lucha entre los *mitos vitales* y una razón que se esfuerza en organizar el mundo según los principios (propagados por el *Aufklärung*) de la libertad y del progreso: el totalitarismo surge allí donde el mito sustituye a la razón. Por tanto, afirma Horkheimer, la razón misma puede devenir totalitaria, puede *caer enferma*. De esta crítica a la razón se desprenderán otros temas como *lo irracional*, *lo racionalizado* o convertido en un principio de dominación base principal de la existencia del *status quo*, este último tema de investigación tomará como referencia a Sigmund Freud.

La primera etapa de desarrollo de esta corriente se dio por concluida en los años sesentas; su segunda fase adquiere relevancia con Jurgen Habermas, quien ha elaborado aportes con su concepción dialógica del lenguaje para la construcción de las relaciones sociales intersubjetivas a partir de la propuesta teórica basada en la acción comunicativa. Este nuevo enfoque busca dar razón de los fundamentos normativos de una teoría crítica de la sociedad como propuesta transformadora, en contraposición a las teorías tradicionales. Como lo describe Richard Bernstein, "la teoría crítica se distingue de la teoría social tradicional en virtud de su habilidad para especificar

[261] HORKHEIMER, Max. y ADORNO, Theodor. *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Fragmentos filosóficos. 1994. p. 51.

aquellas potencialidades reales de una situación histórica concreta que pudieran fomentar los procesos de emancipación humana y superar el dominio y la represión"[262].

Volver a la Tabla de Contenido

2.2. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO

El aporte que hace una postura crítica al estudio de los sujetos sociales radica en la comprensión de la transformación de la realidad. Su eje de análisis es la preocupación por el sujeto y el cambio social, donde el problema principal no es la comprensión de las estructuras, la universalidad de las leyes sociales como algo dado sino como la interacción entre lo objetivo y lo subjetivo a partir de su movimiento[263]. Bajo este enfoque, se busca no aprisionar la investigación social a teorías que son construidas para realidades importadas e impuestas y con objetivos generadores de hipótesis que cierran el ángulo de problematización y en variadas ocasiones llevan a confundir diagnósticos con normatividades[264]. Como lo afirma Enrique De la Garza, las posturas críticas de las ciencias sociales –las cuales él identifica como *epistemologías críticas*[265]- "no pueden partir de las ciencias naturales y de ahí extrapolar hacia las ciencias sociales, porque el problema principal no es dar cuenta de lo dado, sino de lo *dado-dándose* y no como simple devenir, sino como articulación de la voluntad con condiciones *dadas-dándose*[266].

El problema al que se enfrenta la postura crítica es el captar la realidad en transformación. Esta realidad es impulsada por factores estructurales y a la vez subjetivos, tanto en cuanto acción como en cuanto a subjetividad. Este presupuesto logra derrumbar la construcción de las nociones de *explicación* y *predicción* tradicionales en la ciencia. En particular, este enfoque se interesa por la constitución de sujetos sociales transformadores, por comprender los procesos en movimiento develando el cambio social[267].

> La epistemología crítica, entendida como experiencia que transforma estructuras y sujetos, tendría que ser entendida como un complejo de configuraciones estructurales, subjetivas y de acciones, de tal forma que la construcción teórica de un espacio de posibilidades se validaría en tanto éxito o fracaso del sujeto en constitución y su papel transformador y por tanto se probarían totalidades en transformación y no hipótesis particulares al interior de las mismas[268].

Propuestas como las que realizan en América Latina Enrique De la Garza Toledo y Hugo Zemelman, quienes desarrollan una postura crítica de las ciencias sociales que

[262] BERSTEIN, Richard J. *Habermas y la Modernidad*. Madrid: Cátedra. 1991. p. 194.
[263] DE LA GARZA, Enrique. *Epistemología crítica y el concepto de configuración*. En: Revista mexicana de sociología volumen 63, número 1 enero -marzo de 2001. p. 102.
[264] CELIS; Juan Carlos. *Propuesta metodológica para el análisis de coyuntura laboral*. Medellín: Escuela Nacional Sindical, 2004. p. 4.
[265] DE LA GARZA, Enrique. *Op. Cit. Epistemología crítica…* p. 3.
[266] Ibíd. p. 4.
[267] Ibíd. p. 3.
[268] Ibíd. p. 26.

conecta con la *Escuela de Frankfurt* en cuanto elaboran un enfoque sociocrítico, hacen un llamado a abandonar una mirada previa (positivista) de la realidad que se estudia, sino una construcción de la realidad a partir, no de las estructuras dadas sino del movimiento de los sujetos, de su subjetividad, de sus acciones, para así poder configurarla. Es mirar la relación subjetivo objetivo en contraste con la realidad dada-dándose, en movimiento, en transformación por los sujetos y en las relaciones que construyen.

La comprensión de un determinado sujeto social, hace necesario el desarrollo de una serie de criterios epistemológicos y metodológicos que permitan el acercamiento a su realidad. Ésta pensada no como algo previamente dado sino como un proceso, como un movimiento constante que permite observar diferentes dimensiones. A continuación se presentan algunos conceptos para el estudio de la realidad social.

2.2.1. Sujeto Crítico

El núcleo de la metodología de las teorías críticas de las ciencias sociales puede situarse en la renuncia de hablar de *sujeto* y *objeto* como conceptos totales. En este sentido lo que buscan las teorías críticas es recuperar la perspectiva del sujeto frente a su aniquilación en visiones deterministas. Esto supone, en primera instancia, abandonar la dicotomía *individuo/estructura*, *estructura/individuo* y considerar que ni la estructura constriñe la acción de los individuos, ni estos accionan independientemente de ella[269]. Esta idea exige incorporar en el estudio del accionar de los sujetos sus motivaciones, expectativas y potencialidades como elementos movilizadores de transformaciones sociales; no obstante, sin dejar de un lado que estos elementos se ven limitados a su vez por la posición social que tiene cada sujeto en la estructura, sin que directamente sea la estructura la que condiciona sus motivaciones[270]. La consecuencia es, por tanto, que el sujeto, en tanto agente de motivaciones en relación con la estructura, puede movilizar el orden social porque ejercería como *condensador de historicidad* con potencialidad de futuro[271].

El sujeto, para autores como Bourdieu, en tanto agente social, es a la vez creación y creador del orden; además, los sistemas de disposiciones *(habitus*[*]*)* que constituyen la personalidad, conjugan tanto la historia social como la individual. En su intención de construir utopías que sitúen a grupos y clases sociales en una *misión predestinada*,[272] considera que el actor social interioriza abiertamente la contradicción del poder que poseen los grupos e instituciones inscritos en la sociedad que el define como *campo social* siendo el concepto de *habitus* la clave del análisis de su teoría.

---

[269] BONAL Xavier. *Op. Cit*. p. 25. Anthony Giddens, por ejemplo, desarrolla la idea de que el sujeto tiene influencias en la transformación del cambio social.
[270] COLLER, Xavier. *Canon Sociológico.* Madrid: Tecnos, 2003. p. 314.
[271] ZEMELMAN; Hugo. *Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica*. En: LEON, Emma y ZEMELMAN, Hugo. *Subjetividad. Umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos. 1997. pp. 21-35.
[*] El concepto de *habitus* es definido junto al de *reproducción* en el apartado 3 de este capítulo (p. 163 y 164).
[272] TÉLLEZ IREGUI; Gustavo. *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2002. p. 38.

En general los autores de las corrientes críticas conciben el sujeto como producto social, el cual elabora un conocimiento que debe situarse históricamente y no puede considerarse como algo abstracto, universal y atemporal, lo cual conlleva dos implicaciones: a) conceptos tales como rigor y relevancia no poseen un significado fijo y temporal, pues no pueden separarse de las actuales prácticas de indagación; b) lo que se considera como conocimiento adecuado por los sujetos, no necesariamente es conocimiento acumulativo, o clasificador de lo conocido. El sistema social procesa conocimiento, enseña a leer el mundo y a construirlo también. Desmontar la construcción lineal del conocimiento ajeno a la realidad inmediata de los sujetos es un elemento importante que aporta la teoría crítica, el conocimiento no es ajeno al contexto histórico de los sujetos, y por ende en su construcción debe recoger los significados y símbolos.

En resumen, para la teoría crítica el conocimiento está en continua relación con los sujetos, así como lo está el entendimiento crítico y reflexivo que poseen éstos del conocimiento formal (instrumental e intelectual) y la relación que establecen con su vida cotidiana. El auto-conocimiento del ser humano no se basa, por ejemplo, en las matemáticas y las ciencias naturales que se presentan como un logos eterno sino sobre el interés histórico-crítico y razonable de la sociedad en la que el sujeto momentáneamente vive. Desde esta perspectiva, interesa observar al individuo en su entramado de relaciones sociales, entender la construcción de sus significados y símbolos, las prácticas sociales de la sociedad en el que se desenvuelve. Para el caso de los programas de formación para el empleo los ejecutores de tales iniciativas, así como las empresas y demás agentes, pero principalmente, los-as jóvenes, son vistos como los sujetos que permiten valorar desde una postura crítica las problemáticas sociales en relación a la educación y al empleo.

2.2.2. Historicidad de los Hechos Sociales

Las teorías críticas de la sociedad reconocen que los objetos y fenómenos reales están mediados por palabras y denominaciones que los nombran de una manera particular e intencionada. Una reflexión crítica permite descubrir en tales denominaciones diferentes campos simbólicos en base a los cuales la realidad puede tener diferentes significados. En este sentido la postura crítica que se adopta no toma lo social como algo dado, como un hecho natural, sino como un proceso histórico que enmarca a los hechos sociales; comparativamente, este enfoque se diferencia de la postura funcionalista clásica, cuya intención era -en esencia- identificar leyes en la sociedad. La postura crítica reconoce, en cambio, que los hechos sociales siempre tienen un aspecto histórico cambiante que implica que los objetos del mundo asuman significados diferentes dependiendo del contexto social. Un ejemplo que demuestra la variabilidad de los conceptos dependiendo tanto del contexto como de la mirada lo presenta Bourdieu en su análisis sobre la educación: este autor demuestra cómo el concepto que se tiene de *educación* en la sociedad europea del siglo XVIII -concebido como elemento movilidad de social y de orden social- se transforma con las corrientes críticas en los años setentas del siglo XX en un concepto cuyo contenido señala a la educación como

preservadora de la desigualdad social y que, por ende, dificulta la movilidad social[273]. La aplicación que hace Bourdieu del concepto de *educación*, en relación con la vida social, demuestra cómo un concepto que se crea en un contexto dado y que responde a necesidades del mismo puede ser transformado en la lectura de nuevos contextos históricos. Este ejercicio reflexivo ejerce influencia tanto en la teoría como en la práctica intelectual de la postura crítica[274]. Siguiendo con esta ejemplificación es de destacar que otros autores del siglo XX conciben la educación como la posibilidad de formar críticamente a la sociedad[275].

En esta investigación el reconocimiento de la historicidad de los hechos sociales sirve precisamente para afirmar el carácter de construcción social histórica de nociones como *formación*, *trabajo*, y también de los procesos que convergen en la institucionalización de estrategias como las de los programas de formación, que expresan unos propósitos singulares y coyunturales de combatir el desempleo de los-as jóvenes e insertarlos como mano de obra productiva a los mercados laborales. De este modo, criterios como este permiten observar que un estudio crítico de la formación para el empleo de jóvenes incluye una mirada al contexto económico/productivo y sus exigencias desde una perspectiva histórica.

2.2.3. Crítica a la objetividad positivista

Una postura crítica de las ciencias sociales niega la noción de *objetividad* como ha sido definida en relación con las posturas empírico analíticas (positivistas). La teoría crítica pretende unir lo que ha separado la modernidad: el conocimiento y las preocupaciones prácticas y morales. Al estudiar críticamente las relaciones sociales y el significado que los individuos les dan a estas, la noción clásica de *objetividad* no es aplicable en la medida que se asume que las relaciones sociales responden a un contexto histórico determinado, lo cual indica que cualquier valoración de objetividad está sujeta a la construcción social específica del grupo social de referencia, el cual a su vez, en cualquier caso, estará ubicado en un proceso de cambio constante.

La idea positivista de *objetividad* reclama del científico una suerte de menosprecio por las posibilidades intrínsecas del objeto de estudio, un alejamiento de él y una neutralidad valorativa. Hay en la teoría crítica, muy al contrario, un compromiso y un interés social que busca la intervención del científico en los procesos que envuelven el objeto de estudio, en términos sociales busca una emancipación del dominado y en consecuencia la transformación de la realidad. Al negar la noción de *Objetividad* la teoría crítica ofrece la posibilidad de estudiar el proceso de institucionalización del fenómeno estudiado, en sus componentes, sus relaciones de poder veladas y sus atributos histórica, cultural y políticamente dados.

[273] Pierre Bourdieu, Louis Althusser, Christian Baudelot, Michael Apple y Basil Bernstein entre otros son autores que en sus estudios sobre el tema educativo la identifican la educación como sistema de reproducción cultural.
[274] BOURDIEU, Pierre. *Las finalidades de la sociología reflexiva*. En: BOURDIEU, Pierre x y WACQUANT, Loic. *Respuestas por una sociología reflexiva*. México: Grijalbo. 1995. pp. 39-157.
[275] Pablo Freire y Henry Giroux, entre otros.

En este marco de ideas, la lectura a los programas de formación trasciende la mirada instrumental del conocimiento y busca dar cuenta de los símbolos y significados que configuran la práctica educativa. Así los-as jóvenes no son vistos como entes que asumen de manera literal las reglas y prácticas instauradas por los programas y por los agentes de poder involucrados sino que se asumen como movilizadores de transformaciones sociales plausibles.

2.2.4. Emancipación y Potenciación de los Sujetos

La investigación social crítica conduce al compromiso de producir las condiciones necesarias para la emancipación de los sujetos y la posibilidad de convertir las condiciones sociales. Consecuentemente, la indagación dirige su actividad a la comprensión y a la transformación práctica de dichas condiciones, asociadas a contextos problemáticos de hegemonía que, en la actualidad actúan reprimiendo y marginando grandes sectores de la sociedad. Esta intencionalidad de transformación, naturalmente, posee un carácter científico que deviene de la rigurosidad del pensamiento crítico y reflexivo, el cual efectúa el ejercicio de visualizar la dialéctica en el fenómeno social estudiado, excluyendo la visión totalizadora del mismo y, por tanto, descubriendo los mecanismos de *lo hegemónico*. Así, lo crítico aparece como una negación a la irreflexividad venida de la naturalización de la hegemonía, que cohabita con el sentido común en la sociedad y en la cotidianidad de los sujetos. La validez del análisis crítico es, por tanto, dada por la rigurosidad en sus análisis de tipo dialéctico-reflexivos. Se asume que sólo en la medida en que los sujetos usan la razón deliberativa en consenso pueden actuar en común acuerdo. De este modo, implementar la acción comunicativa -que contiene la promesa de la liberación de las personas a través del uso de la razón reflexiva y crítica- permite instaurar acciones coordinadas de los agentes implicados, no a través del cálculo egocéntrico sino a través de actos encaminados para alcanzar conocimientos prácticos[276].

Aquí la comunicación se constituye en el paso previo -a través del lenguaje- por el cual los individuos comprenden su situación particular que es puesta en consenso, para de manera pertinente decidir acciones que involucren tanto los intereses individuales como los colectivos y, así, promover la transformación. En otras palabras, por medio de la racionalidad comunicativa crítica, la verdadera democracia puede jugar su rol. Para el caso del objeto de estudio de esta investigación podría pensarse que un ejercicio de análisis crítico, propositivo, puede potenciar el estudio de las tensiones que vive el mundo educativo y el mundo del trabajo y procurar la visibilización de las relaciones de dominación en juego mediante la implementación de prácticas y acciones que transformen el papel de las instituciones y las prácticas, en vía de la igualdad social. Esto depende de la manera en que los sujetos asuman su papel crítico de sus acciones personales y sociales en relación con las verdades y discursos del sistema dominante, todo lo cual exige considerar la trasformación como un proceso y no como una coyuntura aislada.

[276] COLLER, Xavier. *Canon Sociológico*. Tecnos, Madrid, 2003. p. 307.

2.2.5. Lo Real como *Dado-Dándose*

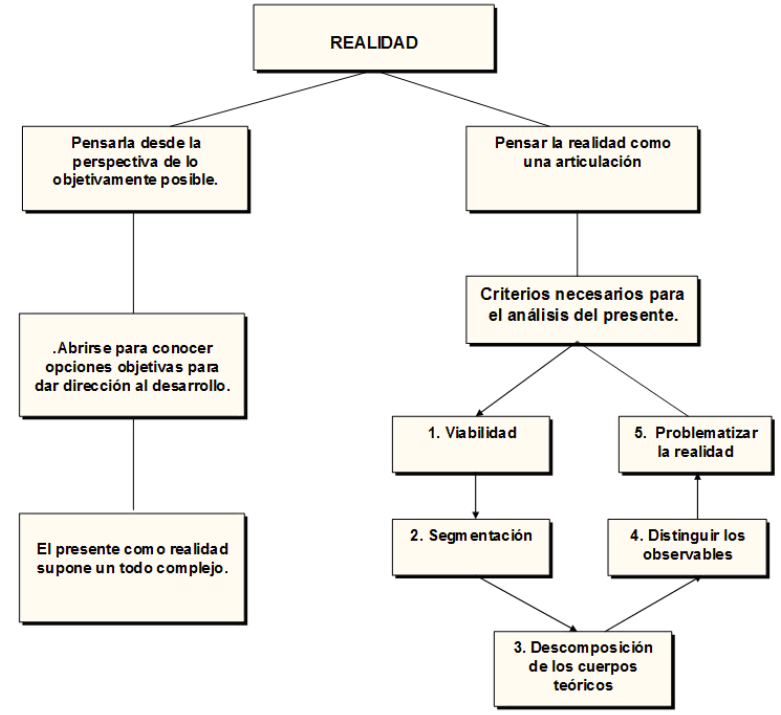
La tarea de una investigación con enfoque crítico es iluminar el significado de los procesos históricos, es decir, develar las condiciones históricas objetivas en sus procesos y relaciones, para poner ese conocimiento en la tarea práctica de la emancipación. Para la teoría crítica la descripción de un fenómeno social es importante y es vital no presentar los fenómenos sociales como situaciones o procesos naturales o evidentes. Esta postura reclama efectuar una contextualización del origen histórico, político, cultural y social de los fenómenos estudiados a fin de brindar mayor compresión de sus significados. Esto quiere decir que lo real no es observado desde una noción de *realidad estática y objetiva* sino desde una noción de *realidad en movimiento* [277] que permite comprender la posibilidad de transformación que el fenómeno social posee, por ser resultado del proceso histórico en su carácter dado dándose. De esta manera, los programas de formación para el empleo de jóvenes no son concebidos como consecuencia obvia de procesos históricos asociados a los cambios del mundo productivo o como expresión natural de las buenas voluntades de entidades y gobiernos, sino que se conciben como estrategias de juego de unos agentes con intencionalidades y búsquedas que requieren ser develadas y que se enmarcan en concepciones políticas, económicas y sociales determinables. En este sentido, concebir estos programas como expresión de procesos dados dándose permite explorar concepciones, ideales, instrumentos, prácticas y discursos que hoy por hoy articulan la compleja relación entre educación y trabajo.

En el gráfico 1 se sintetizan los elementos de la postura crítica que interesa desarrollar en esta investigación, en él se introduce un esquema del análisis crítico que se implementará en la tercera fase del proceso de investigación, teniendo en cuenta los elementos presentados hasta este punto en el documento[278].

[277] DE LA GARZA; Enrique (Comp.). *Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos, crítica y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social*. México: Porrúa-UNAM. 1988. 152 p.

[278] Como se ha mencionado antes, el desarrollo de esta investigación comprende tres momentos: 1) elaboración del proyecto escrito de investigación, 2) indagación bibliográfica y analítica, y 3) trabajo de campo y resultados. Esta monografía corresponde al segundo momento; en ella se realiza una aproximación teórica y situacional de los Programas de Formación para el Empleo en la intención de definir las herramientas conceptuales que guían la investigación y de situar contextualmente el objeto de estudio.

Gráfico 1
*Análisis de la Realidad en el Momento Presente**



Fuente: Jorge Lora. Basado en el marco conceptual a partir de la metodología propuesta por Hugo Zemelman. *Conocimiento y sujetos sociales*, 1987*.

2.2.6. Primer acercamiento a los programas de formación para el empleo

El análisis crítico de la realidad en tiempo presente que propone el gráfico 1 puede resumirse del siguiente modo en su aplicación al tema de estudio de esta investigación:

- ✓ **Realidad:** La realidad es asociada al escenario actual de globalización, cuya expresión de relaciones se ubica en el contexto de la ciudad de Medellín y en la relación entre educación y trabajo que se establece a través de la intención de resolver la problemática de inserción laboral de los-as jóvenes desempleados.

- ✓ **La realidad desde lo objetivamente posible:** Considerar críticamente los elementos constituyentes de la relación entre educación y trabajo en el contexto de los programas de formación para el empleo de jóvenes en la ciudad de Medellín, permite identificar potencialidades objetivamente plausibles para los-

* Marco conceptual realizado a partir de la metodología propuesta por Hugo Zemelman en su libro *Conocimiento y sujetos sociales*, 1987. Citado por TABARES, Juliana. *Subjetividad y cultura laboral en el sistema productivo de la industria de la confección del municipio de Donmatías*. Medellín, 2006. 128 p. Trabajo de grado (Socióloga). Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Sociología, Universidad de Antioquia.

as jóvenes desempleados. Interesa en la tercera fase de esta investigación -a partir de la construcción en conjunto que se realice con los-as jóvenes- establecer las posibilidades de generar y proponer programas de formación que tengan en cuenta las realidades, expectativas y necesidades de los propios jóvenes.

- ✓ **La realidad como una articulación:** Los programas de formación para el empleo responden a problemáticas de alcances globales que incluyen elementos como la desigual distribución de oportunidades de movilidad social y de acceso a bienes y servicios, pero también de acceso a derechos e identidades. Concebir esta realidad como articulación permite aproximarse al análisis y la comprensión de la relación entre educación y trabajo expresada en los programas de formación desde las subjetividades de los sujetos y demás agentes involucrados y su relación con la acción. Partir de dimensiones contextuales, históricas, académicas y subjetivas, facilita la construcción de articulaciones analíticas pertinentes, que revelan funcionalidades, contradicciones y discontinuidades.

- ✓ **Criterios necesarios para el análisis presente:** El propósito de este enfoque crítico, como problema metodológico, parte de identificar la viabilidad de los criterios usados, segmentarlos analíticamente, ubicarlos en cuerpos teóricos adecuados, posteriormente en observables y finalmente elaborar un instrumento de análisis que problematice la realidad, mostrando sus dimensiones y propiedades. Este ejercicio implica ir a los datos y luego formar articulaciones, para dar cuenta de una observación de la realidad dándose, sin someterla a comprobaciones hipotéticas.

Estos planteamientos indican que mediante la ruta de análisis que propone el gráfico 1 es factible visualizar la conformación de rutas de actuación de los agentes que configuran los procesos de los que resultan los programas de formación para el empleo de jóvenes, que permiten comprender nuevas relaciones entre estructuras económicas, sociales y culturales, subjetividades y acción como formas de estudiar algunas realidades sobre la educación y el trabajo. Hacer una lectura crítica que reconozca el papel histórico de lo fenómenos sociales y de los sujetos y demás agentes, con sus significados y símbolos contextuados, negando su cosificación, es uno de los objetivos para producir un análisis oportuno que identifique las condiciones necesarias para la emancipación. Este tipo de ejercicios despoja la realidad social de su aura de neutralidad y naturalidad y da pie a la construcción de un espacio realmente democrático en el que las diferencias converjan, donde se reconoce el papel histórico de las mismas para la construcción con equidad de una realidad social justa.

Volver a la Tabla de Contenido

3. CONCEPTOS CLAVES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta última parte del primer capítulo tiene el propósito de presentar una aproximación a los conceptos que servirán de herramienta en el análisis crítico de los programas de formación para el empleo de jóvenes, con ellos se pretende describir, caracterizar y problematizar este objeto de estudio. En su conjunto estos conceptos derivan de la identificación preliminar de los elementos analíticos pertinentes para abordar el fenómeno y pueden ser ubicados de acuerdo a su naturaleza en tres ámbitos de interpretación: *conceptos provenientes de la teoría crítica, conceptos descriptivos* y *conceptos sensibilizadores.* Los primeros son aquellos que se han desarrollado en las tradiciones de teoría crítica y que han nutrido a las ciencias sociales durante el siglo XX y que cobran vigencia en la actualidad ante la necesidad de reflexiones pertinentes y positivamente transformadoras de la realidad social. Los conceptos descriptivos son aquellos que permiten la caracterización situacional de los programas de formación para el empleo, de sus dinámicas, tránsitos y procesos a lo largo del espacio y del tiempo, es decir, permiten vislumbrar cómo se relacionan discursos, sujetos, prácticas, instituciones y escenarios. Por su parte, los conceptos sensibilizadores hacen referencia a aquellas dimensiones conceptuales que se usan en un primer momento de la investigación con el fin de realizar un acercamiento a la realidad estudiada sin las manos vacías. Estos conceptos nacen de preguntas como: ¿Qué se sabe del objeto de estudio? ¿Qué aspectos son importantes considerar? Naturalmente, como tales, estos conceptos son provisionales y propositivos y se espera que vayan siendo refinados, modificados o convalidados por los conceptos levantados en el proceso de la investigación; no obstante, como punto de partida permiten la generación de cuestionamientos importantes sobre el objeto de estudio.

De acuerdo a los ámbitos señalados, en el cuadro 6 se presentan los conceptos tenidos en cuenta en la elaboración de este informe de monografía. En algunos casos aparecen conceptos que por su naturaleza se inscriben en más de un ámbito. Los conceptos que se desarrollan pretenden ser aproximaciones a los contenidos pertinentes en cada caso, señalan los principales elementos a considerar en el análisis posterior; en algunos casos llegan a insinuar y contener otros conceptos que deberán ser desarrollados posteriormente.

Cuadro 6
Conceptos claves de la investigación

ÁMBITO CONCEPTUAL	NATURALEZA	CONCEPTOS
TEORÍA CRÍTICA	Conceptos que se han desarrollado en las tradiciones de teoría crítica y que han nutrido a las ciencias sociales durante el siglo XX y que cobran vigencia en la actualidad ante la necesidad de reflexiones pertinentes y positivamente transformadoras de la realidad social.	▪ Conocimiento ▪ Educación ▪ Formación ▪ Hegemonía ▪ Reproducción ▪ Resistencia ▪ Trabajo
DESCRIPTIVOS	Conceptos que permiten la caracterización situacional de los programas de formación para el empleo, de sus dinámicas, tránsitos y procesos a lo largo del espacio y del tiempo, es decir, permiten vislumbrar cómo se relacionan discursos, sujetos, prácticas, instituciones y escenarios.	▪ Capacitación Laboral ▪ Capital humano ▪ Competencias laborales ▪ Educación ▪ Empleo ▪ Desempleo ▪ Empleabilidad ▪ Exclusión social ▪ Flexibilización laboral ▪ Formación ▪ Globalización ▪ Inserción laboral ▪ Juventud ▪ Mercado de trabajo ▪ Neoliberalismo ▪ Pobreza ▪ Política pública ▪ Política social ▪ Trabajo ▪ Transnacionalización
SENSIBILIZADORES	Conceptos que hacen referencia a aquellas dimensiones conceptuales de las que nos valemos en un primer momento con el fin de no acercarnos a la realidad estudiada con las manos vacías. Estos conceptos nacen de las preguntas: ¿Qué sabemos del objeto de estudio? ¿Qué se ha dicho de él? ¿Qué aspectos son importantes considerar?	▪ Exclusión social ▪ Expectativas de empleo ▪ Expulsión social ▪ Formación para el empleo ▪ Juventud ▪ Pobreza ▪ Riesgo social ▪ Vulnerabilidad social

A lo largo del texto cada uno de estos conceptos va siendo ampliado y contextualizado a medida que se hace necesario en la exposición, por lo cual es indispensable asumir la siguiente sistematización más como un glosario básico -elaborado intencionadamente de manera crítica- que como un ejercicio de conclusiones analíticas. Esto no quiere decir, sin embargo, que los contenidos que se presentan carezcan de análisis; en algunos casos ha sido necesario re-crear los conceptos para definir la forma como serán asumidos en esta investigación, por lo cual debe señalarse, también, que esta sistematización contiene el ejercicio de pensar cada concepto, sus fuentes y su potencial papel en el abordaje del objeto de estudio. En el capítulo III, *Instrumentos de Análisis*, se realiza un ejercicio matricial de análisis (cuadros 17, 18 y 19) que vincula el referente teórico de la investigación (capítulo I) -que incluye estos conceptos claves- con la aproximación situacional a los Programas de Formación para el Empleo de Jóvenes en la ciudad de Medellín (capítulo II).

3.1. CAPACITACIÓN

En el proceso de elaboración del marco conceptual y teórico que comprende esta investigación se ha identificado una tendencia en la literatura que trata la relación entre educación y trabajo consistente en un uso indistinto de los conceptos de *capacitación* y *formación*. Es por lo tanto pertinente diferenciar ambos conceptos a fin de dotar de sentido los posibles alcances que uno y otro permiten, anunciando de entrada que se asume que es el concepto de *formación* el que permite un mayor nivel de análisis sociológico dada su amplitud de dimensiones que permite explicar el proceso de construcción social de la articulación entre educación y trabajo. La *capacitación* en cambio, de acuerdo a la literatura que lo aborda en tanto concepto, se desarrolla más desde el punto de vista de la gestión organizacional, describiéndose como elemento integral de las estrategias de las empresas para mejorar el desempeño laboral de los trabajadores. En este sentido, la *formación* permite un abanico más amplio de análisis sociológico de lo que permite el concepto *capacitación* desde el ámbito organizacional. Para observar esto a continuación se presentan algunas definiciones de *capacitación* que permiten caracterizar su uso en los ámbitos organizacionales.

Jorge Aquino lo define como "toda acción organizada y evaluable que se desarrolla en una empresa para modificar, mejorar y ampliar los conocimientos, habilidades y actitudes del personal […] produciendo un cambio positivo en el desempeño de sus tareas... El objeto es perfeccionar al trabajador en su puesto de trabajo"[279].

Juan Oscar Blake opina que "la capacitación está orientada a satisfacer las necesidades que las organizaciones tienen de incorporar conocimientos, habilidades y actitudes en sus miembros, como parte de su natural proceso de cambio, crecimiento y adaptación a nuevas circunstancias internas y externas... Compone uno de los campos mas dinámicos de lo que en términos generales se ha llamado, educación no formal.[280]"

Por su parte, Ernesto Gore afirma que "la capacitación es, potencialmente, un agente de cambio y de productividad en tanto sea capaz de ayudar a la gente a interpretar las necesidades del contexto y a adecuar la cultura, la estructura y la estrategia (en consecuencia el trabajo) a esas necesidades"[281].

George Bohlander propone que "el término capacitación se utiliza con frecuencia de manera casual para referirse a la generalidad de los esfuerzos iniciados por una organización para impulsar el aprendizaje de sus miembros... Se orienta hacia las cuestiones de desempeño de corto plazo"[282].

---

[279] AQUINO, Jorge A.; VOLA, Roberto E.; et al. *Recursos Humanos*. Buenos Aires: Ediciones Macchi, 1997. 282 p.
[280] BLAKE, Juan Oscar. *La capacitación Un Recurso dinamizador de las organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones Macchi, 1997. p. 90.
[281] GORE, Ernesto. *La educación en la empresa*. Madrid: Editorial Granica, 1998. 350 p.
[282] BOHLANDER, George; SNELL, Scott; et al. *Administración de Recursos Humanos*. México: Editorial Thomson, 1999. 770 p.

Alfonso Siliceo define la capacitación como "una actividad planeada y basada en necesidades reales de una empresa u organización y orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del colaborador... La capacitación es la función educativa de una empresa u organización por la cual se satisfacen necesidades presentes y se prevén necesidades futuras respecto de la preparación y habilidad de los colaboradores"[283].

En síntesis, la *capacitación* puede ser tomada como aquel conjunto de actividades que al interior de las organizaciones enseñan a los empleados la forma de desempeñar su puesto de trabajo. Es la adquisición de conocimientos, principalmente de carácter técnico, científico y administrativo, aquí se podría hallar contenida la **capacitación tecnológica**, al igual que la acepción genérica de **capacitación laboral**, entendida como una actividad planeada y basada en las necesidades concretas de una empresa en la intención de incidir en los conocimientos del trabajador, procurándole la adquisición de mayor eficiencia.

Así visto, el concepto de *capacitación* no arroja una mirada a los sujetos que son capacitados más que desde los intereses y necesidades de las empresas, se enfoca en la administración de los *Recursos Humanos*, ofreciendo la posibilidad de mejorar la eficiencia del trabajo de la empresa, permitiendo a su vez que la misma se adapte a las nuevas circunstancias que se presentan tanto dentro como fuera de la organización. Proporciona a los empleados la oportunidad de adquirir mayores aptitudes, conocimientos y habilidades que aumentan sus *competencias*, para desempeñarse con éxito en su puesto. Por tanto, el concepto no permite abordar los contextos sociopolíticos y culturales de los agentes ni caracterizar las incidencias del contexto histórico. Por esta razón, para los intereses de esta investigación resulta más conveniente el concepto de *formación* que permite aprehender los contenidos vistos del concepto de *capacitación* y al mismo tiempo estudiar aspectos claves como el *mercado de trabajo*, caracterizar los grupos de poder económico y político que se mueven en los contextos institucional, legislativo y cultural -que controlan y orientan dinámicas sociales- así como las potencialidades de las personas en tanto sujetos transformadores.

3.2. CAPITAL HUMANO

Pese a que es compleja y larga la historia del concepto *Capital Humano*, así como debatido, es ampliamente usado en la actualidad en los discursos institucionales que responden al modelo neoliberal. Vale recordar en este punto que la intención no es desarrollar de manera rigurosa este concepto, sino presentar sus principales elementos característicos que lo definen a fin de facilitar los análisis posteriores.

[283] SILICEO AGUILAR, Alfonso. *Capacitación y Desarrollo del Personal*. México: Editorial Limusa, 1980. 127 p.

El *Capital Humano* se define como el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos. La noción de *capital* expresa la idea de un stock inmaterial imputado a una persona, el cual puede ser acumulado. El concepto es desarrollado ampliamente por economistas en el tratamiento de la relación cuantitativa entre educación y productividad y se evalúa por la diferencia entre 1) gastos iniciales: coste de los gastos de educación y los gastos correspondientes (compra de libros...), 2) coste de productividad, es decir, el salario que recibiría si estuviera inmerso en la vida activa, y 3) rentas futuras actualizadas.

Desde el punto de vista laboral este concepto implica el aumento en la capacidad de la producción del trabajo alcanzada con mejoras en las capacidades de los trabajadores. Estas capacidades realzadas se adquieren con el entrenamiento, la educación y la experiencia. Por lo tanto, el concepto hace referencia al conocimiento práctico, las habilidades adquiridas y las capacidades aprendidas de un individuo que lo hacen potencialmente productivo.

El término fue acuñado en 1964 por el premio Nóbel de Economía Gary Becker[284] para hacer una analogía ilustrativa útil entre 1) la inversión de recursos para aumentar el stock del capital físico ordinario (herramientas, máquinas, edificios, etc.) para aumentar la productividad del trabajo y 2) la inversión en la educación o el entrenamiento de la mano de obra como medios alternativos de lograr el mismo objetivo general de incrementar la productividad.

El concepto ha sido formalizado teóricamente desde un enfoque funcionalista en lo que se conoce como *Teoría del capital humano*, que en lo fundamental sostiene que la inversión más rentable que un sistema económico puede hacer para crecer es aquella que realiza en la mejora de su *capital humano* (educación y cualificación para el trabajo). Es decir, la mejor inversión es la que se dedica a la formación de los recursos humanos, a la tecnología, a mejorar la organización del trabajo y de los métodos de gestión y, en definitiva, a la educación de las personas[285]. En el apartado sobre teorías sociológicas de la educación que comprende este capítulo se ha desarrollado más ampliamente el concepto aplicado a la *teoría del capital humano* así como algunas de las principales discusiones que se han generado en torno a esta noción.

3.3. COMPETENCIAS LABORALES

El concepto de *competencia laboral* se ubica entre los *saberes* y las *habilidades* concretas que adquiere un sujeto para desempeñarse en el escenario de trabajo. La competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento. Una definición del diccionario Larousse de 1930 decía: "en los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades, y aptitudes

[284] BECKER, Gary S. *El capital humano. Op. cit*. p. 27.
[285] Ibíd. p. 27.

que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere"[286]. Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.

Lo anterior implica que las competencias no provienen de la aprobación de un currículum escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas. Este conocimiento es necesario para la resolución de problemas, no es mecánicamente transmisible y es una mezcla de conocimientos tecnológicos previos y de experiencia concreta que proviene fundamentalmente del trabajo en el mundo real. De este modo, las competencias, como conjunto de propiedades inestables que deben someterse a prueba, se oponen a las *calificaciones*, que eran medidas por el diploma en la antigüedad[287]. A juicio de María Antonia Gallart y Claudia Jacinto, la definición de las competencias, y obviamente su aprendizaje, exigen acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, se adquieren en trayectorias que implican una combinación de educación formal, aprendizaje en el trabajo y, eventualmente, educación no formal[288]. Según estas autoras se pueden distinguir dos niveles de competencias laborales:

a) Las *competencias de empleabilidad*, o sea aquellas competencias necesarias para obtener un trabajo de calidad y para poder reciclarse siguiendo los cambios. Estas pueden resumirse en habilidades básicas tales como la capacidad de expresión oral y escrita, matemática aplicada (como capacidad de resolución de problemas), capacidad de pensar (abstraer características cruciales de los problemas, decidir sobre ellos y aprender de la experiencia). Estas competencias requieren una enseñanza sistemática y gradual. Cabe decir que en general se entiende que la **empleabilidad** hace referencia al conjunto de competencias básicas relacionadas con las actitudes, aptitudes y conocimientos básicos que facultan a una persona para poder desempeñar cualquier trabajo. En los discursos contemporáneos acerca de la *formación para el empleo*, las *competencias* y sobre el desempeño del trabajador en la *empresa moderna* la empleabilidad se presenta como un factor clave para la supervivencia en el mundo laboral.

b) Se agregan a las anteriores otras relacionadas al *uso de recursos* (tales como trabajo, dinero, tiempo, materiales y equipos) para lograr objetivos; las *competencias interpersonales* (trabajo en grupo, enseñar y aprender, liderar, negociar, atender clientes, manejar la diversidad cultural); *competencias de comunicación* (identificar, adquirir y evaluar información, comunicarla a otros). Finalmente se señalan

[286] Citado en GALLART, María Antonia y JACINTO, Claudia. *Competencias Laborales: tema clave en la Articulación Educación-Trabajo.* [Online] En: Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, Año 6 No. 2, diciembre de 1995. Buenos Aires: CIID-CENEP - Biblioteca Digital de la OEI. Disponible en: http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad2a04.htm [Revisado septiembre 13 de 2005].
[287] GALLART, María Antonia y JACINTO, Claudia. *Competencias Laborales. Op. Cit.* [Online]
[288] Ibíd. [Online]

> *competencias sistémicas* (aproximarse a la realidad en su complejidad de relaciones y no con un conjunto de hechos aislados); competencias tecnológicas (conocimiento y uso de tecnologías usuales)[289].

La capacitación específica se construye sobre esta base de competencias adquiridas en la escolaridad formal y la experiencia. Desde este puno de vista la formación profesional para el empleo tendría que estar diseñada en grupos específicos de ocupaciones, integrando las competencias como comportamientos efectivos y las habilidades necesarias para el desempeño de las tareas ocupacionales, el uso del equipamiento y la tecnología, y el aprendizaje organizacional de las empresas y mercados.

De lo anterior deriva que las competencias -así definidas- son amplias y flexibles, y se incorporan a través de experiencias sociales distintas, familiares, escolares y laborales. Las competencias, por otro lado, no son patrimonio del puesto de trabajo, sino que son atributos de la persona, del trabajador; incorporan elementos individuales y sociales en una trayectoria que en cada caso es única. Esta individualización de las competencias exige la implementación de sistemas de evaluación acordes. Desde la perspectiva individual, el balance representa un aporte para el trabajador para evaluar las competencias adquiridas y pesar sus carencias frente a contextos laborales concretos. Este balance sirve pues de base para los reaprendizajes a lo largo de la formación continua de una vida laboral prolongada y cambiante como la que enfrentan aquellos que compiten hoy en día en el mercado de trabajo.

En el escenario actual de reestructuración productiva, envuelto en un proceso de cambio tecnológico y organizacional, donde la subcontratación entre empresas grandes y pequeñas se vuelve común, donde la *polivalencia*[290] y la rotación de ocupaciones se convierten en habituales, la *lógica de las competencias* ha pasado al centro de la escena en las empresas, alcanzando nuevas formas de reclutamiento, promoción, capacitación y remuneración. Es por ello que el foco de atención se ha desplazado así de las *calificaciones* a las *competencias*, es decir, al conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas del trabajo. Parece importante profundizar este concepto en relación a las nuevas demandas del trabajo, no ya pensado desde el ángulo de un determinado puesto, sino desde la perspectiva de grupos de ocupaciones que exigen competencias semejantes a los trabajadores que las desempeñan, para después interrogarse sobre dónde deben aprenderlas y cuánto tiempo les lleva dominarlas, lo cual hace parte del reto educativo que asumen los programas de formación para el empleo.

---

[289] Ibíd. [Online]

[290] La *polivalencia* es la habilidad de un empleado de realizar actividades diferentes a las derivadas y directamente ligadas a su profesión y ejercicio de su actividad asignada. Es un rasgo característico derivado de la flexibilidad laboral que impone a los sujetos adaptabilidad permanente a su medio de trabajo, lo cual puede trascender en que las empresas "expriman" demasiado sus recursos, homogenizando sus productos y perjudicando la calidad y situación de los sujetos.

3.4. CONOCIMIENTO

El *conocimiento* ha sido abordado principalmente como problemática epistemológica por las ciencias sociales y humanas y la filosofía. Sin ánimo de abordar las discusiones que se han planteado a lo largo de los años de debate, por ejemplo entorno a la relación objeto – sujeto o conocimiento a priori y posteriori, queremos resaltar algunos elementos que permitirían analizar situaciones y fenómenos relacionados con nuestro objeto de estudio.

Desde la sociología ha sido tratado el *conocimiento* por una rama específica de la disciplina llamada *sociología del conocimiento*[291], la cual se enfoca en aprehender el proceso social de construcción del conocimiento en la sociedad contemporánea. Una definición elemental de *conocimiento* asocia el concepto con el proceso del entendimiento (la inteligencia o la razón natural) consistente en la capacidad de indagar por la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas mediante el ejercicio de las facultades intelectuales. Esta definición asumiría que el *conocimiento*, como capacidad intelectual de los sujetos, sería una potencialidad externa al individuo.

En la perspectiva crítica de las ciencias sociales la postura de Marx sobre el *conocimiento* ha sido piedra angular del tratamiento dado por la Escuela de Frankfurt a este concepto. Esta perspectiva amplía la definición anterior introduciendo el escenario cultural como factor que influye en la construcción del conocimiento. Jurgen Habermas rechaza el punto de vista según el cual el *conocimiento* está separado del individuo y es considerado un descubrimiento. Este autor defiende que el *conocimiento* se construye mediante lo que llama la *acción comunal*[292]. Considera que el *conocimiento* nunca es neutral, sino intencionado; de esta manera, ve en él una construcción social y una herramienta para la emancipación y la pervivencia del género humano, en tanto dota del entendimiento indispensable que permite discernir la naturaleza, cualidades y relaciones de la dinámica social. De este modo, se obtiene que el *conocimiento* en la teoría crítica se orienta hacia la libertad y autonomía racional de los sujetos en sus determinados contextos, superando reflexivamente las barreras estructurales que históricamente los constriñen.

Como problema sociológico el marxismo del siglo XX, concibe el *conocimiento* como una parte constitutiva de la *superestructura* de la realidad social y lo presenta como uno de los elementos a considerar al momento de estudiar las manifestaciones de la *alineación* del hombre. El entendimiento de la condición de alineación, desde esta postura, debería ser uno de los pasos para generar advenimiento de una sociedad sin clases. En el prólogo a la *Crítica de la economía política,* de 1859, Marx escribía lo siguiente: "No es la conciencia de los hombres la que determina su saber, sino que, al contrario, es un saber social el que determina su conciencia" [293], lo que intuye el papel

[291] Algunos de los sociólogos pioneros fueron Karl Mannheim y Max Scheler; posteriormente Peter L. Berger y Thomas Luckmann.
[292] HABERMAS, Junger. *Conocimiento e interés: La filosofía en la crisis de la humanidad Europea.* Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia. 1997.
[293] MARX, Carlos. *Prólogo a la Crítica de la economía política*. La Habana: Editorial Política, 1966. p.12.

fundamental del *conocimiento* en la construcción de la realidad en una perspectiva de transformación social.

3.5. EDUCACIÓN

Una perspectiva amplia entiende la *educación* como aquel proceso social por el que se transfieren o imponen de una generación a otra las ideas acumuladas, las normas, el *conocimiento* y las técnicas de la sociedad; lo cual implica una deliberada intención de socializar a los sujetos. Desde esta definición, la esencia de la educación consistiría en inculcar a un individuo el acervo social e históricamente construido[294], es decir, inculcar en las personas los conocimientos y valores que le resultan imprescindibles para su vida social, por tratarse de normas y saberes que forman parte del bagaje cultural del colectivo en que vive.

Un concepto vasto de *educación* también contempla que ésta no sólo se produce a través de la palabra, está presente en todas las acciones, sentimientos y actitudes que constituyen el entramado social. Estos elementos configuran las **prácticas sociales educativas,** en las que se recogen las interacciones cotidianas de los sujetos y que involucran por ello la idiosincrasia, las dinámicas de supervivencia, los referentes culturales, los acumulados históricos de los sujetos, las experiencias, los saberes, pero también intencionalidades de transmisión del conocimiento y de los discursos del momento, dando respuesta a las necesidades sociales sentidas, sean de tipo instrumental o axiológico. Las *prácticas educativas* son un medio para aprender nuevos saberes y la formación de las personas; no son estáticas, y permiten dar cuenta de las necesidades sociales de un contexto determinado, ya que cumplen el papel socializador no sólo de conocimientos instrumentalizados sino que además dinamizan procesos en que los sujetos asumen valores y comportamientos que se evidencian en sus cotidianidades. Así, las *prácticas educativas* son parte fundamental de la *educación*, desde el punto de vista sociológico, pues en ellas se recogen intenciones, intereses, escenarios, contextos, metodologías, contenidos y resultados.

La *educación* es una realidad compleja, dispersa, heterogénea y versátil. La multitud de procesos, sucesos, fenómenos, agentes o instituciones que se ha convenido en llamar como *educativos*, presenta tal diversidad que, de acuerdo a Jaume Trillas, después de lo mucho o poco que se pueda decir de la educación en tanto concepto general, para poder continuar hablando con sentido de las cosas educativas se impone empezar a distinguirlas entre sí[295]. Se requiere establecer clases, diferenciarlas según tipos, separarlas, ordenarlas, todo lo cual lleve a parcelar el amplio universo de la *educación*. Frecuentemente, se ha hecho a base de añadir adjetivos a la palabra educación[296]. Sin embargo, si se asume la definición de educación como proceso de inculcar en las

[294] PRATT FAIRCHILD, Henry. (ed.). *Diccionario de sociología*. México: Fondo de cultura económica. 1960. p. 103.
[295] TRILLA; Jaume. *La Educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1993. p. 21.
[296] Ibíd. p. 22.

personas los conocimientos y valores, ello implica establecer una relación social fundamental que es la del *educador* y *educando*, en la cual se hallarán intercambios de conocimiento, relaciones de poder, tensiones y procesos sociales y simbólicos. Uno de los criterios para caracterizar la *educación* se fundamenta en el tipo de distinciones que se establecen entre *educador* y *educando*. Distinguir alguna especificidad del sujeto que se educa ha sido una manera de caracterizar la educación. Por ejemplo, si la especificidad del educando consiste en su pertenencia a una de las edades de la vida, se podrá hablar de *educación infantil*, de *educación de adultos*, de *educación de la tercera edad*. Si se considera que un grupo de personas jóvenes se encuentran en una situación desfavorable, de precariedad, desempleo o pobreza, se podrá hablar diferencialmente de *educación para jóvenes vulnerables*. Dentro de este grupo podría clasificarse el tipo de educación impartida por programas orientados a formar jóvenes para el empleo con la intención de facilitar su inserción laboral.

Otro criterio es el que se refiere al aspecto de la personalidad al que se dirige la práctica educativa o al tipo de efectos que produce sobre la persona. Cuando se habla de educación intelectual, física, moral, social, etc., se está usando este criterio. Existen también criterios que distinguen entre educadores según los contenidos de sus especialidades: educación sanitaria, literaria, científica, etc. En otras ocasiones los adjetivos remiten a las ideologías, tendencias políticas, religiones, en que se inscriben distintas concepciones educativas: educación católica, islámica, comunista, anarquista o democrática.

Otro tipo de clasificación se establece en la relación entre *educación* y el proceso de **socialización**, entendida como el proceso de vinculación a la sociedad que vive el sujeto a lo largo de toda su vida. La literatura especializada tiende a diferenciar dos tipos de socialización: la *socialización primaria* y la *socialización secundaria.* La primera hace referencia a los procesos de relación en la vida cotidiana, con intencionalidades no concientes y que se hacen posibles en las interacciones sociales que ejercen los sujetos en todos los escenarios, esto se da durante toda la vida. En relación a la secundaria, se debe decir, que hace referencia a procesos más estructurados en los que existen contenidos, objetivos y prácticas más concientes. Cada uno de estos tipos de socialización, se lleva a cabo en un ámbito particular. La socialización primaria por ejemplo, se da en *el ámbito* de *lo informal*, como los espacios familiares, el grupo de pares, los medios de comunicación, entre otros. La socialización secundaria se da en dos ámbitos, el primero de ellos el *formal,* que está referido principalmente a la escuela, y el segundo el *no formal*, que remite a los espacios extra escolares, las formaciones para el trabajo y las educaciones sociales.

Igualmente, un importante grupo de adjetivos se refieren fundamentalmente a aspectos procedimentales o metodologías educativas, tales como: educación activa, autoritaria, individualizada, a distancia, etc. Jaume Trillas señala que es importante tomar en consideración el criterio que hace referencia a aquello que educa, al agente, a la situación o institución que produce –o en la que se produce- el suceso educativo en cuestión: educación familiar, escolar, institucional. Este autor muestra que hablar de educación **formal**, **no formal** e **informal** es, en principio, una manera de distinguir

entre educaciones distintas a partir de criterios que tienen en cuenta las metodologías educativas y al agente que educa. Es decir, lo que es *formal*, *no formal* o *informal* es, o bien la metodología, el procedimiento educativo, o bien el agente, la institución o el marco que en cada caso genera o ubica el proceso de educarse[297].

Si bien esta clasificación tripartita es problemática dado que las fronteras entre estos tipos de educación son poco claras, especialmente entre la *educación formal* y la *educación no formal*, pretende abarcar el universo educativo exhaustivamente. Todos los procesos intencionalmente educativos, normados, quedan del lado de lo formal y no formal y, consiguientemente, los no expresamente intencionales, los que hacen parte de la cotidianidad, que no están jurídicamente normados, quedan ubicados en el sector informal[298].

En Colombia la Ley 115 define la *educación formal* como aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos. Por su parte, entiende la *educación no formal* como aquella que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos para educación formal. Desde esta postura normativa la *educación no formal* pretende promover el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria. Esta definición legal es importante para esta investigación porque implica el marco en que se desarrollan los programas de formación para el empleo de jóvenes. Finalmente, la *educación informal* se entiende como todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros, considerados no reglamentados.

La *institución educativa*, llamada también *escuela* ha sido por excelencia el escenario de la educación formal y es allí donde se han concentrado la mayor parte de los análisis y consideraciones sobre la educación, como se vio en el apartado de *aproximación a la sociología de la educación* (1.2. Cáp. 1). La escuela es el escenario al que se le ha asignado históricamente la tarea de inculcar en las personas los conocimientos y valores socialmente útiles. No obstante, en la actualidad podría afirmarse que la escuela ya no es solamente el escenario en el cual las generaciones adultas transmiten adquisiciones culturales y científicas a los-as jóvenes; hoy la *escuela* se enfrenta al reto de pensar y asumir desde una perspectiva orgánica su relación con su entorno social. Esto se enmarca en la posibilidad de que la *escuela* haya perdido su monopolio de la socialización cultural y social y en la medida en que ha sido invadida por procesos como la violencia, ajenos a su naturaleza; en esa misma medida se ve retada a redefinir su función y los términos de relación con ese entorno y con los otros actores socio culturales. A lo anterior se suman las consideraciones acerca de la *escuela* como espacio

[297] Ibíd. p. 23.
[298] Ibíd. p. 23.

de reproducción de las desigualdades sociales, lo cual indica una postura según la cual el *sistema educativo*, básicamente, ni suma ni resta el grado de desigualdad ni de represión que se origina en la esfera económica, más bien, reproduce y legitima un patrón preexistente para entrenar y estratificar a la fuerza de trabajo.

Este tipo de perspectivas revelan que la *educación* posee intrínsecamente un carácter político. Una postura crítica permite develar ese carácter político de la *educación*, mostrando que en último término, al menos desde el punto de vista sociológico, la *educación* implica un análisis del poder. Esta perspectiva de la educación es básica en una sociedad marcada por el aumento de las desigualdades sociales, exigencias de mano de obra adaptable a los requerimientos del capital y una reducción de los derechos sociales. En este contexto no resulta extraño que el producto del proceso educativo lo constituya una masa estratificada en la que coexisten individuos ambiciosos y convencidos de sus méritos intelectuales por un lado, y derrotados prematuros por otro.

Esta consideración lleva a ampliar un poco más el concepto de *educación*. Desde una perspectiva crítica podría afirmarse que la *educación* también implicaría el proceso de formación y de negociación que facilita la comprensión de los significados de la realidad[299], lo cual exige al individuo una continua *reflexión* y *acción* sobre y en el contexto en que se encuentra inmerso, ya que es éste el espacio en el que el *conocimiento* adquiere significado y es utilizado por la *educación* como elemento pedagógico para una compresión crítica de la realidad. Esta comprensión crítica se asume como "el esfuerzo intelectual y en definitiva práctico por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar entre sí las ideas y las metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra, por conocer de manera efectivamente real"[300], de otra manera, la educación, en general carecería absolutamente de sentido si no fuese *educación* para una *autorreflexión crítica*[301].

3.6. EMPLEO / DESEMPLEO

Empleo. El término de *empleo* podría ser entendido desde la sociología como una *situación social* que define al conjunto de la población ocupada, lo cual incluye una medición económica para cuantificar el número de ocupados y desocupados por sectores de producción en un momento dado en la sociedad. De acuerdo a esto, se encuentra en la literatura una tendencia a observar que la *situación de empleo*[302] se asocia

[299] MCLAREN, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de opresión en la era posmoderna.* Barcelona. Paidos. 1997.
[300] HORKHEIMER, Max. *Teoría crítica.* Buenos Aires: Amorrortu, 1974. pp. 287-288.
[301] ADORNO, Theodor *Wiesengrund. Consigna.* Buenos Aires: Amorrortu, 1973. 82 p.
[302] El término *Situación de empleo* es usado en esta investigación a falta de un concepto propiamente sociológico que permita caracterizar el *Empleo*. Desde la sociología podría empíricamente comprobarse que el empleo constituye una situación social, en tanto conjunto de factores de naturaleza social que inciden en la posición de los sujetos en el campo

al concepto de **población ocupada**, el cual se entiende como el conjunto de las personas que en un determinado momento realizaron alguna actividad económica productiva, es decir, que contribuyeron a la producción de bienes y servicios que forman parte del **Producto Interno Bruto (PIB)**[303]. De esta definición se desprende que el empleo es la situación que involucra a las personas ocupadas que realizan actividades estrictamente productivas, por las que obtienen algún tipo de remuneración monetaria para ellas o su familia.

En un espectro mayor de abstracción podría afirmarse que las actividades productivas que definen la *situación de empleo* están contenidas en el concepto de **trabajo**, por cuanto este implica el proceso característico de la especie humana consistente en la transformación de la naturaleza como mecanismo de sobrevivencia. En efecto, para hacer historia, hombres y mujeres deben sobrevivir, y para sobrevivir deben transformar la naturaleza en cosas útiles, esto es, deben trabajar. Ahora, desde un punto de vista técnico, el empleo se referiría exclusivamente al trabajo por cuenta ajena. Es decir, contratado por una empresa privada o pública. Una persona que realice una actividad sin obtener a cambio una remuneración no genera valor añadido y, por consiguiente, no genera producto económico, aunque su actividad no económica sea fundamental desde el punto de vista social, como sucede en el caso de las amas de casa o los estudiantes; en estos casos *no* se estaría planteando la situación de empleo.

Dentro de la *situación de empleo* cabe distinguir varios grupos de personas: los *asalariados* o trabajadores por cuenta ajena; los *empresarios* o empleadores, que trabajan por cuenta propia y dan empleo a otros; los trabajadores autónomos o *independientes*, que producen por su cuenta y sin asalariados; los *cooperativistas*, que trabajan conjuntamente sin depender de ningún empleador y que pueden tener asalariados a su cuenta; los *ayudantes familiares*, que trabajan en negocios familiares, sin percibir remuneración a cambio y que pueden convivir o no con el titular de la empresa; y los *sub-empleados*, que caracterizan amplios sectores poblacionales en la actualidad: es la situación en la que trabajadores no pueden conseguir empleo de tiempo completo o que están desempeñando un trabajo para el cual están sobrecalificados. Subempleo también es definido como trabajo involuntario de medio tiempo, cuando la persona desea un trabajo de tiempo completo o que se hallan en situaciones de *empleo informal*.

Desde un punto de vista económico las personas que cuentan con empleo se ubican dentro de la categoría **Población Económicamente Activa (PEA)**; término acuñado por la economía para caracterizar, dentro de cierto universo de población delimitado, al subconjunto de personas que son capaces de trabajar y desean hacerlo. También se le llama **fuerza laboral**. El DANE define que este segmento está constituido por las personas de 12 años y más en las zonas urbanas y 10 años y más en las zonas rurales que trabajan o están buscando empleo[304]. Adicionalmente, la disponibilidad para

productivo y de trabajo, lo cual diferenciaría el sentido dado al término por las disciplinas económicas, que lo abordan desde conceptos técnicos como *Población Activa* y otros, pero no directamente como *Empleo*.

[303] GINER, Salvador, LAMO DE ESPINOSA, Emilio y TORRES, Cristóbal (Eds). *Diccionario de Sociología.* Madrid: Alianza Editorial, 1998. p. 577.

[304] DANE. *Preguntas frecuentes. Empleo*. [Online] En. www.dane.gov.co Disponible en: http://www.dane.gov.co/files/faqs/faq_ech.pdf. [Revisado agosto 23 de 2005]

trabajar define a la PEA. Cabe mencionar que para describir la *situación de empleo* los datos suelen ofrecerse en forma de **tasa de desempleo**: la proporción de trabajadores desempleados con respecto al total de la PEA. No obstante, medir esa tasa no es tarea fácil puesto que siempre existen sujetos que no son clasificados. Esta tasa puede definirse también para grupos demográficos específicos, por ejemplo la **tasa de desempleo juvenil**, la cual resulta altamente relevante en esta investigación puesto que es el indicador que sirve a los programas de formación para el empleo para identificar y justificar sus proyectos de educación dirigidos a jóvenes.

Desempleo. Este concepto es abordado por las Ciencias Sociales como categoría económica. Se define como la situación del grupo en edad de trabajar que en la actualidad no tiene empleo aun cuando se encuentran disponibles para trabajar -y no tienen limitaciones físicas o mentales para ello- y han buscado trabajo durante un tiempo determinado.

Niveles altos de desempleo se consideran, universalmente, como un mal social y económico, porque desemboca en una pérdida de producción y priva a un gran número de personas del *trabajo* y de los medios para ganarse la vida, de allí que uno de los objetivos principales de las *políticas sociales* sea la minimización del desempleo.

En tanto concepto empírico el *desempleo* presenta dificultades en su definición ya que no todas las personas *desocupadas*, desde el punto de vista de la productividad, pueden considerarse desempleadas. Por ejemplo, la mayor parte de las mujeres en edad de trabajar son amas de casa, y aunque no tengan un empleo, no pueden considerarse desempleadas. Este tipo de problemas hacen difícil una definición empíricamente precisa del desempleo.

La ciencia económica señala fundamentalmente tres tipos de desempleo[305]: estructural, friccional y cíclico.

- ✓ El **desempleo estructural**, entendido en su conexión con la formación, es aquel donde las personas no encuentran empleo por la falta de preparación académica, es decir, hay bacantes, pero las personas no están capacitadas para laborar en estos empleos por falta de competencias.

- ✓ El **desempleo friccional** es aquel donde los individuos se mueven ya sea por que buscan trabajo o para hallar mejores oportunidades laborales.

- ✓ El **desempleo cíclico** es aquel que se da por la movilidad de los ciclos económicos, es decir, cuando el ritmo de crecimiento de la demanda agregada es mayor que lo normal, la demanda por trabajo es superior a lo corriente y el desempleo disminuye, pero ocurre lo contrario en las fases recesivas del ciclo económico, en las cuales se reduce la demanda y entonces el desempleo se incrementa. Normalmente, es un aspecto que preocupa menos que el

[305] GONGDON, Tim y McWILLIAMS, Douglas. *Diccionario de Economía.* Caracas: Grijalbo, 1995. p. 70.

> desempleo estructural, porque se cree que es un fenómeno temporal, y puede eliminarse cuando se produzca la recuperación de la demanda[306].

La forma como se mide el desempleo en Colombia es la siguiente: a través de la **tasa de desempleo** (TD). Ésta expresa el número de personas desempleadas (D) como porcentaje de la *fuerza laboral* (FL) también llamada, como se ha mencionado, *población económicamente activa* (PEA); ésta es la suma de las personas empleadas, las ayudantes familiares que no tienen un sueldo y trabajan 15 o más horas semanales y las desempleadas.

El tema del desempleo y particularmente el de los-as jóvenes, debido a su complejidad, ha sido ampliamente estudiado y debatido desde diversos ángulos que bien pueden ser complementarios en las Ciencias Sociales; hace falta considerar que los-as jóvenes no constituyen un grupo homogéneo; lo único que los identifica es la edad, lo cual indica que acuden al mercado de trabajo en condiciones distintas.

Por otro lado, es posible asumir que una mirada que va más allá del enfoque económico del desempleo de los-as jóvenes revela que las personas en situación desempleo viven diferentes situaciones sociales que están ligadas a factores como la educación, el estrato social, la edad, la condición civil y el género, entre otras; todos estos factores influyen en la posibilidad de conseguir empleo. Si bien el desempleo es un problema económico, puesto que surge de y se desarrolla en el funcionamiento del sistema económico, no es solamente un problema económico; afecta la totalidad del entramado social[307], por lo que se constituye en una importante problemática que debe abordarse desde diversos puntos de vista. Desde una perspectiva sociológica puede afirmarse que el desempleo no solamente engendra *pobreza*, también conduce a situaciones de *exclusión social*, pérdida de libertad, deterioro y pérdida a largo plazo de las aptitudes profesionales, daños psicológicos, mala salud, pérdida de motivación y alejamiento indefinido del trabajo, ruptura de las relaciones humanas y quebranto de la vida familiar, desigualdad de género, pérdida de valores sociales y de responsabilidad, entre otros[308].

3.7. EXCLUSIÓN SOCIAL / EXPULSIÓN SOCIAL

Exclusión social. La *exclusión social* podría ser entendida como un "debilitamiento o quiebre de los lazos (vínculos) que unen al individuo con la sociedad"[309], lazos que permitirían a los individuos pertenecer a una sociedad o tener una identidad dentro de

[306] Ibíd. p. 71.
[307] OBSERVATORIO DE COYUNTURA SOCIOECONÓMICA *Panorama laboral colombiano: alto desempleo, ingresos precarios. Boletín 11.* Bogotá: Centro de investigaciones para el Desarrollo (CID) - Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Colombia – UNICEF Colombia, 2002. p. 2.
[308] SEN, Amartya. *Desigualdad y desempleo en la Europa contemporánea*. En: Revista Internacional del Trabajo, vol. 116 (1977), num. 2 (verano) pp. 169-187. Citado por OBSERVATORIO DE COYUNTURA SOCIOECONÓMICA, *Boletín 11*. *Op. Cit*. p. 2.
[309] BARROS, Paula; DE LOS RIOS, Danae; TORCHE, Florencia. *Lecturas sobre la exclusión social*. Santiago de Chile: OIT, 1996. 116 p.

ésta, a partir de la cual se podría establecer una diferenciación marcada por la que los sujetos estén dentro o fuera. Estos lazos podrían ser de tres tipos: *funcionales*, aquellos que permitirían la integración de los individuos al funcionamiento del sistema; *sociales* que incorporan a los individuos en grupos sociales, y *culturales*, que permiten que los individuos se integren a pautas de comportamiento de las sociedades[310]. Esto indica que se trata de un concepto multidimensional, que define unas situaciones que afectan negativamente diferentes aspectos del desarrollo humano. Una manera de caracterizar su incidencia negativa es a través de la idea de *privación*. De este modo, la *exclusión* puede involucrar privación económica, privación social y privación política, lo cual expresa un alejamiento de las oportunidades de acceder a *recursos* (capital humano y social, mercado de trabajo, provisiones del Estado), *relaciones* (redes familiares, de apoyo) y *derechos* (humanos, legales, democráticos, participación política) por situaciones asociadas al género, la etnia, la identidad sexual, la religión, las características físicas o la posición social. En otras palabras, se produce *exclusión* a través del *no acceso* a bienes básicos y servicios, igualmente cuando se efectúa un acceso desigual a los mercados laborales y a la protección social, cuando no hay acceso a los mecanismos participativos y cuando se da un desigual acceso y ejercicio de derechos humanos, políticos y civiles.

El concepto de *exclusión social* empieza a usarse principalmente en países desarrollados hacia la década de 1970, ha sido utilizado para explicar los problemáticas sociales consecuencia de las reestructuraciones económicas, de cambios tecnológicos y de procesos de globalización, para explicar las problemáticas de desintegración social, de rompimiento en las relaciones con las instituciones expresadas como consecuencia de las reestructuraciones económicas, los cambios tecnológicos y los procesos de globalización. Es relevante anotar que la aparición de este concepto ocurre en tiempos en que el mundo se encuentra viviendo procesos asociados a la globalización de la cultura, de los mercados y de la política y en que la hegemonía ideológica del neoliberalismo es potente, estableciendo escenarios en los que se plantea la *equidad* como principio que orienta las relaciones, en contextos de heterogeneidad. Algunos de los discursos que reconocen la *exclusión social* como una problemática social grave plantean que es útil observar la noción de *inclusión social* como la otra cara de la moneda de la realidad de la exclusión. La polaridad *inclusión / exclusión* permite identificar la heterogeneidad y especificidad de las situaciones de privación a que los sujetos son sometidos pero también responder a las características y especificidades particulares e históricas mediante una *discriminación positiva* que facilite la formulación de políticas, planes y programas para atender la situación de exclusión mediante procesos de inclusión, esto es, principalmente, mediante asistencia social. Desde este punto de vista, cabría preguntarse si los Programas de Formación para el Empleo de Jóvenes serían iniciativas que se enmarcarían en este tipo de definiciones que plantean la dualidad *exclusión / inclusión.*

Expulsión social. Algunos debates teóricos reclaman observar la noción de *Expulsión* en lugar de la de *Exclusión* dado que esta podría estar invisibilizando que de hecho

[310] Ibíd. p. 116.

existen procesos concretos en que a algunos actores les favorece la marginación de amplios sectores de la población; la idea de *Expulsión* podría revelar que existen unos sujetos expulsados y daría cuenta de *quienes* son aquellos expulsores. La argentina Silvia Duschatzky[311], opina que el concepto de *expulsión social*, se refiere a la relación entre el estado de exclusión y lo que lo hizo posible. La palabra misma lleva a preguntarse quién es expulsado, de qué es expulsado y quién expulsa, porqué expulsa. Este concepto posee una gran diferencia con la noción de *exclusión* en tanto ésta podría sugerir una situación naturalizada que se percibe como condición y no como proceso. Esta autora sugiere, por tanto, que el excluido es un producto, así como el expulsado; ambos son resultado de una producción social de carácter dinámico, no estático. La *expulsión social* nombra un modo de constitución de lo social. Esta autora sostiene que el orden social actual necesita para sostenerse de los integrados y de los expulsados. Es por esto que ya no se percibe la *exclusión* como la disfunción de una sociedad que no está en capacidad de incluir a todos sus miembros; por el contrario, es sobre esta ambivalencia que se sostiene[312]. La *expulsión social* nombra un sujeto desexistente, un desaparecido de los escenarios públicos y del intercambio cultural. Es un invisibilizado, alguien que existe pero que no se ve. La vida de dichos desexistentes constituye una vida sin voz, un sujeto al que, se le han consumido todas sus potencias, sus posibilidades y que se toma como un ser determinable. Según la autora algunos de los descriptores de la *expulsión social* son: estrategias de supervivencia que rozan con la ilegalidad, violencia, desprotección, disolución de vínculos familiares, consumo de drogas, deserción del sistema educativo y desempleo, principalmente el de los-as jóvenes.

3.8. EXPECTATIVAS DE EMPLEO

Una *expectativa de empleo* hace referencia a la posibilidad socialmente creada de conseguir un trabajo remunerado por cuenta ajena; es decir, da cuenta de un interés y una necesidad -que viene dada por una construcción social e histórica- que determina la exigencia de participar en las actividades consideradas productivas en la sociedad, de allí que la noción de empleo predominante sea referente de las expectativas de los sujetos. En tanto concepto, las *expectativas de empleo* no han sido abordadas por las ciencias sociales de forma rigurosa, sin embargo, a modo de concepto preliminar y sensibilizador puede asumirse que las *expectativas de empleo* relacionan de un lado la subjetividad de los sujetos, abarcando sus *representaciones sociales* sobre el empleo, y de otro las posibilidades de movilidad social que estos poseen para emplearse. En otras palabras, la relación entre las *representaciones sociales* -definidas como la identidad social de un grupo, que se construye por elementos sociales, culturales, económicos y simbólicos- y los contextos sociales, determinan la elaboración individual y colectiva de las posibilidades de acción y de hábitos acerca del empleo, lo cual constituye las *expectativas de empleo*.

[311] DUSCHATZKY, Silvia. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: PAIDOS, Tramas Sociales, 2002. 208 p.
[312] Ibíd. 208 p.

En el ámbito social las *expectativas de empleo* se relacionan también con las estrategias que los individuos pueden y deciden implementar de acuerdo a características cognitivas y su conocimiento del *mercado de trabajo*. El examen de los referentes que se poseen, así como la valoración de las oportunidades de ingreso al empleo, además de las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas, pero también los aspectos estéticos, discursivos y las formas de razonamiento, pueden influir en las decisiones para construir una estimación individual o colectiva que constituya las *expectativas de empleo*. Sin embargo, debe considerarse que la heterogeneidad de la población plantea la necesidad de concebir una diversidad amplia de estas expectativas; estas pueden variar según el ciclo vital y la coyuntura biográfica en la que se encuentra el individuo. Además, cuando se trata de decisiones de emplearse que involucran al grupo familiar, se pueden conectar con estrategias de supervivencia de la familia. Igualmente, la ubicación en determinadas redes sociales, así como las características e instituciones económicas, sociales y culturales del espacio urbano o rural, pueden influir en las expectativas de emplearse[313].

De otro lado, un elemento importante de las *expectativas de empleo* es su correlación con las *expectativas de movilidad social* de los sujetos, que se relacionan con las posibilidades de movimiento hacía arriba o abajo en la jerarquía social, lo cual exige considerar las diferencias sociales, educativas, étnicas, de género, entre otras. Ambos tipos de expectativas podrían conjugarse en la elaboración valorativa de los sujetos sobre la utilidad social de la consecución de un empleo que signifique, por ejemplo, estabilidad, estatus o un medio de sobrevivencia.

Richard Sennett en su obra *La Corrosión del Carácter*[314] ofrece algunas pistas que permitirían complementar críticamente la noción aquí elaborada de *expectativas de empleo.* Cuando este autor señala que el *carácter* se expresa a través de la búsqueda de objetivos a largo plazo -o bien por la práctica de postergar la gratificación en función de un objetivo futuro-, se podrían establecer analogías con la idea de *expectativas* para indicar que la corrosión que explica este autor es equivalente a la incertidumbre en que se enmarcan las *expectativas de empleo* en el contexto social contemporáneo. Esto sugiere que las expectativas, al igual que el carácter, se hallan inmersos en la imposibilidad de decidir lo que es de valor duradero para los sujetos, de elaborar referentes críticos y transformadores, y de establecer estrategias para conseguir empleos dignos, porque la sociedad contemporánea se torna impaciente y centrada en lo inmediato, en ella se exigen metas ubicadas en el corto plazo, y en esas condiciones no se puede sostener la lealtad y el compromiso recíproco en instituciones que están en continua desintegración o reorganización. Estos elementos permiten sugerir una tendencia hacia *expectativas de empleo* y *expectativas sociales* atrofiadas, todo lo cual se encuadra en la sistemática influencia en todas las esferas de la sociedad del modelo neoliberal, que privilegia y orienta hacia el mercado todos los aspectos de la vida.

[313] DE LA GARZA, Enrique. *La construcción socioeconómica del mercado de trabajo y la reestructuración productiva en México*. En: DE LA GARZA, Enrique (Comp.) *Reestructuración productiva, mercado de trabajo y sindicatos en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 12.
[314] SENNETT, Richard. *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 1998. 190 p.

3.9. FLEXIBILIZACIÓN LABORAL

La *flexibilización laboral* se presenta como elemento clave para las empresas modernas ante los retos que los procesos de transformación productiva asociados a la introducción de tecnologías de la información, el proceso de globalización y predominio del modelo neoliberal imponen en términos de competencia y adaptabilidad. De acuerdo a Enrique de la Garza la *flexibilidad* es "la capacidad gerencial de ajustar el empleo, el uso de la fuerza de trabajo en el proceso productivo y el salario a las condiciones cambiantes de producción"[315]. La producción eficiente y flexible depende de la habilidad para ajustarse rápidamente a los procesos y configuraciones del producto y niveles de producción, además de la habilidad para desplegar a los trabajadores al interior de las empresas, para ajustar la demanda laboral y para experimentar nuevas tecnologías y formas de organización. La flexibilización laboral facilita y alienta la subcontratación de tareas, los contratos de trabajo temporales y a tiempo parciales, el autoempleo y el recurso a gestores externos, etc.

Una dimensión de la flexibilización laboral es la *flexibilización del mercado de trabajo*, como estrategia para el uso de la mano de obra. A nivel de empresa la flexibilización designa no sólo el modo de adecuar el sistema productivo y la organización del trabajo sino también los recursos humanos disponibles a las variaciones de demanda en cantidad y calidad, así como la diversificación de los productos[316]. El auge de la flexibilidad, afirma De la Garza y otros[317], proviene de las propuestas que surgen de la crisis capitalista; la *flexibilización* efectivamente fue vista como un mecanismo para aliviar el desempleo y emplear a un mayor numero de personas en una época de crisis y en esa medida está ligada a las reformas de la legislación laboral[318].

La emergencia del proceso de la *flexibilización* como característica de las relaciones de trabajo, ha sido impuesta y justificada por la necesidad de supervivencia y adaptabilidad de las empresas a las nuevas condiciones de su entorno económico[319]. Esta, en sus diferentes formas, lleva a una precarización de las condiciones de los trabajadores donde configuran nuevas relaciones laborales y por ende nuevas concepciones sobre el trabajo que están asociadas a cambios paralelos que se imponen a los sistemas educativos en tanto demandas del sector productivo, las cuales determinan en buena medida el tipo de formación y de capacitación que se ofrecerá a la población.

De acuerdo a Pierre Bourdieu, el modelo neoliberal alienta el proceso de *flexibilización*, con empleados por contratos a plazo fijo o temporales y repetidas reestructuraciones

[315] DE LA GARZA, Enrique. *Epistemología crítica y el concepto de configuración*. En: Revista mexicana de sociología volumen 63, número 1 enero –marzo de 2001. p. 102.
[316] AGUILAR BENITEZ, Ismael. *Competitividad, flexibilidad y rotación del personal de la industria maquiladora del televisor*. Tijuana: COLEF. 1996. p. 19.
[317] DE LA GARZA, Enrique. *Epistemología crítica y el concepto de configuración. Op. Cit*. p. 102.
[318] Ibíd. p. 102.
[319] PUIG FARRÁS, Julio y HARTZ SON, Béatrice. *Op. Cit*. p. 5.

corporativas y estableciendo, dentro de la misma firma, la competencia entre divisiones autónomas así como entre equipos forzados a ejecutar múltiples funciones[320]. Finalmente, esta competencia se extiende a los individuos mismos, a través de la individualización de la relación de salario: establecimiento de objetivos de rendimiento individual, evaluación del rendimiento individual, evaluación permanente, incrementos salariales individuales o la concesión de bonos en función de la competencia y del mérito individual; carreras individualizadas; estrategias de *delegación de responsabilidad* tendientes a asegurar la autoexplotación del personal, como asalariados en relaciones de fuerte dependencia jerárquica, que son al mismo tiempo responsabilizados de sus ventas, sus productos, su sucursal, su tienda, etc., como si fueran contratistas independientes. Esta presión hacia el *autocontrol* extiende el *compromiso* de los trabajadores de acuerdo con técnicas de *gerencia participativa* considerablemente más allá del nivel gerencial. Todas estas son técnicas de dominación racional asociadas a las prácticas de flexibilización que imponen el sobrecompromiso en el trabajo (y no solo entre gerentes) y en el trabajo en emergencia y bajo condiciones de alto estrés. Y convergen en el debilitamiento o abolición de los estándares y solidaridades colectivos[321].

3.10. FORMACIÓN

En un sentido amplio la *formación* es el resultado de un proceso en que los sujetos adquieren conocimientos múltiples, capacitación para gestionar la vida en común, dominio de las técnicas instrumentales básicas y soltura para interpretar el entorno con realismo[322]; lo que supone ser personas capaces de entender la realidad, con todas sus dimensiones, saber por qué se está en la situación de desempleo y las dificultades reales para encontrar un trabajo, entender que no basta con adquirir unos conocimientos profesionales determinados, sino saber desenvolverse y adaptarse a las nuevas situaciones y vicisitudes.

Formarse, desde una postura crítica, significa saber cuánto es lo que se ignora, para conocer dónde y cómo se prepara uno. Desde este punto de vista, la educación, entre sus razones fundamentales de ser, tiene la de preparar a los ciudadanos y ciudadanas para actuar con autonomía, dotarles de aquellas teorías, conocimientos, procedimientos y valores necesarios para integrarse como miembros activos de la sociedad. Esta concepción obliga a ofrecer una formación que contribuya a abrir horizontes a las personas, que permita mayor número de oportunidades, de posibilidades de elección y adaptación a las necesidades imprevisibles del futuro[323].

Es preciso no olvidar que el mercado está condicionado por grupos de poder económico y político que se mueven en un contexto institucional, legislativo y cultural

[320] BOURDIEU, Pierre. *La esencia del neoliberalismo.* [Online] En: www.analitica.com. Disponible en: http://www.analitica.com/bitblioteca/bourdieu/neoliberalismo.asp [Revisado octubre 2 de 2006].
[321] Ibíd. [Online]
[322] DEL RÍO, Enrique; JOVER, Daniel; RIESCO Lola. *Op. Cit*. p. 77.
[323] TORRES, Jurjo. *Op. cit*. p. 10.

que controlan y orientan. Lógicamente, sólo desde estructuras más democráticas y participativas, como pueden y deben ser las de las instituciones públicas, es posible contrarrestar los efectos perversos de mercado donde las posibilidades de incidir en su orientación están tan desigualmente repartidas entre la población. Formar significa dotar a ciudadanos y ciudadanas de conocimientos y destrezas para analizar el funcionamiento de la sociedad y para poder intervenir en su orientación y reestructuración; algo que incluye, asimismo, generar capacidades y posibilidades de obtener información para criticar estos modelos productivos y esas instituciones del Estado cuando no funcionan democráticamente y favorecen a aquellos colectivos sociales más privilegiados.

Esta concepción de la formación indica que no es posible preparar a unos sujetos sólo para "colocarlos", es decir para buscarles empleo. Indica que hay que prepararse para todo, tanto para cubrir un puesto de trabajo como para abrir ese mismo puesto y crearlo, en los tiempos que corren. Hay que conocer el mercado, sus normas y quien lo controla.

Cuando se habla de formación y se hace referencia al empleo, es importante no perder de vista el contexto económico/productivo y sus exigencias. Como lo afirman los autores, la conquista de un puesto de trabajo cualificado exige un tipo de formación que va más allá de un curso de formación ocupacional de unos meses.

Si se habla de la intención de autocrear el empleo, el tema adquiere mayores dimensiones y plantea muchas más exigencias formativas.

Así es como la formación se entiende como algo más amplio que un "paquete", uno o varios cursos de conocimientos profesionales o un título/diploma de una rama técnica determinada.

Desde este punto de vista, la **formación para el empleo** está intrínsecamente ligada a un concepto de formación para ser persona madura, autónoma y responsable. Y lo que es lo mismo: está estrechamente vinculada a la formación para el desarrollo comunitario. Lo cual implica que hay que continuar invirtiendo en ese tipo de formación a corto plazo, sin perder oportunidades, porque el resultado sólo puede verse a largo plazo.

La formación para el empleo es un asunto de suma importancia, que no puede depender de avatares políticos marcados por periodos electorales cada cuatro años, ni de sensibilidades que determine más o menos cantidad en los presupuestos. Requiere verse como una prioridad consensuada, al margen de vaivenes coyunturales, porque implica mucho, ni más ni menos que las posibilidades de una población consciente y preparada que asuma en sus manos el futuro en todos los aspectos económicos sociales y educativos.

Hablar de la formación para el empleo a corto plazo significa centrarse casi exclusivamente en la formación ocupacional en sus diversas modalidades, así como los

instrumentos específicos que suponen las escuelas-taller y las casas de oficio. Por su parte, los **Programas de Formación para el Empleo** involucran el conjunto de acciones organizadas, conducentes a la capacitación de los sujetos que constituyen los recursos humanos necesarios para el desarrollo de los sectores productivos de un país, región o localidad. Tales programas de formación requieren fundamentación en planes y objetivos más amplios y responder a necesidades sociales y económicas determinadas por la sociedad en su conjunto, no sólo por las exigencias detectadas por el sector productivo en general o por empresas individuales; sino, además, por la población que será capacitada, de acuerdo a sus expectativas de inserción laboral y a los requerimientos de desarrollo identificados. En teoría, la actuación de estos programas estaría enfocada a evitar el divorcio entre educación y trabajo desarrollando sistemas que propicien el encuentro entre la oferta y la demanda laboral, al mismo tiempo que facilitan la inserción de jóvenes que enfrentan más obstáculos por la situación de desventaja social en la que se encuentran.

Desde esta postura, los programas han de estar íntimamente relacionados con la realidad de la oferta-demanda de mano de obra, de las características del empleo, así como de los niveles culturales y sociales de los participantes en los mismos.

A mediano plazo, se encuentra la formación empresarial y la técnico-profesional con todos sus instrumentos oficiales y oficiosos. A largo plazo se está planteando la formación para el desarrollo. Pero en todos los plazos es importante hablar de la formación para SER personas y eso atañe a todos los medios de educación y cultura, los matizados o no, estatales o privados.

3.11. GLOBALIZACIÓN

La globalización es uno de los rasgos que caracterizan al mundo contemporáneo, sin embargo, no resulta fácil entender el concepto y la esencia de los procesos y situaciones que genera. Incluso el término *globalización* es usado indistintamente para referir cuestiones diversas como por ejemplo el capitalismo global, las innovaciones en la tecnología de la información y de las telecomunicaciones, la defensa del medio ambiente, la sociedad civil trasnacional y los nuevos movimientos sociales. Incluso el debate sobre la globalización ha sido planteado en términos de la novedad de este fenómeno. Por un lado, se afirma que la globalización se constituye en una parte de la historia de la economía mundial. Por otro lado, se niega la novedad de la globalización y se la entiende como apenas una etapa en el desarrollo del capitalismo.

Al tratar de definir la globalización es posible acercarse a ella desde tres dimensiones: la económica, la política y la sociocultural. Desde la perspectiva del análisis económico la globalización puede entenderse como una tendencia al funcionamiento presente y futuro de la economía mundial que involucra tanto las economías nacionales como las relaciones económicas internacionales. Se caracteriza por la mundialización de productos, bienes y servicios y de mercados financieros así como por el surgimiento de

las empresas transnacionales como actores políticos internacionales. Todo ello dirigido por una lógica neoliberal de la economía.

En la dimensión política aparecen planteamientos acerca del fin del Estado Nación y sobre la expansión de la globalización como un proceso fatal o inevitable. Sin embargo, existen escritos que también cuestionan la teoría del fin del Estado Nación y plantean en su lugar un cambio en las relaciones entre los Estados y entre el Estado y la sociedad, o más aún, un cambio substancial en la manera de concebir la política.

De otro lado, la globalización tiene connotaciones culturales y sociales expresadas en situaciones tales como la de hacer de procesos locales manifestaciones globales, como es el caso de la música, la Internet, la moda, pero también la adecuación al modelo neoliberal o la ingerencia de las corporaciones transnacionales.

De acuerdo a lo anterior, en esta investigación se asume que la globalización de las sociedades es un fenómeno que concreta un proyecto y una opción económica, política y sociocultural, pero también una opción ambiental y tecnológica, que trasciende naciones y pueblos, incide y condiciona, entre otras, las prácticas educativas y laborales de individuos, grupos y colectividades. Reorganiza y refuerza viejos dispositivos sociales, a la vez que permite la emergencia de nuevos procesos, como: la aceleración de redes económicas y culturales que operan en una escala mundial, con base en la estructuración y desarrollo de mercados financieros transnacionales, desterritorializando culturas, fronteras geográficas y en muchos casos enajenando a los sujetos[324].

Este proceso globalizador entraña, según Oscar Ermida Uriarte[325] por lo menos, tres dramas para los trabajadores y para todos los que se preocupan por los problemas sociales: a) el relativo desinterés por el mercado interno; b) la limitación del poder estatal para gobernar las variables económicas; y c) el predominio de ideologías que no privilegian al factor trabajo, como el caso de la neoliberal.

La preponderancia de los procesos económicos ligados a la globalización, entendidos como *transnacionalización del capital*[326], el impacto revolucionario de los avances tecnológicos y telemáticos, el desarrollo de estrategias complejas de comunicación y producción material y simbólica y el afianzamiento del neoliberalismo en la dualidad *democracia* (como fórmula política) y *libre mercado* (como fórmula económica), se presentan como los aspectos sociológicamente más sobresalientes de las

[324] GARCÍA CANCLINI, Néstor. *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós, 1999. 242 p.
[325] URIARTE, Oscar Ermida. *Globalización y Relaciones Laborales* [Online]. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 1998. Disponible en http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/ermida/globaliz/index.htm [Revisado en agosto 23 de 2006]
[326] AMIN, Samir. *El Reto de la Mundialización*. [Online] Globalización.org. Disponible en: http://www.globalizacion.org/index.html. [Revisado octubre 8 de 2006] De acuerdo a este texto la transnacionalización del capital ha avanzado a un ritmo acelerado en las últimas décadas. Por ejemplo, el capital financiero se ha vuelto considerablemente móvil. El flujo de inversiones extranjeras directas en todo el mundo, que promedió los 50.000 millones anuales entre 1981 y 1985, llegó a 331.000 millones en 1995 en todo el mundo.

transformaciones estructurales actuales[327]. Estos elementos han servido de marco contextual de las transformaciones sociales macro y micro estructurales impulsadas en todos los países capitalistas del mundo y llevadas a cabo con mayor contundencia a partir de los años noventas, momento en el que se propulsaron reformas en los sistemas productivos, educativos e institucionales como respuesta a las nuevas demandas sociales, culturales y económicas instituidas en el mundo global[328].

Con ello se ha pretendido conquistar una adaptación efectiva de los recursos humanos, materiales y tecnológicos a los nuevos requerimientos económicos y sociales instituidos como nuevos valores de la organización de los recursos humanos, a saber: la competitividad, flexibilidad, innovación constante, desarrollo sustentable, incorporación tecnológica, cooperación y autonomía técnica y científica, liderazgo emprendedor, etc.

3.12. HEGEMONÍA

La definición tradicional de *hegemonía* es la de "dirección política o dominación, especialmente en las relaciones entre los Estados". El marxismo amplió la definición de dominación aplicándola también a las relaciones entre las clases sociales y especialmente a las definiciones de una clase dirigente. Sin embargo, la *hegemonía* adquirió un sentido más significativo en la obra de Antonio Gramsci.

El concepto gramsciano de *hegemonía* sirve para definir una forma de dominación que, más que por imposición o inculcación ideológica, ejerce control social a partir del uso de instrumentos ideológicos (sistema educativo, medios de comunicación) para imponer una determinada y única visión del mundo sobre los dominados[329]. La *hegemonía* entonces, es algo que satura las prácticas de los sujetos, no es impuesta, está presente en cada acción y reconoce legítimamente el poder de unos sobre otros como fenómeno dado, es la manera como se justifica el mantenimiento del orden social.

Raymond Williams[330] explica que en Gramsci la *hegemonía* constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores-fundamentales y constitutivos, que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen, confirmarse recíprocamente. Por lo tanto, es un sentido de la realidad para la mayoría

---

[327] BECK, Ulrich. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona: Paidós, 1998. p. 27 y ss.
[328] CH´ APARICIO, Pablo. *Críticas, reflexiones y aportes para una contextualización adecuada del universo educativo, social y laboral de los jóvenes* [Online]. Institut für Erziehungswissenschaften Eberhard – Karls -Universität Tübingen. 2002. Disponible En:
http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro282/iv.htm. [Revisado marzo 30 de 2006]
[329] BONAL, Xavier. *Op. Cit*. p. 145.
[330] WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y literatura*. [Online] Barcelona: Península, 1980. 950 p. Disponible en http://www.nombrefalso.com.ar/apuntes.php [Revisado octubre 2 de 2006].

de las personas en la sociedad, un sentido de lo absoluto debido a la realidad experimentada más allá de la cual la movilización de la mayoría de los miembros de la sociedad -en la mayor parte de las áreas de sus vidas- se torna sumamente difícil. Es decir que, en el sentido más firme, es una *cultura*, pero una cultura que debe ser considerada asimismo como la vívida dominación y subordinación de clases particulares.

Gramsci planteó una distinción entre *dominio* y *hegemonía*. El *dominio* se expresa en formas directamente políticas y en tiempos de crisis por medio de una coerción directa o efectiva. Sin embargo, la situación más habitual es un complejo entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales; y la *hegemonía*, según las diferentes interpretaciones, implica lo anterior, pero, también, las fuerzas activas sociales y culturales que constituyen sus elementos necesarios[331]. Un modo de expresar la distinción necesaria entre las acepciones prácticas y abstractas dentro del concepto consiste en hablar de *lo hegemónico* antes que de la *hegemonía*, y de *lo dominante* antes que de la simple *dominación*. La realidad de toda *hegemonía*, en su difundido sentido político y cultural, es que mientras que por definición siempre es dominante, jamás lo es de un modo total o exclusivo, lo cual quiere decir que el concepto de *hegemonía* no excluye en la realidad la presencia de contradicciones. Pueden darse *crisis de hegemonía* [332] y, por consiguiente, la emergencia de prácticas alternativas o contrahegemónicas.

El hincapié de Gramsci sobre la creación de una *hegemonía alternativa* por medio de la conexión práctica de diferentes formas de lucha, incluso de las formas que no resultan fácilmente reconocibles ya que no son fundamentalmente *políticas* y *económicas*, conduce a un sentido de la actividad revolucionaria mucho más profundo y activo que en el caso de los esquemas persistentemente abstractos derivados de situaciones históricas sumamente diferentes. Las fuentes de cualquier *hegemonía alternativa* son verdaderamente difíciles de definir. Para Gramsci surgen de la clase obrera, pero no de esta clase considerada como una construcción ideal o abstracta. Lo que él observa más precisamente es un pueblo trabajador que, precisamente, debe convertirse en una clase,

[331] Ibíd. [Online] Analistas como Raymond afirman que el concepto de *hegemonía* gramsciano va más allá de los de **Cultura**, como proceso social total, y el de **Ideología**, en cualquiera de sus sentidos marxistas, en la que un sistema de significados y valores constituye la expresión o proyección de un particular interés de clase. Tiene un alcance mayor que el concepto de *cultura* por su hincapié en relacionar el *proceso social total* con las distribuciones específicas del poder y la influencia, que explican las desigualdades específicas entre las clases. En consecuencia, Gramsci introdujo el necesario reconocimiento de la dominación y la subordinación en lo que, no obstante, debe ser reconocido como un proceso total. Es precisamente en este reconocimiento de la totalidad del proceso donde el concepto de *hegemonía* va más allá que el concepto de *ideología*. Lo que resulta decisivo no es solamente el sistema consciente de ideas y creencias, sino todo el proceso social vivido, organizado prácticamente por significados y valores específicos y dominantes. La *ideología*, en sus acepciones corrientes, constituye un sistema de significados, valores y creencias relativamente formal y articulado, de un tipo que puede ser abstraído como una *concepción universal* o una *perspectiva de clase*.

[332] Para mayor compresión del concepto por crisis de hegemonía se entiende al conjunto de problemas observables en el declive de un sistema de hegemonía. Desde lo histórico se puede relacionar este concepto con la existencia de una crisis orgánica del sistema global de hegemonía en la que se anudan la crisis política y la económica, no como algo espontáneo, y mucho menos automático, sino como producto de la acción política de los grupos sociales en lucha por el poder estatal. La crisis política expresa la inestabilidad del gobierno, y señala que los mecanismos de reproducción de la hegemonía ya no funcionan con eficacia.

y en una clase potencialmente hegemónica, contra las presiones y los límites que impone una hegemonía poderosa y existente[333].

Para finalizar, sin ánimo de haber agotado los contenidos de este concepto, podría señalarse que toda *hegemonía* es dinámica, de ahí que se diferencie de las abstractas definiciones totalizadoras de **ideología** o de una *concepción del mundo* dominante. Dentro de este proceso activo lo hegemónico puede ser visto como algo más que una simple transmisión de una dominación (inmodificable). Por el contrario, todo proceso hegemónico debe estar en un estado especialmente alerta y receptivo hacia las alternativas y la oposición que cuestiona o amenaza su dominación. La realidad del proceso cultural exige incluir siempre los esfuerzos y contribuciones de los que de un modo u otro se hallan fuera o al margen de los términos que plantea la hegemonía específica[334]. Vale la pena señalar, también, que en nuestro medio académico local prácticamente no se ha empleado de manera rigurosa este concepto en el abordaje de la relación dinámica entre educación y trabajo y, menos aún, en relación a un objeto de estudio particular como es la Formación para el Empleo, lo cual llena de interés su uso en este ejercicio investigativo en su conexión con lo que podríamos llamar, por ejemplo, *hegemonía neoliberal*.

3.13. INSERCIÓN LABORAL

La *inserción laboral* es el proceso mediante el cual las personas logran acceder a un trabajo a cambio de un salario o un beneficio generalmente económico. Como interés de diversas entidades que buscan promover el *empleo*, la inserción laboral surge para responder a la necesidad de combatir el *desempleo* y buscar salidas a problemas identificados como *exclusión social* y *pobreza*, por lo cual la *inserción laboral* implica ofrecer un acompañamiento en el proceso de inclusión al mercado. Es importante señalar que en el proceso de *inserción laboral* es fundamental el papel de los colectivos y entidades que la promueven, por lo cual los análisis de ellos –incluidos los Programas de Formación para el empleo- requieren ubicar y describir de manera completa sus características.

La promoción de la *inserción laboral* supone que el *trabajo* permite a las personas acceder a la esfera económica de la sociedad, lo que facilita su acceso a otras esferas: social, política, cultural... También se asume que el hecho de tener un *trabajo remunerado*, que garantice unos ingresos y el acceso a unos recursos, permite una autonomía a partir de la cual la persona puede afrontar mejor su entorno social y político. Una razón añadida es que la actividad laboral permite, además de la obtención de una remuneración, el ejercicio de la relación, la comunicación, el entendimiento con los compañeros de trabajo, el logro de objetivos personales, entre

[333] GRUPPI, Luciano. *El concepto de Hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular. p. 7-24 y 89-111. [Disponible online en http://www.gramsci.org.ar/12/gruppi_heg_en_gramsci.htm] [Revisado en octubre 2 de 2006].
[334] GRAMSCI; Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. México: Juan Pablos Editor, p. 12.

otros, los cuales se enmarcan en la expectativa de conseguir una contratación laboral[335].

El proceso social de la *inserción laboral* requiere que la persona recupere u obtenga unos hábitos laborales, sociales y de relaciones interpersonales óptimas para su buen desempeño en un puesto de trabajo, es decir, que cuente con un nivel de *empleabilidad* aceptable. De acuerdo a esto es posible inferir que el primer requisito para iniciar un itinerario de inserción es la actitud y predisposición de la persona que lo tiene que realizar. El segundo aspecto fundamental es la formalización de un contrato laboral que, a la vez que regula legalmente la actividad, actúa como elemento motivador.

Desde un enfoque crítico es posible observar que la *inserción laboral* podría ir más allá de la incorporación o reincorporación al *mercado de trabajo*, puede buscar también la recuperación del derecho al ejercicio de la ciudadanía de las personas procedentes de la exclusión laboral y social, es decir, posibilitaría alentar el surgimiento de sujetos que sean artífices de la historia y dotarlos de una actitud crítica y emancipadora que les sirva para hacer frente a los desafíos múltiples que deben afrontar. Esto se reforzaría con una estrategia que incorpore formas de trabajo que partan de una denuncia del mercado capitalista y que entiendan la economía no como fin, sino como un medio.

3.14. JUVENTUD

El concepto de *juventud* es polisémico, ampliamente debatido; es producto de una construcción histórica, social y cultural. Sus límites no son claramente distinguibles y se demarcan a través de un conjunto de actitudes y pautas de conducta relacionadas con un determinado lugar a ocupar en la sociedad. La *juventud* emerge históricamente en el siglo XX como un actor social, o como un grupo posible de analizar y tematizar, en el momento en que la mayoría de la población en las sociedades occidentales tiene acceso a la enseñanza. La *juventud* se enmarca en un proceso de *moratoria social*[336], lo cual implica una moratoria de responsabilidades, que en épocas anteriores no se daba[337]. La vida moderna coloca a los-as jóvenes en el proceso de preparación para entrar en el sistema productivo e independizarse respecto de sus familias de origen.

Según Pierre Bourdieu, la *juventud* "no sería más que una palabra", es decir, una creación social para definir un período etario que debiera cumplir, en nuestra época, con ciertas *expectativas*, pero que no siempre ha sido tratado como un actor social

[335] Entrevista realizada a la Coordinadora del programa *Joven Competitivo para el Empleo Sostenible* – Comfenalco Antioquia. Medellín., enero 30 de 2006.
[336] La moratoria social alude a que, con la modernidad, grupos crecientes, pertenecientes por lo común a sectores sociales medios y altos, postergan la edad de matrimonio y de procreación y durante un período, cada vez más prolongado y tienen la oportunidad de estudiar y de avanzar en su capacitación en instituciones de enseñanza que, simultáneamente, se expanden en la sociedad. Este tiempo intermedio abarca a grupos numerosos que van articulando sus propias características culturales. MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. *La construcción social de la juventud*. En CUBIDES, Humberto; TOSCANO, María Cristina (eds). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad Central/DIUC - Siglo del Hombre, 1998. 326 p.
[337] BOURDIEU, Pierre. *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo, 2000. p. 142.

tematizable. La *juventud* pasa a ser objeto de discusión y análisis cuando los mecanismos de tránsito etario no coinciden con los de integración social, vale decir, cuando aparecen comportamientos definidos como disruptivos en los-as jóvenes, porque los canales de tránsito de la educación al empleo, o de la dependencia a la autonomía, o de la transmisión a la introyección de valores, se vuelven problemáticos. Conflictividad o apatía política, deserción escolar, postergación de la procreación, desempleo masivo, crisis normativa o conductas de riesgo pasan a ser parte del lenguaje que la sociedad usa para referirse a la *juventud*.

Desde una perspectiva sociológica elemental, "la juventud se inicia con la capacidad del individuo para reproducir a la especie humana y termina cuando adquiere la capacidad para reproducir a la sociedad"[338]. Desde el punto de vista del desarrollo bio-psico-social, el inicio de la *juventud* se asocia a la pubertad y la adolescencia, con todos los cambios psicológicos y hormonales que dicho proceso conlleva, como la identificación sexual y el desarrollo de las características sexuales, la búsqueda de la autonomía e independencia, el cambio de la importancia en los grupos de referencia (pasando de una primacía de la familia a la del grupo de pares), el diseño de proyectos personales de vida, entre otros rasgos característicos.

El límite entre *juventud* y *adultez* se ha asociado al inicio de la vida laboral, la conformación de una nueva familia y el rol de padre o madre. En las generaciones anteriores esta etapa se iniciaba a edades más tempranas que en la actualidad. Hoy, debido a la prolongación del proceso educativo, las percepciones de incertidumbre económica y laboral, así como las mayores aspiraciones de los-as jóvenes, han hecho que progresivamente se postergue la edad promedio en que el joven se hace adulto mediante el trabajo y la creación de su propia familia.

Lo anterior hace difícil establecer límites analíticos claros y permanentes con respecto a la *juventud*. Más aún, no son igualmente válidos para todos los países ni grupos sociales, y no se puede hablar de una *juventud* homogénea, sino de una etapa en que sus integrantes viven un proceso de cambio, en cuyo desarrollo se suceden etapas diferenciales en cuanto a las principales actividades que realizan (estudio versus trabajo), su grado de independencia y autonomía (económica y afectiva) y al rol que ocupan en la estructura familiar (hijo, jefe de hogar o cónyuge).

Mario Margulis señala que no existe una única *juventud*: en las ciudades modernas las juventudes son múltiples, variando en relación a características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo, el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los-as jóvenes que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad[339]. De este modo, *juventud* es un significante complejo que contiene en su intimidad las

[338] BRITO, Roberto. *Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud.* En: JOVENes Causa Joven, Cuarta época, Año 2, Nº1, México DF: Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, pp. 26-33.
[339] MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. *Op. Cit.* 326 p.

múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o la micro cultura grupal.

Desde la perspectiva de los-as jóvenes, la identidad es una fuente de tensión entre imperativos de integración y pulsiones de individuación. Paradójicamente, la modernidad les coloca el doble signo de prepararse para la inserción social productiva y definir sus propios proyectos con plena autonomía. Tradicionalmente, se identificó a la *juventud* como una fase de transición entre dos etapas: la niñez y la adultez. De esta manera, se la entendió como un proceso de transición, en que los niños se van convirtiendo en personas autónomas. En el lenguaje cotidiano, *joven* era sinónimo de inmaduro, incapaz de asumir responsabilidades adecuadamente; su papel se concebía solamente como moratoria y aprendizaje para el trabajo, la conformación de una familia y la autonomía de la vida adulta. Hoy día, conforme avanza en la estética y el culto a la lozanía y la belleza, en el mundo productivo el culto a la flexibilidad y la adaptabilidad, y en el mundo recreacional el culto a la vitalidad, el *ser joven* se convierte en bien preciado por los adultos, al punto que muchos de estos últimos se resisten a perder dicha condición.

En medio de esta diversidad de caracterizaciones surge una definición operativa que considera a la *juventud* como aquellos individuos de entre 15 y 29 años. Aunque Naciones Unidas, y por ello también la OIT, consideran que jóvenes son aquellos sujetos de entre 15 y 25 años. No obstante, cualquier corte estadístico debe siempre ser abordado contemplando al grupo etáreo como heterogéneo y a lo que debe agregarse la enorme segmentación cultural existente en nuestro país. En Colombia la Ley 375 de 1997 (Ley de Juventud) considera que los-as jóvenes son aquellas personas entre los 14 y 26 años. Esta ley establece algunas denominaciones que diferencian entre *juventud* y otras denominaciones cercanas. El artículo 4 anota que la *juventud* "es el cuerpo social dotado de una considerable influencia en el presente y en el futuro de la sociedad, que puede asumir responsabilidades y funciones en el progreso de la comunidad colombiana". De otro lado, indica que el *mundo juvenil* son los "modos de sentir, pensar y actuar de la juventud, que se expresa por medio de ideas, valores, actitudes y de su propio dinamismo interno". Por su parte, considera *joven* al "individuo que ha dejado la etapa de la infancia y se presta a diversos cambios psico-biológicos y sociales"[340].

Por lo tanto, más que definiciones, estas últimas son convenciones legales establecidas con base en el comportamiento de los sujetos a determinadas edades cronológicas. Posee una utilidad práctica, como la de posibilitar comparaciones entre países, regiones, clases o momentos históricos. Pero por otro lado se vincula a ciertos objetivos o aspiraciones institucionales tales como que nadie debería trabajar antes de los 15 años, la admisión de que una persona busque trabajo entre los 15 y 19 años, que sea deseable que a partir de los 20 años de edad las personas vayan consolidando su situación de trabajo e ingresos de acuerdo con las necesidades a que aparecen en esta

[340] COLOMBIA. *Ley 375 de 1997 (Ley de Juventud), capítulo 1, artículo 4.* [Online] Congreso de Colombia. Disponible en http://www.secretariasenado.gov.co/leyes/L0375_97.HTM [Revisado en agosto 23 de 2005].

etapa (emancipación, constitución de un hogar, la formación de una familia, desarrollo de un proyecto personal que incluya lo anterior o se manifieste de manera diferente y diversa)[341], entre otros aspectos creados social e históricamente en cada contexto.

Más allá de las definiciones más aceptadas es preciso comprender que si la *juventud* es una etapa o proceso de tránsito entre la niñez, la pubertad y la adultez, las características de este tránsito varían según algunos factores. Por ejemplo, lo que se entiende por *juventud* es diferente según distintas esferas en una misma sociedad, igual que ocurre entre distintas sociedades y culturas, y distintas clases sociales; aún entre distintos géneros. Para la tercera fase de esta investigación se hace por lo tanto imprescindible caracterizar de manera precisa el tipo de *juventudes* que de un lado conciben los Programas de Formación para el Empleo y que de otro lado existen de facto en la realidad del contexto estudiado. En este caso se asume que los-as jóvenes a quienes *atienden* los Programas de Formación para el Empleo no sólo afrontan la problemática del desempleo, sino también contextos de *vulnerabilidad social* y *exclusión*.

En base a lo anterior, vale reiterar que cuando se teoriza sobre la *juventud* y sus necesidades de enseñanza, formación y empleo, es importante observar que los-as jóvenes no constituyen un grupo homogéneo. Diversas experiencias que abordan el reto de la *inserción laboral* de jóvenes marginados demuestran[342] que, salvo que se determinen los mecanismos de exclusión específicos y las necesidades concretas de cada grupo marginado, las estrategias y los programas correspondientes no alcanzan su objetivo. De ahí que una categoría como, por ejemplo, *jóvenes vulnerables* podría ser útil a ciertos niveles de análisis pero se puede convertir en un obstáculo en caso que oculte diferencias esenciales en las problemáticas que encuentran los distintos grupos y subgrupos vulnerables y, por lo tanto, dificulta su inclusión en los programas de enseñanza y formación.

Podría finalizarse este apartado señalando que la importancia de reconocer algunos *subgrupos* estriba en comprender las necesidades especiales de un determinado grupo de jóvenes y, especialmente, las de los grupos vulnerables, sin dividirlos necesariamente en categorías separadas. Obviamente, cada joven puede pertenecer a varios subgrupos; por ejemplo, puede tratarse de una mujer de un entorno rural y discapacitada al mismo tiempo. Escapa al ámbito de este trabajo abordar las necesidades y los problemas de todos los subgrupos de jóvenes uno por uno; esta sección atiende a la diversidad en toda su argumentación.

3.15. MERCADO LABORAL / MERCADO DE TRABAJO

Como se mencionó en anteriores apartados, el concepto es encontrado en la literatura especializada como *Mercado de Trabajo* o *Mercado Laboral* y es principalmente abordado

[341] STEINBERG, María Augusta. *Op. Cit.* p. 10.
[342] PIECK, Enrique. *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México: CINTERFOR / OIT, 2001. p. 16.

desde la economía. A modo de complemento y ampliación de lo ya mencionado en el apartado dedicado al *mercado de trabajo* en la aproximación a la sociología del trabajo (sección 1.1.4.4. de este capítulo) puede decirse que se define como el lugar en el que se produce el encuentro entre las demandas de trabajo (u ofertas de empleo) que realizan las empresas que desean llevar a cabo actividades productivas y las ofertas de trabajo (o demandas de empleo) de las personas que desean desempeñar un puesto de trabajo por cuenta ajena o como asalariados[343]. Para caracterizar de manera adecuada el mercado de trabajo desde un punto de vista analítico resulta importante delimitar su ámbito de actuación (tipo de trabajo, localización geográfica, referencia temporal).

Para los más ortodoxos economistas, principalmente de corte neoclásico, el *mercado de trabajo* puede analizarse como cualquier otro mercado: la demanda sería el resultado de las decisiones de las empresas; la oferta procedería del proceso de maximización de la utilidad de los individuos considerando que el *trabajo* es un mal que sólo se está dispuesto a realizar a cambio de un salario[344]. Asimismo, el equilibrio del mercado determinaría el nivel de *empleo* y su precio (salario). A lo anterior se añaden supuestos como por ejemplo: el que ofrece trabajo es un actor racional que equilibra la utilidad que le dan las remuneraciones del futuro empleo con la satisfacción del ocio. En este sentido, las variables sociodemográficas se suponen dadas.

Por otro lado, se presupone que los empleadores también son actores racionales y que su función de producción no cambia. En esta medida, para determinado nivel de producción o demanda del producto se tendrá necesidad de cierta cantidad de trabajadores. Los que se ofrecen en el mercado de trabajo y los que ofrecen empleo tendrían conocimiento total del mercado: no habría monopolios ni acuerdos entre actores. Es decir, si no hubiera imperfecciones del mercado, se tendería al equilibrio entre oferta y demanda; si hubiera mayor demanda que oferta de trabajo, los empleadores ofrecerían más salarios y por ende más trabajadores estarían dispuestos a emplearse, de tal forma que el salario tendería a ser el de equilibrio. Desde el punto de vista de la producción, este salario de equilibrio coincidiría con su productividad marginal. Desde esta perspectiva neoclásica, si existen altos niveles de *desempleo* es porque existen fuerzas externas que no permiten el correcto funcionamiento del mecanismo del mercado.

Sin embargo, este modelo conocido como *Mercado Perfecto* no sólo contiene demasiados supuestos, sino que es posible oponerle un enfoque venido de una postura crítica de las ciencias sociales el que se conciben actores que construyen, dentro de ciertas restricciones, unos su oferta y otros su demanda de fuerza de trabajo. Precisamente, la persistencia del desequilibrio en el *mercado de trabajo* que se expresa en los *índices de desempleo* ha llevado a muchos economistas y científicos sociales a criticar la concepción neoclásica anterior[345], la cual pervive en el modelo neoliberal hoy imperante. En esta perspectiva crítica el *mercado de trabajo* suele considerarse no sólo como un mecanismo económico sino también como una *institución social* que, junto

[343] GINER, Salvador, LAMO DE ESPINOSA, Emilio y TORRES, Cristóbal (Eds). *Op. Cit.* p. 474 – 475.
[344] Ibíd. p. 475.
[345] Ibíd. p. 475.

con las redes de relaciones, determina la posición social relativa y de autoestima de las personas, lo que implica que su lógica puede no coincidir con la lógica de funcionamiento de un mercado tradicional. Esta óptica muestra que el incorrecto funcionamiento del mercado se debe no a factores externos sino a sus imperfecciones inherentes. Inclusive, una postura extrema podría sugerir que el *mercado de trabajo* no es realidad un mercado, ya que carece del elemento fundamental que permitiría definirlo como tal: el mecanismo del precio que equilibre las ofertas y las demandas.

Para Enrique de la Garza[346], las personas que se ofrecen en el *mercado de trabajo* no simplemente actúan como actores racionales equilibrando remuneraciones con ocio a través de una optimización que es incalculable, sino que están acotados por estructuras diversas, que son dinámicas, y deciden a través de un proceso de construcción del sentido de la decisión de trabajar y en dónde hacerlo, la construcción de la estrategia de empleo. Este autor, por tanto, asume que el *mercado de trabajo* es una construcción social y económica, lo que indica que dicho concepto alude a un proceso que es histórico y transformable.

Entre las restricciones estructurales que De la Garza señala, desde el punto de vista del individuo que se ofrece en el mercado de trabajo, hay unas que son de carácter sociodemográfico: la edad, el género, la etnia, la escolaridad, el estado civil y número de dependientes. De la Garza señala que las expectativas de empleo no son las mismas para las diversas edades, así como intervendrá la condición de hombre o mujer en la situación dentro del mercado de trabajo; asimismo, es evidente que habrá empleos vedados para individuos de escolaridad baja y, por otro lado, las necesidades de supervivencia pueden ser diferentes para el casado y el soltero. Otras restricciones son la experiencia laboral anterior y la calificación. Todo esto indica *expectativas de empleo* diferenciadas[347].

A lo anterior este autor sugiere agregar los aspectos relacionados con la cognición del individuo acerca del *mercado de trabajo* en el que puede insertarse, los valores culturales que pueden influir en decisiones, los estéticos, los discursivos, y las formas de razonamiento para construir una estrategia de empleo[348]. Por estrategia, De la Garza no entiende simplemente la *optimización* neoclásica: sería todo curso ordenado y parcialmente consciente de acción, aunque contenga elementos llamados irracionales por aquella teoría, que conducen a una acción tendiente a la obtención de empleo mediada por una decisión. Estas **estrategias de empleo** no juegan solas, sino acotadas por estructuras que limitan o posibilitan e implican una construcción en el plano subjetivo pero principalmente en el plano práctico, pudiendo poner en juego a la familia, redes de amistad, parentesco, paisanaje. La construcción de la *estrategia de empleo* es también la construcción social del espacio donde opera, es decir, el conocimiento, las relaciones y expectativas acotadas de dichas estrategias que nunca

[346] DE LA GARZA, Enrique. *La construcción socioeconómica del mercado de trabajo… Op. Cit.* p. 11.
[347] Ibíd. p. 12.
[348] Ibíd. p. 12.

conciben al mundo entero como su espacio: éste es delimitado por factores estructurales, subjetivos y de relaciones sociales y económicas[349].

La *demanda de trabajo* también es una construcción social que se relaciona en un nivel abstracto con la acumulación de capital, pero que está muy influenciada por las características del mercado del producto, el tamaño de los establecimientos, si hay actividad exportadora, la propiedad del capital, el nivel de la productividad, la región, y si la empresa es parte de un *clusters*[350]. Estos factores influyen a su vez como variables estructurales sobre la construcción de las estrategias empresariales de producción, y en particular de construcción de las ofertas de ocupación. Es decir, los empresarios pueden acuñar diversas estrategias ocupacionales (número de ocupados, calificaciones de cada ocupación, salarios, etc.) presionados por variables estructurales.

Desde una postura neoliberal los empresarios, combinando aspectos de ciencias diversas, pretenden dar sentido racional a sus decisiones, pero en la realidad éstas se combinan con aspectos subjetivos que les vienen de las culturas empresariales, corporativas y regionales. Esto indica que contrario a como defendía una postura neoclásica, el emplear no es para el empresario ni para el trabajador el punto de encuentro entre *oferta* y *demanda de trabajo*, sino el inicio del uso social y productivo de la fuerza de trabajo. Esto indica que la *oferta de trabajo* no está simplemente dada por el volumen del producto, sino que es una construcción social, sobre todo del empresario, acotado por estructuras diversas del mercado del producto, de la oferta de trabajo externa a la empresa, construido y delimitado social, cultural y políticamente, por la interacción con otros actores como sindicatos, gobiernos u otras empresas, que se configuran y reconfiguran en torno de la construcción de la decisión y la estrategia de cuántos emplear, con qué características, y cuánto pagarles. Es decir, en esa construcción de la *demanda de trabajo* también influyen las cogniciones limitadas de las empresas junto a sus valoraciones culturales y estéticas, y junto a la ciencia intervienen formas de razonamiento cotidiano para llenar huecos, o a veces incluso por encima de la propia ciencia, cuando toman la forma de prejuicios, tradiciones, costumbres, rituales o mitos empresariales[351]. Naturalmente, como señala De la Garza, dentro de estas construcciones se encuentran los propios conceptos de Trabajador, *Trabajo*, Salario, *Capacitación* y *Formación*.

El encuentro entre la *construcción social de la oferta* y *la construcción social de la demanda* de trabajo constituye la *construcción social del mercado de trabajo*[352]. Ambas construcciones no tienen por qué coincidir, y en esa medida, la del mercado será una articulación parcial. La persona que busca empleo por determinado salario puede no encontrarlo, y su decisión no siempre será ofrecerse por menor salario: también puede emigrar, es decir, redefinir los límites socio-espaciales de su oferta. Asimismo, la persona que demanda trabajo puede no encontrar los trabajadores que busca dispuestos emplearse por el salario ofrecido. No siempre su decisión será ofrecer mayores salarios, también puede

[349] Ibíd. p. 12.
[350] Concentraciones geográficas de empresas interrelacionadas que trabajan y operan en campos particulares; éstas compiten, pero también cooperan entre sí.
[351] DE LA GARZA, Enrique. *La construcción socioeconómica del mercado de trabajo… Op. Cit.* p. 13 – 14.
[352] Ibíd. p. 14.

reestructurar su proceso productivo o trasladarse a otra localidad, y con ello estará redefiniendo socialmente el espacio de su demanda y oferta de trabajo. Finalmente, estos encuentros o desencuentros entre la *oferta* y *demanda* de trabajo también implican comúnmente una jerarquía en cuanto a poder. Las empresas tienen mayores recursos de poder para la construcción de su demanda que los trabajadores de su oferta. En esta medida, siguiendo a De la Garza, es común que se encuentren mejor posicionados que los trabajadores para fijar condiciones al empleo, el cual debe ser visto como un aspecto más de la *construcción social del mercado*[353].

3.16. NEOLIBERALISMO

El *neoliberalismo* cristaliza un proyecto y una opción económica, política, cultural, ambiental y tecnológica consistente la intención de reducir al mínimo la intervención del Estado, liberar los mercados nacionales y promover los principios del libre mercado como doctrina fundamental que dé continuidad histórica al modelo de producción capitalista en su acepción liberal. Naturalmente, efectos socioculturales, políticos y simbólicos están relacionados con esta intención, y se consideran nocivos en tanto su orientación tiende a ser la de mercantilizar y cosificar cada elemento del mundo de la vida en aras del mercado.

El discurso dominante del *neoliberalismo* defiende un mundo económico que se supone envuelto en un orden puro y perfecto, que implacablemente desarrolla la lógica de sus consecuencias predecibles y atento a reprimir todas las violaciones mediante las sanciones que inflige, sea automáticamente o a través de los organismos trasnacionales de los que se vale, tales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros, y las políticas que imponen: reducción de los costos laborales, reducción del gasto público, hacer más flexible el trabajo, entre otras.

Según Pierre Bourdieu desde su origen el *neoliberalismo* emerge como una abstracción formidable lejana de los contextos empíricos, pues en nombre de la concepción estrecha y estricta de la racionalidad como *racionalidad individual*, separa las condiciones económicas y sociales de las orientaciones racionales y las estructuras económicas y sociales que condicionan su aplicación[354]. Bourdieu señala que tal omisión es especialmente clara en el sistema educativo. La educación no es tomada en cuenta como tal por el *neoliberalismo* en una época en que juega un papel determinante en la producción de bienes y servicios tanto como en la producción de los productores mismos. Este elemento ejemplifica las deficiencias y fallas de la disciplina económica que promulga el *neoliberalismo* y la obstinación fatal con que se afilia a la oposición arbitraria que induce, mediante su mera existencia, entre una lógica propiamente económica, basada en la competencia y la eficiencia, y la lógica social, que está sujeta al dominio de la justicia.

[353] Ibíd. p. 14.
[354] BOURDIEU, Pierre. *La esencia del neoliberalismo. Op. Cit.* [Online].

El discurso neoliberal logra existir desocializado y deshistorizado puesto que procura medios de comprobarse a sí mismo y de hacerse empíricamente verificable. En efecto, en cuanto discurso el *neoliberalismo* no es sólo uno más, es más bien un discurso característico de una *hegemonía*, y es difícil de combatir en tanto cuenta con el monopolio de las relaciones de fuerzas y estrategias necesarias para ser dominante[355]. Esto lo hace notoriamente al orientar las decisiones económicas de aquellos que dominan las relaciones económicas. Así, añade su propia fuerza simbólica a estas relaciones de fuerzas. En nombre de un programa científico, convertido en un plan de acción política, está en desarrollo un proyecto sociopolítico masivo, aunque su condición de tal es negada porque luce como puramente negativa. Este proyecto se propone crear las condiciones bajo las cuales la *teoría* puede realizarse y funcionar: un programa de destrucción metódica de los colectivos[356].

El programa neoliberal deriva su poder social del poder político y económico de aquellos cuyos intereses expresa: accionistas, operadores financieros, industriales, políticos conservadores y socialdemócratas que han sido convertidos en los subproductos tranquilizantes del *laissez faire*[357]. El neoliberalismo tiende como un todo a favorecer la separación de la economía de las realidades sociales y por tanto a la construcción, en la realidad, de un sistema económico que se conforma a su descripción en teoría pura, que es una suerte de máquina lógica que se presenta como una cadena de restricciones que regulan a los agentes económicos.

La *globalización* de los mercados financieros se relaciona con el *neoliberalismo* en cuanto se unen con el progreso de la tecnología de la información, asegurando una movilidad sin precedentes del capital y dando los inversionistas la posibilidad de controlar permanentemente la rentabilidad de sus empresas y, en consecuencia, penalizar las relativas derrotas de ellas. Sujetas a este desafío permanente, las empresas mismas tienen que ajustarse cada vez más rápidamente a las exigencias de los mercados, lo cual se conecta con el proceso de flexibilización.

Desde esta postura sale que sin duda el establecimiento práctico del modelo neoliberal no triunfaría completamente sin la complicidad de arreglos precarios que producen inseguridad y de la existencia de un ejército de reserva de empleados domesticados por estos procesos sociales que hacen precaria su situación, así como por la amenaza permanente de desempleo[358]. Este ejército de reserva existe en todos los niveles de la jerarquía, incluso en los niveles más altos, especialmente entre los gerentes. La fundación definitiva de todo este orden económico colocado bajo el signo de la libertad es la violencia estructural del desempleo, de la inseguridad de la estabilidad laboral y la

[355] Ibíd. [Online]
[356] Ibíd. [Online]
[357] *Laissez faire* es una abreviación de la frase *laissez faire, laissez passer*, una expresión francesa que significa "dejad hacer, dejad pasar". Fue usada por vez primera por los fisiócratas del siglo XVII contra la interferencia del gobierno en el comercio. Hoy día se utiliza como sinónimo de la economía estricta de libre mercado o librecambismo propia del neoliberalismo.
[358] BAUMAN, Zygmunt. *La globalización. Consecuencias Humanas*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 70 y ss.

amenaza de despido que ella implica. La condición de funcionamiento *armónico* del modelo microeconómico individualista es un fenómeno masivo, la existencia de un ejército de reserva de desempleados[359], que se ve acompañado por sofismas como *contratos laborales* que desde el discurso organizacional se presentan como expresión máxima de confianza, cooperación, lealtad y cultura, pero que en realidad encubren la eliminación de todas las garantías laborales y fomentan la precarización de los puestos de trabajo[360].

Autores como Viviane Forrester[361] señalan que los efectos de la implementación del neoliberalismo –llamado por esta autora *ultraliberalismo*- son ampliamente visibles: la pobreza de un segmento cada vez más grande de las sociedades económicamente más avanzadas, el crecimiento extraordinario de las diferencias de ingresos, la monopolización progresiva de universos autónomos de producción cultural, tales como el cine, la producción editorial, etc., a través de la intrusión de valores comerciales, pero también y sobre todo a través de tres grandes tendencias. Primero la destrucción de todas las instituciones colectivas capaces de contrarrestar los efectos nocivos del neoliberalismo, inicialmente las del Estado. Segundo, la imposición en todas partes, en las altas y bajas esferas de la economía y del Estado tanto como en el corazón de las empresas, de un individualismo egoísta a ultranza que instituye la lucha de todos contra todos y el cinismo como la norma de todas las acciones y conductas[362]. Tercero, mediante la acelerada concentración de la riqueza en pocas manos: en los propietarios de las empresas transnacionales hegemónicas, ampliando fantásticamente la brecha entre ricos y pobres y pauperizando las condiciones de vida de la mayor parte de los habitantes del planeta.

Finalmente, habría que anotar que los diversos autores que han abordado críticamente la temática del neoliberalismo, entre ellos el mencionado Bourdieu[363], señalan que la transformación hacia estos ideales perversos tiene lugar de una manera intencionadamente imperceptible, escondiendo de la vista sus efectos, siendo sus consecuencias más terribles a largo plazo.

3.17. POBREZA

El concepto de *pobreza* desde las ciencias sociales ha estado asociado a una concepción más bien económica, generalmente expresado como *carencia*; y habría que añadir: carencia susceptible de ser medida -en tanto históricamente se han diseñado diferentes instrumentos con el objeto de dar cuenta de las situaciones de privación de los sujetos, calculando principalmente el acceso a determinados bienes y servicios. En este sentido la *pobreza* sería una característica o condición que presenta un determinado grupo social o individuos para quienes el nivel de vida se encuentra por debajo de las

[359] BOURDIEU, Pierre. *La esencia del neoliberalismo. Op. Cit.* [Online].
[360] Ibíd. [Online]
[361] FORRESTER, Viviane. *Una Extraña Dictadura.* México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2000. p. 5 y ss.
[362] Ibíd. p. 5 y ss.
[363] BOURDIEU, Pierre. *La esencia del neoliberalismo. Op. Cit.* [Online].

condiciones consideradas óptimas en la comunidad que se toma como referencia. También se asocia a factores psicosociales, económicos, estructurales y culturales. El concepto ha sido utilizado, de manera general para designar la realidad de los llamados países en vías de desarrollo pero es igualmente aplicable a los contextos microsociales para describir situaciones de precariedad, marginalidad, *vulnerabilidad* y *exclusión*.

Por ser considerada una condición, la *pobreza* supone una serie de *necesidades* que no pueden ser satisfechas debido a la existencia de desequilibrios en las oportunidades de acceso a los *satisfactores*. Igualmente, aparece referida a determinados ámbitos, con características consideradas más bien estáticas, lo cual implica: características de estandarización. En otras palabras, la *pobreza* se mide de acuerdo a ciertos estándares que se presentan como comunes para todos los individuos, incluso estas mediciones normalizadas en algunos países. En Colombia los métodos para medir la *pobreza* se asocian con mediciones del *desarrollo*, de las *condiciones vitales* y de *calidad de vida*, desde una perspectiva de la *satisfacción de las necesidades*. Estas formas de medición revelan intenciones en la forma de concebir la *pobreza* y permiten entender las formas como se configuran social y políticamente las concepciones de las *necesidades* (carencias potenciales de carácter universal) y los *satisfactores* (formas de ser, tener, hacer y estar que tienen un sentido histórico y cultual).

A continuación se presentan de manera breve algunos de los principales métodos de medición de la *pobreza*, los cuales permiten vislumbrar el tipo de lectura que efectúan de esta condición.

- El método de *Línea de Pobreza* (LP) enfatiza en la necesidad de ingresos para suplir necesidades básicas como alimentación, vivienda, vestido y educación, desconociendo que el dinero por si solo no puede crear opciones, posibilidades y potencialidades[364].
- El método de las *Necesidades Básicas Insatisfechas* (NBI) concentra sus estimativos en necesidades asociadas a la inversión pública y los servicios que presta el Estado, desconociendo que un individuo o un colectivo puede tener acceso a todos los servicios sociales básicos y, no obstante, estar excluido de la satisfacción de otras necesidades como la libre expresión, la interacción, la equidad, el respeto a la intimidad o a la vida misma.
- El *Índice de Condiciones de Vida* (ICV) combina la infraestructura que mide el método NBI con los ingresos medidos en la LP, y lo hace sin introducir gran cantidad de dimensiones de la vida personal y colectiva que se relacionan con lo material pero también con lo axiológico y lo trascendente, es decir, con necesidades que se originan y satisfacen desde potencialidades comunitarias y capacidades individuales.

[364] GHISO COTOS; Alfredo Manuel; JIMÉNEZ GÓMEZ; Luz Elena; et al. *Caracterización social de las mujeres en algo grado de vulnerabilidad y riesgo social de la ciudad de Medellín.* Medellín: Alcaldía de Medellín, Secretaria de solidaridad, 2003. p. 63.

Como se observa, en este tipo de mediciones se carece de una valoración de la dimensión cultural de los sujetos. Tampoco en las mediciones que sustentan los datos del DANE y el SISBÉN se introduce una determinación cultural de necesidades y satisfactores, que en el caso colombiano tendría que ver con la diversidad regional y su gama de necesidades respectivas. Esta revisión refleja que la evaluación de la *pobreza* desde tasas de crecimiento o coberturas deja a un lado necesidades relevantes desde el punto de vista analítico como son aquellas relacionadas con la subjetividad de los sujetos.

Una medición de *pobreza* que se acerca más integralmente a una concepción de la persona humana es la del *Índice de Desarrollo Humano* (IDH), elaborada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en su informe de Desarrollo Humano en 1996[365]. Esta medición reconoce la situación de privación que implica la pobreza (en lo económico, social y cultural) pero también la potencialidad de los seres humanos para transformar sus existencias si se les posibilita condiciones para el desarrollo de sus capacidades mediante, por ejemplo, políticas y acciones de redistribución de las oportunidades. Este enfoque permite concebir al sujeto en *condición de pobreza* como protagonista de su desarrollo y de su historia.

Conceptos como este, al lado de *riesgo, vulnerabilidad social* y *exclusión/expulsión social*, resultan importantes en esta investigación como parte de los *conceptos sensibilizadores* en tanto permiten evaluar la concepción que elaboran explícita o implícitamente los Programas de Formación para el Empleo de Jóvenes acerca de las situaciones problemáticas que se asocian a los-as jóvenes desempleados de la ciudad de Medellín a los que se dirigen estas iniciativas.

3.18. POLÍTICA PÚBLICA

Desde sus diversas dimensiones una política hace alusión a las acciones y programas que realiza la sociedad a fin de potenciar las realidades de los sujetos en espacios de mayor bienestar común. Éste concepto está acompañado de una abundante producción académica en la cual no es fácil encontrar puntos de convergencia a su conceptualización debido a su multi-dimensionalidad en términos políticos, económicos y sociales. Desde un sentido semántico existen tres significados para este concepto: 1) se limita al ámbito del gobierno de las sociedades humanas; 2) a la actividad de la organización y lucha por el control de poder; y, 3) a la designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas. Así, la política no se limita al accionar del Estado sino que incluye el ejercicio de la ciudadanía de todos individuos que intervienen en la sociedad y, por tanto, hace parte de la disputa por el control y poder.

[365] Citado en GHISO COTOS; Alfredo Manuel; JIMÉNEZ GÓMEZ; Luz Elena; et al. *Op, cit*. p. 63.

Según André Noel Roth "una *Política Pública* es una acción gubernamental dirigida hacia el logro de objetivos fuera de ella misma"[366]. En éste se destaca un aspecto importante al considerar la *política pública* como un medio que hace posible potencializar realidades que se reconocen por fuera de si misma; en otras palabras, esta postura no concibe la *política pública* como *creadora* de realidades.

Ives Mény y J. Claude Thoening identifican una *política pública* como aquella que "se presenta bajo la forma de un programa de acción gubernamental en un sector de la sociedad o en un espacio geográfico"[367] y definen que "una *política pública*, es, a la vez, una decisión política, un programa de acción, los métodos y medios apropiados, una movilización de actores y de instituciones para la consecución de objetivos más o menos definido"[368].

Autores como Carlos Salazar imprimen un sentido contestatario a la *política pública* definiéndola como "un conjunto de sucesivas respuestas del Estado (o de un gobierno específico) frente a situaciones consideradas socialmente como problemáticas"[369] y por su parte Alejo Vargas las define como "el conjunto de sucesivas iniciativas, decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas que buscan la resolución de las mismas o llevarlas a niveles manejables"[370]. Ambas consideraciones permiten inferir que la aplicación que se hace de las Políticas Públicas responde a situaciones coyunturales e inmediatas, bajo el objetivo fundamental de neutralizar tensiones sociales.

De otra parte, el concepto involucra también la evaluación de las políticas, teniendo como justificación la necesidad de conocer la eficiencia y eficacia, es decir, su efectividad desde la implementación hasta su aplicación y sus resultados, con el fin de servir de punto de partida para la adecuación de nuevas estrategias que contribuyan realmente a mejorar la calidad en su implementación y de las cuales se obtengan mejores resultados[371].

3.19. POLÍTICA SOCIAL

La literatura disponible sobre *política social* tiende a mostrar que no existe una claridad conceptual de consenso respecto a la diferencia entre la *política pública* y la *política social*. Se constata un uso indistinto de ambos conceptos[372]; en algunos planteamientos las políticas sociales y públicas hacen referencia al mismo aspecto y, por tanto, se abordan

[366] ROTH, André Noel. *Políticas Públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora, 2002. p. 15.
[367] MENY, Ives y THOENING, J. Claude. *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel, 1992. p.158-193.
[368] Ibíd. p. 193.
[369] SALAZAR, Carlos. *Las políticas públicas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1995. p. 41.
[370] VARGAS VELÁSQUEZ, Alejo. *Notas sobre el estado y las políticas públicas*. Bogotá: Almudena, 1999. p. 226.
[371] Ibíd. p. 104.
[372] CARDONA ACEVEDO, Marleny. *El diseño institucional en la formulación y ejecución de las políticas sociales en Medellín. Una lectura desde la teoría de los contratos*. Medellín: ESYT - Universidad EAFIT, Escuela de Administración. Departamento de Economía, 2006. p. 8 y ss.

de la misma manera. Otra visión recurrente en la literatura, es considerar las políticas sociales como un tipo específico de las políticas públicas, dándole a las primeras un carácter de focalización[373]. En cualquier caso, existe acuerdo en que la *política social* ha de ser resultado de procesos participativos que garanticen el éxito de su propia ejecución. En este sentido se ha dicho que las políticas sociales no pueden ser un compromiso unilateral de los gobiernos, construidas sobre principios de legalidad; sin la legitimación de la participación ciudadana no habría viabilidad en la ejecución de las políticas sociales[374].

Alejo Vargas en su libro "*Notas sobre el estado y las políticas públicas*"[375] sistematiza algunas posturas que intentan diferenciar las políticas públicas de las políticas sociales. Una de ellas es la de Fernando Rezende quien establece una diferenciación entre lo que se llamaría *política económica* y *política social*, mostrando un sutil límite entre lo económico y lo social. Justamente por la complejidad de la diferenciación, algunos autores optan por establecer una caracterización fundamentada en el área que van a atender. Vargas cita a Jorge Vianna Monteiro, quien aproxima una idea de *política social* que se caracteriza por el área sustantiva que se va a atender desde lo público, algunos ejemplos serían las políticas urbanas, de educación y empleo, salud, entre otras. Por su parte, Vargas referencia a J. Lowi quien asocia la *política social* con un tipo de *políticas distributivas*, que se caracterizan por el suministro de servicios públicos a los ciudadanos, lo cual implicaría reacciones de orden ciudadano y político que se manifiestan en posturas de aceptación, cooperación u oposición y desinterés.

Por tanto, el concepto de *política social* involucra por lo menos dos aspectos: de un lado, el vínculo reiterativo entre lo social como un ejercicio de lo público y, de otro, el sentido de focalización que se le atribuye a la *política social*. De esta manera, no se encuentra una diferenciación clara entre los tipos de política y, además, se establece de manera explícita el vínculo que existe entre los aspectos económicos, sociales y políticos a través de la *política social*.

En síntesis, puede asumirse que la *política social* se relaciona con las formas de intervención del Estado en la *sociedad civil*. En un sentido más restringido, se caracterizaría por programas de acción del Estado en materia social, dirigido a realizar algún tipo de cambio en las estructuras sociales, tales como sistema educativo y estructura de empleo, por ejemplo.

Para el caso colombiano puede verse que las experiencias más recientes de *políticas sociales* aparecen con la implementación de la Asamblea Constituyente de 1991, a partir de entonces se han venido implementando reformas económicas, políticas y sociales, buscando salidas a la crisis económica de finales de 1999 y a la profundización del conflicto interno. Entre las problemáticas abordadas se encuentran los altos índices de desempleo de la población y la situación de los-as jóvenes respecto al contexto sociopolítico. Es de este modo que se crean algunos organismos como la Consejería

[373] Ibíd. p. 14.
[374] Ibíd. p. 14.
[375] VARGAS VELÁSQUEZ, Alejo. *Op. cit*. p. 226 y ss.

Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia, responsable de la coordinación de políticas sociales de esta parte de la población.

Finalmente, sin ánimo de pretender haber agotado los elementos de las políticas, pueden citarse algunas ejemplificaciones que conciernen al tema de investigación. En nuestro país las **políticas sociales de juventud** se entienden como "el conjunto de los asuntos que se refieren al conocimiento y orientación de las acciones relacionadas con los intereses, expectativas y necesidades de la población definida como juvenil, que permiten y facilitan la atención pública y privada, de acuerdo con la realidad local, regional, nacional e internacional"[376], buscando con esto crear las condiciones para que los-as jóvenes participen en la vida social, económica, cultural y democrática del país. De este modo, se observa que la política social puede tender a identificar y caracterizar un grupo social específico sobre el cual se espera actuar. Sin embargo, su campo de acción puede ampliarse hasta llegar a ocuparse no sólo de un fragmento de la sociedad sino de todos los individuos que la conforman, como es el caso de la **política educativa** y la **política laboral**.

La **política educativa**, en su acepción ideal, constituye la herramienta de que dispone el Estado para generar condiciones que permitan, entre otras cosas, que todos los miembros de la sociedad accedan al sistema educativo y tengan acceso y permanezcan en las escuelas hasta culminar sus estudios. Si bien no es el interés de este texto detallar las diversas iniciativas de políticas educativas en nuestro medio, es conveniente resaltar que las más recientes políticas en materia educativa implementadas han buscado elevar la calidad en los diversos niveles del sistema educativo, de impulsar su cobertura y pertinencia, y de generar las condiciones de equidad que permitan disminuir las diferencias entre regiones, municipios y grupos sociales en dicha materia. Algunos críticos de las políticas educativas en Colombia señalan que durante los años se ha emprendido una de las más profundas transformaciones de la educación pública (básica y media) en la historia reciente del país: las políticas en educación han expresado los avances para su privatización y su organización de acuerdo con la lógica del mercado, es decir, en la lógica neoliberal[377].

Por otro lado, puede decirse que el objetivo de la **política laboral** es contribuir a buenos resultados económicos en la forma de bajo desempleo y bajo subempleo, altas remuneraciones laborales, trabajos estables, buenas condiciones de trabajo. Distintas políticas contra el desempleo tienen impacto sobre la reducción de la pobreza y de la exclusión social. Un ejemplo son aquellas políticas encaminadas a mejorar la empleabilidad de los desempleados. Su prioridad es mejorar la productividad de los trabajadores y reducir los costos de creación de empleo. Ejemplo de este tipo de políticas son los programas de formación para el empleo de jóvenes, que pueden ofrecen experiencias profesionales a los-as jóvenes o que mejoran su formación.

[376] RODRIGUEZ, Ernesto. *Actores estratégicos para el desarrollo, Políticas de Juventud para el siglo XXI*. México: Instituto Mexicano de la Juventud, 2002. p. 35-37.
[377] ESTRADA ÁLVAREZ, Jairo. *Configuraciones de política educativa neoliberal. Estudio Preliminar*. [Online] Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Colombia Bogotá. Departamento de Ciencia Política, 2002. Disponible en http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/configracionpoli_caeducativa.pdf [Revisado octubre 2 de 2006].

Pueden tener un impacto en términos de pobreza y exclusión, al tiempo que disminuyen el desempleo. Se esfuerzan por dotar a los demandantes de empleo de las calificaciones y experiencias de los activos ocupados; amplían el campo de oportunidades de los individuos y les abren expectativas de futuro. Sin embargo, de acuerdo al OCSE[378], el tipo de políticas que dan origen a programas de formación de formación tienen algunos problemas: el primero es que son iniciativas necesarias pero insuficientes puesto que contextos sociales y económicos como los de Colombia pueden hacer no empleables las calificaciones recientemente adquiridas por los-as jóvenes **desempleados**, ya que ponen el acento sobre la oferta del mercado y no tienen en cuenta las políticas de contratación de las empresas. Este tipo de políticas tiende a basarse más en las tendencias del comportamiento laboral de los trabajadores que en el comportamiento de los empleadores[379].

El OCSE afirma que en la discusión sobre las políticas tendientes a contrarrestar el desempleo es importante recalcar que este no es un problema de ajuste del *mercado de trabajo*, que para mejorar la calidad de vida de la gente lo importante no es la disminución estadística del desempleo sino también la calidad de los nuevos empleos[380].

3.20. REPRODUCCIÓN

El concepto moderno de *reproducción* en las ciencias sociales es construido por las teorías críticas de la educación que se fueron alejando del paradigma funcionalista en su análisis de la *escuela*, oponiéndose a los planteamientos clásicos de la sociología que veía en la *educación* una panacea para la igualdad de oportunidades y la movilidad social. Henry Giroux destaca que el concepto de *reproducción* que han usado los educadores radicales como sustento para su teoría se basa en el concepto dado por Karl Marx, que dice que "Todo proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción"[381].

Con este concepto se explica la persistencia en la sociedad de diferencias sociales jerárquicas. Se afirma que la *escuela*, de una forma u otra, contribuye a reproducir el mantenimiento de tales diferencias mediante una transmisión cultural que permite que determinados grupos tengan prácticamente garantizado el éxito o el fracaso en su paso por el sistema de enseñanza. Esta concepción se opone a la idea de que la *educación* constituye un sistema por el cual se logra la igualdad y las mismas oportunidades para todos. Autores como Bourdieu y Passeron, encuentran que el espacio educativo reafirma la condición social, los valores y las creencias y, más aún, da legitimidad a la

[378] OBSERVATORIO DE COYUNTURA SOCIOECONÓMICA *Panorama laboral colombiano: alto desempleo, ingresos precarios. Boletín 11.* Bogotá: Centro de investigaciones para el Desarrollo (CID) - Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Colombia – UNICEF Colombia, 2002. p. 19.
[379] Ibíd. p. 20.
[380] Ibíd. p. 20.
[381] GIROUX, Henry. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico.* [Online] En: Universidad Pedagógica Nacional online, 2006. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf [Revisado octubre 2 de 2006].

posición social de una clase social determinada, que gracias a sus actitudes y a su poder adquisitivo hace parte fundamental de la *hegemonía* en las diferentes dimensiones sociales (política, económica y cultural)[382]. Esto implica que en el capitalismo, al contrario de lo que ocurría en las formaciones sociales esclavistas y feudales, la *reproducción de la fuerza de trabajo* se lleva a cabo, fundamentalmente, fuera del lugar de producción, a través del aparato ideológico de Estado dominante –en términos althusserianos- que es la *escuela*. En ella se aprende escritura, lectura, cálculo, algunas técnicas y otros elementos que se podrán aplicar en el desempeño de los diferentes roles productivos.

Los esfuerzos teóricos de Bourdieu y sus colaboradores se encaminan a destacar las funciones que lo simbólico cumple en la reproducción de la desigual estructura social. De acuerdo a esto, el sistema escolar implica la imposición del *arbitrario cultural* de la clase dominante. Con este término Bourdieu pretende subrayar una idea central en su sistema: los contenidos y formas de la cultura escolar no hallan su razón de ser en su supuesta relación con la verdadera naturaleza de las cosas o de los hombres; por el contrario, es su naturaleza de clase, su relación con la clase en el poder, la que convierte en legítimo y objetivo lo que no es sino el arbitrario resultado, en la esfera simbólica, del ejercicio del poder. En esto consiste la *violencia simbólica*: en la capacidad de imponer y convertir en legítimas significaciones, encubriendo las relaciones de fuerza que se encuentran en su base. Mediante la *acción pedagógica* se despliega la arbitrariedad cultural a través de un proceso cuya carga de *violencia simbólica* residiría en la inculcación de una forma cultural y una ideología que preserva y reproduce las relaciones de poder entre las clases sociales.

Estos planteamientos se complementan con la introducción del concepto de *habitus.* Con él Bourdieu se refiere a la interiorización de los principios de un arbitrario cultural que hará posible la reproducción. El *habitus* viene a ser un "sistema de disposiciones durables y transferibles - estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes - que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir"[383].

Otros autores relevantes que trabajan la idea de *reproducción* son Bowles y Gintis; Willis; Althusser; Baudelot y Establet; y Bernstein, entre otros; nutriendo el espectro de consideraciones que configuran lo que se conoce como las *teorías de la reproducción*. Una crítica que, en el plano metodológico, se puede hacer a las *teorías de la reproducción* deriva de su carácter estructural y macrosociológico, el cual les lleva a desatender la capacidad de los agentes sociales para construir su propia realidad. Como consecuencia de esto tendrían también dificultades para explicar los procesos contradictorios que viven instituciones como la *escuela*. Con todo, existen elementos en cada una de las posturas que matizan esta y otras críticas a la idea de reproducción. En

[382] BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción. Op. cit*. 285 p.
[383] SÁNCHEZ DE HORCAJO, Juan José. *La gestión participativa en la enseñanza. Presupuestos sociopedagógicos*. Madrid: Nancea, 1979. p. 88.

este punto del texto ha interesado más ofrecer una aproximación a los contenidos del concepto que una presentación de los debates que lo han desarrollado.

3.21. RESISTENCIA

El concepto de *resistencia* reúne una posición analítica que se relaciona con las consideraciones antes presentadas sobre *hegemonía*. La *resistencia* hace referencia a las actitudes, procesos y acciones sociales contrahegemónicos que tienen el efecto de debilitar la clasificación entre categorías sociales y que configuran el poder dominante y la estructuración de aquellos que lo ejercen. En cuanto abstracción este concepto es estructural y permite explorar la diversidad de respuestas a un mundo de relaciones desiguales de poder, definiendo un mundo dualista de dominadores y dominados; en cuanto al concepto empírico, la *resistencia* explora de qué formas se mantiene, confiere y se plantea la oposición al poder. Por otro lado, la *resistencia* puede ser concebida como una idea política referida a los lugares en los que puede intervenirse para movilizar grupos. Desde este punto de vista, como práctica, la *resistencia* puede concebirse como aquellas conductas de oposición frente a las estrategias externas u obligaciones cotidianas, que nacen del interés emancipatorio y tienen por objetivo desarticular formas de dominación explícita o implícita del sistema escolar y social. Se puede entender el término también como mecanismo de protección social, consciente o inconsciente, que puede superar la mayoría de las veces a las estrategias de dominación que se manifiestan a través del control social.

Estas consideraciones básicas son las que sostienen a las denominadas *teorías de la resistencia*. Estas pretenden mostrar que los mecanismos de la *reproducción social y cultural* encuentran siempre elementos de oposición, donde las escuelas representan el lugar donde las culturas dominantes y dominada se enfrentan y sus ideologías entran en contradicción y se enfrentan, dado la desigualdad de poder las clases dominantes siempre resultan favorecidas, pero sin embargo los campos de resistencia existen y rechazan la imposición social y cultural. Desde este punto de vista la *escuela* no siempre es funcional para el sistema hegemónico y sus intereses. Esta postura pone énfasis en el factor humano y la experiencia en el análisis de la relación entre la escuela y la sociedad dominante.

A juicio de Giroux, la *intención de resistir* y el *efecto de la resistencia* serían variables con cierta autonomía; en su opinión, puede existir intencionalidad de resistencia sin que se traduzca en efectos contrahegemónicos, y la posibilidad de identificar actos contrahegemónicos sin que exista forzosamente una intención explicita y definida[384]. Con todo, las posibilidades que este concepto ofrece al objeto de estudio de esta investigación estriban en la posibilidad de estudiar las prácticas educativas de los Programas de Formación para el Empleo de Jóvenes como expresión de prácticas de resistencia; con lo cual no se está sugiriendo que esta sea la orientación o intereses empíricamente observables entre los programas de formación que se estudian en esta

[384] GIROUX, Henry. *Teorías de la reproducción y la resistencia… Op. Cit.* [Online]

investigación, para el caso de la ciudad de Medellín, sino que las prácticas de resistencia podrían apreciarse como potencialidad que este tipo de espacios de formación puede alentar en la búsqueda de promover el conocimiento de las actuales transformaciones mundo laboral, productivo y social entre los-as jóvenes, lo cual incidiría en la formación de sujetos con conocimientos múltiples, capacitación para gestionar la vida en común, dominio de las técnicas instrumentales básicas y soltura para interpretar el entorno con realismo y reflexividad.

3.22. RIESGO SOCIAL

El concepto de *riesgo social* encuentra su origen en el ámbito de las ciencias básicas, en términos del análisis y de la evaluación del desarrollo de nuevas tecnologías. Paralelo a su desarrollo, refinamiento y precisión, surgieron conflictos sociales derivados de los peligros asociados al avance de tales tecnologías. Estos conflictos se incrementaron, transformando el tema de la aceptación de los riesgos de las nuevas tecnologías en un tema mayor e ineludible. De este modo, el concepto de *riesgo social* emerge como parte de las consideraciones teóricas sobre problemáticas sociales contemporáneas, trascendiendo inclusive la temática específica de la seguridad de las nuevas tecnologías y relacionándose con problemáticas características de la sociedad moderna.

Desde las ciencias sociales autores como Ulrich Beck y Niklas Luhmann comienzan en la década de 1980 a abordar discusiones en torno al riesgo y sus temáticas asociadas, tales como la desintegración social, la falta de comunicación y la incertidumbre, definiéndoles como aspectos propios de la sociedad actual[385]. Estas posturas indican que los procesos sociales modernos, que basan su desarrollo en la diferenciación de sus instituciones y sistemas (economía, política, ciencia, tecnología), no permiten abordar a través de una racionalidad global los diversos problemas que emanan de la autonomía de estas instituciones o sistemas parciales[386]. Como producto de esa falta de racionalidad, que se expresa en un funcionamiento de acuerdo a los intereses y lógicas de cada instancia particular, desconectada de las demás, se generan conflictos basados en la incomunicación, inmovilizando e, incluso, agravando sus incidencias como resultado de las acciones autónomas y parciales. De esta forma puede afirmarse que las sociedades modernas se encuentran amenazadas por problemas que surgen del *desconcierto* que viene del autónomo operar de los diversos sistemas o instituciones, de lo cual se desprenden una serie de efectos colaterales que definen la *situación de riesgo social.*

Entonces, el *riesgo social* puede caracterizarse como una situación social que hace referencia a las contingencias negativas para la condición social de bienestar de una persona o colectivo; tales contingencias devienen de la configuración jerárquicamente

[385] PAULUS, Nelson. *Del concepto de riesgo: conceptualización del riesgo en Luhmann y Beck*. [Online] En: Revista del Magíster en Antropología y Desarrollo. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, mayo de 2004. Disponible en http://www.revistamad.uchile.cl/10/paper07.pdf [Revisado octubre 2 de 2006]
[386] Ibíd. [Online]

desigual de la sociedad contemporánea, caracterizada por la segmentación, diferenciación y aislamiento de grandes sectores de la población ante la pasividad de las instituciones o sistemas que pueden tener alguna ingerencia.

El bajo poder adquisitivo, los bajos niveles de escolaridad son ejemplos de factores que contribuyen a crear la situación de *riesgo social*, lo que puede conducir a la realización de situaciones como la *exclusión* y la *pobreza*. Particularmente en el objeto de estudio que aborda esta investigación, los-as jóvenes a los que se dirigen los Programas de Formación para el Empleo son considerados como población en *riesgo social* dado que sus condiciones sociales son apreciadas como factores que alientan su *exclusión* de los mercados laborales y su marginación social[387].

Cabe anotar que los *riesgos sociales*, entendidos como contingencias, son construcciones discursivas elaboradas social e históricamente; a través de ellos se pretende nombrar y ubicar factores que se despliegan en un contexto sobre unos posibles afectados. Lo anterior da a los *riesgos sociales* un carácter político. Su efecto igualador, su carácter público, su incidencia en el quehacer y en los bienes privados, dan a los *riesgos sociales* una fuerza y una posibilidad de movilizar acciones de intervención. Si se acepta este componente de intencionalidad en la caracterización social de lo que es un *riesgo* es posible ver que las desigualdades sociales y los *riesgos sociales* podrían ocultarse mutuamente, condicionándose y generando nuevos riesgos reales.

De lo anterior aparece la importancia de comprender y explicar los riesgos atendiendo la dimensión cultural, política, económica y ambiental, así como las formas en las que los riesgos se difunden en estas dimensiones. Las comunidades suelen tener referentes simbólicos, valoraciones y representaciones particulares sobre los riesgos, influidas incluso por las percepciones de la realidad social; entender esto lleva a pensar que la noción y la percepción del riesgo es compleja. Los *riesgos sociales* son construidos socialmente en contextos familiares, grupales, institucionales y políticos[388].

3.23. TRABAJO

El *Trabajo* ha sido un concepto discutido ampliamente y ha cobrado diversos matices, en ocasiones contradictorios, de acuerdo a las tradiciones de pensamiento que lo han abordado. Con todo, en esta sección interesa presentar un panorama general del concepto, que permita ubicar algunas de las principales líneas de investigación que lo han involucrado. En primer lugar conviene anotar que en esta investigación se asume que toda existencia humana y, por esto, toda historia de los hombres se ha fundamentado en la capacidad de transformar el entorno, en la habilidad de dejar huella en la historia de los hechos. Para hacer historia, hombres y mujeres deben

[387] BREWER, Laura. *Jóvenes en situación de riesgo: la función del desarrollo de calificaciones como vía para facilitar la incorporación al mundo del trabajo. Documento de trabajo núm. 19*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo (OIT) - Departamento de Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad, 2005. p. 1.
[388] GHISO COTOS; Alfredo Manuel; JIMÉNEZ GÓMEZ; Luz Elena; et al. *Op. Cit.* p. 73.

sobrevivir, y para sobrevivir deben transformar la naturaleza en cosas útiles, esto es, deben trabajar.

Desde un punto de vista técnico, el término *trabajo* es usado -en discusiones, artículos y documentos- en relación con las actividades productivas que tienden a generar un beneficio económico, pudiéndose realizar de manera autónoma, en colectivo, bajo forma asociada con otros o por cuenta ajena contratado por otra persona o empresa[389].

Sin embargo, aunque esta es una tendencia generalizada en el uso del concepto, un enfoque crítico exige observar una postura integral. De este modo, puede verse que como concepto antropológico el trabajo se ha asociado al proceso de hominización de la especie, se ha percibido como actividad fundamental que añade valor a la vida y a la existencia; se ha entendido también como vínculo de integración social, como elemento de socialización, como modalidad de aprendizaje de la vida en sociedad y como factor de normatividad; incluso se le ha concebido como agente de liberación, reivindicador de injusticias sociales, de desalienación[390].

Se trata de un concepto construido históricamente y conviene abordarse como tal para comprender la heterogeneidad de las formas de trabajo que han existido en los diferentes modos de producción que han acompañado el devenir histórico humano; así, no es una novedad que en el modo de producción capitalista actual predomine una noción de trabajo asalariado[391]. Esto ha implicado a la historia moderna una serie de problemáticas fundacionales de la sociedad actual. En esta perspectiva el concepto de *trabajo* se asocia al fenómeno socioeconómico de avance del trabajo asalariado capitalista, que genera plusvalía, que se desarrolla en la lógica del mercado, asimismo al proceso de la globalización neoliberal, el sindicalismo, la flexibilización, la maquilación, la explotación, dominación del capital financiero, incluido el actual interés académico por las formas de trabajo no asalariado que generalmente han quedado invisibilizadas por la hegemonía de la mirada capitalista[392].

Autores como José Antonio Noguera, que estudian el concepto de *trabajo*, señalan que en las tradiciones de las ciencias sociales pueden identificarse dos tipos de definiciones[393]. De un lado existe un concepto amplio de trabajo y de otro un concepto reducido. Este autor afirma que una definición del concepto amplio de trabajo sería la siguiente: "el concepto amplio es el que abarca las dimensiones de la acción que van más allá de la racionalidad instrumental, esto es, el que puede considerar el trabajo no sólo como producción instrumental de valores de uso, sino también, al mismo tiempo, como medio de solidaridad social y de autorrealización personal; el concepto amplio tiende a incorporar así las tres dimensiones o racionalidades que pueden estar presentes en la acción humana: cognitivo-instrumental, práctico-moral y estético-expresiva"[394].

[389] DEL RÍO, Enrique; JOVER, Daniel; RIESCO Lola. *Op. Cit*. p. 24.
[390] VALENCIA, Nelcy Yoly. *Op.cit.* p. 13.
[391] Ibíd. p. 13.
[392] Ibíd. p. 13.
[393] NOGUERA, José Antonio. *El concepto de trabajo y la teoría social crítica*. En: Papers: Revista de Sociología, No. 68. Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona, 2002. pp. 141 -168.
[394] Ibíd. p 146.

El concepto reducido, por el contrario, sólo podría considerar el trabajo bien como acción instrumental destinada a la producción de valor de uso, bien como deber social o disciplina coercitiva; en ambos casos, el concepto reducido supone que el trabajo no puede dar lugar a ningún potencial de autonomía ni de autorrealización individual[395].

La defensa de un concepto amplio de trabajo puede ser una ayuda teórica para mantener hoy el concepto unificado y abstracto de *trabajo*. El concepto amplio de trabajo —el que considera posible la autonomía y la autorrealización en el mismo— no implica necesariamente ideas como las de que el trabajo deba ser la única vía de autorrealización vital, ni siquiera la central; tampoco permite deducir automáticamente que el trabajo deba ser la instancia estructuradora por excelencia de la vida social, o que deba asociarse en exclusiva a todo tipo de beneficios y recursos sociales y culturales, en cambio puede ayudar a la crítica ideológica de algunos discursos sobre el *fin del trabajo* o el *futuro del trabajo en la sociedad posindustrial*, que únicamente hacen énfasis en los aspectos tecnológicos o cognitivo-instrumentales, sin reparar en que el trabajo no se reduce al empleo formal asalariado, y en que el *fin del trabajo* como tal supondría nada menos que el fin de la humanidad[396]. Además, esta concepción del trabajo permite fundamentar motivaciones políticas que buscarían ayudar a aumentar la discusión pública en torno a temas como los de la humanización del trabajo o los cambios en la naturaleza del trabajo o en su organización, de forma que se maximizasen los potenciales de autonomía y autorrealización que pueden existir en él. Desde esta postura, aparece que en la sociedad moderna el *trabajo* es además de un proceso característico de la supervivencia de la especie, una posibilidad de realización de los derechos ciudadanos, así como de acceso a formación, información y vínculos sociales.

Finalmente, habría que afirmar, con De la Garza[397], que la definición del concepto de *trabajo* es una construcción social que implica determinadas relaciones de poder y dominación, relaciones de fuerzas que pueden hacer variar los significados de los conceptos. El pensamiento único que impone el *neoliberalismo* reduce hoy el *trabajo* al asalariado, dándole un carácter universal y no histórico. Su visión se complementa con dos conceptos adicionales: el concepto de *utilidad*, sancionado en última instancia por el mercado y el de *productividad total de los factores*. De acuerdo con esta última noción, tanto el *trabajo* como el *capital* (medios de producción) serían productivos, y con los procesos de automatización se tendría una pérdida de importancia del trabajo frente al capital. El triunfo actual de la economía neoclásica no solo implica la relegación social del *trabajo* frente al *capital* como fuente del valor, sino de la propia producción frente al mercado, supuestamente constatado por la hipertrofia del sector financiero especulativo como fuente de grandes riquezas sin vínculo con la producción[398].

Estos hechos conducen a pensar que las dimensiones de la realidad (cultura, política, familia, tiempo libre, estudio, etc.) con las que se relaciona el concepto de *trabajo* se

[395] Ibíd. p 146.
[396] Ibíd. p. 164.
[397] DE LA GARZA, Enrique. *Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo*. En: DE LA GARZA, Enrique y NEFFA, Julio César (coor.). *El trabajo del futuro, el futuro del trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, ASDI, 2001. p. 11 – 31.
[398] Ibíd. p. 11 - 31.

convierten en la actualidad en un campo potencial de lucha ante la situación social de la *hegemonía neoliberal*, lo cual implica reiterar que la realidad del mundo del *trabajo* es en parte una construcción social susceptible de ser transformada.

3.24. TRANSNACIONALIZACIÓN

En tanto concepto, no existen unos contenidos precisos de la noción de *transnacionalización*, sin embargo, existe un acuerdo en señalar que *Globalización* y *Transnacionalización* son dos dimensiones estrechamente vinculadas, dos caras de la misma moneda. La distinción entre una y otra es necesaria principalmente para fines analíticos.

Como se mencionó antes, se puede decir que la globalización se relaciona con la expansión planetaria contemporánea de la red de la economía política capitalista. Es el proceso de creación de la base tecnológica y económica a partir de la cual, se puede hablar de *transnacionalización*. La globalización se refiere, entonces, a ese proceso histórico, económico, tecnológico; en cambio, la *transnacionalización* es el fenómeno político, ideológico asociado a la globalización en su acepción neoliberal, es la posibilidad social e históricamente dada de construir sistemas capaces de incidir en el ámbito internacional desde objetivos e intereses generalmente privados; por ejemplo, las empresas o corporaciones llamadas *multinacionales* o *transnacionales* son expresión de esos sistemas internacionalizados y su importancia en el marco de la globalización radica en el rol central que asumen en relación a los cambios políticos, culturales y económicos que están ocurriendo. En otras palabras, cuando se habla de sociedad global se hace referencia a esa serie de dinámicas que penetran, atraviesan las diversas prácticas y formaciones sociales existentes. Mientras la transnacionalización se expresa y comprueba en las dinámicas del mercado financiero caracterizadas por la concentración de capital que favorece a un pequeño número de unidades productivas y a un mínimo número de empresas; esta dinámica global reordena y reorganiza lo económico en función de una lógica transnacional de concentración de capital.

A través de esta peculiar forma de organización económica, la cual comúnmente ha sido también asociada al proceso de internacionalización de la economía mundial, se busca comprender el creciente rol de las empresas transnacionales globales y con ello, conocer la evolución de una parte significativa de las determinaciones más importantes de la política económica internacional contemporánea.

Algunas corrientes de línea crítica que estudian el modelo neoliberal tienden a señalar que la **transnacionalización del capital** es una de las formas más representativas del fenómeno, que expresa la hegemonía del *capital financiero* en la fase actual del capitalismo internacional, representado en los grandes grupos monopólicos, que dominan el comercio, la industria y los servicios. Se observa que la acumulación de capital trasladada a la esfera financiera es uno de los componentes nocivos de esta manifestación de la transnacionalización, que se caracteriza por el lucro desigual y

concentrado en la compra de acciones de las empresas estatales o nacionales ya instaladas y por los intereses excesivos; además se da total libertad al envío de remesas al exterior y se establecen otros procedimientos que no generan riqueza nacional, empleo, trabajo, ni distribución de renta.

Más allá de las consideraciones económicas, autores como Gustavo Lins Ribeiro[399] opinan que la *transnacionalización* implica también el surgimiento de nuevas formas de relacionar el espacio, el territorio y la política, el Estado-Nación, por ejemplo. Este autor anota que el concepto -al que identifica con la idea de transnacionalismo- no obedece a la misma lógica de inclusividad de las formas antiguas, inclusive podría decirse que la *transnacionalización* recorta como un eje transversal los distintos niveles de integración, de tal manera que es difícil relacionarla a un territorio específico. "El espacio del *transnacionalismo* solamente puede ser concebido como una red difusa o diseminada" [400]. Según este enfoque, el ámbito transnacional de integración no corresponde a realidades espaciales y territoriales como los otros ámbitos; de hecho, la *transnacionalización* corresponde a una articulación diferente entre el espacio real y la creación de un nuevo dominio de contestación política y ambiente cultural, que no son equivalentes al espacio tangible. De este modo, también los llamados ciberespacio y cibercultura harían parte de las expresiones de la *transnacionalización*.

3.25. VULNERABILIDAD SOCIAL

La *vulnerabilidad social* ha sido entendida como una condición social de *riesgo*, de dificultad, que inhabilita de manera inmediata o en el futuro a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar –en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados[401]. La vulnerabilidad aparece entonces como un rasgo dominante del patrón socioeconómico dominante[402]. El concepto se aplica principalmente a grupos sociales específicos. Se define también como una *zona* entre los extremos que representan la *exclusión* y la *inclusión* en términos sociales y económicos; de esta manera se puede entender que los grupos sociales se encuentran en un grado de exposición a amenazas físicas y psicológicas que comportan la

[399] LINS RIBEIRO, Gustavo. *Globalización y Transnacionalización. Perspectivas antropológicas y latinoamericanas*. [Online] www.unb.br, Brasilia, 1996. Disponible en http://www.unb.br/ics/dan/Serie199empdf.pdf [Revisado agosto 23 de 2006].

[400] LINS RIBEIRO, Gustavo. *Globalización y Transnacionalización. Perspectivas antropológicas y latinoamericanas*. [Online] www.unb.br, Brasilia, 1996. Disponible en http://www.unb.br/ics/dan/Serie199empdf.pdf [Revisado agosto 23 de 2006]. [Online]

[401] PERONA, Nélida; ROCCHI, Graciela. *Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares*. [Online] En: Memorias del primer congreso Internacional Políticas sociales para un nuevo siglo. Concepción, Chile, noviembre de 2000. Disponible en http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p15.4.htm [Revisado octubre 2 de 2005].

[402] PIZARRO, Roberto. *Estudios estadísticos y prospectivos. La vulnerabilidad social y sus desafíos: Una mirada desde América Latina.* Santiago de Chile: CEPAL - Naciones Unidas, 2001. 76 p. Cuando se habla del nuevo patrón de desarrollo se hace referencia a la consolidación del proceso de apertura hacia la economía mundial, la hegemonía del capital financiero transnacional, el debilitamiento y retiro del Estado de actividades económicas y reguladoras del mercado y de la seguridad social, dejando que las fuerzas que ordenan la oferta y la demanda de bienes de capital y producción y de servicios se conviertan en los ejes del nuevo patrón de desarrollo.

capacidad de los grupos para controlar esas amenazas. Las amenazas pueden ser de orden físico o social o de ambas clases. En este sentido la noción de *vulnerabilidad social* ayudaría a identificar a grupos sociales, hogares e individuos, que por su menor disponibilidad de activos materiales y no materiales, quedan expuestos a sufrir alteraciones bruscas y significativas en sus niveles de vida, ante cambios en la situación laboral de sus miembros activos.

Este concepto aparece como central en un período de incierta transición en la reestructuración de las relaciones de producción, en los modos de socialización, en la interacción con el medio ambiente y el entorno urbano[403]. En este contexto, marcado por cambios, crisis e incertidumbres por un lado y por procesos de marginación, deterioro y exclusión crecientes por otro, las nociones de *vulnerabilidad* y *grupos vulnerables* se utilizan frecuentemente en ambientes académicos, gubernamentales y no gubernamentales de América Latina[404]. La conceptualización parece tener sus orígenes en los resultados de desastres naturales, donde se suelen evaluar los *riesgos* en comunidades y familias para diseñar estrategias de superación de la situación de calamidad, otra fuente de conceptualización hace relación a las investigaciones que buscan explicar y comprender las reacciones a los cambios en las condiciones de vida y las maneras de asumirlos por personas, grupos familiares y comunitarios en condiciones de pobreza y aislamiento[405].

Habría que anotar, adicionalmente, que tanto el concepto de *vulnerabilidad*, como el de *pobreza* y *exclusión* aparecen estrechamente conectados en la literatura que los aborda. El uso de la noción de *vulnerabilidad social* se vincula con la línea conceptual que plantea la *pobreza* como una situación de carencia y se plantea como herramienta analítica que permite estudiar lo que ocurre en ese gran espacio de marginación y de falta de acceso a satisfactores, cuyos límites son difusos y móviles, identificando situaciones diversas y con distinta condición de *riesgo social*. Así, el concepto permitiría una mayor aproximación a la diversidad de situaciones a las que se enfrentan los que de una u otra manera son partícipes de algún tipo de privación, incluidas las más críticas, para las que se reserva el término *exclusión social*.

De esta forma, la riqueza analítica del concepto no restringe su aplicación a las carencias actuales y permitiría también aplicarse para describir situaciones de riesgo, de debilidad, de fragilidad y de precariedad futura a partir de las condiciones registradas en la actualidad. Como se trata de un concepto que puede ser ambiguo, polisémico, que ha invadido el discurso mediático, con el que se alude a fenómenos diversos y situaciones disímiles, en esta investigación se asume, en términos operativos y de sensibilización, de una definición de *vulnerabilidad social* entendida como una *condición social de riesgo*, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar -en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados.

[403] GHISO COTOS; Alfredo Manuel; JIMÉNEZ GÓMEZ; Luz Elena; et al. *Op. Cit.* p. 67.
[404] Ibíd. p. 68.
[405] Ibíd. p. 68.

Las dimensiones que se proponen corresponden a diferentes niveles: contextual, familiar-doméstico e individual. Estos niveles se vinculan con las limitaciones que operan "desde arriba" –el régimen político y social de acumulación- y "desde abajo" –los atributos individuales-. Las distintas instancias analíticas tienen como eje central los-as jóvenes de la ciudad de Medellín, las cuales nos permiten establecer el mayor tipo de vinculaciones posibles.

Volver a la Tabla de Contenido

II. *APROXIMACIÓN SITUACIONAL* A LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO

En este capítulo se pretende dar cuenta de los contextos y situaciones desde los cuales es posible describir, explicar, comprender y problematizar los programas de formación para el empleo y ubicar algunas de las variables sociales a considerar para interpretar sus efectos en la configuración de las condiciones sociales asociadas a la inserción laboral de los-as jóvenes. Las exploraciones se presentan haciendo un recorrido desde contextos globales, latinoamericanos y colombianos, llegando a dar cuenta de las condiciones de los-as jóvenes carentes de posibilidades de educación, considerados población vulnerable[406] y a los cuales se dirigen los programas de formación para el empleo en la ciudad de Medellín.

En la primera parte se construye un escenario mundial y latinoamericano que permite ubicar y contextualizar durante el último tercio del siglo XX la emergencia de los programas de formación para el empleo como parte de las estrategias generalizadas para promover el desarrollo de las naciones, atender las transformaciones productivas y combatir el desempleo; lo que se enmarca en el desarrollo de fenómenos como la reestructuración de la organización del trabajo, de las relaciones laborales y de los sistemas educativos en general; fenómenos que son producidos en la confluencia de los procesos de la globalización (en su acepción neoliberal) y de cambio tecnológico, con su secuela de exigencias de competitividad y flexibilidad para las empresas y los trabajadores [407] , y demás reestructuraciones que impactan incluso los sistemas educativos. Se plantean en ese marco el papel de la transformación de los antiguos sistemas de formación para el trabajo en América Latina y su respuesta a los procesos de flexibilización del empleo, la polivalencia de los puestos de trabajo y el requerimiento de nuevos trabajadores en situaciones de incertidumbre, todo lo cual modifica las necesidades de calificaciones exigidas por el mercado de trabajo[408].

[406] Jóvenes que provienen de contextos socioeconómicos con condiciones de pobreza y de violencia que les pone en desventaja social; generalmente habitan viviendas ubicadas en los estratos bajos y con clasificación 1 y 2 del SISBÉN y por su situación social y económica son considerados "población vulnerable o en riesgo social" en los planes y políticas públicas. Para el caso local esto se evidencia en el Plan de Desarrollo de Medellín 2004 – 2007. Medellín Compromiso de toda la Ciudadanía. Línea 4.

[407] A lo largo del texto a los trabajadores se les denominará de diversas formas: recurso humano, talento humano, mano de obra; en todos los casos se hace referencia a los sujetos que constituyen el objeto de los programas de formación para el empleo.

[408] GALLART, María Antonia. *Los cambios en la relación escuela-mundo laboral*. [Online] En: Revista Iberoamericana de Educación Número 15. Micropolítica en la Escuela. Septiembre - Diciembre 1997. Biblioteca Digital de la OEI. Disponible en: http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15.htm [Revisado febrero 25 de 2005]

La segunda parte del capítulo plantea la situación actual de los-as jóvenes en Colombia en cuanto las relaciones que ellos y la sociedad establecen entre educación y trabajo y cómo estas relaciones enmarcan la problemática del desempleo; en el primer apartado se hace una breve descripción sustentada con algunas cifras y datos sociodemográficos de la situación de los-as jóvenes en el país, particularmente de la situación de desempleo, mencionando las situaciones que históricamente propician esa condición. También se visibilizan las incidencias socioeconómicas que las transformaciones globales tienen en la sociedad colombiana en materia laboral y en el caso particular de los-as jóvenes. Finalmente, se presenta un referente legal y de políticas nacionales en Colombia que tienen un impacto en la ciudad de Medellín, lo que permite describir la atención y respuesta que se ha brindado al desempleo de los-as jóvenes.

En la última parte se busca dar cuenta, en consecuencia con las situaciones antes descritas, del marco sociopolítico y económico en que los programas de formación para el empleo son formulados e implementados, de la manera como se argumentan, particularmente en la ciudad de Medellín entre el periodo de 1995 a 2005. Asimismo, se describen brevemente algunos de los hechos más significativos en las últimas décadas que han posibilitado transformaciones en la situación laboral de los-as jóvenes en la ciudad de Medellín, conllevando a nuevas problemáticas y configuraciones, lo que permite hacer una ubicación contextual de algunas de las características más generales del desempleo de los-as jóvenes en la ciudad y de los programas de formación para el empleo; a la vez que se dejan planteados interrogantes, tensiones, conflictos, que más adelante en el proceso investigativo, permitan construir puntos de referencia que aporten a la comprensión del fenómeno.

En síntesis, el recorrido que se realiza puede mostrar una ruta para responder a las preguntas y objetivos planteados observando los programas de formación para el empleo como expresión de unas prácticas sociales que requieren un estudio más allá de las categorías económicas y sociológicas con que tradicionalmente han sido abordados porque en ellos se ponen múltiples tensiones, construcciones y deconstrucciones en y entre el contexto y los-as jóvenes en condición de desempleo de la ciudad de Medellín.

Volver a la Tabla de Contenido

1. ESCENARIO MUNDIAL Y LATINOAMERICANO

1.1. PANORAMA GENERAL

Toda práctica social está condicionada por las dinámicas y procesos que se generan en los contextos socio-culturales de los que hace parte; en esos contextos las prácticas sociales se objetivan y reconocen; asimismo, recrean significados y sentidos. Los contextos socio-culturales a nivel planetario están condicionados hoy por el fenómeno de la *globalización*[409], el cual ha afectado de manera profunda ámbitos centrales de las sociedades modernas, entre ellos la educación y el trabajo; poniéndolos en una situación de transformación profunda dictaminada por una ideología dominante denominada *neoliberalismo*[410].

La preponderancia de los procesos económicos ligados a la globalización, entendidos como *transnacionalización del capital*[411], el impacto revolucionario de los avances tecnológicos y telemáticos, el desarrollo de estrategias complejas de comunicación y producción material y simbólica y el afianzamiento del neoliberalismo en la dualidad *democracia* (como fórmula política) y *libre mercado* (como fórmula económica), se presentan como los aspectos sociológicamente más sobresalientes de las transformaciones estructurales actuales[412]. Estos elementos han servido de marco contextual de las transformaciones sociales macro y micro estructurales impulsadas en todos los países capitalistas del mundo y llevadas a cabo con mayor contundencia a

[409] La globalización de las sociedades es entendida como un fenómeno que concreta un proyecto y una opción económica, política, cultural, ambiental y tecnológica que trasciende naciones y pueblos, incide y condiciona, entre otras, las prácticas educativas y laborales de individuos, grupos y colectividades. La globalización reorganiza y refuerza viejos dispositivos sociales, a la vez que permite la emergencia de nuevos procesos, como: la aceleración de redes económicas y culturales que operan en una escala mundial, con base en la estructuración y desarrollo de mercados financieros transnacionales, desterritorializando culturas, fronteras geográficas y en muchos casos enajenando a los sujetos. (GARCÍA CANCLINI, Néstor. *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós, 1999. 242 p.) Este proceso globalizador entraña, según Oscar Ermida Uriarte (URIARTE, Oscar Ermida. *Globalización y Relaciones Laborales* [Online]. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1998. Disponible en http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/ermida/globaliz/index.htm [Revisado en agosto 23 de 2006]) por lo menos, tres dramas para los trabajadores y para todos los que se preocupan por los problemas sociales: a) el relativo desinterés por el mercado interno; b) la limitación del poder estatal para gobernar las variables económicas; y c) el predominio de ideologías que no privilegian al factor trabajo, como el caso de la neoliberal.

[410] El neoliberalismo cristaliza un proyecto y una opción económica, política, cultural, ambiental y tecnológica consistente la intención de reducir al mínimo la intervención del Estado, liberar los mercados nacionales y promover los principios del libre mercado como doctrina fundamental que dé continuidad histórica al modelo de producción capitalista en su acepción (neo) liberal.

[411] AMIN, Samir. *El Reto de la Mundialización*. [Online] Globalización.org. Disponible en: http://www.globalizacion.org/index.html. [Revisado octubre 8 de 2006] De acuerdo a este texto la transnacionalización del capital ha avanzado a un ritmo acelerado en las últimas décadas. Por ejemplo, el capital financiero se ha vuelto considerablemente móvil. El flujo de inversiones extranjeras directas en todo el mundo, que promedió los 50.000 millones anuales entre 1981 y 1985, llegó a 331.000 millones en 1995 en todo el mundo.

[412] BECK, Ulrich. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona: Paidós, 1998. p. 27 y ss.

partir de los años noventas, momento en el que se propulsaron reformas en los sistemas productivos, educativos e institucionales como respuesta a las nuevas demandas de sociales, culturales y económicas instituidas en el mundo global[413].

Con ello se ha pretendido conquistar una adaptación efectiva de los recursos humanos, materiales y tecnológicos a los nuevos requerimientos económicos y sociales instituidos como nuevos valores de la organización de los recursos humanos, a saber: la competitividad, flexibilidad, innovación constante, desarrollo sustentable, incorporación tecnológica, cooperación y autonomía técnica y científica, liderazgo emprendedor, etc.

Desde el punto de vista económico y productivo, con la apertura que supone la globalización, los países capitalistas del mundo han debido bandearse con situaciones antes desconocidas, incorporando ajustes y exigencias a los sectores productivos, en particular en las naciones consideradas en desarrollo[414]. Esto ha influido directamente en los sistemas laborales y educativos de la mayoría de naciones, contribuyendo a la flexibilización y precarización del trabajo, a bajos ingresos e inestabilidad para millones de trabajadores y empleados alrededor del mundo, especialmente los-as jóvenes[415]; asimismo, a la transformación de toda la estructura del sistema educativo para ponerlo al servicio de la acumulación de capital en escasas manos en detrimento de la calidad de vida de los sectores de la población más pobres y vilipendiados[416].

Estos acontecimientos, naturalmente, se enmarcan en procesos de alta complejidad cuya interpretación y comprensión exige ejercicios de análisis multivariado; no obstante, es posible estudiar algunas de las variables que están en juego en la actualidad en dichos procesos, en particular de aquellos que se encuentran a manos de la ideología neoliberal imperante y que para el caso que interesa en este ejercicio investigativo se relacionan, de un lado, con las prácticas laborales (trabajo) y educativas (educación); y, de otro, con la masa humana que compone gran parte de la población mundial y que es recogida bajo el concepto de *juventud*[417].

---

[413] CH´ APARICIO, Pablo. *Críticas, reflexiones y aportes para una contextualización adecuada del universo educativo, social y laboral de los jóvenes* [Online]. Institut für Erziehungswissenschaften Eberhard – Karls -Universität Tübingen. 2002. Disponible En:
http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro282/iv.htm. [Revisado marzo 30 de 2006]

[414] HOBSBAWM, Eric. *Primer Mundo y tercer Mundo después de la guerra Fría*. En: Revista de la CEPAL # 67. Santiago de Chile: CEPAL. Abril de 1999, pp. 7-14.

[415] OFICINA INTERNARNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). *El empleo de los jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente. Informe VI: Promoción del empleo de los jóvenes: abordar el desafío*. Ginebra: OIT, 2005. p. 44.

[416] En el marco del proceso de globalización ochocientos millones de personas pasan hambre en el mundo, y mil doscientos millones no tienen acceso al agua potable (FAO). Mil quinientos millones de personas viven con un dólar diario. Un millón mueren anualmente de paludismo y tres millones a causa del SIDA, por no poder pagar los precios de los medicamentos establecidos por las multinacionales farmacéuticas. El 80% más pobre de la humanidad accede sólo al 16% de la producción, mientras que el 20% más rico consume el 84%; La deuda externa del Tercer Mundo asciende a 2,15 billones de dólares anuales (Cumbre del Sur. 2000). En Europa había seis millones de parados hace 18 años; hoy son 17 millones (EPA). Es evidente que la globalización está exigiendo un alto precio. La distancia entre la minoría rica y la mayoría pobre se hace cada vez más grande. Los problemas derivados de estas políticas, como el espectacular aumento de las migraciones, son sólo la consecuencia visible de un proceso más profundo: el empobrecimiento generalizado del mundo. Datos recopilados por el Centro de Asesoramiento y Estudios Sociales (CAES) de Madrid, 2002.

[417] Algunos autores reclaman usar en vez de la noción juventud la de "juventudes" para dar cuenta de los procesos inocultables de segmentación, discriminación y exclusión; según esta idea la juventud ya no se corresponde únicamente

1.1.1. El desempleo de los-as jóvenes en el mundo

Si se observan estas tres variables (educación, trabajo y juventud) en una realidad concreta, vivida cotidianamente alrededor del mundo, emerge la problemática del ***desempleo de los-as jóvenes*** como uno de los casos típicos que relacionan estos tres aspectos y que se configura como una de las problemáticas sociales de más profundo impacto en la opinión pública mundial, así como materia de estudio de múltiples disciplinas, principalmente de la economía y la educación. Asimismo, el desempleo de los-as jóvenes es objeto de intervención mediante mecanismos variados, entre ellos las ofertas de formación para el empleo, las cuales se estarían originando en las intenciones de órganos y entidades diversos por formar a los-as jóvenes desempleados como estrategia, quizá parcial e incompleta por si sola, para combatir los altos índices de desempleo, pero también, principalmente, para insertarlos en el mercado de trabajo y *emplearlos* como sujetos productivos y ejecutores del desarrollo social.

La cantidad de jóvenes[418] en el mundo está comenzando a ser la mayor de la historia. En la actualidad más del 50% de la población mundial está por debajo de los 25 años de edad, es decir, tres mil millones de personas son jóvenes y niños[419]; hay más de mil trescientos millones de personas en el mundo entre los 15 y 24 años de edad; esto significa que aproximadamente, una persona de cada cinco es joven, o, lo que es lo mismo, el 17% de la población mundial es joven[420]. El gráfico 2 ilustra que en 1998 el 85% de los-as jóvenes viven en países en vías de desarrollo. Las proyecciones hacia el año 2005, marcaban que esa tasa sería del 89%[421].

---

con la etapa de transición de la niñez a la adultez, sino que se correlaciona más bien al grupo de pertenencia; de ahí, las distintas categorías de "jóvenes".

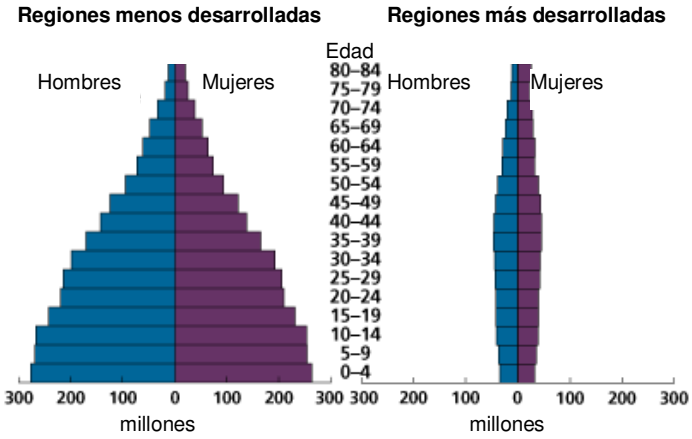
[418] La población joven es tenida por las Naciones Unidas como aquel grupo de personas que se encuentran entre los 14 y 25 años de edad. Para ampliar puede visitarse Naciones Unidas [Online] Disponible en: http://www.cinu.org.mx/jovenes/index.htm

[419] FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Estado de la Población Mundial*. New York: Naciones Unidas, 1998. Citado por PIECK, Enrique. *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la Exclusión Social*. México DF: UIA/IML/UNICEF/CINTERFOR-OIT, RET y CONALEP, 2001. p. 37.

[420] BREWER, Laura. *Jóvenes en situación de riesgo... Op. cit*. p. 18.

[421] Ibíd. p. 18.

Gráfico 2
Comparativo -por edad y sexo- de la población de las naciones más desarrolladas y menos desarrolladas (1998)



Fuente: División de Población de Naciones Unidas (DPNU), 2001. *World Population Prospects. The 2000 revision*, Naciones Unidas (www.un.org). Citado en Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP). [Online] Naciones Unidas. Disponible en: http://www.unfpa.org/swp/2001/espanol/ [Revisado agosto 23 de 2005].

El número total de desempleados en el mundo se situó en 191,8 millones de personas a finales de 2005, un aumento de 2,2 millones desde 2004 y 34,4 millones desde 1995. La Oficina Internacional del Trabajo (OIT) destaca que si bien hay efectivamente más personas *con trabajo*, al mismo tiempo hay más desempleados que nunca antes[422]. Se estima que para 2003 aproximadamente 88,2 millones de hombres y mujeres jóvenes no tienen trabajo, lo que equivale al 41 por ciento de los desempleados que hay en el mundo[423]. Otros muchos jóvenes trabajan largas jornadas por sueldos insignificantes y luchan por sobrevivir en la economía informal[424]. Se calcula que 59 millones de jóvenes de entre 15 y 17 años desempeñan trabajos peligrosos. Además, los-as jóvenes que buscan activamente un lugar en el mundo laboral tienen el doble o el triple de posibilidades que las generaciones anteriores de no encontrar empleo. Obtener un trabajo digno y productivo es una aspiración que muchos jóvenes no logran cumplir[425]. Según datos de la OIT, el aumento del número de personas desempleadas en 2005 evidencia que el crecimiento económico no logra compensar el aumento en la cantidad

[422] La expresión "con trabajo" sintetiza todas las personas empleadas de acuerdo con la definición de la OIT, e incluye a los trabajadores por cuenta propia, a los empleadores y a los miembros de la familia sin remuneración. Las palabras "empleado" y "con trabajo" son utilizadas como sinónimos.
[423] COMISIÓN DE EMPLEO Y POLÍTICA SOCIAL OIT. *Documento GB.286/ESP/5. Iniciativa de las Naciones Unidas sobre el empleo de los jóvenes* [Online] Ginebra: Oficina Internacional Del Trabajo (OIT), Consejo de Administración, marzo de 2003. Disponible en http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/gb/docs/gb286/pdf/esp-5.pdf [revisado en octubre 2 de 2005].
[424] Se consideran personas trabajadoras informales aquellas que laboran en calidad de: trabajador o trabajadora familiar sin remuneración; las personas trabajadoras domésticas; los obreros, las obreras, empleados y empleadas particulares; quienes trabajan por cuenta propia y los patronos, patronas y personas empleadoras de fami y microempresas. Generalmente estas personas no están vinculadas a la seguridad social y/o no reciben pagos por concepto de prestaciones sociales. Por su parte, las personas subempleadas se consideran así porque laboran algunas horas a la semana y les queda tiempo para trabajar; o porque se sienten que su empleo no es el adecuado según sus capacidades o porque ganan menos dinero del que esperan recibir.
[425] COMISIÓN DE EMPLEO Y POLÍTICA SOCIAL OIT. *Documento GB.286/ESP/5… Op Cit*. [Online]

de personas que buscan trabajo, sobre todo entre el grupo de jóvenes sin empleo[426]. Su informe sobre las tendencias mundiales demuestra que a pesar del crecimiento de 4,3 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB) mundial en 2005, sólo 14,5 millones de los más de 500 millones de trabajadores del mundo en condiciones de pobreza extrema lograron superar la línea de la pobreza de 1 dólar al día por persona[427]. Además, de los más de 2,8 miles de millones de trabajadores en el mundo en 2005, hay 1,4 miles de millones que no ganan aún lo suficiente para elevarse a si mismos y a sus familias por encima de la línea de pobreza de 2 dólares diarios, una cantidad similar a la de hace 10 años, afirma la OIT[428].

Las tasas mundiales revelan que el desempleo juvenil va en aumento (Cuadro 7) tanto entre las mujeres como entre los hombres. En la década comprendida entre 1993 y 2003, se produjo un incremento de aproximadamente 19 millones de jóvenes desempleados en el mundo (11,2 millones de varones y 7,5 millones de mujeres)[429].

Cuadro 7

El desempleo juvenil en el mundo, 1993, 1998, 2000-2003 (en millones)

Año	1993	1998	2000	2001	2002	2003
Jóvenes (total)	69,5	79,3	82,0	82,9	86,5	88,2
Jóvenes (varones)	41,2	46,9	48,5	49,1	51,3	52,4
Jóvenes (mujeres)	28,3	32,4	33,5	33,8	35,2	35,8

Fuente: OIT, *Global Employment Trends Model*, 2003; véase también la nota técnica.

Fuente: Brewer, Laura. *Jóvenes en situación de riesgo: la función del desarrollo de calificaciones como vía para facilitar la incorporación al mundo del trabajo*. Documento de trabajo núm. 19. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo (OIT) - Departamento de Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad, 2005. p. 4.

Se considera que estas cifras sobre el desempleo juvenil son *problemáticas*[430], ya que los-as jóvenes representan un alto porcentaje de la población en edad de trabajar en el mundo. Esto lleva a que incluso en los países desarrollados, el desempleo juvenil sea visto como un reto social altamente prioritario debido a la constatación de las altas tasas de desocupación en la población joven y principalmente porque en la sociedad capitalista moderna los-as jóvenes tienen un valor trascendente y un rol preponderante, puesto que se les considera "el recurso estratégico del desarrollo integral de la sociedad,

[426] OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). *Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil.* Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, 2006. p. 1 y ss.
[427] Ibíd. p. 3.
[428] Ibíd. p. 3.
[429] BREWER, Laura. *Jóvenes en situación de riesgo: la función del desarrollo de calificaciones como vía para facilitar la incorporación al mundo del trabajo. Documento de trabajo núm. 19*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo (OIT) - Departamento de Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad, 2005. p. 4.
[430] Ibíd. p. 3. y OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). *Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil, Op. Cit.* p. 1.

siendo la educación, la formación y la capacitación, las llaves para la construcción individual y social"[431].

Desde este punto de vista el desempleo de los-as jóvenes aparece como uno de los mayores obstáculos para el desarrollo, en especial para los países latinoamericanos, en donde el problema se magnifica pues los-as jóvenes de la región son un grupo que recibe, de manera muy particular, el impacto en la calidad de vida producido por el aumento del desempleo, viéndose ello asociado a la disminución cualitativa de las condiciones de trabajo y la precarización del empleo; estas situaciones agregan factores de exclusión, que agudizan las diferencias entre distintos grupos poblacionales y refuerzan la marginación de los más desfavorecidos y permiten el aumento de la inequidad[432].

La pobreza y la exclusión están muy extendidas entre los-as jóvenes y tienden a aumentar. La vulnerabilidad de los-as jóvenes desfavorecidos es aún mayor. Como se dijo, el 85 por ciento de los más de mil millones de personas jóvenes que habitan el mundo vive en países en desarrollo[433], esto hace especialmente vulnerables a la pobreza extrema a la mayor parte de la población joven del planeta. De acuerdo a diversos análisis[434], los-as jóvenes pertenecientes a estos sectores pobres van transitando los diferentes puntos neurálgicos que condicionan la reproducción de la pobreza, en un proceso de identificaciones y socializaciones propias del ingreso acelerado y precoz al mercado precario e informal, por la privación de *moratoria social*[435]. Los datos recopilados en el estudio sobre tendencias mundiales del empleo juvenil de la OIT realizado en 2006[436] indican que los-as jóvenes tienen más dificultades para encontrar empleo que los adultos, lo que se refleja en su tasa de desempleo, 3,5 veces superior a la de los mayores de 24 años. El informe también hace notar que en tiempos de recesión, el desempleo juvenil tiende a aumentar más rápidamente que el de los adultos. Esta desventaja de los-as jóvenes frente a los adultos es mayor en el mundo en desarrollo, donde están mucho más integrados a la fuerza laboral que en el mundo industrializado[437].

---

[431] ABDALÁ, Ernesto. *Nuevas soluciones para un viejo problema: modelos de capacitación para el empleo de jóvenes. Aprendizajes en América Latina.* En: ABDALA Ernesto; JACINTO, Claudia; SOLLA, Alejandra. (Coord). *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2005. p. 185 – 214.

[432] KREMENCHUTZKY, Silvia. *Formación para el trabajo para grupos vulnerables. Documento Nº 2: Propuesta De Formación Para Jóvenes.* Buenos Aires: Crisol Proyectos Sociales, 1999. 15 p.

[433] COMISIÓN DE EMPLEO Y POLÍTICA SOCIAL OIT. *Documento GB.286/ESP/5… Op Cit*. [Online].

[434] ABDALÁ, Ernesto. *Nuevas soluciones… Op. Cit*. El texto plantea que el crítico sector de los-as jóvenes excluidos se integra por los-as jóvenes desempleados de baja escolaridad, los-as jóvenes inactivos (que no trabajan ni estudian, ni buscan), las mujeres pobres (fundamentalmente adolescentes), los habitantes pobres del campo y los integrantes de grupos étnicos. Según Abdalá la exclusión es tradicional en las sociedades de América Latina, considerada la zona de mayor inequidad en el mundo. p. 185.

[435] Vale recordar que la *moratoria social* hace referencia a que con la modernidad grupos crecientes pertenecientes por lo común a sectores sociales medios y altos, postergan la edad de matrimonio y de procreación y durante un período, cada vez más prolongado y tienen la oportunidad de estudiar y de avanzar en su capacitación en instituciones de enseñanza que, simultáneamente, se expanden en la sociedad. Este tiempo intermedio abarca a grupos numerosos que van articulando sus propias características culturales. MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. *La construcción social de la juventud*. En CUBIDES, Humberto; TOSCANO, María Cristina (eds). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad Central/DIUC - Siglo del Hombre, 1998. 326 p.

[436] OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). *Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil*, *Op. Cit*. p. 3.

[437] Ibíd. p. 4.

1.1.2. El desempleo de los-as jóvenes y la formación para el empleo

La Cumbre Social de las Naciones Unidas celebrada en Copenhague en 1995[438] y la Declaración de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas de 2001[439] pedían el compromiso de formular y aplicar estrategias a favor de un trabajo decente y productivo para los-as jóvenes, reconociendo que es un problema significativo en el mundo los altos índices de desempleo, lo cual influye en la persistencia de la pobreza, la inestabilidad laboral y la exclusión social[440]. De acuerdo a las conclusiones de estas cumbres mundiales la inadecuación, la insuficiencia o el desacierto de la educación, la formación y el empleo, la falta de bienes, de derechos de propiedad o de acceso a créditos y la carencia de oportunidades de decisión agudizan la vulnerabilidad social y económica de los-as jóvenes en general[441]. Estas son las situaciones que han servido a los diversos estamentos de carácter mundial, regional y nacional para argumentar discursos acerca de la urgencia de invertir en los-as jóvenes, crear políticas y programas apropiados y asignar recursos adecuados para afrontar el problema [442]. Tales diagnósticos son la antesala de la formulación de planes y proyectos de los que derivarán los programas de formación para el empleo, revelando que la problemática del desempleo de los-as jóvenes ha sido abordada desde diversos ámbitos, entre ellos el político y económico. Las *tasas de desempleo* se consideran como el indicador más obvio para estudiar el problema del empleo juvenil, lo que explica su selección como indicador para el seguimiento del objetivo de "elaborar y aplicar estrategias que proporcionen a los-as jóvenes un trabajo digno y productivo"[443], incluido entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas[444].

En estos diagnósticos y discursos se ha coincidido en que el desempleo juvenil es un asunto que puede resolverse en la conjunción de estrategias de intervención tanto educativas como laborales, por lo cual ha cobrado especial importancia el tema de la capacitación y la formación para el trabajo, lo cual se ha constituido como una de las formas por las cuales se ha pretendido influir sobre el problema. A nivel mundial, regional y nacional las estrategias de atención al desempleo se han concretado en planes y proyectos que convergen en los programas de formación y capacitación para el empleo. Para el caso latinoamericano, esta formación y capacitación ha sido desarrollada por organismos públicos (instituciones oficiales autónomas) especializados en la formación profesional y en Colombia también por entidades

[438] NACIONES UNIDAS. *Cumbre Social de las Naciones Unidas, 1995*. [Online] Naciones Unidas. Disponible en http://www.un.org/spanish/esa/socdev/ [Revisado en octubre 2 de 2006].
[439] NACIONES UNIDAS. *Declaración de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas.* [Online] Naciones Unidas. Disponible en http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf [Revisado en octubre 2 de 2006].
[440] Ibíd. [Online]
[441] NACIONES UNIDAS. *Cumbre Social de las Naciones Unidas, 1995*. *Op. Cit*. [Online] y NACIONES UNIDAS. *Declaración de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas. Op. Cit*. [Online]
[442] NACIONES UNIDAS. *Declaración de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas. Op. Cit*. [Online]
[443] Ibíd. [Online]
[444] Pueden encontrarse estadísticas sobre los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (*ODM*) en http://millenniumindicators.un.org/unsd/mi/mi_goals.asp. La OIT se encarga de divulgar los datos correspondientes al ODM relacionado con el empleo juvenil.

privadas de carácter social; estos programas han integrado el circuito de la educación no formal.

Ahora bien, al interior de las políticas y posturas que argumentan el accionar de este tipo de entidades y demás programas y proyectos para fomentar el empleo entre los-as jóvenes, son abundantes los análisis que pretenden desentrañar lo que está ocurriendo en el mundo actual en materia de desempleo de los-as jóvenes, principalmente desde enfoques macroeconómicos y de estrategia política[445]. En ellos se puede ver cómo, mediante unas determinadas teorías y conceptos, se tratan de sacar a la luz los grandes entramados y claves con capacidad para explicar qué y porqué se dan tales niveles de desocupación de los-as jóvenes; son análisis que, asimismo, pretenden ayudar a orientar y a evitar situaciones de angustia ante todo aquello que se percibe como amenazante en muchos momentos. No obstante, en las explicaciones de lo que sucede y por qué se da el desempleo masivo de jóvenes alrededor del mundo, se encuentran cercanas en el tiempo muchas y, a veces, agresivas posiciones ideológicas que llaman la atención sobre el importante papel que desempeña la economía en el entramado de los sistemas laborales y educativos; lo cual denota que las dimensiones económicas se sitúan en un lugar destacado en los análisis e investigaciones acerca del fenómeno del desempleo juvenil[446].

Esa especial tendencia a privilegiar el análisis del desempleo juvenil desde dimensiones económicas exige prestar atención a las trayectorias que se están produciendo en el ámbito de la economía, a los modos en que ésta reestructura el capitalismo, de manera especial, a medida que está evolucionando el mundo en la globalización y la transnacionalización. Echar una ojeada a esta tendencia significa detectar y comprender el significado de las nuevas reformas educativas y laborales que se han efectuado durante las últimas décadas en el mundo y que pueden permitir comprender lo que ha ocurrido y lo que se avecina en los próximos años en materia de educación, empleo y juventud; y por tanto, comprender el fenómeno de la aparición de los programas de formación para el empleo.

Volver a la Tabla de Contenido

[445] Los estudios realizados por los organismos internacionales ejemplifican este tipo de análisis. Entre ellos se pueden citar los siguientes: el estudio *Tendencias mundiales del empleo juvenil* de la OIT (realizado en 2006 con fundamentos del estudio del mismo nombre elaborado en 2004) y los balances realizados por la ONU para formular los criterios de la *Declaración del Milenio* en 2001.

[446] Para el caso de la educación Jurjo Torres comprueba cómo se privilegian categorías económicas en el análisis de variados asuntos de importancia social en el ámbito global. (TORRES, Jurjo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata. Madrid. 2001. p. 15 – 16.)

1.2. REESTRUCTURACIONES Y GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL

1.2.1. El impacto de la globalización

Existe una fuerte coincidencia entre los analistas sociales en que el mundo productivo está sufriendo grandes y aceleradas transformaciones en el marco de la globalización, algo que se está dejando sentir en todas las esferas sociales. Así, el fuerte peso de las nuevas tecnologías, la economía y la importancia de conocimiento es lo que lleva al sociólogo español Manuel Castells[447] a hablar de una nueva reestructuración del capitalismo, para dar paso a lo que denomina *capitalismo informacional*. Otros autores, como Kevin Robins y Frank Webster[448], conceptualizan los cambios que se están produciendo como el surgimiento del *capitalismo cibernético*, o sea, un sistema de control social basado en la capacidad del estado y de las burocracias empresariales para coleccionar, procesar y utilizar grandes cantidades de información personal, en una magnitud inimaginable hasta hace pocos años, con el fin de seguir la trayectoria, tener a su disposición, coordinar y controlar datos y conductas de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas.

Para entender la actual reestructuración del capitalismo en su transición de *industrialismo* al *informacionalismo*, como diría Castells[449], habría que tomar en consideración los siguientes puntos fundamentales:

- ✓ Las unidades y funciones dominantes de la economía se han constituido en un sistema global, es decir, un sistema que funciona como unidad en tiempo real a escala planetaria. La capacidad de dicho sistema global se caracteriza por ser un sistema dinámico y expansivo, segregante y excluyente: excluye no solo personas o productos, sino sectores sociales, segmentos de países y grupos de personas[450].
- ✓ El incremento de la productividad en la nueva economía tecnológica, la cual no depende de los factores de producción y su incremento cuantitativo (capital, trabajo, recursos naturales), sino que radica en la aplicación de las tecnologías de la información a la gestión, producción y distribución tanto en los productos como en los procesos.
- ✓ La transformación de la cultura de organización y gestión de las empresas y la aparición de la producción flexible y automatizada, la descentralización de las grandes empresas, creando unidades semiautónomas: la proliferación de pequeñas y medianas empresas, la formación de redes de cooperación entre pequeñas empresas, entre pequeñas y grandes y de las grandes entre ellas, llegando incluso a formarse redes de redes.
- ✓ La modificación del empleo y del trabajo: frente a la agregación y socialización del trabajo provocada por la revolución industrial en la fábrica,

[447] CASTELLS, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza, 1998. p. 44.
[448] ROBINS, K. y WEBSTER, Frank. *Capitalismo cibernético*. Madison: University of Winsonsin Press; 1998. pp. 45 - 75.
[449] CASTELLS, Manuel. *Op. Cit*., p. 181 y ss.
[450] BELTRÁN, Miguel Ángel; CARDONA, Marleny. *El factor trabajo… Op.cit.* p. 39.

las nuevas tecnologías operan en sentido contrario: desarticulan la fábrica y permiten la desagregación del trabajo. Por ejemplo, con el teletrabajo, la subcontratación de tareas, los contratos de trabajo temporales y a tiempo parcial, autoempleo y el recurso a gestores externos, etc., la descentralización y desagregación del trabajo constituyen, por un lado, un proceso flexible y dinámico, permitiendo a la empresa considerables ahorros de costos y ganancias de competitividad, aunque pueden tener repercusiones negativas sobre la productividad a largo plazo. Pero, por otro lado, se dificulta el mantenimiento de las instituciones del Estado el Bienestar, se induce (si no se aplican correctivos) a una precarización del empleo y se socava de forma decisiva el funcionamiento e influencia de los sindicatos en su actual modo organizativo[451].

- ✓ La tendencia a la desaparición del empleo directo en la industria, sustituido por sistemas automatizados y de robots, que modifican radicalmente las fábricas y los procesos de producción. La automatización ha provocado la sustitución del empleo directo por el indirecto, y la transformación del perfil del trabajador: el desplazamiento de la mano de obra directa hacia los robots y los sistemas automatizados, provoca que los perfiles profesionales requeridos por la industria se orienten hacia las actividades relacionadas con la planificación de proyectos, mantenimiento de maquinas, optimización de procesos, sistemas y programas de computadores y análisis de sistemas.

Todo este conjunto transformaciones serían, en gran parte, el contexto que acompañaría la inestabilidad social y laboral responsables en gran parte de las masas de jóvenes desempleados, así como una de las crisis sociales en las que a juicio del sociólogo de la educación Jurjo Torres la ciudadanía se siente atrapada en el mundo actual[452].

1.2.2. Cambios en la productividad y el trabajo: el camino de la flexibilización laboral

Los cambios económicos, políticos, sociales, científicos y tecnológicos que están operando con énfasis desde la década de los noventa en la comunidad mundial, de la mano de la globalización económica [neoliberal], y unidos a la sucesión de imposiciones supranacionales que se dictan a las formas de organización de la sociedad y del Estado -y a los afanes de los países industrializados de impulsar un proyecto de nuevo orden económico internacional y una nueva división internacional del trabajo-, han influido de manera determinante en los nuevos escenarios que se están configurando en el mundo, acompañados de un contexto de crisis económica y sus consecuentes efectos económico-sociales para la población[453]. Estos cambios se caracterizan por el éxito de una tendencia hacia la modernización de la economía y

[451] Ibíd. p. 40.
[452] TORRES, Jurjo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata, 2001. p. 17.
[453] Además de los efectos socioeconómicos no deben olvidarse otros efectos contundentes correlacionados, como son: el peligroso deterioro al que se viene sometiendo al medio ambiente y el despilfarro generalizado de los recursos y energías no renovables, lo cual debe incorporarse al análisis del estado de las sociedades en todos ámbitos.

por la introducción de nuevas tecnologías para la producción de bienes y servicios. En efecto, desde el punto de vista productivo se observa en todo el mundo la transformación de procesos que anteriormente eran lineales y acumulativos y que se desarrollaban en un espacio determinado, con cierta rigidez en procesos y productos altamente estandarizados tales como las clásicas cadenas de producción fordistas. Actualmente, dichos procesos y productos pueden desarrollarse en islas de producción, con mecanismos de autocorrección y flexibilidad que facilitan la variación de los productos de acuerdo a la demanda cambiante de los clientes[454]. Desde el punto de vista social, uno de los principales resultados de estos cambios ha sido su capacidad de transformar la organización del trabajo a escala mundial, efectuando allí una de las modificaciones más radicales mediante la instauración de diversos modelos de flexibilidad. El cuadro 8 presenta estos cambios en el paradigma productivo. A continuación se amplía este aspecto que resulta de gran interés para comprender la conexión entre los cambios tecnológicos, la transformación de la organización del trabajo y la forma como a través de la formación para el empleo se intenta dar respuesta a la situación de desempleo de los-as jóvenes en el mundo.

Cuadro 8
Cambios del paradigma productivo

Cambio de Paradigma

	MODELO DE PRODUCCION EN SERIE **Epoca del petróleo y el automóvil**	**MODELO DE REDES FLEXIBLES** **Epoca de la tecnología informática**
Insumos y valor	**Uso intensivo de energía y materias primas** en productos, procesos, transporte, etc. **Productos tangibles**	**Uso intensivo de información y conocimiento** Ahorro de energía y materias primas **Servicios y valor intangible**
Productos y mercados	**Productos estandarizados** **Mercados masivos**	**Productos diversificados y adaptables** **Mercados altamente segmentados** del producto básico masivo al nicho angosto
Modo de operar	*One best way* La rutina óptima es la meta	**Mejoramiento continuo** El cambio es la principal rutina
Estructuras	**Organizaciones centralizadas** Pirámides jerárquicas Departamentos funcionales Canales rígidos de comunicación	**Redes descentralizadas** Centro estratégico Unidades semi-autónomas multifuncionales Comunicaciones interactivas (verticales y horizontales)
Personal	**Recursos humanos** La mano de obra como costo El entrenamiento como una externalidad esperada	**Capital humano** La mano de obra como activo El entrenamiento como inversión

Fuente: *Revista de la CEPAL 75*, diciembre de 2001. Este gráfico muestra cómo, con el paso del paradigma de la producción en serie al modelo de redes flexibles, se transforman los criterios de gestión en todos los campos, desde

[454] Esta transformación organizacional repercute de maneras diversas en el mundo del trabajo; por ejemplo, en el ámbito de la industria y las empresas dicha transformación permite la combinación de elementos producidos en lugares distantes y modificar la producción mediante una realimentación constante; para ello facilita la descentralización mediante la subcontratación entre empresas y suscita la terciarización de determinados servicios a otras unidades ocupacionales. En este entramado el peso ocupacional de las pequeñas y medianas empresas cobra importancia en las redes productivas así constituidas, y la exigencia de competitividad se extiende a éstas. Las decisiones empresariales sobre el empleo y la organización del trabajo se toman, entonces, en contextos complejos con relaciones de poder asimétricas entre una multiplicidad de organizaciones de diverso tamaño. (GALLART, María Antonia. *Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. Op. Cit.* [Online]).

la selección y diseño del producto a las estructuras organizacionales; los modos de funcionamiento y las relaciones con el personal.

Un primer resultado de la transformación en la organización del trabajo es que la rutinización que implicaba el proceso taylorista-fordista [455] ha dado lugar a una organización más flexible que privilegia la eliminación de los tiempos muertos y la acumulación de stocks en el proceso, el control de calidad en cada paso de la producción y no solamente del producto terminado, sino también la posibilidad de rotación de tareas y la velocidad en corregir los problemas[456]. En América Latina, al igual que en el resto del mundo, la búsqueda de flexibilidad ha transformado el manejo laboral del estilo fordista, generando cambios como las nuevas formas de definición de puestos; ha denotado la tendencia hacia el trabajo polivalente y la alta asignación de valor al trabajo de equipo, ha efectuado una reconsideración del sistema salarial y de la estabilidad laboral a través de más alta rotación de personal y temporalidad; todo lo cual ha generado deterioro en la calidad del trabajo y diferentes tipos de inseguridades para el trabajador. En el marco de la globalización actual, la llamada organización *toyotista* [457] como tipo ideal de organización del trabajo, se está introduciendo paulatinamente en los procesos productivos de la región. Esta implica la organización en células que integran distintas máquinas y ocupaciones puntuales que antes se agrupaban por tareas similares[458].

En cuanto al ámbito de los trabajadores se aprecia que la mayor repercusión de esta transformación acontece en el sector terciario, que es el que ocupa el mayor número de personas en la región. Diversos estudios muestran cómo en ese sector se está modificando su organización y demanda de calificaciones, lo cual afecta el desempeño de las personas y su situación laboral[459]. De acuerdo a Nelcy Yoly Valencia las nuevas exigencias de la flexibilidad introducen cambios profundos en el tipo de trabajador, es decir, un cambio de las denominadas *tecnologías blandas*: flexibilidad en la organización del trabajo, adaptación rápida de los trabajadores al producto solicitado, flexibilidad en

[455] El proceso taylorista-fordista suponía una división jerárquica entre jefes, operarios y supervisores, una separación clara entre el piso de fábrica y la oficina técnica, y entre programación y ejecución.
[456] GALLART, María Antonia. *Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. Op. Cit*. [Online].
[457] En este modelo de organización, de origen japonés, el grupo de trabajo o célula debe interactuar continuamente mediante mecanismos que permitan una realimentación constante. La respuesta en tiempo real a las dificultades que se presentan, y, por lo tanto, la actuación en contexto de incertidumbre tomando decisiones que implican conocimientos técnicos, se desplaza de la oficina al piso de fábrica; la exigencia de que los trabajadores se comprometan con los objetivos de la producción y sean capaces de solucionar problemas es clave para la productividad. Ya no es un tema sólo de disciplina y aprendizaje repetitivo, sino de uso consciente de libertad e iniciativa.
[458] En las pequeñas y medianas empresas, tanto industriales como de servicios, se produce otro fenómeno también muy importante. Este concierne a la respuesta inmediata al cliente, tanto empresario como individual, y el descubrimiento de nichos de productos y servicios que se tornan claves para la supervivencia de una firma. La gestión como cálculo de costos y resultados, y la búsqueda de opciones de innovación, también se sitúan en niveles desconocidos anteriormente; el éxito del pequeño empresario y la continuidad de la fuente de trabajo dependen de esa capacidad de innovación y respuesta.
[459] Los estudios de organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) son especialmente reveladores en este sentido, la biblioteca digital de la OEI contiene los informes de los estudios mencionados [http://www.oei.es/oeivirt/index.html] así como el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR) [http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/]. Por ejemplo, puede verse una compilación de estudios en http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/informal/sec_act/tercia.htm [Revisado en enero 6 de 2007].

el horario de acuerdo con la demanda y en la jornada de trabajo y, ante todo, transformación de su forma de pensar, percibir y desear en la empresa[460]. No sólo se ha emprendido un proceso de transformación de la fuerza de trabajo al interior de las empresas, sino que también se han introducido formas de incrementar la productividad en la lógica del mercado de trabajo con la tolerancia de la creciente desregulación de la relaciones laborales, que en muchos casos han desencadenado un fenómeno de precarización de los trabajadores[461].

A continuación se presentan algunos de los aspectos que revelan las transformaciones más profundas que se identifican en la situación actual sociolaboral de los trabajadores:

- ✓ La situación de los trabajadores, que hasta antes del auge del proceso de transformación productiva estaba regulada a través de una normativa relativamente protectora de su situación y de su familia[462], en la fase de los cambios actuales, se ve marcada por la tendencia generalizada hacia la disminución de los costos salariales, lo cual es logrado a través de la disminución del empleo y la desregulación laboral. Esto agrega una nueva exigencia a los trabajadores: la capacidad de buscar empleos y recalificarse para nuevas ocupaciones. Este impacto, que se da en todos los países avanzados, tiene repercusiones mucho más dramáticas en economías menos saneadas y en economías poco modernizadas como lo son las latinoamericanas.
- ✓ La competencia en las condiciones de la globalización actual acentúa la poca capacidad de generar empleo, agudizada adicionalmente por los procesos de privatización, desnacionalización, concentración y centralización de capitales[463].
- ✓ El desarrollo de la contratación a término fijo y la subcontratación por parte de las empresas constituye uno de los cambios significativos en la estrategia del desarrollo de la producción, complementado también por el trabajo a domicilio. Esto lleva a la transformación de los trabajos estables [más o menos bien remunerados] en trabajos precarios en múltiples sentidos: temporalidad, remuneraciones, jornadas de trabajo, contratos temporales, etc.[464] Esto produce que el trabajador se encuentre en una competencia constante en el mercado de trabajo puesto que la producción ya no es *permanente* sino dada por *temporalidades*; su lógica no permite exigir regulación ni buenas condiciones, lo que conlleva a una incertidumbre permanente y a un sacrificio por conservar el puesto de trabajo expresado en actitudes de pasividad y conformismo.
- ✓ Esto se sintetiza en las propuestas de flexibilidad laboral entre las que se destacan: disminución del salario base y aumento del salario variable; aumento de la jornada de trabajo; reemplazo de trabajadores antiguos por trabajadores jóvenes y más baratos; amplias posibilidades de despido por parte de las

[460] VALENCIA, Nelcy Yoly. *Puente y abismo. Configuraciones subjetivas de los trabajadores en el tránsito hacia la flexibilidad*. Medellín: Escuela Nacional Sindical –ENS-, 2004. p. 179.
[461] Ibíd. p. 179.
[462] Esto se expresaba en remuneraciones directas e indirectas y en el hecho de que la situación de los trabajadores no era sólo de su responsabilidad individual, como sí lo es en el marco de las prácticas y regímenes individualistas que el neoliberalismo implanta. (ARANGO, Luz Gabriela y LÓPEZ, Carmen Marina (Comps.). *Globalización, apertura económica y relaciones industriales en América Latina*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional, 1999. 406p.)
[463] FORRESTER, Viviane. *El horror económico*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1998. 179 p.
[464] Ibíd. p. 9 y ss.

empresas; trabajo polivalente y otras estrategias típicas del régimen de exigencias de adaptabilidad y competitividad, las cuales consiguen precarizar las condiciones del trabajo [465].

- ✓ De otro lado, la introducción de la informática y de la noción de calidad como satisfacción del cliente, llevan a responder a distintas clientelas con diversidad de exigencias que complejizan también el desempeño laboral[466].
- ✓ En este contexto, las transformaciones en las formas de vida son determinadas por la intensa rotación en el trabajo, proceso que afecta no sólo la organización laboral sino también la configuración familiar y el entorno social de los trabajadores. Esto revela que las modificaciones estructurales que se evidencian hoy en el mundo del trabajo van mucho más lejos del ámbito económico y que los cambios tecnológicos incorporados en América Latina por sí solos no explican la multiplicidad de relaciones que los acompañan; así, los cambios ideológicos, culturales y subjetivos, son igualmente resultado de este fenómeno de flexibilización venido de las prácticas impuestas por el modelo de producción capitalista en su fase histórica actual de reestructuración tecnológica, bajo el yugo neoliberal.
- ✓ Finalmente, los nuevos paradigmas administrativos –*reingeniería, calidad total y otros*[467]– promueven la idea de que la situación de los trabajadores depende de ellos mismos, implicando transformaciones significativas de las formas simbólicas de la actividad laboral[468]. Este sin lugar a dudas es uno de los principales logros de la ideología neoliberal que le sirve de fachada para encubrir lo que tiene de nocivo su propuesta de organización socioeconómica.

De este modo, se aprecia que la flexibilidad se encuentra inserta en las relaciones de los sistemas de producción en general, en las lógicas del mercado de trabajo y en la economía: flexibilidad en el empleo, subcontratación, relaciones de trabajo deslaboralizadas y flexibilidad en el salario y las prestaciones sociales [469]. Adicionalmente, los efectos de la inclusión de tecnologías modernas supone la desaparición de muchas empresas debido a la competencia y a los niveles de flexibilidad que invoca. Al mismo tiempo, la renovación de la tecnología por otra más de *punta* supone poner trabajadores en la situación de desempleados, como única

[465] PUIG FARRÁS, Julio y HARTZ SON, Béatrice. *La Negociación de la Flexibilidad del Trabajo. Ensayos laborales 7*. Medellín: ENS, 1999. La desregulación de los mercados de trabajo y la flexibilización implican la reducción de la ocupación en relación de dependencia permanente, con cobertura social e indemnización por despido. Esos trabajos formales constituyeron en el pasado el tipo de trabajo «normal», que, aunque no fuera desempeñado por la mayoría de los trabajadores en muchos países de la región (debido a la extensión del trabajo informal rural y urbano), era presentado como el objetivo de todos los trabajadores. Sobre ese modelo se constituyó la formación profesional y la organización sindical. Hoy se observa una tendencia a cambiar más frecuentemente de trabajo, tanto en cuanto a ocupación como a la organización empleadora. 165 p.

[466] GALLART, María Antonia. *Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. Op. Cit.* [Online]

[467] Debido a los cambios que vive el sistema global, las empresas también se ven evocadas a transformar sus formas de organización, es cuando aparecen tales modelos de administración: reingeniería, calidad total o mejora continua, rediseño de procesos, enchmarking, justo tiempo, outsourcing, entre otros. Ver: DOMBOIS, Rainer y PRIES, Ludger. *Modernización empresarial. Tendencias en América Latina y Europa*. Caracas: Fundación Friedrich Ebert de Colombia. Ed. Nueva Sociedad, 1993. 245 p.

[468] REYGADAS, Luis. *Ensamblando culturas: diversidad y conflicto en la globalización de la industria*. Barcelona: Gedisa. 2002. p. 20.

[469] VALENCIA, Nelcy Yoly. *Op cit*. p. 179.

solución para compensar los gastos de inversión en esa tecnología y reducir costos[470]. Así lo indica el informe "Tendencias del Empleo en el Mundo" de la Organización Mundial del Trabajo (OIT), donde se destaca que, pese al fuerte crecimiento económico global registrado en 2005, el número de personas sin empleo en el mundo ha crecido a 191,8 millones[471]. Según el informe, el crecimiento económico de 2005, de un 4,3% calculado por el Fondo Monetario Internacional (FMI), no alcanzó para compensar el aumento en la cantidad de personas que buscan trabajo. Es decir, la productividad mundial, aunque se aceleró y generó empleo (el número de personas con empleo creció 10 millones por cada punto porcentual de crecimiento en 2005), no fue capaz de crear puestos de trabajos para todos los que salieron a buscarlo[472].

En resumen, los cambios en los procesos productivos conllevan a una especialización que crece y se acelera, donde ya no basta con fabricar muchos bienes en largas series, sino que hay que hacerlos respondiendo necesidades específicas del mercado y de cada cliente potencial, para poder competir[473]. Esta es la característica que obliga a empresas y trabajadores a incursionar en la flexibilidad, por la necesidad de supervivencia y adaptabilidad a las nuevas condiciones de su entorno económico.

1.2.3. Efectos de las transformaciones sobre la vida de los-as jóvenes

De acuerdo al Informe sobre la juventud mundial 2005[474] las transformaciones que ocurren en el marco de la globalización afectan numerosos aspectos de la vida de los-as jóvenes; según este informe la juventud tiene una relación ambigua con la globalización, tanto desde el punto de vista económico como cultural. Por un lado, los-as jóvenes son muy maleables y quizás más capaces de adaptarse a las nuevas oportunidades y sacar provecho de ellas; son la generación mejor preparada para utilizar las nuevas tecnologías de la información; se benefician del crecimiento económico; muchos de los-as jóvenes de los países desarrollados viajan por el mundo por motivos de trabajo, estudios, proyectos de intercambio y vacaciones; y el teléfono y la Internet les permiten mantenerse en contacto con amigos y parientes en otros países. Por otro lado, muchos jóvenes, especialmente en los países en desarrollo, han quedado al margen del proceso de modernización y carecen de los medios económicos y sociales para aprovechar las oportunidades que ofrece la globalización.

A continuación se examinan cuatro efectos de las transformaciones que acompañan la globalización sobre la vida de los-as jóvenes en base a los criterios formulados por las Naciones Unidas en 2005[475]: 1) la migración, 2) la cultura juvenil y el consumismo, 3)

[470] CASTELLS, Manuel. *Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa*. [Online] En: La Factoría nº 7, octubre de 1998. Disponible en http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells7.htm [Revisado en octubre 2 de 2006].
[471] Ibíd. [Online]
[472] Ibíd. [Online]
[473] OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). Informe de las Tendencias Mundiales de Empleo. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, 2006.
[474] NACIONES UNIDAS. *Informe sobre la juventud mundial 2005*. [Online] Naciones Unidas. Disponible en: http://www.un.org/youth [Revisado agosto 23 de 2006].
[475] Ibíd. [Online]

la ciudadanía mundial y el activismo y 4) la distribución de las oportunidades de empleo. Se hará énfasis en este último aspecto en vista de su importancia para el objeto de estudio.

- ✓ *La **migración***, tanto entre los países como dentro de ellos, es uno de los efectos de las transformaciones que ocurren en el seno de la globalización. Los-as jóvenes siempre han constituido una parte importante de los migrantes a juicio del informe de las Naciones Unidas. En 2003, 48% de la población mundial vivía en zonas urbanas, y se estima que más del 50% lo hará para 2007[476]. En 2002 había unos 175 millones de migrantes internacionales. Sobre la base de los datos disponibles, se estima que un 15% de ellos, o sea 26 millones, son jóvenes[477]. El informe advierte que día tras día miles de jóvenes buscan en forma ilegal una vida próspera en un país rico, con frecuencia motivados por información que no se ajusta a la realidad y por grandes expectativas; es así que ha surgido un sector paralelo de intermediarios y agentes de viajes y empleo que opera ilícitamente y maneja el tráfico de esos migrantes. En los dos últimos decenios se ha registrado un drástico aumento en la trata de niñas y mujeres jóvenes, que con frecuencia son empujadas a ejercer la prostitución. Las jóvenes y niñas que son pobres, carecen de estudios o provienen de comunidades indígenas, minorías étnicas, o grupos rurales o de refugiados son las más vulnerables a ser víctimas de la trata[478].

- ✓ ***Cultura juvenil y consumismo***. Según el informe de Naciones Unidas sobre juventud de 2005 la globalización y las transformaciones que trae consigo tienen numerosas consecuencias para la cultura de los-as jóvenes[479]. El aumento de la exposición a los medios de difusión está en el origen del consumismo mundial; a través de la televisión, los vídeos de música y las películas, los contenidos producidos por empresas de los Estados Unidos y de Europa dominan cada vez más el entretenimiento en todo el mundo. Los-as jóvenes tienden a adoptar e interpretar los productos internacionales en términos de sus propias culturas y experiencias locales, creando de esa forma nuevas formas culturales híbridas, cuyos significados varían en función de las circunstancias locales y nacionales[480]. Numerosos jóvenes de los países en desarrollo, así como los-as jóvenes marginados de los países industrializados, no pueden satisfacer ese nivel mayor de expectativas en cuanto al bienestar material, lo que puede dar lugar a sentimientos de rechazo y frustración y, potencialmente, a la criminalidad y el conflicto social[481].

- ✓ ***Ciudadanía mundial y activismo***. El informe de las Naciones Unidas de 2005 señala que los-as jóvenes de todo el mundo manifiestan preocupación por las

[476] Ibíd. [Online]
[477] Ibíd. [Online] De acuerdo al informe esa estimación se basa en la composición por edad promedio de la población de los 10 países que reciben más inmigración. Datos de la División de Estadística de las Naciones Unidas.
[478] Ibíd. [Online]
[479] Ibíd. [Online]
[480] Ibíd. [Online]
[481] Ibíd. [Online]

> consecuencias negativas de la globalización, como la distribución desigual de la riqueza y la degradación ambiental[482]. El movimiento antiglobalización ha crecido en todo el mundo y comprende un grupo heterogéneo de organizaciones no gubernamentales, grupos de estudiantes, organizaciones políticas y activistas de los derechos civiles. El movimiento lucha en favor de causas como la justicia mundial, el comercio equitativo, el alivio de la deuda y el desarrollo sostenible. En los dos últimos decenios se han logrado resultados notables, en particular el reconocimiento de los derechos universales básicos y la prevención de las amenazas mundiales. El informe agrega que a pesar de la presencia activa de numerosos jóvenes en el escenario internacional, la amplia gama de cuestiones, opiniones, intereses y creencias entre los-as jóvenes dificulta el surgimiento de una posición firme y unificada de los-as jóvenes, así como de un movimiento de jóvenes y estudiantes a nivel mundial[483].

- ✓ ***Distribución de las oportunidades de empleo***

La globalización ha cambiado sustancialmente el mercado de trabajo, en el cual los-as jóvenes, en su calidad de recién llegados, son los más vulnerables[484]. Las nuevas tecnologías han sustituido al trabajo manual, lo que ha afectado principalmente a los empleos con escasa especialización del sector de los servicios. La liberalización del comercio obliga a las empresas a ser más flexibles y competitivas. Muchas de ellas dependen cada vez más de una mano de obra barata, flexible, que a menudo no es contratada en forma permanente. El traslado de tareas de programación complejas y de empleos semicualificados en centros de llamadas a países con salarios bajos es quizás el mejor ejemplo del desplazamiento a nivel mundial de las oportunidades de empleo para los-as jóvenes[485] y ello permite dilucidar algunas de las causas de los altos índices de desempleo entre la población joven.

De acuerdo a Manuel Castells[486], en cuanto la relación existente entre los cambios tecnológico/productivos y el desempleo de los-as jóvenes (en el marco de las presiones neoliberales) debe tenerse en cuenta que si bien los cambios productivos han implicado aumento y mejoras de la tecnología, la relación de este fenómeno con la situación de desempleo no es clara. Este autor señala que, naturalmente, la situación de desempleo de los trabajadores no está correlacionada únicamente con los avances de la tecnología y el aumento de la productividad; dice que pese a que los estudios tecnocráticos se han empeñado en mostrar empíricamente la *no* relación entre tecnología y pérdida de empleo, es evidente que ambas variables están relacionadas, pero no de una manera directa sino indirecta, es decir, se vinculan mediante variables sociales que intervienen en las prácticas y procesos sociales que acompañan los progresos de la tecnología y que

[482] Ibíd. [Online]
[483] Ibíd. [Online]
[484] Ibíd. [Online]
[485] Ibíd. [Online]
[486] CASTELLS, Manuel. *Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa*. *Op. Cit*. [Online]

están mediados por imposiciones hegemónicas del modelo productivo dominante[487]. Así, la relación entre desempleo y tecnología dependerá del tipo de tecnología en cuestión, del puesto de trabajo, de la orientación de las políticas económicas, de las políticas de las empresas y del tipo de formación.

Si se observa este último elemento el asunto de la formación emerge nuevamente como componente crucial que se relaciona directamente con el impacto de los cambios tecnológicos en las sociedades y las transformaciones en el mundo del trabajo, mostrando que el sistema productivo, su evolución y procesos, no están desligados de los sistemas educativos y de formación. De hecho, los sistemas de formación son los que capacitan el recurso humano que el sistema productivo requiere y lo hace mediante planes de capacitación en competencias y aprendizajes que sean funcionales al sistema productivo y a sus lógicas.

Según la historiadora Nelcy Yoly Valencia[488] la flexibilidad no sólo ha transformado aquellos asuntos de orden económico entre la población (incluidos los-as jóvenes), también ha involucrado una fragmentación de orden material y simbólico, y la ruptura de una cultura del trabajo asalariado, soporte de la identidad como trabajador en sociedades como las latinoamericanas y en particular la colombiana. Se trata de lo que Richard Sennett[489] denomina la *corrosión del carácter*[490] del trabajador en el mundo laboral moderno; de acuerdo a este sociólogo una de las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo es la pérdida de certidumbres sobre la identidad como trabajador, la aparición de ansiedades y miedos asociados al desconocimiento sobre lo que reportarán los riesgos asumidos y sobre los caminos a seguir.

Esto permite constatar que los-as jóvenes deben enfrentarse hoy a una concepción del trabajo que ha cambiado radicalmente. En lugar de una rutina estable, de una carrera predecible, de la adhesión a una empresa a la que ser leal y que a cambio ofrezca un puesto de trabajo estable, los-as jóvenes se enfrentan ahora a un mercado de trabajo flexible, a empresas estructuralmente dinámicas con períodos de imprevisibles reajustes, a exigencias de movilidad; en la actualidad los-as jóvenes viven en un ámbito laboral de transitoriedad, innovación y proyectos a corto plazo[491]. Senett afirma que en la sociedad occidental, en la que "somos lo que hacemos" y el trabajo siempre ha sido considerado factor fundamental para la formación del carácter y la constitución de la

[487] Ibid. [Online]
[488] VALENCIA, Nelcy Yoly. *Op. Cit.* p. 180.
[489] SENNETT, Richard. *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 1998. 190p.
[490] El carácter se refiere a los deseos y sentimientos duraderos de la experiencia emocional. Según Sennett el carácter se expresa por la lealtad y el compromiso mutuo, bien a través de la búsqueda de objetivos a largo plazo, bien por la práctica de postergar la gratificación en función de un objetivo futuro. De la confusión de sentimientos en que todos vivimos en un momento dado, intentamos salvar y sostener algunos; estos sentimientos sostenibles serán los que sirvan a nuestro carácter. El carácter se relaciona, así, según el autor, con los rasgos personales que valoramos en nosotros mismos y por los que queremos ser valorados. Ahora, se habla de una corrosión del carácter en tanto es imposible decidir lo que es de valor duradero en nosotros en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato, en donde se exigen metas ubicadas en el corto plazo, en donde no se puede sostener la lealtad y el compromiso recíproco en instituciones que están en continua desintegración o reorganización. Todo lo cual se enmarca en las sociedades modernas dominadas por el modelo de flexibilización neoliberal.
[491] SENETT, Richard. *Op. cit*. p. 10.

identidad, este nuevo escenario laboral, a pesar de propiciar una economía más dinámica, puede afectar profundamente a los sujetos, al atacar las nociones de permanencia, confianza en los otros, integridad y compromiso, que hacían que hasta el trabajo más rutinario fuera un elemento organizador fundamental en la vida de los individuos[492] y, por consiguiente, en el caso de los-as jóvenes, en su inserción en la comunidad y en los mercados laborales. De acuerdo a Fituossi y Rosanvallon[493] tales problemáticas, de las cuales el desempleo de los-as jóvenes en condición de marginalidad es sólo un caso, no pueden reducirse a los meros efectos desestructurantes de la globalización económica. Estos autores afirman que los problemas más visibles proceden, es cierto, de las conmociones que ésta entraña; pero dicen que hay otro padecimiento, más encubierto, los efectos destructores del individualismo contemporáneo[494], que remite de nuevo a la idea de la corrosión del carácter de Sennett. Así, de estos autores se destaca que los-as jóvenes en la actualidad enfrentan nuevas formas de desigualdad, en las que fallan simultáneamente las instituciones que hacen funcionar el vínculo social y la solidaridad (crisis del Estado providencia), las formas de la relación entre economía y sociedad (crisis del trabajo) y las identidades individuales y colectivas (crisis del sujeto)[495]. Por no haber apreciado la importancia de esas conmociones, las fuerzas políticas tradicionales se encuentran cada vez más apartadas de la sociedad[496].

En el contexto latinoamericano estos cambios en la organización del trabajo dificultan el posicionamiento y la constitución de nuevos referentes del trabajo, especialmente para los-as jóvenes que carecen de oportunidades de educación y que hacen parte de los grupos marginados[497]. De acuerdo a Valencia, lo que caracterizaría a estos jóvenes con aspiración de convertirse en trabajadores es su marcada tendencia a comportarse como sujetos particulares, cuyas únicas opciones de actuación colectiva se dan en el marco de la familia y el trabajo flexible, situación que refrenda una suerte de *corrosión del carácter* en nuestras sociedades y expresada en lo que viven los trabajadores subcontratados, cooperativos, informales, etc.[498], además de quienes todavía conservan contratos de trabajo a término indefinido, dado que sobre ellos se ejercen presiones chantajistas para aceptar dichas transformaciones[499].

El informe de las Naciones Unidas de 2005 sobre la juventud afirma que para atender las múltiples problemáticas sobre la vida de los-as jóvenes como efecto de las transformaciones en el mundo globalizado es necesario brindar alternativas viables a los-as jóvenes; para ello sugiere hacer frente a las causas subyacentes, como la pobreza, y al hacerlo, intentar corregir las desigualdades entre las naciones ricas y las pobres. También señala que es necesario que por medio de la educación y la capacitación se

[492] Ibíd. p. 10.
[493] FITUOSSI; Jean-Paul; ROSANVALLON, Pierre. *Nueva Era de las Desigualdades*. Buenos Aires: Manantial, 1997. p. 238.
[494] Ibíd. p. 238.
[495] Ibíd. p. 238.
[496] Ibíd. Los autores opinan que de allí parte el riesgo de un aumento de la aceptación social de un populismo perverso o de posiciones francamente autoritarias. p. 113.
[497] VALENCIA, Nelcy Yoly. *Op. Cit*. p. 180.
[498] Ibíd. p. 180.
[499] FORRESTER, Viviane. *Op. Cit*. p. 152.

den a los-as jóvenes los conocimientos y la confianza necesarios para participar con éxito en el mercado de trabajo de sus propios países[500]. Este tipo de declaraciones no dejan de ser discursos institucionales positivos que encubren los procesos y tendencias hegemónicas del modelo neoliberal en el marco globalizado que impiden y retrasan la formulación y ejecución de alternativas a las problemáticas educativas, sociales y laborales de los-as jóvenes en el mundo, principalmente en los países menos desarrollados[501].

Valga ahora hacer algunas anotaciones sobre la situación de América Latina en relación con los cambios productivos que suponen las nuevas tecnologías y el régimen neoliberal imperante para pasar a observar su relación con los sistemas de formación de la región.

1.2.4. Impacto en las economías latinoamericanas

Los cambios productivos y económicos han repercutido no sólo en los países desarrollados sino también, particularmente, en los países considerados en desarrollo, entre ellos los países de Latinoamérica. En este contexto de reestructuración, las economías de la región han debido lidiar con sus pesadas deudas externas, que han impactado en el desarrollo de todas las instituciones sociales, así como en el marco de políticas de ajuste estructural, de apertura de la economía y de crisis del Estado Benefactor. Todo lo anterior expresa el auge que en la región ha tenido el proyecto neoliberal como modelo de organización de la sociedad. Este auge se ve acompañado de los modelos de desarrollo propuestos por organismos como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)[502].

La década de los noventa significó la consolidación de un modelo productivo que dejó atrás a la industria de sustitución de importaciones (característica que marcó el proceso de industrialización de los países latinoamericanos desde los años sesentas) y fue sucedido por planes y programas que hoy sugieren el incremento del intercambio comercial, disponiendo así el camino al éxito de la globalización de la producción, de la consolidación de bloques y de la instauración de la necesidad de competir internacionalmente en productividad y calidad, tanto para las empresas como para la fuerza de trabajo. Dicho cambio en los noventas refleja que el modelo de *desarrollismo*[503]

[500] Ibíd. p. 152.
[501] TORRES, Jurjo. *Op. cit*. p. 17.
[502] De acuerdo a los informes de la CEPAL, la imbricación de los mercados y el desmoronamiento consiguiente de los sistemas estatales en que se encuadran las actividades económicas están generando, conjuntamente con las transformaciones tecnológicas en las economías y las repercusiones ya citadas, grandes cambios estructurales que se traducen en la creciente concentración del ingreso y en formas de exclusión social, que se manifiestan en todos los países de la región. (FURTADO, Celso. *El nuevo capitalismo*. En: Revista de la CEPAL. Número Extraordinario. Santiago de Chile: CEPAL - Naciones Unidas, 1998. p. 17.)
[503] La expresión *modelo de desarrollismo* pretende sugerir la tendencia hoy caduca que existió hasta el último cuarto del siglo XX en el mundo, consistente en la fe generalizada depositada en el progreso que el capitalismo podría traer a las economías por la vía del desarrollo económico. En América Latina el principal organismo impulsor de esta iniciativa fue

que seguían las economías tocó techo en cuanto a los objetivos que preconizaba y ofrecía: *A más desarrollo económico, más trabajo para todos los niveles de bienestar*. Este modelo de desarrollismo sin pautas ni límites no satisfizo las expectativas creadas. Al iniciarse 1991, de una población total de 450 millones de habitantes en América Latina, 200 millones se encontraban en condiciones de desempleo[504]. En este sentido se sostiene que un tercio de la población económicamente activa se debatió entre el desempleo y subempleo[505] durante la década de los noventa, hecho que determinó que en dicho periodo se consolidara lo que se ha dado en llamar el sector informal de la economía[506]. En 2001, 214 millones de personas, casi el 43 por ciento de la población latinoamericana, vivía en la pobreza; de ellas, el 18,6 por ciento (92,8 millones) se encontraban en la indigencia[507]. Las proyecciones de la CEPAL para 2002 pronosticaban un aumento de la pobreza en alrededor de 7 millones de personas, 6 de millones de las cuales serían indigentes[508].

No obstante, el modelo neoliberal introduce tendencias que buscan garantizar que la región liquide o privatice sus empresas estatales y se conceda a las transnacionales el derecho de acumulación privada del capital. Conforme a lo decidido en una reunión realizada en Miami en 1995 por los gobiernos del continente, bajo las pautas de la *Iniciativa para las Américas* formulada por el presidente George Bush padre, los pueblos americanos, desde Alaska hasta la Tierra del Fuego, están abocados a la consolidación de un modelo de acuerdo comercial que responde fundamentalmente a los intereses de Estados Unidos y las transnacionales de capital norteamericano[509]. En efecto, Estados Unidos ha buscado abrir los mercados latinoamericanos, a los que ha sometido a una presión permanente para que eliminen todo tipo de barreras a las empresas y productos extranjeros[510]. Lo anterior se aprecia desde la década de los 80, mediante las presiones que se han ejercido a través del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI), y luego por medio de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y las negociaciones de acuerdos regionales, a saber el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) entre México, Estados Unidos y Canadá, y luego el ALCA, además de acuerdos bilaterales con cada uno de los países del sur del continente americano[511]. El caso del TLC que Colombia ha firmado con Estados Unidos, como se sabe, ha sido particularmente debatido recibiendo apoyo amplio por

---

la CEPAL, que con su enfoque desde los sesenta institucionalizó la planificación en base a ese modelo desarrollista. Asimismo, cabe anotar que en este mismo sentido hubo especial impacto con el impulso externo de la *Alianza para el Progreso*. Dentro de ello, el modelo desarrollista hizo su aparición en la región mediante la implementación de políticas de planificación del desarrollo regional; actividad significativa asociada a la industrialización sustitutiva de importaciones comandada por el Estado.

[504] Para algunas cifras analizadas ver: CABRERA, Onavis Carmelo. *Problemática y desafíos de la educación vinculada al trabajo en el marco de la propuesta neoliberal*. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Segunda época. Número 3. México, D.F.: OEA, CREPAL, CEDeFT, 1993. p. 36.

[505] El subempleo corresponde al grupo de la población que labora, pero que considera que no es remunerado de acuerdo con sus habilidades y capacidades, o que trabaja menos horas de las requeridas.

[506] CABRERA, Onavis Carmelo. *Op. Cit.* p. 36.

[507] KATZ, Jorge. *Cambios estructurales y productividad en la industria latinoamericana, 1970-1996*. En: Revista de la CEPAL 71. Santiago de Chile: CEPAL – Naciones Unidas, agosto de 2000. pp. 65 – 84.

[508] Ibíd. pp. 65 – 84.

[509] VILLADA, Jorge Luis. *ALCA y TLC, caras de una misma moneda*. En: revista La Insignia. [Online], La Insignia, Uruguay, julio del 2004. Disponible en: http://www.lainsignia.org/2004/julio/econ_020.htm [Revisado Agosto 23 de 2005]

[510] Ibíd. [Online]

[511] Ibíd. [Online]

parte sectores económicamente favorecidos del país y oposición de otros tantos sectores sociales.

En medio de estas situaciones, desde los noventas, las economías latinoamericanas se han visto empujadas a competir en un mercado mundial contra productos y empresas mucho más preparadas que ya han renovado su maquinaria e incorporando tecnología de *punta* a sus procesos productivos. Según se establece en un informe de la UNCTAD de 2005, las regiones en desarrollo del mundo, que ya tropiezan con numerosos obstáculos en los ámbitos del comercio interno y exterior, se encuentran en la actualidad en una situación de desventaja competitiva a medida que los negocios en todo el mundo usan cada vez más las tecnologías de la información[512]. De acuerdo a algunos de los críticos del acelerado proceso de la globalización y de sus efectos nocivos para Latinoamérica[513], si bien el marketing, la distribución y comercialización son importantes retos para las empresas, muchos empresarios de la región no han sabido anticiparse o no creyeron en los efectos de la apertura de mercados en la globalización, encontrando con ello dificultades para adaptarse y para mantener su tasa de beneficios, y viéndose avocados a reducir sus costes laborales, reduciendo su planta física de personal, la seguridad social de sus empleados, así como la carga de impuestos por la vía de las bonificaciones por contratación[514], todo esto no es otra cosa que *flexibilización*. Si se vuelve la mirada al mercado de trabajo, se observan cambios en la estructura y en el volumen de la fuerza de trabajo[515]. El sector industrial latinoamericano evidencia, a lo largo de los años, una pérdida relativa de su capacidad de empleo; esta tendencia parece irreversible, ya que, pese al incremento en la producción, la proporción de personas empleadas en la industria manufacturera ha disminuido[516]. El sector servicios y el sector informal tienen una proporción significativa de la fuerza del trabajo. En la región también han cambiado la jerarquía y la naturaleza de las calificaciones; la inserción laboral de las personas de baja calificación se hace difícil; cada vez se exigen mayores niveles educativos y mejores calificaciones para acceder a trabajos cualificados[517].

En resumen, el ritmo de los cambios tecnológicos en la región, y por tanto su influencia en las economías, así como las presiones hegemónicas del modelo neoliberal, ha supuesto que sólo los países más avanzados consigan mantener el ritmo de esos cambios, guardando para sí puestos de trabajo clave en el corazón de la tecnología de punta. Lógicamente, los países reciclan sus técnicas y trabajadores en función de esa tecnología, de la que dependen los países menos puestos al día, que se quedan con los trabajos marginales, más cambiantes y menos rentables. Seguir el ritmo de adaptación y conseguir no perderlo supone grandes reconversiones industriales, agrícolas y del

[512] ORGANIZACIÓN PARA COMERCIO Y DESARROLLO (UNCTAD). *La Brecha de Internet paraliza a las empresas de los países en Desarrollo*. [Online] UNCTAD. Disponible en: http://www.unctad.org/templates/Webflyer.asp?docID=6478&intItemID=3369&lang=3. [Revisado octubre 10 de 2006]
[513] CABRERA, Onavis Carmelo. *Op. Cit.* p. 37 - 38.
[514] Ibíd. p. 37 - 38.
[515] CARRILLO, Jorge. *Flexibilidad y Calificación en la Nueva Encrucijada Industrial*. En: Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina. Lecturas de Organización y Trabajo nº 3. Campinas: UNICAMP. 1994. pp. 137 y ss.
[516] Ibíd. pp. 137 y ss.
[517] Ibíd. pp. 137 y ss.

sector servicios, lo que implica unos grandes niveles de sacrificio a la economía y por ende a la población afectada por las transformaciones. Al mismo tiempo, exige un esfuerzo de reciclaje profesional, empresarial y cultural para el que muchos países no están preparados[518] y el cual será determinado de manera importante por la habilidad del sistema educativo existente para adaptarse a esas transformaciones.

1.2.5. Controles supranacionales sobre los Estados

A partir del último tercio del siglo XX, se constata que el mundo vive en una sociedad en la que la esfera económica, a través de instituciones como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Mundial de Comercio (OMC), entre otras, dictan a los gobiernos las líneas maestras que obligatoriamente deben seguir, sino quieren quedar al margen o considerarse enemigos (algo también posible) de tales estructuras mundialistas. Son estas organizaciones las encargadas de promover y vigilar los procesos de globalización del capital[519] con una reestructuración del tejido productivo y del mercado del trabajo, en general. Estas transformaciones son auspiciadas por tales entidades mundialistas, favoreciendo incrementos de capital muy notables y un mejor acceso de las corporaciones transnacionales a posiciones de poder en los principales organismos económicos y políticos supranacionales, lo que les facilita rediseñar normas y leyes a su medida. La Organización para Comercio y Desarrollo (UNCTAD), perteneciente a las Naciones Unidas, estima que existen mundialmente unas 65.000 empresas transnacionales con 850.000 filiales en el extranjero; tres cuartos de ellas tienen su sede en los Estados Unidos, Japón o Europa[520]. De los 100 mayores consorcios, 99 tienen su sede principal en el norte; sólo uno de los 100 líderes esta radicado en el sur (Corea del Sur)[521]. En los últimos años, fusiones y alianzas de firmas han llevado a una concentración de poder inaudita en manos de los consorcios. Los cinco mayores a la cabeza son el resultado de un matrimonio entre gigantes, el grupo automotor Daimler Chrysler y la multinacional petrolera ExxonMobil[522].

---

[518] DEL RÍO, Enrique; JOVER, Daniel y RIESCO, Lola. *Formación y Empleo. Estrategias posibles*. Barcelona: Paidós, 1991. pp. 45-50.

[519] Según Torres, un ejemplo del poder de estos organismos económicos es la elaboración totalmente secreto del Acuerdo Multilateral de Inversiones (AMI) con el que se intentaba proteger a las empresas multinacionales y a sus inversiones contra Estados Nacionales que mantuvieran todavía alguna forma de proteccionismo, contra aquellas estructuras que pusieran alguna clase de límites o vigilancia a las políticas de librecambio, de mercado puro y duro, de capitalismo salvaje. Acuerdo que las protestas organizadas de distintos grupos contra esta clase de globalización, pertenecientes a un buen número de países, lograron denunciar hasta conseguir su retirada. (TORRES, Jurjo. *Op. cit*. p. 19.)

[520] ORGANIZACIÓN PARA COMERCIO Y DESARROLLO (UNCTAD). *Informe sobre el comercio y el desarrollo 2006*. [Online] UNCTAD, 2006. Disponible en: http://www.unctad.org/Templates/webflyer.asp?docid=7183&intItemID=2508&lang=3&mode=toc [Revisado octubre 10 de 2006]

[521] Ibíd. [Online]

[522] Estos gigantes empresariales, medidos por su poder económico, sobrepasan a algunas economías nacionales. Las ventas anuales del número uno, el consorcio automotor americano General Motors, supera al producto social bruto de Irlanda, Nueva Zelanda y Hungría sumados. Y los cinco mayores consorcios superan a los 46 países más pobres en cuanto a rendimiento económico.

En este panorama, el Estado tiende a reducir su papel tradicional en el sector público, transfiriendo las responsabilidades que tienen que ver con el llamado Estado del Bienestar al ámbito privado, a empresas privadas. Su función principal se limita a diseñar y tomar todas aquellas decisiones que favorezcan esa transferencia de poderes, no dudando incluso en asumir los errores de aquéllos grupos empresariales y que pongan en peligro el juego del mercado de tales grupos. Un ejemplo de ello lo vemos en Colombia a través de la tendencia del gobierno a utilizar los fondos públicos para auxiliar y asegurar la inversión privada de grandes financistas nacionales e internacionales[523]; la misma tendencia se registra en toda América Latina; en la región se ayuda a las entidades financieras, facilitándoles cubrir los agujeros de sus fondos económicos e integrando al sector privado las empresas públicas más rentables. El informe sobre el Comercio y el Desarrollo 2006 de la UNCTAD revela que existe una tendencia marcada en institucionalidad mundial hacia la idea de que para promover el desarrollo, es necesario complementar la creciente interdependencia económica de todos los países con un sistema bien estructurado de gobernanza económica mundial, liderado por los intereses neoliberales[524].

El Fondo Monetario Internacional, conjuntamente con el Banco Mundial, son los organismos que están desempeñando el papel más importante para restringir el poder de los Estados. Pese a que reconocen que la manera mejor de intervenir es desde los Estados, se apoyan en ellos para forzar en sus territorios políticas de ajuste muy duras, como son la reducción del déficit público e ir desmantelando los sectores públicos para transferirlos a manos privadas (todo ello con amplios sectores de la sociedad en contra de tales medidas), sin embargo, su objetivo es tratar de minar todo su poder. Dicho poder, en la práctica, pasarían a asumirlo estas instituciones internacionales, que podrían llegar a ejercer de gobiernos del mundo[525].

A continuación se ofrece un panorama de la manera como los fenómenos que han venido describiéndose inciden sobre los sistemas educativos, se hará especial énfasis en el caso latinoamericano en vista de su importancia para ubicar las tendencias que han predominado en la región y en Colombia en torno a la formación para el empleo de jóvenes.

[523] Es el caso del intento de venta de ECOPETROL en Colombia durante el 2006 a manos privadas.
[524] ORGANIZACIÓN PARA COMERCIO Y DESARROLLO (UNCTAD). *Informe sobre el comercio y el desarrollo 2006*. *Op. Cit*. [Online]
[525] Este tipo de organismos mundialistas (FMI, la OCDE, el Banco Mundial, la OMC), con el apoyo las grandes empresas multinacionales, son el verdadero cerebro de las políticas neoliberales, hasta el punto de que llegan a construir todo un gran entramado de redes de fuerza para lograr el consentimiento de la población a sus propuestas. Es el control de los recursos financieros que tienen en sus manos lo que les permite dirigir las líneas de pensamiento de la inmensa mayoría de los medios de comunicación de masas, el control de las publicaciones de numerosas editoriales, ejercer con autoridad en los partidos políticos en el Gobierno sobre la base de créditos y "donaciones" para sus campañas, influir notoriamente en el trabajo de instituciones de formación e incluso instituciones educativas, en especial en las universitarias a través de la concesión de subvenciones económicas para la promoción de determinadas líneas de investigación, etc. En resumen, son los organismos económicos de carácter mundialista, es decir, globalizados, los que también financian la construcción de discursos acordes con sus intereses privados y de explotación, que además divulgan con insistencia.

1.2.6. Deuda externa e incidencia sobre los sistemas educativos

Los sistemas educativos se han visto impactados por las maniobras de los organismos internacionales que lideran el proceso de globalización neoliberal en la medida en que generan cada vez nuevos condicionamientos políticos y económicos por concepto del pago de la deuda externa; es de este modo particularmente en los países latinoamericanos.

Según cifras del Informe del Fondo Monetario Internacional de septiembre del 2005, el monto de la deuda externa de los países subdesarrollados en el 2004 alcanzó los 2,8 millones de millones de dólares[526]. La deuda externa de los países subdesarrollados en el 2004, calculada en 2,5 millones de millones de dólares por el Banco Mundial, representó el 34,3% del PIB total del *Tercer Mundo* y el pago por concepto del servicio de la deuda ascendió a 436 mil millones de dólares[527]. Si se toma en cuenta que, en 1968 la deuda del Tercer Mundo rondaba los 50 mil millones de dólares, podrá observarse que en 37 años la deuda se ha multiplicado por 50 veces.

La crisis de la deuda lejos de ceder, se ha fortalecido por la falta de dinamismo económico, la permanencia de desequilibrios macroeconómicos, la caída de la inversión de capital, la inflación, el desempleo, el mayor deterioro de los niveles de vida y el incremento de la polarización[528]. Desde los primeros días de la crisis de la deuda, el acceso a los préstamos del Banco Mundial y el FMI se supeditaron a que cada país acordara aplicar un programa drástico de *liberalización* económica, propio de la lógica neoliberal. Esta serie de reformas de carácter monetario, fiscal, económico y comercial llegó a conocerse como *Políticas de Ajuste Estructural*[529].

Las propuestas variaron de un país a otro, pero las políticas principales incluyeron: reducción del papel del Estado nacional en la economía, rebaja de los aranceles a las importaciones, eliminación de las restricciones en la inversión extranjera, aumento de los impuestos, eliminación de los subsidios para los alimentos básicos y las industrias nacionales, recorte de salarios, devaluación de la moneda y poniendo énfasis en la

---

[526] FONDO MONETARIO INTERNACIONAL (FMI). *World Economic Outlook*. [Online] Fondo Monetario Internacional (FMI) – Boletín del FMI, abril 2003, septiembre 2003, abril 2004, abril 2005, septiembre 2005. Disponible en: http://www.imf.org/external/pubs/ft/survey/spa/2004/052404S.pdf y http://www.imf.org/External/Pubs/FT/SURVEY/spa/2005/050205S.pdf [Revisado octubre 2 de 2006].

[527] BANCO MUNDIAL. *Global Development Finance.* [Online] Banco Mundial, septiembre 2005. Disponible en http://web.worldbank.org/.../EXTGDF**2005**/0,,menuPK:544398~pagePK:64167702~piPK:64167676~theSitePK:544381,00.html [Revisado octubre 2 de 2006].

[528] HERNÁNDEZ, Gladis. *Evolución de la deuda externa en América Latina y el Caribe*. [Online] Observatorio Internacional de la Deuda – Centro de Investigaciones de la Economía Mundial (CIEM), Cuba, 2005. Disponible en: http://www.oid-ido.org/article.php3?id_article=109. [Revisado octubre 10 de 2006]

[529] SADER, Emir (Comp). *El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2001. 274 p. Las Políticas de Ajuste Estructural se empezaron a imponer en los países del Sur a principios de la década de los 80. Fueron la respuesta diseñada por el FMI y el Banco Mundial a la crisis de la deuda que se estaba disparando en casi todo el Tercer Mundo; seguían una lógica neoliberal, denominada el consenso de Washington años después por sus mismos creadores. Pero el llamado "consenso" era exclusivamente entre las Instituciones Financieras Internacionales (IFIs), algunos políticos y empresas en los países ricos, y algunas élites en los países del sur. Desde el principio, hubo voces en contra del neoliberalismo que se imponía, aunque "pasaron muchos años antes de que se les hiciera algún caso."

producción para la exportación y no para el consumo local[530]. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) documenta regularmente cómo los pobres y sus hijos soportan en forma desproporcionada el costo de los Programas de Ajuste Estructural. Se exige austeridad en el gasto social y las políticas internas para demostrar la *responsabilidad fiscal* de una nación empobrecida. Esto se traduce en menos servicios sociales para los pobres, la eliminación de subsidios al consumo para los productos alimenticios básicos y el transporte público, escuelas sin maestros o material de estudio, y hospitales sin enfermeras o medicamentos[531].

Según cifras de la CEPAL, la deuda externa de América Latina se había elevado a 723,09 miles de millones de dólares en el 2004[532]. Sin embargo, el FMI ha señalado recientemente, en su Informe de septiembre del 2005, que la deuda externa de la región en el 2004 se ubicó en los 780 mil millones de dólares, representando un 34,4% del PIB del continente[533]. En 1980 este porcentaje era inferior (33,2%). En el 2004, la relación en toda la región entre los intereses totales devengados por la deuda y lo recuperado por exportaciones de bienes y servicios fue del 14,9%.

Si bien la deuda externa ha mantenido su espiral ascendente, la economía latinoamericana y caribeña sólo creció un 2.9% como promedio anual en el período entre 1986 y 2004, mientras que la desigualdad en distribución del ingreso ha empeorado. Hoy América Latina y el Caribe, continúa siendo la región de mayor desigualdad social del mundo. Por una parte, el 10% de las personas más ricas recibe entre el 48% de los ingresos totales generados por la región, mientras que al 10% más pobre sólo accede al 1.6%[534].

El impacto en los sistemas educativos se ha intensificado en los primeros años del siglo XXI, cuando se propone en ámbitos internacionales negociar con los organismos acreedores el canje de un porcentaje de los intereses de la deuda externa de los países por inversiones en educación[535]. Los objetivos explícitos de tal operación serían el incremento de los recursos económicos para la educación y el alivio de la deuda externa; objetivos loables teóricamente pero que según los críticos esconden las consecuencias perniciosas que ocasionaría a los países deudores tal canje, entre ellos el sometimiento de los países endeudados a las disposiciones de los acreedores internacionales[536]. En este sentido, resulta paradójico que, al mismo tiempo que se señala la escasez de recursos para la educación, se oculta que dicha escasez se debe, precisamente, al pago de los servicios de la deuda que crecen con el aumento de los intereses exigido unilateralmente por los acreedores. Desde la década del noventa, dicho pago ha sido superior a la inversión educativa total de cada país afectado,

[530] CALCAGNO, Alfredo F. *Ajuste estructural, costo social y modalidades de desarrollo en América Latina*. En: SADER, Emir (Comp). *El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2001. pp. 75 – 98.
[531] SADER, Emir (Comp). *El ajuste estructural en América Latina*. *Op. Cit.* pp. 9 – 10.
[532] HERNÁNDEZ, Gladis. *Op. Cit*. [Online]
[533] FONDO MONETARIO INTERNACIONAL (FMI). *World Economic Outlook. Op. cit*. [Online]
[534] HERNÁNDEZ, Gladis. *Op. Cit*. [Online]
[535] A esta negociación se le ha conocido como *Canje de Deuda Externa por Educación*.
[536] LORENZO, Ana. *Canje de Deuda Externa por Educación*. [Online] En: VI Foro Social Mundial (Caracas, Venezuela, 24-29 de enero de 2006). Disponible en: http://www.rodolfowalsh.org/spip.php?rubrique3 [Revisado agosto 23 de 2006].

considerando la incidencia respectiva en el PBI; las únicas excepciones son Costa Rica y Guinea Ecuatorial, en que se equiparan ambos indicadores; en Panamá, Chile, Uruguay y Ecuador, la porción del PBI destinado al pago de la deuda triplica el correspondiente a educación; en Brasil y Colombia, lo duplica[537]. Dicho pago consume, asimismo, gran parte de las exportaciones y de los recursos fiscales anuales. Por concepto del pago de servicio de la deuda, entre 1990 y 2004, la región pagó 1.9 millones de millones de dólares, lo que representa un promedio anual para estos 15 años de 126,9 miles de millones de dólares. El servicio de la deuda externa, supera al gasto en educación en 12 países de los 23 que forman Latinoamérica; en 13, lo gastado en sanidad y en seis países, el servicio de la deuda excede el gasto en educación y sanidad. Solamente el servicio de la deuda pagado entre 1990 y el 2004, equivale a 66 veces el monto de la deuda externa de la región en 1970. Simultáneamente, el monto total de intereses asumidos por la región entre 1990 y 2004, ha pagado la deuda actual en 2,6 veces[538].

Como ha ocurrido con otros mecanismos propuestos para *aliviar* el peso de la deuda, éstas son iniciativas de los acreedores y no de los deudores, lo cual ya las identifica como de interés financiero, económico y político y no como gestos de generosidad[539]. La experiencia de las últimas dos décadas demuestra cómo otros canjes no sólo no han reducido la deuda sino que han generado nuevos condicionamientos a los deudores[540].

1.2.7. Acuerdos, declaraciones e intervenciones acerca de los sistemas educativos

A continuación se presentan algunos de los acuerdos, cumbres y declaraciones de carácter supranacional que han pretendido legislar, en algunos casos, e intervenir sobre los sistemas educativos de los países menos desarrollados y que sirven de antecedente a la formulación y ejecución de planes y programas que convergen en los proyectos de formación y capacitación relacionados con el empleo y el trabajo. Se advierte en estas declaraciones la estrecha relación entre el agobio de la deuda y las necesidades educativas; pero se convoca a su reducción o cancelación, sin condicionamientos.

- ✓ En el Informe *La educación encierra un tesoro* de Jacques Delors[541] se expresa: "Estimular la conversión de la deuda a fin de compensar los efectos negativos que tienen sobre los gastos de educación las políticas de ajuste y de reducción de los déficit internos y externos"[542].

[537] PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). *Informe de Desarrollo Humano, 2004*. [Online] Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Disponible en http://hdr.undp.org/reports/global/2004/espanol/ [Revisado agosto 23 de 2005].
[538] HERNÁNDEZ, Gladis. *Op. Cit*. [Online]
[539] LORENZO, Ana T. *Op. Cit*. [Online]
[540] HERNÁNDEZ, Gladis. *Op. Cit*. [Online]
[541] DELORS, Jacques; AL MUFTI, In'am; AMAGI, Isao, et. al. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. París: Ediciones UNESCO, 1996. 46 p.
[542] Ibíd. p. 41.

- ✓ También el Foro Mundial de Educación[543] , en el documento *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos*, se señala: "Se estima que la realización de los objetivos de la educación para todos costará unos 8.000 millones de dólares anuales, lo cual exigirá un apoyo financiero complementario por parte de los países, así como una mayor asistencia al desarrollo y una reducción de la deuda por parte de los donantes bilaterales y multilaterales"[544].
- ✓ En el *Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar*, preparado por el Comité de Redacción del Foro Mundial de Educación, se afirma: "Debe darse gran prioridad a aliviar la deuda más deprisa, más a fondo y con mayor amplitud o a cancelarla, con miras a atenuar la pobreza, adquiriendo un compromiso firme con la educación básica" [545].
- ✓ En el documento *Educación para todos en las Américas, Marco de Acción Regional*, suscrito por los países de América Latina, el Caribe y América del Norte, se explicita: "Los países se comprometen a: (...) Buscar de manera más extensa mecanismos alternativos de financiamiento de la educación, tales como condonación y canje de deuda externa" [546].
- ✓ Simultáneamente, en el contexto de las sucesivas rondas promovidas por la OMC (Organización Mundial de Comercio) sobre el comercio mundial para establecer el AGCS (Acuerdo General de Comercio y Servicios), la educación es concebida como un servicio comercial y, por lo tanto, susceptible de ser comprada y vendida en el mercado. Innumerables voces internacionales se han levantado contra esta postura que relega la noción ampliamente compartida de concebir a la educación como un derecho social.
- ✓ ***Cumbres de las Américas***. En diciembre de 1994 se realiza en Miami, Estados Unidos, la I Cumbre de las Américas, en el marco de la OEA (Organización de Estados Americanos). Realizada por iniciativa de Estados Unidos, asisten todos los presidentes de los países de América, excepto Cuba. En un proceso claramente determinado por los intereses estadounidenses, se propone la creación del ALCA (Acuerdo de Libre Comercio para las Américas) que, en su capítulo referido a servicios, también incluye a la educación[547]. Por lo tanto, se la considera un servicio comercializable y que requiere un mercado libre, por lo que se permitiría la radicación de inversiones educativas con total apertura y libre circulación en todos los países signatarios. Es posible que la educación esté incluida en la recomendación de que los Estados deberán abstenerse de brindar servicios que entren en competencia desleal con los demás servicios, bienes y capitales que circulen libremente.

[543] FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* Dakar: UNESCO - Banco Mundial - PNUD, 2000. p. 7
[544] Ibíd. p. 7.
[545] FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. *Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar*. París: UNESCO, Banco Mundial, PNUD, 23 de mayo de 2000. [Punto 49]. p. 14
[546] FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. *Educación para todos en las Américas, Marco de Acción Regional.* Santo Domingo: UNESCO, Banco Mundial, PNUD; 10-12 de febrero de 2001. [Punto 7] p. 7.
[547] HERNÁNDEZ, Gladis. *Op. Cit*. [Online]

En el marco de estas Cumbres de las Américas[548], la Secretaría General de la OEA crea, en 1996, la UDSE (Unidad de Desarrollo Social y Educación), responsable del seguimiento de los mandatos de las cumbres vinculados con la educación y la pobreza e impulsora de políticas en tal sentido. Con la cooperación del BID (Banco Interamericano de Desarrollo), promueve cuatro Reuniones de Ministros de Educación de los países miembros (Mérida, México, 1998; Punta del Este, Uruguay, 2001; México D.F., México, 2003; y Scarborough, Trinidad y Tobago, 2005).

Previamente a la penúltima reunión de Ministros mencionada, la UDSE convoca a un encuentro denominado La participación de la sociedad civil en la educación (Bogotá, Colombia, 28 y 29 de julio de 2003). En él participan dieciséis organizaciones sociales vinculadas a la educación, cifra baja comparada con las que existen en todo el continente. Se aprobó una Declaración a ser presentada a los Ministros de Educación que expresa: "... En vista de las repercusiones que el ALCA puede tener en la educación de los países y en las organizaciones de la sociedad civil que se ocupan de este tema, sugerimos a los Ministros de Educación de las Américas, llevar a cabo un estudio serio de este punto, que permita formular propuestas que favorezcan la educación de los niños, las niñas y los-as jóvenes del continente. (...) Sugerimos a los Ministros de Educación de las Américas elaborar una propuesta conjunta para ser presentada en la Cumbre Extraordinaria de las Américas en noviembre próximo, para que el Fondo Monetario Internacional condone una parte de la deuda externa y la destine a la inversión en la ampliación del acceso y el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación de los países de América Latina y el Caribe". Es ésta la primera referencia explícita al canje de deuda externa por educación.

- ✓ ***Cumbres Iberoamericanas.*** Con anterioridad a las Cumbres de las Américas convocadas por la OEA e inspiradas claramente por Estados Unidos, se venían desarrollando las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno. Éstas fueron promovidas inicialmente por España y México y convocando a los mandatarios de los países hispano hablantes, incluida Cuba, con España, Portugal y Andorra, para crear la Comunidad Iberoamericana de Naciones. Se realizan anualmente en cada país miembro[549].

  En este ámbito, se recrea la preexistente OEI (Oficina de Educación Iberoamericana) y se transforma en **OEI** (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Este organismo convoca, también anualmente y previa a cada Cumbre de Presidentes, a las Conferencias Iberoamericanas de Educación, con los ministros del área de cada país miembro.

[548] Dichas Cumbres se han realizado en estas ciudades y fechas: I: Miami, Estados Unidos, diciembre de 1994; II: Santiago, Chile, abril de 1998; III: Québec, Canadá, abril de 2001; Extraordinaria: Monterrey, México, enero de 2004; y IV: Mar del Plata, Argentina, diciembre de 2005.

[549] Estas Cumbres se han realizado en estas ciudades y fechas: I: Guadalajara, México, 1991; II: Sevilla, España, 1992; III: Bahía, Brasil, 1993; IV: Bariloche, Argentina, 1994; y así sucesivamente hasta la XIII: Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 2003; XIV: San José, Costa Rica, 2004; y XV: Salamanca, España, 2005.

- ✓ En 2001 la Fundación Internacional para la Juventud (FIJ) y el Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN) del Banco Interamericano de Desarrollo, con el apoyo de la Agencia de Cooperación del Gobierno de los Estados Unidos (USAID), han sumado esfuerzos para contribuir a preparar el recurso humano que demandan los empleos generados por la nueva economía en América Latina y el Caribe. Para ello se ha creado el programa –***entra 21***– que cofinancia proyectos de empleo juvenil en tecnologías de información (TI). Esta colaboración se propone: Apoyar proyectos locales para capacitar jóvenes y asistirlos en la búsqueda exitosa de empleos que requieran habilidades en TI, crear alianzas entre organizaciones sin ánimo de lucro, gobiernos y empresas para responder a las necesidades de capacitación en TI y empleo en la región, identificar, documentar y divulgar experiencias exitosas en capacitación e inserción laboral, y de colaboración entre las organizaciones participantes[550].
- ✓ En septiembre del año 2000, los representantes de 189 países del mundo pertenecientes a las Naciones Unidas suscribieron la ***Declaración del Milenio***, por la cual se comprometieron a intensificar los esfuerzos para reducir la pobreza, mejorar la salud, promover la paz y los derechos humanos y la sostenibilidad ambiental. La Declaración establece como objetivos para ser alcanzados antes del 2015 la universalización de la educación primaria de todos los niños y niñas del mundo, y el logro de la equidad de género y la autonomía de la mujer eliminando las desigualdades de género en todos los niveles educativos[551].
- ✓ Hitos en este mismo camino son la *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación* (Tarija, 2003), la *XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobiernos* (Santa Cruz de la Sierra, 2003), y, antes de esta última reunión y como preparación para ella, el encuentro de ministros de educación de los países de la OEA en el marco del *Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral* (CIDI, México 2003).

En resumen, se aprecia que existe un amplio consenso acerca de la estrecha relación entre inversión en educación y desarrollo humano. Este consenso ha sido expresado y recogido en numerosas conferencias internacionales y en planes nacionales de desarrollo[552]. En los espacios citados [y otros, como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995), el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), los conferencias mundiales sobre género y sobre los derechos del niño, etc.] se ha subrayado unánimemente la importancia de la inversión en educación como elemento clave para la superación de los problemas del desarrollo y han fijado metas y objetivos,

[550] HERNÁNDEZ ARROYAVE, Juan Carlos. *entra 21. Preparando a los jóvenes para entrar en el nuevo mundo del trabajo.* [Online] CINTERFOR / OIT. Disponible en http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/inclus/pdf/hernand.pdf [Revisado en agosto 23 de 2005].
[551] NACIONES UNIDAS. *La Cumbre del Milenio. Antecedentes*. [Online] Naciones Unidas, 2006. Disponible en: http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/index.html [Revisado agosto 23 de 2006].
[552] COLOMBIA. *Plan de desarrollo nacional 2006-2010*. [Online] Presidencia de la República de Colombia. Disponible en http://www.dnp.gov.co/paginas_detalle.aspx?idp=235 [Revisado agosto 23 de 2005].

entre ellos las de combatir el desempleo de los-as jóvenes, muchos de los cuales no han sido alcanzados.

En materia de formación para el empleo en los últimos años se ha llegado a algunos acuerdos importantes acerca de las necesidades de una formación que permita lograr niveles aceptables de equidad y productividad.

- El primer acuerdo es la necesidad de que el sujeto posea una escolaridad prolongada que asegure las habilidades básicas de empleabilidad, en particular lectoescritura y matemática aplicada, que facilite el desarrollo de competencias de comunicación, y la habilidad analizar y resolver problemas, lo cual sea óptimo para actuar en el mundo laboral y gestionar su propia carrera laboral en un contexto cambiante e incierto[553].
- El segundo acuerdo es que la formación específica para el puesto laboral tiene como protagonista a la empresa, pues ésta es el lugar del cambio tecnológico y la división del trabajo, es muy difícil que las organizaciones productivas por sus propias características de rigidez y continuidad puedan adaptarse a esa cambiante realidad. No obstante, existe un campo intermedio entre la educación general y tecnológica que procede esencialmente de la educación formal y la capacitación específica para la empresa y el puesto de trabajo específico. Esa formación de sustento técnico para el trabajo especializado, y capacitación para las competencias necesarias en familias amplias de ocupaciones es la tarea de la formación no formal que se imparte en las instituciones de formación profesional[554].
- Un tercer acuerdo, aún incipiente, es que la turbulencia de los mercados de trabajo y la variabilidad de la inserción laboral exige un manejo de la gestión de recursos personales, de tiempo flexible y de trabajo en conjunto con otros que implica estrategias basadas en niveles altos de competencias personales[555]. La relativa eficiencia de las diversas combinaciones entre educación formal, no formal y aprendizaje en la vida laboral para adquirir estas competencias es aún un tema en debate.

Este conjunto de exigencias o demandas choca con sistemas educativos y de formación que han sido resultado de la evolución histórica de instituciones y sistemas de formación originados en la organización del trabajo y de la sociedad proveniente de tradiciones tecnológicas y estructuras ocupacionales anteriores. La lentitud de las instituciones formativas en responder a estos desafíos es una fuente central del cuestionamiento que están sufriendo en la actualidad. Frente a ello reaccionan de diferente manera las diversas sociedades. Las demandas al sistema educativo varían según las políticas empresariales, hay empresas que invierten en sus recursos humanos

[553] SCANS. *Lo que el trabajo requiere de las escuelas. Informe de la Comisión SCANS para América 2000*. Washington: Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, 1992. Citado por GALLART, María Antonia. *La Articulación entre la Educación y el Trabajo: una construcción social inconclusa. Op. Cit.* p. 313.
[554] CASTRO, Claudio de Moura. *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo: CINTERFOR-OIT, 2002. 382 p.
[555] GALLART, María Antonia. *La Articulación entre la Educación y el Trabajo: una construcción social inconclusa. Op. Cit.* p. 313.

para lograr mejores niveles de calidad, otras en cambio prefieren apostar al bajo costo de la mano de obra que les permita reducir precios, finalmente algunas tienen la política de arrebatar los recursos humanos formados por otras empresas, aprovechando su ventaja de no haber incurrido en costos de formación[556].

Volver a la Tabla de Contenido

1.3. LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO

Como se ha mostrado, tanto en América Latina como en el resto del mundo, ha existido un interés sociopolítico por combatir el desempleo, pero también en el desarrollo de las nuevas tecnologías y en los cambios que estas han introducido en los entornos laborales. El cambio tecnológico y la globalización, en su conjunto, dieron lugar a un capitalismo en que el conocimiento es primordial, en donde se concedió un alto valor a bienes intangibles fácilmente trasladables de un extremo al otro del planeta. Asimismo, se efectuó una reorganización del trabajo, que trajo -además de los elementos ya citados- un cambio fundamental de la noción del espacio y el tiempo, un predominio de competencias claves-que implican un orden superior de pensamiento y una disminución de la vigencia de las habilidades manuales-; más aún, la demanda de trabajadores de bajos niveles de calificación disminuyó, y aunque la demanda de personas con dichas calificaciones clave aumentó, numéricamente no compensó la pérdida de puestos no calificados[557].

La obsolescencia de las calificaciones debida al cambio tecnológico en algunos casos, y el traslado de las empresas a lugares más rentables en otros, obligaron al reciclaje de un gran número de trabajadores. La situación laboral relacionada con las calificaciones, la oferta de capacitación y el salario se dificultó por la posibilidad de trabajos calificados realizados a distancia o en el domicilio del trabajador y por el predominio en la contratación de empleados en función de las competencias detentadas por cada uno de ellos por encima de las tradicionales calificaciones definidas por el puesto de trabajo. De este modo, la articulación entre formación, calificación, puesto laboral e ingresos se volvió mucho más compleja e individualizada, entre las naciones y al interior de ellas. Se diferenció por sector económico y por la ubicación del respectivo empleo en la red de subcontratación empresarial. Por ello, según Gallart, el poder de negociación en el mercado de trabajo tendió a des-regularse e individualizarse y la profesionalización de los oficios como adquisición permanente y para toda la vida, que incluía una reserva de mercado entró en decadencia[558]. Esto explica que la antigua ecuación, donde el tiempo de capacitación (igual a nivel de calificación) se sumaba a la situación en la jerarquía ocupacional de la empresa, para definir los ingresos pactados colectivamente se pusiera en cuestión. En la actualidad se valora una buena formación básica, una capacitación específica inicial y una flexibilidad para reaprender que permita adaptarse

[556] LABARCA, Guillermo. *Formación para el Trabajo: ¿pública o privada?* Montevideo: Cinterfor, 2001. 314 p.
[557] GALLART, María Antonia. *La Articulación entre la Educación y el Trabajo… Op. Cit.* p. 312.
[558] Ibíd. p. 312.

a lo largo de la vida a los cambios constantes en la tecnología y la organización del trabajo.

Estas tendencias observadas en los países desarrollados, se manifestaron de manera variada en los países no desarrollados. La capacidad de absorción de empleo calificado y de brindar movilidad ocupacional a través de la educación es problemática en sociedades muy segmentadas por cuanto poseen estructuras productivas con grados muy distintos de productividad y están insertas diferencialmente con respecto a los mercados más globalizados. Por ello, siguiendo a Gallart, estos cambios no se dieron uniformemente ni al interior de cada sociedad nacional ni a través de los países[559]. Siguen existiendo sectores destacados de la fuerza de trabajo que continúan con las calificaciones y formas de empleo tradicionales. Las formas atípicas tienen también diferencias importantes, desde el empleo informal con bajos niveles de calificación hasta el trabajo de profesionales en el domicilio, pasando por las diversas formas de subcontratación y empleo no registrado en el sector formal de la economía con una gran variedad de calificaciones.
Este breve resumen de los cambios en el mercado de trabajo desde la perspectiva de la calificación y de la inserción laboral pone de relieve la diversidad de las demandas del sector ocupacional a los sistemas de formación, tanto en el tiempo como al interior de sociedades relativamente segmentadas como lo son las de los países menos desarrollados, entre ellos los latinoamericanos. Han cambiado por lo tanto, las características del perfil educativo del trabajador, sus contextos y sus retos.

Todos estos elementos han contribuido al aumento del interés por impulsar la formación del recurso humano [llámese trabajadores, talento humano o mano de obra] y, por tanto, han incidido en la manera de concebir y poner en ejecución múltiples propuestas de formación para el empleo de jóvenes. Por otra parte, la flexibilización del trabajo ha llevado a una mayor variabilidad de las carreras laborales a lo largo de la vida activa, unidos a un incremento del autoempleo, el empleo a tiempo parcial y el temporal. En dicho contexto la eficiencia y la competitividad son vistas como los atributos básicos de las economías[560]. La educación es considerada como elemento clave en el proceso estratégico de desarrollo; la *formación profesional*[561] se convierte en una de las funciones reconocidas de los sistemas educativos en todo el mundo y la inversión en educación se torna esencial para viabilizar los objetivos a largo plazo del desarrollo. Apoyada en ese principio, la formación de los recursos humanos, en todos los niveles, aparece como una tarea prioritaria de las políticas de empleo y educación; y su objetivo primordial es la capacitación tecnológica. Esto se traducirá a escala mundial de un lado en la implementación de ambiciosos paquetes de formación para el

[559] Ibíd. p. 312.
[560] Las mediciones de rentabilidad económica y de crecimiento es medido y valorado por organismos con el Fondo Monetario Internacional en términos de eficiencia y competitividad entre empresas y países.
[561] Actualmente, las relaciones de la educación con el trabajo, en términos de compromiso permanente con la sociedad, se traducen en un amplio concepto de formación profesional. Como tal, este concepto, en el presente, trasciende a una connotación de carácter eminentemente económico que por algún tiempo la caracterizó, por razón de los principios que orientaron su implicación en todo el mundo. En síntesis, es una condición para el desarrollo del individuo, de acuerdo con los valores de libertad y dignidad y su derecho a vivir y trabajar en un mundo mejor. (VIERA DO NASCIMENTO, Osvaldo. *El impacto de los cambios tecnológicos en las relaciones de la educación y el trabajo en el mundo moderno*. En: Revista Interamericana De Educación De Adultos. Segunda época. Número 3. OEA, CREPAL, CEDeFT, 1993. p. 14.)

trabajo y en una serie de exigencias a los sistemas e instrumentos de formación tradicionales[562]; también en la definición, por parte del Estado, de funciones de capacitación y educación para el desarrollo de capacidades y competencias que habiliten para el ingreso al sector formal, o para el desempeño de actividades más rentables, y también para ocupar empleos o desempeñar actividades de mejor calidad[563].

Con todo, pese a que los discursos apuntan en esta dirección, cuando se plantea el papel del sistema educativo diversos autores[564] señalan que los centros de enseñanza, de los diferentes niveles de la educación normada, tradicionalmente han tendido a funcionar de espaldas al mundo del trabajo; han estado más interesados en la transmisión del *saber* que en generar el *saber hacer*[565]; asimismo, afirman que existe un desfase entre lo que los sistemas educativos formales producen en cuanto a formación profesional y los requerimientos del mercado de trabajo. Esto es lo que Jaume Trillas, citando a P. H. Commbs, llama la *inadaptación del producto* y que sitúa como uno de los factores causantes de la crisis mundial de la educación[566]. Naturalmente, este desfase es ampliamente conocido por los sistemas educativos mundiales, existiendo la idea de que puede ser solventado o atenuado mediante sistemas de formación planificados que partieran de análisis confiables sobre las necesidades reales del mundo de la producción y de los servicios, y con estudios prospectivos sobre la evolución previsible del mercado de trabajo. No obstante, la puesta en práctica de estos sistemas de planificación y la evaluación de sus niveles de eficacia no arrojan resultados claros sobre su papel[567].

Esta realidad sumada al impacto de los cambios tecnológicos implica diversas exigencias para el sector educativo y el mercado de trabajo. Para ambos se expresa en una nueva demanda de formación de recursos profesionales, de calificación de fuerza de trabajo, de creación y destrucción de nichos ocupacionales y de innovación tecnológica. Dicha demanda parte del criterio de que "los procesos productivos de alta tecnología exigen de los trabajadores una mayor capacidad de diseño, creatividad e innovación que no la proporciona el modelo tradicional de capacitación laboral"[568]. Visualizar esta demanda en los sistemas educativos ha pretendido conquistar una

[562] Valga anotar que ante los altos niveles de desempleo mundial y ante la inminencia de las transformaciones socioeconómicas la ideología imperante dispone que se conciba a los modelos de formación tradicionales como instrumentos que no están a la altura de las necesidades de los mercados y que por tanto deben ser actualizados; esto lleva a afirmar que los sistemas de formación para el empleo se encuentran en crisis. (GALLART, María Antonia. *Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. Op. Cit.* [Online]).

[563] GALLART, M. A. *Formación y trabajo: de ayer para mañana*. En: Papeles de la Oficina Técnica. Número 1 CINTERFOR-OIT. Montevideo, 1996. [Online] Biblioteca digital de la OEI. Disponible en: http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad1a07.htm. [Revisado febrero 25 de 2005]

[564] Entre ellos Jaume Trilla y P. H. Commbs.

[565] TRILLA; Jaume. *La Educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1993. p. 22.

[566] Ibíd. p. 215.

[567] Ibíd. p. 216. De acuerdo a este autor es ya un tópico para la pedagogía y la sociología de la educación que, las instituciones formales propendan a la formación del "saber" y no al "saber hacer", obviando la formación práctica que resulta insustituible para cualquier desempeño profesional. Muchos de los programas no formales de capacitación para el empleo han nacido precisamente con el objetivo explícito de solventar ésta deficiencia casi endémica de las instituciones o los procedimientos formales. La "formación en prácticas", la "educación recurrente" y otras fórmulas de combinar estudio teórico y trabajo real, forman parte de programas educativos que se suele publicar en el sector no formal.

[568] CABRERA, Onavis Carmelo. *Problemática y desafíos de la educación… Op. Cit.* p. 34.

adaptación efectiva de los recursos humanos, materiales y tecnológicos a los nuevos requerimientos económicos y sociales instituidos como nuevos valores de la organización de los recursos humanos, los cuales son: competitividad, flexibilidad, innovación constante, desarrollo sustentable, incorporación tecnológica, cooperación y autonomía técnica y científica, liderazgo emprendedor, etc. Implementar estos *valores* exige a los trabajadores una especial capacidad de aprendizaje y de recalificación a través de una *formación permanente*[569].

Según Gallart, todo ello hace que no se pueda hablar de una sola secuencia formación-empleo hecha una vez en la vida y luego una inserción estable y continuada en una ocupación sólo complementada con aprendizaje en el trabajo; en el actual estado del mercado de trabajo [circunscrito a los intereses neoliberales], cada vez es más necesario partir de una formación amplia de la mano de obra y renovar en ella aprendizajes diversos, con un continuo balance de competencias que, siendo funcional al sistema, permita ir construyendo sobre lo dado[570]. Lo anterior significaría, de acuerdo a los discursos institucionales, favorecer la reducción del desempleo ya que la formación y la capacitación estarían garantizando las competencias y calidades necesarias para ser empleado, es decir, las condiciones de *empleabilidad*[571]. Esto implica, desde un punto de vista práctico, una manera de adaptar a los trabajadores a las circunstancias de flexibilidad que el entorno les impone, obligándolos a desempeñar ocupaciones consideradas *calificadas*. Estas ocupaciones calificadas se entienden [conceptualmente] como aquellas que permiten realizar aprendizajes significativos y desarrollar trayectorias ocupacionales no precarias, lo cual introduce la necesidad de que los trabajadores posean niveles aceptables de *competencia laboral*[572].

En resumen, los planes y programas de formación para el empleo se implementan para responder a los retos que impone la transformación del mundo del trabajo y para atender algunas de las secuelas que estos cambios traen consigo, entre ellas, el desempleo de los-as jóvenes; determinando con ello el papel que desempeña el sistema educativo en su modalidad de educación profesional.

1.3.1. Antecedentes de la crisis de los sistemas de formación en América Latina

Para comprender a cabalidad la problemática que los sistemas de formación en América Latina presentan desde la década de los ochentas es indispensable remontarse a la fase de expansión económica que vivió la región luego de la segunda posguerra puesto que allí se encuentran los elementos que explican el nacimiento de los centros

[569] Sobre la *formación permanente*: GALLART, María Antonia. *Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. Op. Cit*. [Online]
[570] GALLART, María Antonia. *Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. Op. Cit.*[Online]
[571] En general se entiende que empleabilidad hace referencia al conjunto de competencias básicas relacionadas con las actitudes, aptitudes y conocimientos básicos que facultan a una persona para poder desempeñar cualquier trabajo.
[572] La competencia laboral implica una educación general que garantice el buen desempeño de las habilidades básicas de lectoescritura y matemática aplicada, y, en general, las competencias de empleabilidad necesarias para competir en un mercado de trabajo moderno como el que la flexibilización demanda. (GALLART, María Antonia. *Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. Op. Cit.*[Online])

de formación para el trabajo, que más tarde entrarían en crisis durante la década de los ochentas evidenciando para el caso de la región la crisis aludida por Trillas de la formación profesional de América Latina.

En el periodo de posguerra (desde 1950 aproximadamente), a medida que la rápida expansión de los sectores manufactureros e industriales sobrepasó la capacidad de los esfuerzos de formación en el trabajo para preparar una fuerza de trabajo calificada en un tiempo fijo, las naciones de todo el mundo respondieron creando institutos de formación financiados y operados en forma pública. Los esfuerzos industrializadores nacionales plantearon un importante desafío: el de contar con una fuerza de trabajo calificada en los nuevos puestos de trabajo que comenzaron a aparecer. Y la tarea de formar a los nuevos trabajadores industriales fue entonces acometida por *Instituciones de Formación Profesional*[573]. La formación, así, siguió una secuencia sencilla y funcional: capacitar instructores, transmitir, adaptar y preparar materiales para la formación, construir centros y comprar equipamiento, todo al ritmo más rápido posible. En la mayoría de los casos, este modelo probó ser viable y autosustentable[574].

Las instituciones nacionales de formación de la región pueden rastrear sus orígenes en estos períodos de expansión económica. Todas compartían un enfoque y una visión común: lo que les importaba era la oferta de formación; y cuanta más, mejor[575]. Tanto el movimiento de creación de las instituciones de formación profesional, con las particularidades con que tuvo lugar en América Latina, como el grado de desarrollo que posteriormente alcanzaron, se debió, más que nada, a la funcionalidad entre este modelo basado en la oferta de la formación, y la estrategia económica de desarrollo (sustitución de importaciones) que los países de la región adoptaron por recomendación de la CEPAL[576].

En América Latina la industrialización de sustitución de importaciones, y en particular el desarrollo de industrias tales como la textil y automotriz dieron lugar a una demanda importante de operarios calificados en países con poblaciones de relativamente baja escolaridad y urbanización reciente. No existía en los países una tradición de artesanado y aprendizaje que sirviera de base para la formación profesional como existió en Europa, por ejemplo. La consecuencia fue que en la mayoría de ellos se diseñaron y ejecutaron sistemas de formación basados en las mencionadas *instituciones nacionales de formación*.

El antecedente más importante fue el SENAI en Brasil, iniciado en la década del cuarenta como parte de un vasto proyecto desarrollista que tuvo como propulsores a los empresarios industriales de San Pablo y se organizó inspirándose en el sistema dual

[573] Estas instituciones nacionales de formación son denominadas en algunos textos especializados como *Instituciones de Formación Profesional* (IFP).
[574] CASTRO, C. de Moura. *Op. Cit*. p. 181.
[575] CASTRO, C. de Moura. *Formación de jóvenes desempleados en América Latina*. En: CASTRO, C. de Moura; SCHAACK, K; TIPPLET, R. (Eds.) *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2002. p. 181.
[576] BIELSCHOWSKY, Ricardo. *Evolución de las ideas de la CEPAL*. En: Revista de la CEPAL. Número Extraordinario. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1998. p. 21.

alemán pero adaptándolo a la realidad brasileña. El SENAI se desarrolló hasta llagar a los diversos sectores industriales e inclusive generó otras instituciones que han respondido al sector terciario de la economía (SENAC) y los transportes (SENAT).

Este modelo vigente hasta la actualidad tuvo un gran impacto en América Latina y, de hecho, en una gran cantidad de países se crearon Instituciones de Formación Profesional (IFP) siguiendo ese ejemplo, entre otras: SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje – Colombia), SENATI (Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial - Perú) e INA (Instituto Nacional de Aprendizaje - Costa Rica). Sin embargo, estas instituciones tuvieron diferencias notables con respecto al SENAI, ya que en general, aunque autónomas, pertenecían a] aparato del Estado, comúnmente al Ministerio de Trabajo. Su gestión es tripartita siguiendo la orientación de la OIT (con participación de gobierno, sindicatos y entidades empresarias), sin embargo la participación empresarial fue mucho menor que en el caso del SENAI. En algunos casos como el INA de Costa Rica y el SENA de Colombia estas instituciones han llegado a ser una parte fundamental de las políticas públicas de formación en cada unos de estos países, llegando a sectores de la población a los que no llega plenamente el sistema educativo. En general, estas instituciones tuvieron el apoyo y la aprobación tanto del Estado como de la población que demandaba capacitación, pero el apoyo del sector empresarial fue mucho menor que en el caso del SENAI.

Este fue el modelo que se difundió más ampliamente en la región y, como queda dicho, su principal característica correspondió a una asignación de las responsabilidades en materia de políticas de formación y capacitación de mano de obra a instituciones de carácter nacional, financiadas a partir de impuestos de destinación específica, dedicadas fundamentalmente a satisfacer la demanda de fuerza de trabajo calificada y semicalificada del sector industrial (aunque en algunos casos se constituyeron instituciones que atendían a otros sectores, como el comercial o el rural). La independencia respecto a las escuelas académicas y al Ministerio de Educación (en casi todos los casos) liberó a la formación profesional del *ethos* de clase media de las escuelas académicas y del prejuicio contra las ocupaciones manuales. Más aun, estas instituciones a menudo estaban muy cercanas a las empresas, asegurando así que la orientación general de la formación estuviera en línea con las necesidades de la industria[577]. A su vez, la representación de los diversos actores conoció formas distintas que otorgaron mayor peso bien al Estado, bien a los empleadores[578].

En algunos análisis[579] de la historia de la participación interna de las instituciones por parte de los actores laborales en este modelo de formación se encuentra que, si bien por un lado, las organizaciones de empleadores asumieron en muchos un rol activo, generalmente las empresas asumieron durante bastante tiempo los costos de

[577] CINTERFOR / OIT. *Tendencias de las políticas públicas en la formación para el trabajo en América Latina*. En: II Encuentro Iberoamericano de políticas de empleo juvenil: "el desafío desde lo local". (1998, Medellín, Colombia) [Online] CINTERFOR / OIT, 1998. Disponible en:
http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/eventos/memo/med/ [Revisado marzo 30 de 2006]
[578] Ibíd. [Online]
[579] Ibíd. [Online]

financiamiento de las instituciones como un elemento impositivo más, y aunque mantuvieron sus representantes en las direcciones de las mismas, sus aportes se mantuvieron muchas veces alejados de los problemas más concretos y cotidianos de funcionamiento. Por otro lado, los sindicatos, aún teniendo representantes en los órganos directivos de las instituciones, asignaron mayor prioridad a sus agendas reivindicativas en temas como las negociaciones salariales, la estabilidad laboral y la legislación del trabajo que a la formación[580]. Entre tanto, los Ministerios de Trabajo, normalmente, estuvieron escasamente volcados a este terreno, ocupándose primordialmente de su rol mediador en los conflictos entre capital y trabajo.

Con todo, algunos países no desarrollaron instituciones nacionales de formación según el modelo anterior, es el caso de Argentina y Uruguay, que a partir de una temprana escolarización de sus poblaciones y un relativamente lento crecimiento del sector industrial prefirieron poner el énfasis en la educación formal técnico vocacional. En el caso argentino la institución responsable fue el CONET y en caso Uruguayo fue la UTU, ambos situados dentro del marco de los Ministerios de Educación. México también siguió un camino distinto, desarrolló formas múltiples de educación técnica y programas de formación profesional dentro del Ministerio de Trabajo que no cristalizaron en una única institución de formación profesional[581].

Paralelamente durante varias décadas, además de la configuración de estas instituciones de formación, en muchos países se instauró una rama de la educación media semejante al modelo implantado por el CONET en Argentina a comienzos de la década del sesenta; se trataba de una educación profesional dirigida a formar técnicos que se desempeñaran como mandos medios en la industria. En varios países se desarrolló también una educación técnica agropecuaria dirigida al sector primario[582].

Ambos modelos de formación -el de las instituciones en el ámbito de los Ministerios de Trabajo y la educación técnica en el de los Ministerios de Educación- gozaron de buena reputación en América Latina y formaron varias generaciones de trabajadores altamente calificados durante las décadas de los 60 y 70. Fueron, en general, significativamente mejores que las escuelas regulares de sus países; formaron trabajadores que posibilitaron que los sectores modernos de la economía se desarrollaran, respaldando los procesos de sustitución de importaciones implementados en la región. A pesar de las críticas que recibieron, la mayoría fueron *islas* respetadas de aprendizaje serio, "en contraste con la mediocridad general de las escuelas académicas"[583].

Finalizando la década de los ochenta ambos modelos aparecían fuertemente instalados en la mayoría de los países; sin embargo, los cambios en la producción, los mercados y la flexibilización en la organización del trabajo a partir de fines de la década del setenta,

[580] Ibíd. [Online]
[581] GALLART, María Antonia. *La Articulación entre la Educación y el Trabajo… Op. Cit.* p. 317.
[582] Ibíd. p. 317.
[583] CASTRO, C. de Moura. *Op. Cit*. p. 181.

junto con el ajuste estructural del Estado y la disconformidad con los resultados de la formación en el nuevo contexto industrial prepararon el terreno para los cambios.

Ya desde los años setenta y ochenta, cuando la economía de la región comenzó a estancarse, los centros nacionales de formación, como la mayoría de las instituciones ligadas a la oferta comenzaron un tránsito de pérdida de su dinamismo. Las crisis del petróleo, las alteraciones económicas que siguieron, una industrialización ahorradora de mano de obra y el peso del pago de la deuda externa, hicieron disminuir el crecimiento del empleo en el sector moderno y llevaron a un aumento del sector informal. Los centros nacionales de formación, entonces, perdieron su ventaja y comenzaron a graduar a alumnos que no encontraban un mercado de trabajo activo y claro en los sectores industriales[584]. Muchas experimentaron con la formación para el sector informal pero solo unas pocas (por ejemplo el SENA en nuestro país y sus *Talleres populares*[585]) fueron realmente capaces de incursionar en esta transición; pero, en general, la mayoría de esas experiencias permanecieron como pequeñas iniciativas que nunca fueron replicadas en mayor escala[586] y por tanto la crisis no se detuvo. Para el caso colombiano, el SENA iniciaría su periodo de crisis con la apertura económica iniciada en la década de los noventa; en esa década la crisis de la deuda externa, la alta inflación en algunos países y el estancamiento en la mayoría de ellos pusieron en cuestión la viabilidad del modelo de desarrollo propuesto; los planes de ajuste estructural modificaron las tendencias de empleo en el sector público y redujo la financiación de los servicios prestados por el Estado, llevando en muchos casos a la privatización de los mismos, reduciendo aún más la oferta de empleo en el sector público[587].

En los años noventas, a medida que el mercado para las ocupaciones industriales modernas perdió su impulso con la venida de la apertura económica los centros nacionales de formación de América Latina fueron fracasando en su correspondiente adaptación; en lugar de satisfacer a los nuevos mercados que tenían demanda más activa, permanecieron encerrados en sus prioridades de oferta originales, como si nada hubiera sucedido. Como resultado, en general, su prestigio y su reputación se debilitaron tornándose más vulnerables a las presiones del exterior. Los presupuestos, recortados, fueron desviados de la formación en sí hacia actividades más productivas socialmente o políticamente más reconocidas[588]. Ninguna institución quedó inmune.[589].

En este marco un nuevo modelo organizativo de la formación se planteó en la región con el apoyo de los organismos trasnacionales y multilaterales de crédito que empezarían a hacer ingerencia sobre el tipo de formación impartida. Sus puntos de partida fueron: el primero, la desactivación de la institución chilena INACAP y su reemplazo por el SENCE como organismo a cargo de la planificación de la formación

[584] Ibíd. p. 182.
[585] Ibíd. p. 182
[586] Ibíd. p. 182.
[587] SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE – SENA. *Historia del SENA*. [Online] SENA. Disponible en: http://www.sena.gov.co/Portal/Direcci%C3%B3n+General/Historia+del+SENA/ [Revisado agosto 23 de 2006].
[588] Ibíd. [Online]
[589] Ibíd. [Online]

profesional pero alejado de la ejecución de la capacitación, y en segundo término, el cuestionamiento generalizado a la educación técnica formal en el contexto de las reformas educativas de los noventa. En la educación formal se promovió la postergación de la elección de las especialidades técnicas hasta los últimos años de la educación secundaria y su eventual continuidad en la educación tecnológica superior. En la formación profesional se intentó reemplazar las instituciones nacionales de formación por un Estado que sólo fijaba grandes líneas de políticas de formación, financiaba y regulaba la formación profesional pero delegaba la ejecución en entidades públicas o privadas subcontratadas en concursos públicos. En la formación para la industria se le daba prioridad a la demanda de las empresas, esta formación debía ser complementada por cursos cortos dirigidos a ocupaciones semicalificadas que tenían como destinatarios a sectores en riesgo en el mercado de trabajo: jóvenes en situación de pobreza, desocupados, y demás población considerada en riesgo social. Estos cursos comenzarían a ser subcontratados en un mercado de la capacitación al que concurrió una multiplicidad de instituciones de formación. Los programas de formación para el empleo que esta investigación aborda como principal objeto de estudio es un ejemplo de este enfoque. El éxito de tales programas ha variado en cada país, inició con una experiencia en Chile y ha sido modificado y aplicado en Perú, Brasil, Argentina y Colombia (Jóvenes en Acción).

Como se ve, los centros nacionales de formación muestran un caso de instituciones de formación sólidas que fracasan en adaptarse a circunstancias cambiantes, en este caso, a un contexto donde los puestos de trabajo son escasos. Presionados por economistas preocupados por las tasas y poco interesados en lo que sucede al interior de la formación, los formadores y los gobiernos por igual, tuvieron que redefinir la noción misma de formación. El resultado ha sido un cambio radical de postura. La formación comenzaría a definirse en base de la demanda y no de la oferta, basados en la idea de que solo la formación que responda a una demanda claramente identificada debería ofrecerse; por tanto, esta demanda debería ser monitoreada estrictamente[590]. Con esto se instaura el modelo básico que aún opera hoy en la región, su regla general es simple: si no hay demanda, no hay formación.

1.3.2. El enfoque de mercado en la formación para el empleo[591]

En América Latina, este cambio de postura se ha manifestado en lo que puede llamarse el *enfoque de mercado de la formación* y es una expresión del grado particularmente penetrante que ha alcanzado la postura neoliberal en cuanto hacer de las fluctuaciones del mercado la panacea de las ofertas de formación[592]. Los programas de formación para el empleo creados en este enfoque surgen como respuesta al alto desempleo juvenil pero su orientación revela un intento de elaborar una *reingeniería* del

[590] GALLART, María Antonia. *Formación y trabajo: de ayer para mañana*. *Op. Cit.* [Online]
[591] Esta tendencia es vislumbrada por varios expertos en el tema de la formación para el empleo de la región entre ellos María Antonia Gallart. (GALLART, M. A. *Formación y trabajo: de ayer para mañana*. *Op. Cit.* [Online])
[592] CASTRO, C. de Moura. *Op. Cit*. p. 183.

sistema íntegro de formación en lugar de reformar los institutos de formación[593]. Por tanto, este enfoque señala un cambio en el paradigma, parte de la intención [puesta ya ampliamente en práctica] de *reinventar el gobierno* y de usar incentivos económicos en áreas que tradicionalmente han sido el dominio de estructuras jerárquicas convencionales. El Estado en lugar de ser un operador de la formación o de tratar de gestionar los sistemas de formación mediante controles administrativos o jerárquicos, se convierte en comprador de servicios de formación, no crea más centros, ni paga más instructores; se dedica a becar la demanda y asignar auxilios para los-as jóvenes. En este rol, el gobierno se transforma en un agente financiero que establece reglas claras para comprar formación, seleccionar las mejores ofertas y controlar la calidad del servicio ofrecido. El Estado abandona el intento de administrar las instituciones, como lo hizo con los centros de formación nacionales, y adopta una estrategia diferente, propia de su papel desregularizado. Múltiples experiencias locales y nacionales permitirían comprobar que este patrón es también seguido en nuestro país con programas como Jóvenes en Acción y Joven Competitivo, en los cuales se profundizará más adelante.

En resumen, el enfoque de mercado tipifica la tendencia neoliberal extendida en toda América Latina y en otros lugares: crear mercados sustitutos para servicios que normalmente se producen en el sector público. En este proceso, una multiplicidad de oferentes –tanto públicos como privados– compiten por los contratos. Se pueden usar de excusa para dar a los usuarios la completa libertad de elegir los servicios que quieren. Pero en todos los casos, la financiación está separada de la ejecución. Quien paga no necesariamente es quien presta los servicios, al tiempo que supuestamente se da a los usuarios mayores posibilidades de elección[594]. A cada uno de los sectores se le asigna un rol que desempeñar en relación con el tema de la formación y desarrollo de recursos humanos, y éste es, a su vez, tema central para cada uno de ellos. Dicha centralidad se deriva de que el *Capital Humano* es la fuerza esencial en el cambio. En consecuencia, en la región, las políticas sociales de trabajo y educación acentúan la importancia del tipo de formación para desarrollar recursos humanos que puedan crear y llevar adelante el cambio constructivo. Por otro lado, los expertos afirman que conseguir certezas sobre la efectividad de estas prácticas no es sencillo, la evidencia requerida para demostrar que los programas de formación ejecutados en esta lógica crean puestos de trabajo no es fácil de obtener[595].

[593] Ibíd. p. 183.

[594] Basados en estas prácticas hay quienes critican los programas de formación para la creación de empleos, y lo hacen en base a una serie de argumentos razonables. Uno de ellos es el llamado efecto de sustitución. Dentro de esta línea de pensamiento, se reconoce que aunque la formación puede muy bien aumentar las probabilidades de cualquier persona de obtener un trabajo, la cantidad de trabajos en un momento dado está determinada por otras variables, la mayoría de nivel macro; así entendidas las cosas, la formación sustituye a un candidato para un puesto, por otro; y a menudo lo hace con altos costos sociales. Aun si los niveles de empleo de los capacitados aumentan el efecto de sustitución permanece.

[595] De acuerdo a Claudio de Moura Castro y Aimée Verdisco demostrar que los programas de formación crean puestos de trabajo requiere producir evidencia convincente para demostrar que: (i) los graduados de los programas de formación obtienen más trabajos de los que obtendrían en ausencia de dichos programas; (ii) los trabajos que se crean se suman al total de trabajos disponibles, en lugar de cambiar la distribución de los puestos en favor de quienes recibieron formación. Estos son, por supuesto, dos fenómenos diferentes. El primero habla de aumentar la empleabilidad de los graduados, mientras el segundo se refiere al impacto agregado de tales programas en los niveles de empleo. El último es el argumento de sustitución, que es difícil de descartar. Pero también es difícil, para sus defensores, demostrar su fuerza; las

1.3.3. Algunas experiencias de programas de formación para el empleo en América Latina

Para finalizar este apartado del escenario mundial y latinoamericano en que se enmarca el surgimiento de los programas de formación para el empleo, se pueden citar algunas experiencias modelos de programas de formación para el empleo en América Latina. Algunos de ellos provienen de iniciativas asociadas a las antiguas instituciones de formación antes mencionadas, pero en general hacen parte de propuestas que en su formulación involucran a múltiples sectores sociales y económicos locales, nacionales e internacionales, ONG, Cooperación Internacional, asociaciones comunitarias, etc. El Cuadro 9 presenta las experiencias, describiendo el país de origen, nombre del programa, población atendida, objetivos del programa, contexto e instituciones que participaron o participan en la experiencia.

Naturalmente, el cuadro no contiene la totalidad de experiencias que se han desarrollado en la región en materia de formación para el empleo, ni da cuenta de la totalidad de los contextos y particularidades de cada uno de los programas, pero permitirá realizar un ejercicio de contraste entre algunas de las experiencias más representativas de formación que se han dado en América Latina en los últimos años.

herramientas empíricas para medir los efectos de sustitución permanecen poco desarrolladas y subutilizadas. [CASTRO, C. de Moura. *Op.cit*. p. 185.]

Cuadro 9
Algunas experiencias de programas de formación para el empleo en América Latina[*]

PAIS	PROGRAMA	POBLACIÓN OBJETIVO	PROPÓSITOS	CONTEXTO	INSTITUCIONES INTERVINIENTES
Argentina	**Programa Primer Paso**	✓ Jóvenes desocupados entre 16 y 25 años ✓ No vinculados al mercado de trabajo formal en los seis meses anteriores al inicio del programa ✓ No ser beneficiarios de otros programas públicos de empleo y capacitación de nivel nacional, sub nacional, regional o local. ✓ No ser beneficiarios de ninguna asignación del Sistema de Seguridad Social	✓ Facilitar la transición hacia el empleo formal de los-as jóvenes que enfrentan dificultades de inserción laboral como consecuencia de su nivel educativo y falta de experiencia relevante. ✓ Mejorar las condiciones de empleabilidad de los-as jóvenes. ✓ Adquisición de competencias laborales mediante la práctica efectiva en el empleo abierto.	El Programa Primer Paso se desarrolla durante 4 años en la provincia de Córdoba, Argentina, a partir de 2002, dirigido a facilitar la transición hacia el empleo formal de los-as jóvenes con dificultades de inserción laboral, ya sea por su bajo nivel educativo o por la carencia de experiencia laboral relevante. Para tal fin se realiza un diagnóstico de situación que pretende promover la práctica laboral en empresas del sector privado formal, complementada con capacitación en especialidades determinadas por la autofocalización en los sectores de actividad de las empresas adherentes, de hasta 20 empleados.	✓ Agencia de Desarrollo Económico de Córdoba ✓ Sistema de Bonos de Capacitación ✓ Financiamiento BID/FOMIN ✓ Consejo Profesional de Ciencias Informáticas de la Provincia de Córdoba ✓ Universidad Blas Pascal (Gestión Privada) ✓ Universidad Nacional de Córdoba/ Escuela de Trabajo Social
Argentina	**Navegar.Sur**	Jóvenes de ambos sexos de entre 17 y 25 años provenientes de las localidades de intervención, con menos oportunidades, nivel socioeconómico por bajo la línea de pobreza, educación media terminada o por terminar o que sin haber finalizado el secundario tengan actitudes emprendedoras con conocimientos básicos de informática.	Mejorar las posibilidades de inserción laboral de 450 jóvenes con menos oportunidades de entre 17 y 25 años desarrollando sus competencias en tecnologías de la información y sociolaborales, de acuerdo a los nichos de mercado de las economías regionales en cinco áreas del país, en un marco de alianzas con organizaciones sociales locales, empresarios e instituciones locales relevantes.	El Programa Navegar.Sur se inscribe en el proyecto más amplio que se está llevando a cabo en la región América Latina y el Caribe, **Entra 21** bajo la coordinación general de la International Youth Foundation. Se proyecta para tener una duración de 3 años a partir de 2002. El diagnóstico local previo a la implementación del programa arrojó que hay una escasa oferta de formación en nuevas tecnologías de la información para jóvenes con menores oportunidades, y la existente está desvinculada con el contexto local y regional (nichos). Por lo expuesto, hasta el presente el programa no tiene vinculación con instituciones de formación profesional.	✓ Fundación Gente Nueva (Bariloche) ✓ Fundación Crear desde la Educación Popular (La Plata, Berisso, Quilmes) ✓ Granja Siquem (Río Cuarto) ✓ Asociación civil Manos Solidarias (Cruz del Eje) ✓ Escuela Diocesana Padre Adolfo Fernández (Neuquén). ✓ Directrices generales: International Youth Foundation
Argentina	**Programa nacional "adolescencia e integración social"**	✓ Jóvenes de 14 a 19 años de edad ✓ Desocupados ✓ Sin escolaridad ✓ Poca o nula contención familiar. ✓ - Por debajo de la línea de pobreza.	Promover la integración de adolescentes en riesgo de exclusión social, mediante la implementación de proyectos de alto impacto que permitan mejorar cualitativamente y fortalecer cuantitativamente la oferta social existente destinada a darle cobertura a este segmento de la población.	Es un programa nacional que surge como una alternativa frente a la problemática de la inserción socio- laboral de los-as jóvenes de bajos recursos y agrupa instituciones ocupadas en la inserción de los-as jóvenes de todo el país. Son instituciones que presentan distintos perfiles, pero acuerdan en el objetivo de capacitar y formar para la inserción socio-laboral.	✓ Consejo Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia. ✓ Dirección General de la Niñez del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ✓ Asociación Civil Proyect ARG ✓ Cooperativas de Proyección y Aprendizaje –Coopa- ✓ Hogar de Tránsito Andamio
Argentina	**Programa de Empleabilidad Juvenil**	✓ Jóvenes de ambos sexos de 13 a 35 años, desde escolaridad primaria hasta terciaria/universitaria completa de acuerdo con las actividades. ✓ Estudiantes, desocupados/as, beneficiarios de planes sociales, empleados/as.	✓ Optimizar y favorecer la empleabilidad de los-as jóvenes. : ✓ Asesorar y orientar en temas laborales ✓ Brindar capacitación específica para favorecer la empleabilidad ✓ Promover el desarrollo personal y la inclusión social ✓ Estimular la reinserción el sistema educativo formal	A partir de 1997 se inicia en el marco del Centro de la Juventud de la Municipalidad de Rosario el Programa denominado de empleabilidad juvenil. Desde aquel año, Argentina ha experimentado una inmensa transformación, con un fuerte quiebre a fines del 2001 con la explosión de una crisis económica que se tradujo en un crisis política, social e institucional. El diseño del Programa permite la incorporación de nuevas necesidades emergentes como así también la promoción de nuevos contenidos y metodologías de trabajo. A partir de diciembre de 2003 se suma como eje estratégico la economía solidaria.	✓ Centro de la Juventud dependiente de la Secretaría de Promoción Social, Municipalidad de Rosario. ✓ Secretaria de la Producción del gobierno local ✓ Servicio Público de la Vivienda Ente autárquico del Gobierno local ✓ UNICEF Internacional ✓ Facultad de Psicología ✓ (UNR) Educación universitaria nacional ✓ Instituto de Estudios Superiores en Recursos Humanos (IESERH) Educación terciaria

[*] *Fuente*: Elaboración de los autores con datos del Observatorio de experiencias relacionadas con Jóvenes, formación y empleo de CINTERFOR-OIT. Disponible online: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/exp/observa/index.htm [Revisado entre agosto de 2005 y noviembre de 2006].

					privada ✓ Centro de Formación Profesional Nº 1 Educación no formal provincial
Argentina	**Programa CAPACITAR**	✓ Jóvenes de ambos sexos, residentes en todo el país; ✓ Jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos; ✓ Jóvenes mayores de 16 años de edad; ✓ Los-as jóvenes aspirantes deben contar con estudios secundarios completos; ✓ - Jóvenes desocupados o subocupados	✓ La formación laboral de los-as jóvenes, como medio de crear nuevas oportunidades de empleo para los-as jóvenes; ✓ Responder a las demandas laborales de los sectores productivos.	Capacitar es un programa de formación laboral dependiente directamente de la Dirección Nacional de Capacitación Laboral, Secretaría de Empleo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Formación de Recursos Humanos. Este programa constituye uno de los componentes del Programa de Apoyo a la Productividad y Empleabilidad de Jóvenes (Proyecto PNUD ARG.97/041/préstamo BID 1031 OC-AR). Este programa es la segunda fase del programa Proyecto Joven. Las acciones residuales del 2001 finalizaron en el 2002. Actualmente el programa está cerrado.	✓ Dirección Nacional de Capacitación Laboral, ✓ Secretaría de Empleo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Formación de Recursos Humanos
Argentina	**Jóvenes Emprendedores**	Jóvenes del sector rural entre 18 y 29 años que se encuentran desempleados y están presionando el mercado laboral urbano	Promover el desarrollo económico y social de la provincia de Buenos Aires	Se trata de un programa Estatal en su concepción y ejecución que emerge como intento de impactar en el empleo juvenil e impulsar al desarrollo autosostenible de las entidades que reciben asesoría en cumplimiento de las labores de fortalecimiento institucional. Cuenta con financiamiento proveniente del gobierno provincial ascendente al 80%, y con presupuesto del 20 % de los gobiernos municipales.	✓ Organismos gubernamentales provinciales ✓ Secretaría de Desarrollo Económico Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; Gobierno de la Provincia del Neuquén (Neuquén).
Brasil	**Programa Bolsa Trabalho**	✓ tener entre 16 y 20 años de edad ✓ estar sin empleo desde por lo menos 6 meses y no recibir seguro de desempleo ✓ estar matriculado y asistir a una escuela ✓ ser residente del municipio de São Paulo por no menos de 2 años ✓ - pertenecer a una familia de bajo ingreso	Los objetivos establecidos por el programa Bolsa-Trabalho resultaron de una reflexión acerca de las dificultades enfrentadas por los-as jóvenes y de las modalidades alternativas de combate al desempleo y la informalidad por parte de la población joven oriunda de familias de bajo ingreso. Se busca orientar a los-as jóvenes y darles acceso a una educación que permita su desarrollo personal, educativo y profesional.	El programa Bolsa Trabalho fue creado en julio de 2001. Se divide en cuatro sub-categorías. Tiene varios objetivos, estos varían según la especificidad de cada programa. Cada programa responde a las necesidades de los distintos perfiles de los-as jóvenes becarios. Además de fortalecer los vínculos con la escuela y las empresas, el programa Bolsa Trabalho también busca asegurar que, frente a la interrupción de sus estudios y la ausencia de puestos de trabajos en el mercado de trabajo, los-as jóvenes no recurran a estrategias precarias para sobrevivir y complementar el ingreso familiar.	✓ La Secretaría de Desarrollo, Trabajo y Solidaridad (SDTS) de la Prefectura de São Paulo ✓ La UNESCO ✓ El CIEE (Centro de Integración Empresa Escuela)
Brasil	**Programa de Renda Mínima**	Requisitos para participar en el Programa Renda Mínima ✓ Tener hijos o dependientes entre 0 y 15 años de edad -los niños entre 7 y 15 años de edad deben estar matriculados y asistir a la escuela. ✓ Residir desde al menos 2 años en el municipio de Sao Paulo. ✓ Pertenecer a una familia con una renta mensual por persona de la familia inferior a medio salario mínimo.	✓ Mantener a los niños y a los adolescentes de las familias beneficiarias en la escuela, dándoles así acceso a una educación básica; ✓ Aumentar la escolaridad de los niños y de los adolescentes; ✓ - Cortar la brecha que puede existir entre el derecho a la educación y la posibilidad de ejercer este derecho.	El Programa Renda Mínima, iniciado en el 2001, garantiza que las familias con una renta per capita inferior a la mitad del salario mínimo, que residen desde al menos 2 años en el municipio de São Paulo y que tienen hijos o dependientes legales de hasta 15 años de edad, reciban una bolsa mensual en dinero para mantenerlos en la escuela. Ese complemento monetario está asociado a la frecuencia escolar (85%) de esos niños y adolescentes. El programa es un derecho del ciudadano instituido por ley municipal. En funcionamiento desde abril del 2001, el Programa de Renda Mínima comenzó a ser sistematizado en dos distritos del municipio de São Paulo: Lajeado (en la zona este) y Capão Redondo (en al zona sur). Hasta el 2004, cerca de 200 familias beneficiaron del Programa Renda Mínima, en 54 de los 96 distritos de la ciudad. Actualmente la sistematización del programa Renda mínima ya ha surgido en todos los distritos del municipio de São Paulo.	✓ Prefectura de Sao Paulo ✓ Secretaria de Desarrollo, Trabajo y Solidaridad

Brasil	**Programa Operação Trabalho**	- Está dirigido a aquellos residentes que llevan al menos 12 meses viviendo en el municipio de São Paulo; - Que están desempleados y que no reciben seguro de desempleo; - Mayores de 18 años (preferiblemente que tengan entre 21 y 29 años de edad) y; - De bajo ingreso (cuyo ingreso bruto per capita sea igual o inferior a 50% del salario mínimo vigente); - No pueden participar los beneficiados de los programas "Bolsa Trabalho" y "Começar de Novo".	Combatir la pobreza ocasionada por el desempleo de larga duración. Este programa pretende proporcionar acceso a un ingreso y también familiariza a los desempleados de larga duración con las prácticas técnicas, normas y procedimientos en ambientes de trabajo, así como proporciona informaciones sobre habilidades prácticas y teóricas necesarias en el mercado laboral. Igualmente, el desempleado recibe una capacitación técnica que puede estimularlo en su búsqueda de un oficio.	El programa Operação Trabalho es un programa de la Prefectura de São Paulo, de carácter temporal y rotativo. Parte de una estrategia para combatir la pobreza ocasionada por el desempleo de larga duración. Fue creado por la Secretaría de Desarrollo, Trabajo y Solidaridad (SDTS) de la Prefectura de São Paulo en septiembre de 2001. El programa presta una atención especial a los desempleados de larga duración, proporcionando acceso a un ingreso y también un contacto con las prácticas técnicas, normas y procedimientos en ambientes de trabajo, así como informaciones sobre habilidades prácticas y teóricas necesarias en el mercado de trabajo. Proporciona capacitación técnica con el propósito de estimular al desempleado en busca de trabajo.	Secretaría de Desarrollo, Trabajo y Solidaridad (Prefectura de São Paulo)
Brasil	**Programa Primeiro Emprego**	Jóvenes entre 16 y 24 años que estén estudiando o al menos hayan concluido el 2° grado	Crear programas de trabajo y nuevas experiencia para jóvenes con dificultad de acceder al mercado de trabajo por la escasez de oferta.	El "Programa Primeiro Emprego" (PPE) integra la política de Desenvolvimiento Económico y Social del Gobierno del Estado promoviendo la generación de empleos para jóvenes entre 16 y 24 años e incentivando a las empresas de cualquier sector económico, entidades sin fines de lucro, propietarios rurales, y profesionales libres y autónomos.	✓ Ministerio del Trabajo y Empleo de Brasil ✓ FAT (Fondo de Amparo al Trabajador) ✓ SINE/RES ✓ FGTAS (Fundación Gaúcha de Trabajo y Acción Social)
Brasil	**Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) de Santa Catarina (SC)**	Al focalizar la experiencia y las actividades en los sectores y cadenas productivas de la región o que se vinculan a la región, al diversificar e integrar los servicios del Centro, también se amplían y diversifican los sujetos de atención del SENAI-SC en un abanico que va desde los-as jóvenes y adultos que buscan FP a las empresas, los parques industriales, las empresas incubadas y finalmente al entramado económico-productivo de toda la comunidad.	✓ capacitar a las micro, pequeñas y medianas empresas para generar nuevas tecnologías (electro metalmecánica, cerámica y alimentos) ✓ formar personal para las industrias, con vistas a la incorporación de nuevas tecnologías en la producción. ✓ incentivar nuevas empresas de base tecnológica, aumentando el desarrollo de nuevas tecnologías y la emprendibilidad. ✓ promover el desarrollo gerencial de los micro y pequeños empresarios, de las universidades y de los investigadores. ✓ -insertar la variable ambiental en el proceso de desarrollo económico del Estado, con técnicas de preservación ambiental y con tecnologías que minimicen el efecto de los residuos industriales.	En 1942, se crea el SENAI, siendo una de las mayores instituciones de Formación de América Latina y el Caribe y uno de los complejos fundamentales en la generación y difusión del conocimiento aplicado a la industria de todo Brasil. Integra, además, el Sistema de la Confederación Nacional de la Industria (CNI) Contexto: El contexto de Santa Catarina es muy favorable: situado al sur de Brasil, su capital es Florianópolis, es uno de los estados con mejor calidad de vida de todo el país, con un parque industrial diversificado. El municipio de Joinville, perteneciente al Estado de Santa Catarina, esta en una situación estratégica privilegiada en cuanto al acceso al MERCOSUR. Ocupa el tercer lugar en el desarrollo industrial de Brasil; 82% de su economía es industrial con 1521 industrias (metalmecánica, textil, plástico, metalurgia, química y farmacéutica).	Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI)

Brasil	**Servicio Civil Voluntario**	Los destinatarios del SCV son los hombres y mujeres jóvenes con 18 años de edad, sin vínculos laborales ni escolares, y con un bajo nivel de escolaridad o bien incompleto. Estos jóvenes viven generalmente en condiciones de pobreza generalizada, percibiendo como ingresos hasta el 50% del salario mínimo, establecido según las normas del país.	El objetivo general es: ·"la preparación del o de la joven para el trabajo y para la ciudadanía, entendida esta última como la participación social solidaria en una sociedad democrática".	Ante la ausencia de alternativas para los-as jóvenes excluidos del Servicio Militar Obligatorio, las autoridades brasileñas diseñaron el Servicio Civil Voluntario. El SCV está considerado como un "rito de pasaje" a la edad adulta. La implementación de la experiencia se rige por la estricta observancia de la igualdad de oportunidades en materia de género. El SCV ofrece profesionalización, formación para la ciudadanía, prestación de servicios comunitarios y elevación de la escolaridad a jóvenes de 18 años, en el caso de hombres exentos del servicio Militar. La duración prevista para el SCV es de 600 horas, por un espacio de seis meses ofreciendo un apoyo importante en cuanto a la alimentación, al transporte y a la beca para los-as jóvenes beneficiarios del programa. La puesta en marcha de la experiencia se inserta en un contexto sociopolítico difícil, en el que algunos sectores sociales ofrecieron resistencia al desempeño exitoso de la experiencia. Citemos como ejemplo a las autoridades militares.	✓ Ministerio de Justicia ✓ Ministerio de Trabajo ✓ Secretaria Nacional de Derechos Humanos ✓ Autoridades militares ✓ Representantes de los Gobiernos Estaduales ✓ SENAC ✓ SENAI ✓ Fundación Escuela Baiana de Ingeniería Electromecánica ✓ CEFET ✓ Caritas (ONG) ✓ Agora Fenacoes (ONG) ✓ Expertos en programas para la juventud.
Chile	**Programa de Capacitación Laboral para Jóvenes - Chile Joven**	Edad: 16 - 24 años Nivel educativo: sin restricción Asistencia al sistema de enseñanza formal: fuera del sistema de educación formal - con excepción de la impartida en horario vespertino y nocturno. Otros: de escasos recursos (acreditado), hombres y mujeres; tengan escasa o nula experiencia laboral, que estén cesantes, que buscan trabajo por primera vez, subempleados o inactivos	El objetivo general del Programa se traduce en: Aumentar la probabilidad de inserción social y laboral para jóvenes de familias de bajos ingresos, que enfrentan dificultades de integración económica y social a través de formación para el trabajo, capacitación en oficios y experiencia laboral.	En 1990 en Chile se registraba a 200.000 jóvenes marginados de los beneficios del crecimiento económico del país. Siendo el desempleo juvenil más del doble del desempleo adulto; habiendo un 38% de la población joven pobre (un 22% y un 20% lo era en 1996 y en 1998 respectivamente) que además registra mayor desempleo en el rango etáreo. Los-as jóvenes pertenecientes a este grupo, se encuentran marginados de la posibilidad de obtener un empleo productivo (por razones de Información, nivel de educación, experiencia); carecen de habilidades y destrezas laborales. A ello se suma el hecho de que los aprendizajes obtenidos en la educación formal, están desvinculados de las habilidades requeridas en el mundo del trabajo. Con la finalidad de disminuir las brechas antes mencionadas es que en el año 1991 el Banco Interamericano de Desarrollo aprueba la puesta en marcha del programa con el objetivo de aumentar la probabilidad de inserción social y laboral para jóvenes de familias de bajos ingresos, que enfrentan dificultades de integración económica y social a través de formación para el trabajo, capacitación en oficios y experiencia laboral.	✓ Ministerio de Trabajo y Previsión Social ✓ Subsecretaría del Trabajo ✓ Servicio Nacional de Capacitación y Empleo – SENCE ✓ Fondo de Solidaridad e Inversión – FOSIS ✓ Banco Interamericano de Desarrollo - BID.

Chile	**Programa de Educación y Capacitación Permanente, Chile Califica**	Tres tipos de beneficiarios principales: a) los sectores más pobres de la población activa, que trabajan o buscan trabajar y que requieren mejorar sus competencias laborales y sus niveles de alfabetización y escolaridad; b) un grupo significativo de jóvenes y trabajadores que se beneficiarán de una formación técnica media y superior de calidad; c) la población activa, en general.	a) Mejorar la formación general y las competencias de empleabilidad de la población activa del país de más bajos niveles de alfabetismo, ofreciendo oportunidades para la nivelación de estudios básicos y medios y la capacitación. b) Mejorar la calidad, la pertinencia y la articulación de la formación técnica en todos sus niveles y ampliar la cobertura de la formación de técnicos de nivel superior. c) Desarrollar un sistema articulado de educación y capacitación permanente que permita a las personas disponer de oportunidades a lo largo de la vida para adquirir las competencias laborales, desarrollar itinerarios de formación técnica e informarse, para mantener vigente su empleabilidad, incorporando nuevos aprendizajes y recibiendo el reconocimiento social y profesional por los mismos.	El Programa de Educación y Capacitación Permanente, Chile Califica es una iniciativa que se propone contribuir al desarrollo productivo del país y al mejoramiento de las oportunidades de progreso de las personas, mediante la creación de un Sistema de Educación y Capacitación Permanente. Es una iniciativa de 6 años de duración que se encuentra en operación desde abril del 2002 hasta el año 2007. Sus propósitos principales son dos. A nivel de las personas, generar oportunidades de educación técnica y capacitación laboral a lo largo de la vida, principalmente activas, contribuyendo con ello a la productividad de las empresas, la movilidad laboral y social de las personas, especialmente de más bajos recursos. Desde el punto de vista sistémico se trata de instalar un sistema de educación técnica y capacitación más integrado desde el punto de vista vertical, es decir, en sus distintos niveles de formación técnica (media y superior) y con pasarelas entre el mundo de la educación y la capacitación para el trabajo (horizontal), definiendo para ello distintas entradas y salidas para un mismo nivel de formación.	Iniciativa conjunta en la que participan el Ministerio de Educación, el Ministerio del Trabajo y Previsión Social, a través del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), el Ministerio de Economía y cuenta con el apoyo del Banco Mundial.
Chile	**Programa de Formación en Oficios para Jóvenes**	Edad: 16 a 30 años; a partir de 2002: desde 20 a 30 años, menores de 20 años sólo si poseen responsabilidad parental y mayores de 30 con educación básica completa y media incompleta. Nivel educativo: octavo año básico aprobado, orientado a personas sin estudios superiores. Asistencia al sistema de enseñanza formal: fuera del sistema de educación formal - con excepción de la impartida en horario vespertino y nocturno. Otros: de escasos recursos (acreditado por las OMIL), hombres y mujeres; tengan escasa o nula experiencia laboral, que estén cesantes, que buscan trabajo por primera vez, subempleados o inactivos.	Mejorar las condiciones de empleabilidad jóvenes de escasos recursos, a través de formación para el trabajo, capacitación en oficios y experiencia laboral	El programa de formación en oficios comenzó a ejecutarse el año 1998, su objetivo es formar a jóvenes de escasos recursos y calificarlos en oficios u ocupaciones. Para ello los beneficiarios reciben capacitación técnica y una vez finalizada esta se incorporan a una empresa a realizar una experiencia Laboral. Las acciones de capacitación que se llevan adelante en el marco de esta iniciativa, se encuentran definidas en la Ley N°19.518 en su artículo 46, letra e). Los-as jóvenes en quienes se focaliza, en general poseen las mismas características de la población Chile Joven; es decir, se encuentran marginados de la posibilidad de obtener un empleo productivo (por razones de Información, nivel de educación, experiencia); carecen de habilidades y destrezas laborales. A ello se suma el hecho de que los aprendizajes obtenidos en la educación formal, están desvinculados de las habilidades requeridas en el mundo del trabajo, sin contar que se ha privilegiado a quienes han abandonado la educación formal. La diferencia de este programa en cuanto a servicios entregados se relaciona con la extensión de la capacitación y con el trabajo continuo que realizan los organismos que ejecutan la capacitación.	✓ Ministerio de Trabajo y Previsión Social - Subsecretaría del Trabajo ✓ Servicio Nacional de Capacitación y Empleo - SENCE

Chile	**Programa Nacional de Becas**	Edad: Preferentemente hombres entre 20 y 30 años y mujeres, entre 20 y 45 años de edad. Nivel educativo: Mínimo 8º básico u otro tipo de escolaridad equivalente. Asistencia al sistema de enseñanza formal: fuera del sistema de educación formal - con excepción de la impartida en horario vespertino y nocturno. Otros: de escasos recursos, cesantes, que buscan trabajo por primera vez, trabajadores dependientes de baja calificación laboral e independientes, con educación básica completa.	El objetivo general del programa de capacitación laboral, en sus dos etapas, es el de mejorar las condiciones de empleabilidad de los beneficiarios, a través de acciones de orientación, consejería laboral y capacitación, con experiencia laboral o asesoría técnica.	En el año 2000 el SENCE decide hacer un análisis de los resultados obtenidos a través de los diferentes programas de capacitación que se administraba y que se orientaban principalmente a personas de escasos recursos, desempleados. Producto de dicho proceso se llegó a la conclusión de las acciones, si bien tenían buenos resultados, estaban cada vez perdiendo impacto por la atomización de oferta. Es así que se decide implementar un único programa que se focaliza en el objetivo de mejorar la empleabilidad de aquella parte de la población más vulnerable, es decir, jóvenes y mujeres. Pero con un oferta más desarrollada a los programas "Chile joven" y "Mujeres Jefas de hogar", esto no deja de lado a la población que siendo pobre pertenece al "Programa Chile Barrio" por la precariedad de sus condiciones de vida.	✓ Ministerio de Trabajo y Previsión Social ✓ Servicio Nacional de Capacitación y Empleo - SENCE
Costa Rica	**Núcleo Turismo del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) de Costa Rica.**	Dados la diversificación integral de la FP y el desarrollo comprometido de la instancia local, los beneficiarios del Núcleo de Turismo del INA se ubican en un amplio abanico mucho más allá del área de influencia estrictamente turística.	✓ establecer y mantener actualizado un sistema de normalización, formación y certificación de competencias laborales para el sector Turismo. ✓ brindar apoyo tecnológico a las empresas del sector Turismo para hacerlas más competitivas y productivas. ✓ diseñar e implementar un sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión interna y externa del NT.	De acuerdo al discurso del programa Costa Rica posee activos para incrementar la competitividad y la productividad (exigencias actuales a nivel mundial) a través de la expansión del desarrollo económico sustentable: alta cobertura en educación, formación y capacitación, en salud, en vivienda y en seguridad social. Todo lo anterior en un marco de una fuerte cultura democrática con estabilidad sociopolítica y profunda concientización de la preservación de los recursos naturales. En cuanto a la economía, Costa Rica está transitando el cambio de una economía agrícola y agroindustrial a una economía orientada especialmente al sector terciario (turismo, servicios y comercio). El turismo aumentó en un 85% entre 1992-2001 y su aporte al PBI nacional pasó del 4.6% (1991) al 7,8% (2000). Estos guarismos tan favorables se explican por las muchas ventajas que este país posee para el turismo (además de las ya señaladas): diversidad de clima, flora y fauna con áreas de conservación. La accesibilidad a estos recursos naturales está facilitada porque es un territorio de pequeña dimensión geográfica, con una muy buen infraestructura de empresas en los sectores "turismo" y "consumo". De modo particular, es remarcable la cercanía geográfica al mercado norteamericano, que aportó el 45% de los turistas en 2001. Y finalmente, se valora como muy exitosa la campaña estratégica de dar al mundo la imagen de "Costa Rica: país natural".	✓ Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), especialmente su Núcleo Turismo. ✓ Sector Turismo Público. ✓ Empresas privadas dedicadas al Turismo.
Costa Rica	**Proyecto Detener la Exclusión, Crear Valor (DECV)**	* Tener entre 13 y 18 años de edad. * Ser residente de las comunidades de intervención del Proyecto. * Tener interés manifiesto en participar en actividades de carácter formativo. * Estar en capacidad y disposición de comprometerse con las obligaciones y los derechos que el Manual de Normas de Convivencia le confiere. * Compromiso de reinsertarse o mantenerse en el sistema educativo.	Construir capital humano y capacidad para la empleabilidad entre personas adolescentes de 13 a 18 años, no vinculadas al trabajo formal y en riesgo de deserción escolar, o que están fuera del sistema educativo, que proviene de ambientes de pobreza y privación, a través del acceso a servicios que apoyen su desarrollo personal y educativo y que les ofrezca una inserción positiva y adecuada en el mercado laboral.	La duración del Proyecto es de cinco años; inició en el segundo semestre del 2000 y finaliza en el primer semestre del 2005. Se realiza en dos localidades: Cot (Cantón de Oreamuno en Cartago) y comunidad de Los Guido (Cantón de Desamparados). La cobertura es de 3,500 adolescentes, de ambos sexos, distribuidos en las localidades anteriormente señaladas. La meta principal del Proyecto es construir capital humano en personas adolescentes entre los 13 y los 18 años de edad, desempleadas, fuera del sistema educativo o en riesgo de desescolarización, proveniente de ambientes en situación de pobreza y de privación.	✓ Fundación Paniamor (Costa Rica) ✓ Fundación Jacobs (Suiza) ✓ ADECCO (Costa Rica)
Ecuador	**Proyecto Promoción del Empleo Juvenil con Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs)**	jóvenes de 16 a 29 años de edad procedentes de hogares pobres de cuatro ciudades del Ecuador	Contribuir a mejorar la calidad de vida familiar de jóvenes de 16 a 29 años de edad procedentes de hogares pobres de cuatro ciudades del Ecuador, promoviendo su inserción laboral en condiciones dignas, luego de un proceso de capacitación que enfatice en su crecimiento personal y en el desarrollo de destrezas y conocimiento de TICs.	El proyecto propone establecer 28 alianzas estratégicas en el curso de dos años y consolidar al menos 20 de ellas. La estrategia en marcha es la de crear relaciones con actores sociales diversos sobre la base de la delegación de responsabilidades concretas y de un reconocimiento e identificación, de su parte, con el proyecto y sus objetivos. Para el primer semestre de ejecución del proyecto se han concretado y fortalecido hasta el momento 8 alianzas. Con seguridad las alianzas con entidades claves del proceso derivarán en una red de actores que promuevan la capacitación de jóvenes en TIC's y acciones que viabilicen su inserción laboral. En este sentido los actores con los que se trabaja han demostrado responsabilidad e interés por futuras acciones.	Contrapartes: centros de educación superior y ong's de Quito, Guayaquil, Cuenca y Manta Donante: International Youth Foundation - FOMIN

México	**Programa de Atención Integral a Jóvenes Desempleados - La Comuna**	Hombres y mujeres en el rango de edad de 15 a 29 años.	El objetivo principal es, contribuir en la construcción de una sociedad donde ser joven sea visto como un gran potencial transformador, con capacidad productiva, generando espacios donde los-as jóvenes se comprometan en su proceso individual y en su actuar social a partir de su integración laboral.	El Programa de Atención Integral a Jóvenes Desempleados, La Comuna, fue instrumentado desde el Gobierno del D.F. en 1999, como una propuesta diferente para combatir el problema del desempleo y la marginación social entre la población juvenil de esta ciudad, desde una perspectiva integral; cuyo objetivo es potencializar los procesos de desarrollo y transformación individuales, colectivos y comunitarios de las y los-as jóvenes con dificultades para insertarse en el mercado de trabajo, regularmente asociados con problemas personales, emocionales, familiares, carencias en materia de salud, capacitación, educación, cultura, entre otros.	Depende de la Dirección General de Empleo y Capacitación del Gobierno del Distrito Federal, en coordinación con las siete delegaciones políticas en las que se encuentran ubicadas las Comunas (Álvaro Obregón, Coyoacán, Gustavo A. Madero, Iztacalco, Magdalena Contreras, Miguel Hidalgo y Tlalpan), ubicadas en zonas con altos índices de marginalidad, marcadas por las autoridades delegacionales como prioritarias de atención.
Paraguay	**Proyecto "Empleojoven.py"**	Jóvenes, varones y mujeres, de entre 18 y 29 años, desempleados, que han terminado al menos el 2ª año en bachillerato y no tienen posibilidades de realizar estudios superiores.	Contribuir al desarrollo y sostenibilidad de un modelo de capacitación e inserción laboral de jóvenes menos favorecidos, basado en la implementación de alianzas estratégicas entre los sectores educativo, empresarial, público y organizaciones juveniles.	Consciente de que las tasas de desempleo juvenil son elevadas y que las empresas locales tienen una creciente necesidad de contratar personal adiestrado en tecnología de la información, el CIRD crea un programa destinado a ofrecer adiestramiento técnico a 500 jóvenes de Asunción y de otras cinco ciudades. Dos experimentados establecimientos docentes dedicados a la capacitación para el trabajo están aunando esfuerzos con el CIRD: el Instituto de Ciencias de la Computación (ICC) y la Universidad Columbia del Paraguay.	✓ CIRD () ✓ Fundación Paraguaya de Cooperación y Desarrollo ✓ Universidad Columbia del Paraguay – apoyo privado ✓ ICC (Instituto de Ciencias de la Computación) – apoyo privado
Perú	**Programa de Capacitación Laboral (CAPLAB)**	Edad: 16 - 30 años Nivel educativo: no hay restricción Asistencia al sistema de enseñanza formal: jóvenes inscritos en un CEO CAPLAB Otros: condición socioeconómica baja (esta condición se cumple en todos los casos por la propia inscripción en CEOs públicos) Que los-as jóvenes se encuentren estudiando en un CEO con la perspectiva de trabajar posteriormente en la ocupación estudiada.	Promover la dación de políticas públicas que establezcan los derechos de las personas a acceder a sistemas de capacitación y de promoción de empleo bajo condiciones de igualdad de oportunidades y de calidad de los servicios, que permita a los sectores de población vulnerables disponer de capital humano que contribuya a mejorar sus ingresos y condiciones de vida.	El Programa CAPLAB, en acuerdo con las contrapartes y en alianza con otras agencias e instituciones, se ha propuesto que el Perú debe disponer de un sistema de Capacitación Laboral y de promoción del empleo articulado con las demandas del mercado de trabajo que facilite la empleabilidad de los grupos desfavorecidos. La propuesta para la nueva fase de institucionalización recoge el mismo principio de trabajo que se impulsó desde 1996: si la población desfavorecida accede a procesos de capacitación articulados a la demanda del mercado de trabajo y dispone de información y mecanismos de intermediación eficaces, es posible se mejore su empleabilidad.	✓ COSUDE- Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación ✓ Oficina de Cooperación Suiza en Perú ✓ Ministerio de Educación - Entidad pública del Poder Ejecutivo. ✓ Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo - Entidad pública del Poder Ejecutivo ✓ CEOs CAPLAB - Centros Educativos Ocupacionales
Perú	**Programa de Capacitación Laboral Juvenil - ProJoven**	La población objetivo del Programa PROJoven la conforman todos aquellos-as jóvenes que tienen entre 16 y 24 años, viven en zonas urbanas y que cumplen con las siguientes características: ✓ Bajo grado de escolaridad ✓ Situación de pobreza ✓ Jóvenes que se encuentran desempleados, subempleados o en inactividad forzosa.	✓ Facilitar el acceso de jóvenes de escasos recursos al mercado laboral formal, a través de acciones específicas de capacitación y experiencia laboral, que responda a los requerimientos del sector productivo; ✓ Contribuir a elevar el nivel de eficiencia y eficacia del mercado de capacitación laboral promoviendo la competencia y una mejor interacción entre las entidades de capacitación (ECAPs), las necesidades reales del sector empresarial productivo y el mercado de trabajo.	En octubre de 1995, el Ministerio de Trabajo y Promoción Social (designado así en ese entonces) inició el diseño del Programa de Capacitación Laboral Juvenil - PROJoven, para lo cual constituyó un equipo de trabajo integrado por funcionarios del Ministerio de Trabajo y del Ministerio de la Presidencia. Posteriormente, el gobierno peruano suscribió un acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo, a través del cual se concertó una línea de crédito destinada a financiar la fase de preparación y el desarrollo de una experiencia piloto. Inicialmente el programa se planteó como meta capacitar a 160,000 jóvenes en cinco años de ejecución, con un costo aproximado de 115 millones de dólares, de los cuales el 70% serían aportados por el BID y el 30% restante por tesoro público. Projoven es uno de los primeros programas públicos en el país que desde el diseño contó con una línea de base cuidadosamente establecida, y ha realizado el seguimiento tanto de los beneficiarios como de un grupo de control.	✓ Ministerio de Trabajo y Promoción Social. ✓ Banco Interamericano de Desarrollo - BID

Perú	**Proyecto Entra 21 Capacitación en Tecnologías de la Información para el Empleo Juvenil**	✓ Jóvenes que se encuentren sub empleados y/o desocupados. ✓ Que provengan de hogares en situación de pobreza esto significa que según el método de la Línea de Pobreza, el hogar del que provienen los-as jóvenes se encuentra debajo de la Canasta Básica de Consumo en un porcentaje de por lo menos 40%. ✓ Que muestren capacidad de trabajo en grupo. ✓ Que tengan como características personales: responsabilidad, perseverancia, iniciativa. ✓ Que tengan características emprendedoras, que puedan plantear en sus fichas de postulación de manera concreta y clara su proyecto de vida, sus expectativas en relación al empleo, a los ingresos y al desarrollo de su comunidad, así como tener claridad en el planteamiento de sus ideas de negocios. ✓ Con acento en el grupo etáreo de 18 a 27 años de edad.	Capacitar a un total de 450 jóvenes en habilidades técnicas del manejo de NTIC, en habilidades para la empleabilidad y del trabajo; y en habilidades personales-sociales, insertando a por lo menos 180 jóvenes en un puesto de trabajo remunerado, a través del Sistema de Inserción Laboral que este proyecto desarrolla.	El proyecto pretende incorporar en el proceso educativo las exigencias del mercado laboral identificadas por el Proyecto Entra 21, la adecuación del contenido de la capacitación hacia las necesidades de ese mercado; un contenido que integre habilidades técnicas con habilidades para la empleabilidad y el autoempleo y con habilidades personales -sociales; una estrategia de inserción laboral y la participación de Entidades de Formación Técnica para la incorporación de estos elementos en sus propios programas, a través de un proceso de transferencia que tiene previsto el proyecto. La estrategia de inserción laboral consiste en un sistema de colocación de jóvenes, que se inicia con un relacionamiento con empresas, con un sondeo permanente del mercado de trabajo, la identificación de vacantes en las empresas, la identificación de jóvenes seleccionados para cubrir estas vacantes fijas y temporales existentes.	✓ Centro de Investigación Social y Educación Popular ✓ Instituto Superior Tecnológico Público Carlos Cueto Fernandini; ✓ Instituto Superior Tecnológico Público Luis Negreiros Vega; ✓ Instituto Superior Tecnológico Público Manuel Arévalo Cáceres; ✓ CEO y C.V.T Jesús Obrero; y ✓ CEO PROMAE de Comas.
Perú	**Servicio Público de Empleo de Perú.**	Hombres y mujeres en el rango de edad de 15 a 29 años.	Mejorar la empleabilidad de los colectivos de difícil inserción laboral (en particular jóvenes de escasos recursos y de niveles de calificación operativo y técnico) que se encuentren en situación de desempleo y subempleo.	El servicio nacional de empleo, Red CIL-PROEmpleo, nace como alternativa de solución a la ausencia de mecanismos de información, que genera a) trabajadores que enfrentan dificultades para acceder a puestos de trabajo acordes con sus niveles de calificación, b) escasa correspondencia entre la oferta de capacitación que brinda el sector educativo y los requerimientos del sector productivo, y c) subempleo ocupacional y amplia rotación de mano de obra generados por la inadecuada vinculación entre el requerimiento de personal de la empresa y las competencias de los buscadores de empleo.	✓ Red CIL-PROEmpleo ✓ Programa de Empleo del Ministerio de Trabajo de Perú con cobertura nacional ✓ Programa de Capacitación Laboral (CAPLAB) de la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación. ✓ Organizaciones No Gubernamentales: INPET, ACONSUR.
República Dominicana	**Programa de Capacitación y Modernización Laboral (Juventud y Empleo)**	La población meta del Programa son los-as jóvenes de ambos sexos provenientes de hogares de bajos ingresos (pobres pero no indigentes), desertores del sistema educativo, no bachilleres, con edades comprendidas entre 16 a 29 años y con deseo de capacitarse y trabajar. El programa procura una equidad de género.	Mejorar la empleabilidad de la población joven proveniente de hogares de bajos ingresos mediante la capacitación laboral y una experiencia laboral.	La experiencia consiste en mejorar la empleabilidad de los-as jóvenes mediante una capacitación laboral en un oficio básico durante tres meses (250 horas promedio) y una pasantía laboral de un mes y medio en una empresa relacionada a la rama profesional del estudio. La formación incluye, además del oficio, un módulo de formación humana integral y autoestima, un módulo de matemática básica y un módulo de comunicación básica. El Programa también contempla la creación de un servicio nacional de intermediación laboral. La selección de los beneficiarios está descentralizada en las propias ICAP's quienes envían a la SET un listado de 30 aspirantes por curso y esta selecciona, de manera aleatoria, 20 participantes. Los 10 restantes quedan en reserva para sustituir los desertores en las primeras dos semanas del curso (hasta 5 por cursos) y el resto pasa a formar parte del grupo de control para la evaluación de impacto. La asignación de los cursos se realiza mediante concursos públicos.	Los actores sociales de la experiencia son las Instituciones de Capacitación Laboral del país (ICAP's),que actúan como oferentes de cursos de capacitación laboral para jóvenes en riesgo; los grupos sociales de base que captan y orientan los-as jóvenes para participar en las ICAP's como beneficiarios/as; los empresarios que actúan como receptores de pasantías laborales y propician la contratación de un porcentaje de estos; y las instituciones del gobierno dominicano que actúan como facilitadoras del proceso (Secretaría de Estado de Trabajo y el Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional INFOTEP).

República Dominicana	**Proyecto de Formación en Tecnologías Básicas de la Información - Entra21**	✓ Tener: 18-29 años. ✓ Ser: Bachiller. (Educación Media o Secundaria concluida) ✓ Calificaciones académicas: Buenas. ✓ Ser de escasos recursos económicos. ✓ Status Laboral: Preferiblemente desempleado. ✓ Tener disposición para estudiar y trabajar. ✓ Interés en la informática y sus aplicaciones. ✓ Vocación de servicio. ✓ No poseer educación formal en las áreas contempladas en el programa de capacitación.	Dar una formación integral a 360 jóvenes que les permita ser competitivos para ingresar y permanecer de manera exitosa en el mercado de trabajo de las tecnologías básicas de la información.	El Instituto Superior de Agricultura Inc. (ISA) es una institución de educación Superior privada, sin fines de lucro. En sus casi cuarenta años de existencia, el ISA ha desarrollado una amplia experiencia en la formación de jóvenes en desventaja económica a través del desarrollo de cursos y entrenamientos de habilitación para el trabajo y programas a nivel técnico básico, técnico superior, grado y postgrado orientados al sector agropecuario forestal. En el curso de este programa, como respuesta a la imperante necesidad de la región y el país de contar con recursos humanos capacitados en el campo de las tecnologías de la información y dentro del proceso de fortalecimiento y crecimiento institucional que se encuentra viviendo, el ISA se apresta a implementar programas orientados a satisfacer la demanda de formación en estas áreas. Se guía por el programa internacional Entra 21.	✓ Instituto Superior de Agricultura Inc. (ISA) ✓ Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP)
Uruguay	**Projoven**	✓ Tener entre 17 y 24 años. Los beneficiarios del Instituto Nacional del Menor y otros organismos públicos de atención a menores en situación de riesgo social pueden participar a partir de los 15 años. ✓ No haber completado el segundo ciclo de enseñanza secundaria. Se dará prioridad a quienes hayan abandonado el sistema educativo formal. ✓ En el caso de los Cursos Técnicos con formación complementaria (CT3), no haber aprobado 3o. de Ciclo Básico. ✓ No tener empleo formal ni estar en seguro de desempleo. ✓ - Pertenecer a hogares de bajos ingresos.	Su finalidad es apoyar a los-as jóvenes de los sectores de menores ingresos para que puedan mejorar sus posibilidades y oportunidades de inserción laboral mediante de procesos de formación laboral, efectivamente articulados con las demandas de recursos humanos detectadas en el mercado de trabajo. Hasta el momento se ha trabajado, desde el año 94, con más de 15.000 beneficiarios.	Projoven es un programa de la Junta Nacional de Empleo y la Dirección Nacional de Empleo del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, en acuerdo con el Instituto de la Juventud. Complementariamente desarrolla un componente dirigido a jóvenes en seguro de desempleo. La gestión está a cargo de una Unidad Coordinadora. Las principales características del programa son: La articulación de los requerimientos de formación a las necesidades de los sectores productivos. PROJOVEN contrata cursos de capacitación mediante llamados públicos a licitación, exigiendo a las Entidades que los dictan un diseño de curso que acerque a los-as jóvenes a las exigencias que las empresas que contratan mano de obra están requiriendo. Existe una fuerte preocupación en el programa por la pertinencia de la oferta de capacitación, que facilite a los-as jóvenes una capacitación laboral adecuada a las exigencias cambiantes del mercado de trabajo.	✓ Dirección Nacional de Empleo del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social ✓ Junta Nacional de Empleo
Colombia	**Formación Ocupacional para Jóvenes Rurales**	✓ Jóvenes del sector rural, entre 16 y 25 años ✓ Pertenecer a los estratos 1y 2 con registro del Sisben ✓ No estar inscritos en otros programas de formación del Sena No tener vínculo laboral formal.	Capacitar a 63.900 jóvenes desempleados del sector rural inscritos en el Sistema de Información de Empleo del SENA, para mejorar su empleabilidad y sus posibilidades de inserción en el mercado de trabajo.	El SENA en el año 2003 desarrolló un programa piloto de formación ocupacional para población rural, que benefició a 5.214 personas, radicadas en las zonas rurales de 167 municipios con los menores índices de desarrollo. El éxito de este programa, la necesidad de aumentar la productividad, de paliar el grave problema de desempleo estructural en el sector rural y de evitar las migraciones masivas de población campesina hacia las ciudades, demandan del SENA la ejecución de una nueva convocatoria, concertada con los actores del desarrollo regional y local, que comprometa mayores recursos y permita aumentar la cobertura geográfica y el número de población atendida. Con este programa (Jóvenes Rurales) se pretende, mediante la capacitación, crear condiciones propicias para que la población vulnerable al desempleo del área rural, tenga la posibilidad de incorporarse en actividades productivas de la región, como trabajadores o mediante la gestión de proyectos productivos asociados al proceso formativo. El programa concentra la capacitación de los-as jóvenes principalmente en el área agrícola, pecuaria,pesquera o agroindustrial.	SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje)

Colombia	**Sistema Nacional de Creación e Incubación de Empresas - SENA**	En el marco de la ley 29 de Ciencia y Tecnología, decreto 393, las Incubadoras de Empresas pueden solicitar asociación al SENA, lo cual significa acompañamiento en su implementación, orientación de las Políticas de Ciencia y Tecnología regionales, participar en sus Juntas Directivas y por ende recibir apoyo en dinero o en especie, así como cofinanciación de los proyectos adelantados por los emprendedores que contengan un considerable componente de innovación y tecnología, estén orientados a sectores estratégicos y que se encuentren en fase de desarrollo tecnológico. Aunque no se trata propiamente de un programa de formación para el empleo sí involucra elementos de capacitación en empresarismo que lo convierten en una experiencia de formación.	Como Objetivo General del Programa se propone la creación de empresas a través del impulso y el apoyo a los proyectos de preincubación y de incubación, calificados como de alto contenido tecnológico, de innovación y de competitividad. Este apoyo implica asistencia, acompañamiento y financiación de algunas actividades necesarias para la investigación específica de la iniciativa, así como las de la formulación, implementación o reforzamiento del emprendimiento.	El SENA creó el Programa Nacional de Incubadoras de Empresas de Base Tecnológica (dependiente de la Dirección de Empleo del SENA) con el fin de liderar la construcción del Sistema Nacional de Creación e Incubación de Empresas del Conocimiento. Como órgano asesor, se integró el Comité Consultivo, compuesto por representantes de las diferentes instituciones que componen el Programa, y que busca la ampliación de la cobertura de los servicios ofrecidos, y el impulso para crear y consolidar nuevas unidades de producción innovando y agregando tecnología a sus procesos. El SENA es una iniciativa conjunta entre los siguientes actores: * Gobierno de Colombia , Ministerio de la Protección Social * Trabajadores organizados * Empresarios * Iglesia católica * Organización Internacional del Trabajo (OIT) A los efectos de desarrollar el Sistema Nacional de Creación e Incubación de Empresas, el SENA cuenta con los siguientes aliados estratégicos a nivel nacional: * Colciencias * Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) * Departamento Nacional de Plantación (DNP) * Fondo Financiero de Proyectos de Desarrollo (FONADE) * Secretaria Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB) * Universidad Nacional de Colombia * EmpreAndes: Grupo Estudiantil que fomenta el espíritu empresarial y la creación de empresas en la Universidad de los Andes * Asociación Nacional de Estudiantes de Ingeniería Industrial, Administración y Producción (ANEIAP) * Mundos Interactivos del Conocimiento (MINCI) Sin embargo, en el nivel local y territorial, y gracias a los esquemas de gestión de las diversas incubadoras asociadas, se suma una amplia gama de colaboradores.	✓ SENA ✓ Ministerio de la Protección Social ✓ Organización Internacional del Trabajo (OIT) ✓ Colciencias ✓ Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ✓ Departamento Nacional de Plantación (DNP) ✓ Fondo Financiero de Proyectos de Desarrollo (FONADE) ✓ Secretaria Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB) ✓ Universidad Nacional de Colombia ✓ EmpreAndes: Grupo Estudiantil que fomenta el espíritu empresarial y la creación de empresas en la Universidad de los Andes ✓ Asociación Nacional de Estudiantes de Ingeniería Industrial, Administración y Producción (ANEIAP) ✓ Mundos Interactivos del Conocimiento (MINCI)

Colombia	**Trabajo Cívico Formativo para Jóvenes Habitantes de la Calle. Bogota, Colombia.**	Está conformada por jóvenes adultos provenientes de los programas de resocialización de niños y adolescentes de la calle en los programas de Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON). Su proveniencia social es casi totalmente de sectores profundamente marginales, correspondientes a estratos socioeconómicos 1 y 2 (en una escala de 1 a 6). Sus edades oscilan entre 18 y 25 años, de los cuales el 90% son hombres y el 10% mujeres. Muchos de ellos ya han establecido lazos conyugales y cuentan con hijos. Generalmente se encuentran percibiendo ingresos de actividades informales, así como de actividades que lindan más cercanamente con los mundos de la delincuencia y la drogadicción. Son, por lo tanto, una población de alto riesgo social. El programa no ha definido metas de cobertura cuantitativa, dado que depende de las oportunidades de contratación que los agentes públicos ofrecen a IDIPRON, y ellas a su vez dependen de sus disponibilidades presupuestales y programaciones operativas. Pero, entre los años 1999 y 2001 ha vinculado a más de 500 beneficiarios a distintas brigadas, de los cuales cerca de 300 han repetido contratos por períodos acumulados mayores a 18 meses.	Implementar programas de formación integral a partir del trabajo como eje central del proceso.	La ciudad de Bogota, que durante las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado había experimentado un período profundo de deterioro en su calidad de vida por graves fallas en su administración municipal, esencialmente derivadas de la interferencia de la política clientelista y populista y del correspondiente vacío de políticas públicas consistentes y continuadas, ha tenido una serie de tres administraciones municipales entre 1994 y 2001, que han logrado gran continuidad en su gestión alrededor d algunas políticas públicas como son las de organización del transporte publico y mejoramiento de las calles de la ciudad; participación y educación ciudadanas; lucha contra la corrupción administrativa; y mejoramiento y recuperación del espacio público. Estas estrategias han obtenido positivos y visibles resultados en la recuperación del sentido cívico de la población, de la confianza entre ella y la institucionalidad local, y de movilización de organizaciones cívicas y comunitarias para reestructurar el tejido social. Una importante manifestación de este proceso es la creación de una alianza entre organizaciones cívicas, lideradas por la Cámara de Comercio de Bogota y la Administración Municipal, dirigida a diseñar y ejecutar participativamente una estrategia de seguridad integral de desarrollo de la ciudad, en el largo plazo. Uno de los frentes de acción de esta alianza es la estrategia de seguridad y convivencia ciudadana, bajo la denominación de MISIÓN BOGOTA. A su vez, una importante línea de acción de MISIÓN BOGOTA es la "Generación de espacios de orden", que persigue varios objetivos: recuperación del espacio público en zonas de alta inseguridad; plan participativo para el control de la infraestructura de servicios públicos; acciones permanentes de control para el cumplimiento de las normas de convivencia ciudadana, y campañas de amonestación contra la contaminación visual, auditiva y la invasión del espacio público. La ejecución de este Programa fue encomendada al Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud, IDIPRON	✓ Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON), dependiente de la Administración Municipal (Distrito Especial de Bogotá) ✓ Alcaldías Municipales ✓ Agencias del Gobierno ✓ Maestros de obra contratados por IDIPRON ✓ Agencias Privadas contratadas por IDIPRON ✓ Trabajadores expertos contratados por IDIPRON ✓ Cuerpo de Policía ✓ Organizaciones comunitarias
Colombia	**Programa joven Empresario**	La cobertura poblacional es de 100.000 jóvenes, de los estratos socio económicos 1, 2 y 3 y distribuidos en las 7 regiones del país. Los criterios para determinar la distribución de jóvenes atendidos por regiones son los siguientes: 1. Municipios con mayores índices de desempleo juvenil. 2. Municipios con mayores índices de violencia. 3. Municipios con mayor número de bachilleres egresados desempleados. 4. Municipios con mayor número de desplazados. 5. Municipios con mayores índices de pobreza.	Proporcionar a los-as jóvenes los recursos humanos, técnicos y financieros para que en forma asociada constituyan sus propias fuentes de trabajo e ingresos. Adoptar como política de Estado un programa permanente orientado a capacitar y a propiciar la creación de empresas productivas, comerciales y de servicios, con los-as jóvenes desempleados de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, estimulando en la sociedad la cultura empresarial con tecnologías limpias y que sirva a su vez para contribuir con la paz del país.	Las cifras del mercado laboral, en las siete (7) principales ciudades (sep.2000) muestran que la Población Económicamente Activa es de 7´435.663 , los ocupados eran 5´909.655 y los desocupados 1´526.008. Los-as jóvenes desocupados entre 12 y 24 años eran 618.432, lo cual indica que cerca del 40% del desempleo es juvenil. Los altos niveles de desempleo que se presentan en el país y, en especial entre la población joven, justifican la necesidad de implementar un programa de inserción laboral juvenil que esté orientado a capacitarlos técnica y laboralmente y a propiciar con los-as jóvenes la constitución de formas organizativas empresariales de nuevo tipo. El Programa tiene sustentación económica y social y está fundamentado en la Constitución Política en los Artículos 2, 25, 45, 54, 58 y 333 ; en la Ley 375 de julio 4 de 1997 (Ley de la Juventud) en sus Artículos 29 (literal c), 33 , 34 y 48 y en el Plan de Desarrollo Económico “Cambio para construir la Paz” presidente Pastrana.	✓ Presidencia de la republica – Programa Colombia Joven ✓ Ministerio de trabajo y seguridad social ✓ Ministerio de agricultura y desarrollo rural ✓ Ministerio de desarrollo económico ✓ Departamento administrativo nacional de Economía solidaria - DANSOCIAL, Servicio Nacional de aprendizaje – SENA

Colombia	**Proyecto Joven Competitivo para el Empleo Sostenible - Entra21**	✓ Jóvenes de 16 a 29 años ✓ Ser bachiller o haber alcanzado grado noveno aprobado ✓ Presentar fotocopia de la cuenta de servicios públicos ✓ Tener copia de la libreta militar o recibo ✓ Tener copia de la cédula de ciudadanía ✓ 3 fotos tamaño cédula ✓ Deben ser residentes de Medellín y su área Metropolitana (estrato socioeconómico 1, 2 ó 3) ✓ No tener empleo, ni estar estudiando.	Con la implementación y culminación de este proyecto, se pretende favorecer el desarrollo local mediante la contribución en la reducción del índice del desempleo estructural de los-as jóvenes entre 16 y 29 años de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 de la ciudad de Medellín y el área metropolitana.	El problema que se pretende aminorar es el del desempleo de los-as jóvenes en Medellín. Esta ciudad presenta un ascenso constante de la tasa de desempleo; en 1994 éste fue de 8% y en julio del 2002, del 17%. El 60% de los desempleados son personas jóvenes menores de 30 años, de los cuales el 54% son mujeres. El 62% del total tienen educación secundaria - completa o incompleta -, el 87% pertenece a los estratos socioeconómicos 1 y 2. El Proyecto, presentado por COMFENALCO Antioquia en representación de las instituciones de la Red de entidades de capacitación y promoción del empleo juvenil de la ciudad de Medellín, está financiado por la Fundación Internacional para la Juventud, Fondo Multilateral de Inversiones del Banco Interamericano de Desarrollo y la Agencia de los Estados Unidos para el desarrollo internacional, Alcaldía de Medellín-Secretaría de Cultura Ciudadana-Metrojuventud y la ONG Picacho con Futuro. Hace parte de la aplicación del programa internacional Entra 21. Hasta 2005 se realizan 3 convocatorias, en cada una se forman alrededor de 500 jóvenes de la ciudad de Medellín.	✓ Ciudad don Bosco ✓ Fundación Solidaria La Visitación ✓ Corporación Presencia Colombo Suiza ✓ Empresa Cooperativa de Servicios Educativos en Salud ECOSESA ✓ Corporación Academia Tecnológica de Colombia - ATEC ✓ Corporación Minuto de Dios ✓ Microempresas de Antioquia ✓ COMFENALCO Antioquia Financiadores: Fundación Internacional para la Juventud, Fondo Multilateral de Inversiones del Banco Interamericano de Desarrollo (BID-FOMIN) y la Agencia de los Estados Unidos para el desarrollo internacional, Alcaldía de Medellín-Secretaría de Cultura Ciudadana-Metrojuventud y la ONG Picacho con Futuro
Colombia	**Programa convivencia y seguridad ciudadana convenio BID Alcaldía**[596]	Jóvenes residentes en los estratos 1, 2 y 3 marcados por signos coyunturales específicos como: violencia, conflictos, desempleo e inaccesibilidad a medios de capacitación.	Ofrecer alternativas de capacitación para el empleo digno y mejorar la empleabilidad de adultos jóvenes entre 16 y 29 años de edad, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 con el fin de ampliar las posibilidades de inserción laboral, mejorar sus condiciones de vida y reducir los factores de riesgo de la violencia, asociados a la pobreza y a la falta de oportunidades laborales	Desde una retrospectiva, los antecedentes más próximos al Programa de Convivencia Ciudadana se encuentran desde el programa presidencial "Promoción de la Convivencia Pacifica en Medellín y su Área Metropolitana", en donde ocupan un lugar preponderante los-as jóvenes: como sector más involucrado en la situación de violencia en la ciudad, debido en parte, a la herencia propiciada por la presencia del narcotráfico y a la incursión de algunos jóvenes en acciones delictivas, contratadas estas, por grupos al margen de la ley. El programa nace en la administración municipal de la Alcaldía de Medellín en el año 1998 a cargo del entonces alcalde, Juan Gómez Martínez. Nació desde una problemática coyuntural; una propuesta hacia la disminución de los índices de violencia, una búsqueda de construcción de paz, seguridad y convivencia ciudadana, y de acciones orientadas a áreas focales de la ciudad como lo fueron y son: la justicia, la educación, el empleo, la recreación, y la orientación y prevención en conflictos, problemas de alcohol y drogas entre otros. Con recursos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Alcaldía de Medellín se realiza este proyecto que finaliza en 2002.	✓ Secretaría de Cultura Ciudadana – Alcaldía de Medellín ✓ Banco Interamericano De Desarrollo – BID ✓ Instituto Tecnológico Metropolitano – ITM
Colombia	**Jóvenes en acción**	✓ Edad entre los 18 y 25 años; ✓ Estar inscrito SISBEN 1 y 2; ✓ Tener Cédula de Ciudadanía; ✓ Para las madres con hijos menores de 7 años se exige registro civil de nacimiento de los niños.	En su fase inicial el propósito fue mejorar las condiciones de empleabilidad y mejorar los niveles de inserción laboral y social de jóvenes entre 18 y 25 años de edad de los estratos 1 y 2 del Sisbén, en siete ciudades principales del país: Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Bucaramanga, Manizales y Cartagena.	El Gobierno de Colombia, a través del Fondo de Inversión para la Paz, FIP, inicia en 2001 la ejecución de este programa, que hace parte del paquete de "Herramientas para la Paz" en el contexto del "Plan Colombia". De acuerdo a los discursos institucionales el Plan Colombia es la principal respuesta del Estado a la crisis económica y al conflicto desatado en el plano político y social. En lo que tiene que ver con los-as jóvenes, entre las respuestas más destacadas el Programa "Jóvenes en Acción" brinda oportunidades de capacitación y pasantías laborales a los-as jóvenes. Hasta 2005 se han dado cinco convocatorias del programa a nivel nacional, en las principales ciudades del país.	- El Fondo de Inversión para la Paz (DAPR-FIP); - Departamento Nacional de Planeación (DNP); - SENA; - La Unidad Coordinadora Nacional de Jóvenes en Acción (UCN); - Unidades Coordinadoras Locales de Jóvenes en Acción (UCL); - Entidades Capacitadoras (ECAPs); - Las empresas legalmente constituidas.

[596] CASTRO, Javier Alberto. *Evaluación de impacto proyecto: capacitación de jóvenes para el empleo programa Convivencia y seguridad ciudadana convenio BID - Alcaldía de Medellín*. Medellín, 2005. 202 p. Trabajo de grado (Sociólogo). Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Sociología.

A modo de complementación del cuadro anterior puede decirse que entre los programas que han ofrecido una mezcla general de instrucción en el aula y experiencia práctica de trabajo se encuentran los siguientes: el Proyecto de Capacitación Laboral de Jóvenes y Talleres Productivos del CIDE de Chile; el Programa de Promoción de Juventud Rural (FUNDA -BID) de Córdoba, Argentina; el Programa de Empresas Asociativas Juveniles de Producción de Paraguay y el Programa impulsado por la Confederación de Cooperativas del Caribe y Centro América (CCCCA) que fomenta la participación juvenil dentro del corporativismo. Asimismo, se pueden mencionar las experiencias de pasantías en empresas con modalidad de aprendizaje desarrollado en varios países, como por ejemplo el Programa de Beca-salario, del INCE-VENEZUELA, destinado a formar mano de obra juvenil desempleada; las experiencias del sistema dual implementadas por el SENATI (Perú), el SECAP de Ecuador, INFOTEC de República Dominicana y las desarrolladas por el SENAI (Brasil)[597].

De otro lado, algunos de los programas que han tenido una particular amplitud de cobertura han sido las experiencias de capacitación focalizadas en población joven de escasos recursos y bajo nivel educativo que se desarrollaron en los últimos años en los países del cono sur, con un financiamiento internacional (del BID); en este caso, Medellín fue una de las ciudades que resultó cobijada por este apoyo con el programa llamado *Convivencia y Seguridad Ciudadana Convenio BID-Alcaldía de Medellín*, realizado entre 1998 y 2003[598].

Otros programas de amplia reputación internacional son: CHILE JOVEN (Chile), PROYECTO JOVEN (Argentina), PROJOVEN (Uruguay) y propuestas similares más recientes como la realizada en Colombia con el programa JOVENES EN ACCIÓN, la cual con apoyos del Plan Colombia abandera en nuestro país las experiencias más masivas de programas de formación para el empleo de jóvenes. Habitualmente el objetivo de estos programas es capacitar a los-as jóvenes en competencias laborales, posibilitándoles desarrollar una primera experiencia laboral, mediante pasantías o prácticas, que les otorguen mayores posibilidades de *empleabilidad*. Estos Programas cubren aproximadamente la mitad de la población objetivo en cada uno de los países y tomaron como señal de pertinencia la demanda del mercado, de tal modo que son cursos con pasantías o prácticas en empresas. Lo novedoso de la experiencia es la modalidad de implementación: el nuevo rol del Estado con funciones normativas y de monitoreo a distancia de las acciones de capacitación que son implementadas por organizaciones privadas, no gubernamentales o públicas autárquicas[599]. Una de las mayores críticas realizadas a estos programas es que centran la formación en el desarrollo de competencias técnicas para un puesto de trabajo determinado y descuidan la formación integral de los-as jóvenes, preparándolos inadecuadamente para afrontar los cambios del mercado de trabajo[600].

[597] KREMENCHUTZKY, Silvia. *Op. cit*. p. 4.
[598] CASTRO, Javier Alberto. *Op. Cit*. p. 17.
[599] KREMENCHUTZKY, Silvia. *Op. Cit*. p. 5.
[600] Ibíd. p. 5.

En general, las experiencias citadas priorizan la inserción laboral y sólo financian acciones de capacitación estandarizadas. El monto significativo del financiamiento ha provocado la irrupción de nuevas instituciones que compiten por los subsidios estatales y, de acuerdo a Kremenchutzky, contrariamente a lo esperado, el mercado de la capacitación sigue siendo orientado por la oferta [601]. Dentro del mosaico de instituciones nuevas, sólo algunas desarrollan propuestas más integrales que incluyen actividades de orientación social y laboral, es el caso de CIDE en Chile[602]. Por su parte, los requisitos para concursar han dejado una impronta en las concepciones de la formación para el trabajo en el conjunto de instituciones, públicas y privadas. Actualmente podría decirse que la formación profesional está a cargo (con variación entre los países de la Región) de un conjunto de instituciones de nivel nacional, local y municipal, gubernamentales y no gubernamentales que, aunque desarticuladamente, ofrecen alternativas de capacitación laboral para la población juvenil. Se trata de una combinación heterogénea de modalidades de gestión, de organización, pedagógicos y de financiación.

Los primeros años del siglo XXI presencian un serio esfuerzo de la educación formal y la formación profesional de adecuarse a los nuevos tiempos, rescatando la memoria institucional, intentando nuevos lazos con el sector productivo, tratando de reevaluar las reformas implementadas y diseñar políticas públicas de estado y no ocasionales. Este esfuerzo es acompañado en las instituciones nacionales de formación por la acción regional de CINTERFOR, el organismo de OIT a cargo de la formación profesional regional, que coordina y apoya la renovación basada en la exigencia de calidad, la formación por competencias, y la actualización organizacional. Otro organismo internacional que ha acompañado este proceso es la CEPAL que desde sus publicaciones de principios de la década del noventa que señalaron la dirección de los cambios [603], implementó un programa de investigación sobre la formación para el trabajo y la articulación entre la oferta de formación y la demanda de las empresas desarrollando junto con GTZ [604]. Las actividades de la Red latinoamericana de Educación y Trabajo también contribuyeron a integrar las experiencias nacionales en una visión regional.

Para el caso colombiano en particular, como se verá, una variable importante en la caracterización de los programas de formación para el empleo dirigidos a los-as jóvenes es la situación de conflicto interno que vive el país desde hace más de cuatro décadas; esta situación distorsiona presupuestos y aspiraciones de la población juvenil, reduce el campo de la reinversión de empresas, restringe los campos de empleabilidad en el sector urbano en deterioro del rural; sumándosele al fenómeno del desplazamiento que incrementa en todo el país la magnitud de jóvenes sin competencias para insertarse en el mercado de trabajo. Estos y otros aspectos se abordan en el siguiente apartado del texto.

---

[601] Ibíd. p. 5.
[602] CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN, CIDE. [Online]. Universidad Alberto Hurtado, Chile. Disponible en http://www.cide.cl [Revisado octubre 2 de 2006].
[603] CEPAL. *2imiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL, 1992. 270 p.
[604] LABARCA, Guillermo. *Formación para el Trabajo: ¿pública o privada?* Montevideo: Cinterfor, 2001. 314 p.

2. ESCENARIO COLOMBIANO

Este apartado del capítulo plantea la situación actual de los-as jóvenes en Colombia en cuanto las relaciones que ellos y la sociedad establecen entre educación y trabajo y cómo estas relaciones enmarcan la problemática del desempleo; en el primer apartado se hace una breve descripción sustentada con algunas cifras y datos sociodemográficos de la situación de los-as jóvenes en el país, particularmente de la situación de desempleo, mencionando las situaciones que históricamente propician esa condición. También se visibilizan las incidencias socioeconómicas que las transformaciones globales tienen en la sociedad colombiana en materia laboral y en el caso particular de los-as jóvenes. Finalmente, se presenta un referente legal y de políticas nacionales en Colombia que tienen un impacto en la ciudad de Medellín, lo que permite describir la atención y respuesta que se ha brindado al desempleo de los-as jóvenes.

2.1. PANORAMA DE LOS-AS JÓVENES EN COLOMBIA

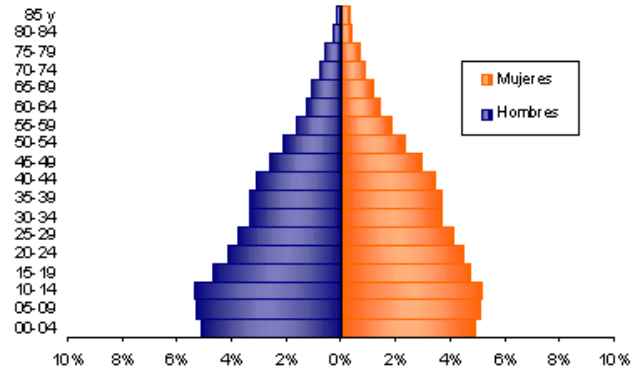
El censo poblacional 2005 del DANE ha estimado que la población colombiana es de 41.468.384[605], de los cuales alrededor del 26% se encuentran entre los 15 y 29 años; esto reafirma la tendencia histórica de las personas en esas edades en la tabla piramidal de la composición poblacional (Gráfico 4). De acuerdo a la legislación colombiana toda persona es **joven** si se encuentra en el rango de edad que va desde los 14 hasta los 26 años[606], por tanto, al iniciar el siglo XXI, Colombia cuenta con una estructura de población joven. La estimación de la población joven[607] para el año 2000 era aproximadamente 8.9 millones de personas, que representa el 21% de la población total colombiana[608]**.** En ese año se estima la población nacional en 42'321.386; el 29,6% de ésta se encuentra entre 10 y 24 años (29,9% para el área urbana y 28,7% para

[605] DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSITCA (DANE). *Censo General 2005*. [Online] DANE. Disponible en: http://www.dane.gov.co [Revisado en noviembre 30 de 2006].
[606] COLOMBIA. *Ley 375 de 1997 (Ley de Juventud), capítulo 1, artículo 3.* [Online] Congreso de Colombia. Disponible en http://www.secretariasenado.gov.co/leyes/L0375_97.HTM [Revisado en agosto 23 de 2005].
[607] Desde un punto de vista estadístico y teniendo en cuenta la definición de joven, establecida por la Ley 375 de 1997, en Colombia existen en el 2000 alrededor de 6'995.254 jóvenes; siendo su distribución por sexo 3'648.153 de mujeres y 3'347.097 de hombres.
[608] DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSITCA (DANE). *Colombia: Proyecciones quinquenales de población por sexo y edad, 1950-2050.* [Online] Bogotá: DANE, 1998. Disponible en http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=16&id=165&Itemid=350 [Revisado octubre 15 de 2006].

la rural); en el área urbana habita el 71% y el restante 29% en el área rural[609]. En la zona urbana el grupo más grande es el de adolescentes entre 15 y 19 años con 10,4% del total, mientras en el ámbito rural existe mayor proporción en la población entre 10 y 14 años, con un 11,5%[610].

La población joven colombiana ha sido y se proyecta históricamente como una población bastante representativa, según se puede apreciar en estadísticas y proyecciones de los años 1950-2010[611]. En este periodo, el promedio porcentual es de aproximadamente el 30,6 %. El año 1980 se presentó como el de mayor porcentaje de población juvenil (34,9 % de la población), y se proyecta que el 2010 será el año con menor porcentaje (27,7 %)[612]. El informe *Hacia una Política Pública de Juventud en Colombia* realizado en 2001 por la Presidencia de la República para el programa *Colombia Joven* señala que la población preadolescente (10-14 años) representa dentro de la población juvenil el 32,4 % en el área urbana y el 40% en el área rural, lo cual se constituye como una de las tendencias permanentes se pueden resaltar; entre tanto la población de 20-24 años representa el 32,7% en el área urbana y 26,1% en el área rural en éste grupo poblacional (10 – 24 años)[613] (Gráfico 3).

Gráfico 3
Colombia
Estructura de la población por sexo y grupos de edad



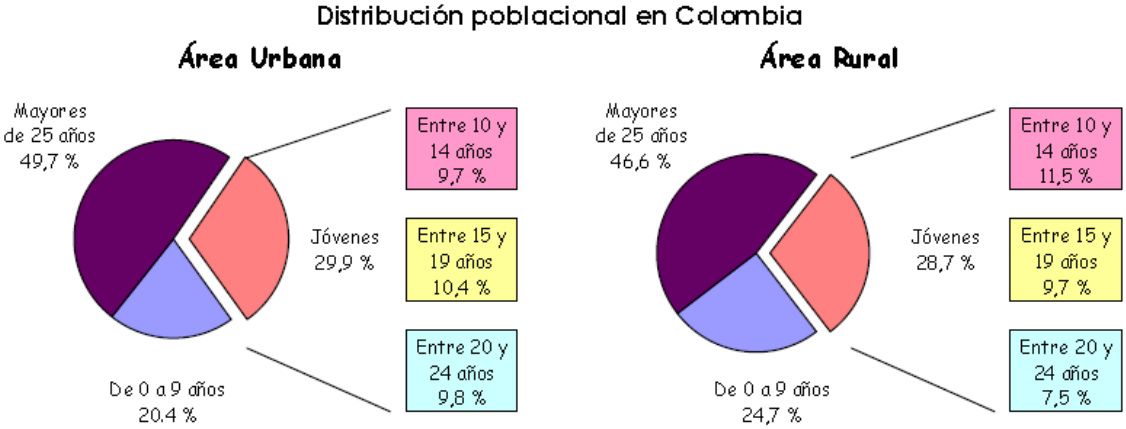
Fuente: DANE. Censo general 2005. Boletín Informativo. En: http://www.dane.gov.co

Los menores de 25 años representan el 50% en el área urbana, y el 53,4 % en el área rural; esta diferencia tiende a decrecer lentamente, pero en general se estima que se mantendrá por lo menos dos décadas más[614]; lo que indica que en el área rural del país habitan más de dos millones de jóvenes en edades entre 12 y 26 años, con índices de

[609] PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA - PROGRAMA COLOMBIA JOVEN. *Hacia una Política Pública de Juventud en Colombia. Herramientas para su construcción e implementación. Documento de trabajo.* Bogotá: Presidencia de la República, 2001. pp. 9 – 23.
[610] Ibíd. pp. 9 – 23.
[611] Ibíd. pp. 9 – 23.
[612] Ibíd. pp. 9 – 23.
[613] Ibíd. pp. 9 – 23.
[614] PROFAMILIA. *Encuesta Nacional de Demografía y Salud*. Bogotá: PROFAMILIA; 2000. p. 107.

pobreza críticos y en condiciones de desigualdad frente a los-as jóvenes del área urbana, principalmente en aspectos tales como los índices de empleo, remuneración, acceso a los servicios sociales de calidad, entre otros de acuerdo a la Encuesta Nacional de Demografía y Salud realizada por Profamilia en 2000[615]. El programa *Colombia Joven* de la Presidencia de la República señala que en Colombia la transición del hábitat geográfico del campo a la ciudad, fenómeno generalizado en América Latina, ha estado acompañada del paso de una sociedad tradicional a una moderna, arrastrando la transformación de su principal institución, la familia, y con ella, las características que identifican al hombre, la mujer, la juventud, y sus demás miembros[616].

Gráfico 4



Nota. Adaptado de Encuesta Nacional de Demografía y Salud (PROFAMILIA, 2000 – Pág. 12)

Fuente: Presidencia de la República. Programa Presidencial *Colombia Joven*. Informe *Hacia una Política Pública de Juventud en Colombia*, 2001.

Sin embargo, "no obstante ser la juventud urbana en Colombia la gran mayoría de esta población, no puede ella sesgar la formulación del concepto de juventud... El joven típico colombiano no existe, es una abstracción que bien pronto se deshace entre las singularidades regionales..."[617]. Es así como la población rural (considerada por el DANE como las personas que viven por fuera de la cabecera municipal) asciende en Colombia en las proyecciones del 2002 al 30% de la población total; los indígenas son el 2% (701.860) y las comunidades negras según el DANE no llegarían a ser el 2%, pero las organizaciones negras ubican su población entre 12 y 25% de la población nacional.

Los grupos étnicos resienten el agravante del debilitamiento cultural. Estos grupos aún cuando conservan, en mayor o menor grado, algunos de sus elementos culturales

[615] Ibíd. p. 107.
[616] PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA - PROGRAMA COLOMBIA JOVEN. *Op. Cit.* pp. 9 – 23.
[617] COLJUVENTUD. *Evaluación de la Gestión de la Consejería Presidencial para la Mujer, la Familia y la Juventud. Las experiencias*. Citado por MUÑOZ GONZALEZ., Germán. *Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI.* [Online] En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 1, No 1, enero-junio, 2003. Manizales: Centro Internacional de Educación y Desarrollo –CINDE-, Universidad de Manizales. Disponible en http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cinde/revis1/06.pdf [Revisado octubre 2 de 2005]. p. 5.

fundamentales, actualmente se encuentran en estado de alta vulnerabilidad debido a los acelerados procesos de comunicación masiva, colonización y emigración de la juventud en búsqueda de mejores oportunidades**.** Las personas mayores de los grupos étnicos, los maestros tradicionales, se preocupan por lo incierto de la continuidad de sus culturas, dado que los-as jóvenes han dejado de interesarse en los valores culturales propios y se convierten para las comunidades en un factor importante de aculturación[618].

En este sector poblacional -y en especial, entre los-as jóvenes más pobres- se ha identificado la concentración de serios problemas de exclusión, falta de oportunidades y reproducción de la pobreza[619]. La vulnerabilidad es una noción predominante en los estudios realizados en Colombia sobre juventud, refiriéndose particularmente a los-as jóvenes socialmente marginados, esta noción se lee a partir de factores de riesgo de muchos tipos, y repercute de manera relevante en las políticas públicas. En general, en los estudios se considera a los y las jóvenes como población en alto riesgo que demanda especial atención de diferentes instancias sociales, por los problemas que genera: embarazos adolescentes y enfermedades sexuales; violencia, delincuencia e inseguridad en las áreas urbanas y rurales; consumo de drogas; agresividad, entre otros. Es así como en muchos casos se alimentan imágenes del joven como un ser en riesgo, indefenso, potencialmente peligroso, ignorante y desarticulado de la vida social, política y económica del país[620]. Los datos plasmados en el informe *Hacia una Política Pública de Juventud en Colombia*[621], señalan que entre los hombres jóvenes colombianos se presentan los más elevados índices de muertes violentas y las menores expectativas de vida, en comparación con los-as jóvenes de los demás países de América; de otra parte, un amplio número de ellos, están marginados simultáneamente de la escuela, la tradición escrita, la ciencia y la tecnología, de las posibilidades de trabajo, la participación política, la recreación y las posibilidades de expresión de sus potencialidades[622]. De acuerdo a analistas como Germán Muñoz esta situación termina convirtiéndose en *caldo de cultivo* para su ingreso a los diversos circuitos de ilegalidad: grupos armados (guerrilla, paramilitares, delincuencia común), redes del narcotráfico y contrabando, prostitución, etc.[623].

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF–, responsable en Colombia de la protección de los menores entre 12 y 16 años que se encuentran en conflicto con la

[618] ESCOBAR, Jorge. *Políticas e institucionalidad pública de juventud. Informe final*. En: Seminario Internacional de OPS. Bogotá, enero de 2000. Citado por MUÑOZ GONZALEZ., Germán. *Temas y problemas… Op. Cit.*p. 5.
[619] Son múltiples los estudios que desde diversas posturas muestran la problemática social que viven los-as jóvenes colombianos. Una compilación de trabajos sobre los-as jóvenes colombianos, su inserción laboral y su situación socioeconómica muestra la tendencia de este diagnóstico en los estudios que se han realizado en el país acerca de las condiciones de precariedad y exclusión en que se encuentran los-as jóvenes. Ver: PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN – GTZ – UNICEF. *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia*. Bogotá: Departamento de Investigaciones Universidad Central, 2004 y OBSERVATORIO DE JUVENTUD PARA EL MUNICIPIO DE MEDELLÍN. *Balance de la Cuestión de las Investigaciones que sobre juventud se han realizado en Medellín desde 1997 hasta el año 2003*. Medellín: Centro de Investigaciones Sociales y Humanas – CISH- Universidad de Antioquia, Oficina de la Juventud de Medellín, 2002.
[620] MUÑOZ GONZALEZ, Germán. *Temas y problemas… Op. Cit.* p. 9.
[621] PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA - PROGRAMA COLOMBIA JOVEN. *Op. Cit.* pp. 9 – 23.
[622] Ibíd. p. 8.
[623] MUÑOZ GONZALEZ, Germán. *Op. Cit*. 4.

justicia (infractores) registra entre 1995 y 1999 un total de un total de 382.162 procesos judiciales activos en los que un menor de edad está involucrado, 100.000 son infractores y contraventores[624]. Entre los motivos que cita esta entidad de los altos índices de delincuencia juvenil están la deserción escolar, el desempleo y el desplazamiento forzoso[625]. Cifras de la Policía establecen que el 95% de los menores infractores tiene entre 13 y 18 años, edades que coinciden con la edad de la deserción escolar[626]. La Fiscalía General de la Nación asegura que los menores ingresan a la delincuencia con cargo de informantes y luego se tornan en autores del terrorismo, sicariato y secuestro[627]. De los 19.251 jóvenes juzgados por infracciones a la ley, el 70% fueron recluidos institucionalmente[628]. Los-as jóvenes delincuentes, presentan altos índices de reincidencia (85%) que congestiona el sistema de reeducación y engrosa las filas en el sistema carcelario y penitenciario[629]. De acuerdo al programa *Colombia Joven* estas cifras evidencian una crisis de valores particularmente en la capacidad de tolerancia y en el respeto por la vida, situación que se considera de graves implicaciones para toda la sociedad; un gran número de jóvenes colombianos afrontan las consecuencias de la violencia[630].

Uno de los principales temas que ha surgido en la opinión pública es la preocupación por la participación de los-as jóvenes en la guerra que vive el país desde hace más de cuatro décadas[631]. Los-as jóvenes son visibilizados como protagonistas y víctimas de las situaciones de violencia: están cada vez más inmersos en el conflicto convirtiéndose en víctimas directas de los actores armados, lo que se expresa en el alto porcentaje de menores de edad que son heridos, asesinados, desplazados y secuestrados cada año; lo que además evidencia la magnitud de la violación de los derechos humanos a los que son sometidos[632]. Muchos de estos jóvenes han sido víctimas de minas anti-personales que los han dejado mutilados o les han ocasionado la muerte. Adicionalmente, es claro que los-as jóvenes y menores se han constituido en víctimas no sólo de los grupos armados al margen de la ley, sino en general de todos los grupos que emplean la violencia, quedando expuestos al fuego cruzado de los distintos grupos y sin ningún tipo de protección ante los actores violentos[633].

De manera general, la vinculación de los-as jóvenes a ejércitos armados (milicias, Ejército Nacional, Policía, autodefensas, guerrilla) es vista como respuesta a las pocas alternativas y oportunidades existentes de empleo: "Se les ofrece cargar y utilizar un

[624] CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA (1999) *Menores infractores involuntarios en procesos judiciales por año*. Citado por PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA - PROGRAMA COLOMBIA JOVEN. *Op. Cit.* p. 16.
[625] PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA - PROGRAMA COLOMBIA JOVEN. *Op. Cit.* p. 16.
[626] Ibíd. p. 16.
[627] Ibíd. p. 16.
[628] Ibíd. p. 16.
[629] Ibíd. p. 16.
[630] Ibíd. p. 16.
[631] PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN – GTZ – UNICEF. *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia*. Bogotá: Departamento de Investigaciones Universidad Central, 2004. 247 p.
[632] Ibíd. p. 67.
[633] AGUIRRE, Julián. *Niñez y juventud en el conflicto armado interno en Colombia*. En: BELLO, Martha y RUIZ, Sandra (Comp). *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Fundación Dos Mundos, 2002. p. 22.

arma como manera de empleo, anulando las capacidades y habilidades para ofrecer con el trabajo de sus manos productos provechosos a sus familias y barrios, y de paso, ingresan a una guerra de la cual no se les da el derecho a entender los intereses que están disputando o que hay de por medio, simplemente se habla de buenos o malos"[634]. No se conoce con precisión el número de menores miembros de grupos armados irregulares. Todas las cifras corresponden a estimativos.

> Human Rights Watch estima en más de 11.000 el número de niñas y niños en grupos al margen de la ley, de los cuales 4.100 niñas y niños militan en las FARC y alrededor de 3.300 en las milicias urbanas de dicha organización, para un total de 7.400. Eso significa que un poco más del 25% del total de integrantes estimados para ese grupo armado son niñas o niños. Para el caso del ELN la cifra es de aproximadamente 1.480 niños y niñas, en tanto que para las AUC se calcula que la organización cuenta con alrededor de 2.200 menores de 18 años de edad en sus filas. Por esto algunas fuentes no oficiales afirman que al menos uno de cada cuatro combatientes en los grupos armados irregulares es menor de 18 años. Si a las cifras anteriores sumamos los-as jóvenes entre 18 y 25 años, es posible que la proporción de jóvenes en estos grupos sobrepase la mitad de sus integrantes [635].

Un tema que ha tomado importancia es el *desplazamiento forzado*, que remite a una de las consecuencias agravadas del conflicto que vive Colombia. Los estudios que se han realizado sobre el tema en su nexo con la juventud señalan que, por una parte, el fenómeno del desplazamiento impacta a los-as jóvenes en su subjetividad[636]. Desde una perspectiva psicosocial se analizan los efectos de los hechos violentos en la vida de los-as jóvenes; los cuales se reflejan en traumas psicológicos que ellos-as padecen, manifestando miedos, pesadillas y pensamientos repetitivos sobre los hechos dolorosos[637]. Estas son realidades que hoy por hoy estarían afectando a grandes masas de jóvenes en Colombia que padecen la situación de desplazamiento y son elementos de contextos que los programas de atención a los-as jóvenes están obligados a considerar en su preparación y ejecución.

Algunas discusiones de corte sociológico sobre la relación entre cultura y conflicto recogen criterios según los cuales, se afirma que la violencia se ha convertido en un hecho normal, aceptado y virtualmente común en la cotidianidad del colombiano[638]. Igualmente que hay posturas según las cuales se considera que los colombianos viven en una cultura del miedo, en la cual son permanentemente víctimas o testigos de la

---

[634] FUNDACIÓN CEPECS. *[Sin datos]* Citado por PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN – GTZ – UNICEF. Op. Cit. p. 73.
[635] PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN. *Bases para el plan decenal de la juventud 2005 -2015.* Presidencia de la República, Bogotá, 2004. p. 16.
[636] PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN – GTZ – UNICEF. *Op. Cit.* p. 119.
[637] PALACIO, Jorge, et al. *Estrés post-traumático y resistencia psicológica en jóvenes Desplazados*. En: Investigación y Desarrollo, No 10, diciembre. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1999. pp. 16-29. Citado por PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN – GTZ – UNICEF. *Op. Cit.* p. 119.
[638] GÓMEZ BUENDÍA, Hernando. *La hipótesis del Almendrón*. En: ¿Para dónde va Colombia? Bogotá: Tercer Mundo-Colciencias, 1999. p. 29.

violencia[639]. Asimismo, se describe la sociedad colombiana como una sociedad estructuralmente disfuncional en la que el conflicto, la guerra, las prácticas clientelares y el oportunismo, constituyen paradójicamente su búsqueda por la integración social mediante un tipo de control y de regulación social que acompaña unas formas *irracionales* de la manera como se manifiesta lo público y la dimensión social[640]. Estos aspectos configuran la organización social y la institucionalidad colombiana, por tanto son elementos de contexto que se convierten en retos para los programas, planes y proyectos –incluidas las políticas públicas- dirigidas a atender las diversas problemáticas sociales del país, entre ellas las problemáticas de los-as jóvenes.

Ante las situaciones descritas, en Colombia diferentes sectores gubernamentales y no gubernamentales destinan un importante monto de recursos y esfuerzos al trabajo en juventud; entre ellos aparecen los *programas de formación para el empleo*, que emergen generalmente como estrategias para combatir el desempleo e insertar a miles de jóvenes sin posibilidades de educación al mercado de trabajo y productivo. Sin embargo, intervenciones de este tipo en general no están generando los resultados previstos, a juicio de analistas como Muñoz[641], antes por el contrario, en números absolutos, en los sectores más vulnerables, cada día son más los-as jóvenes que están por fuera de los servicios y los programas educativos, de salud, de preparación e intermediación para el trabajo, de acceso al mundo de la cultura, la ciencia y la tecnología, a las posibilidades de la expresión artística, a la recreación y uso creativo del tiempo libre[642].

Volver a la Tabla de Contenido

2.2. LOS RETOS DE LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN COLOMBIA

En los siguientes apartados se presentarán algunos de los elementos de contexto que problematizan la situación de los-as jóvenes en el país. Estos elementos mostrarán que las realidades en que emergen los programas de formación para el empleo en Colombia matizan la forma que adoptan estos programas y que los diferencia de los programas que se ofrecen en otras latitudes. Entre esos aspectos centrales se encuentra la amplia gama de los problemas juveniles, entre los cuales podrían citarse los siguientes: la violencia generalizada que vive el país, la exclusión y la vulnerabilidad, la escasa participación política, los altos índices de pobreza y desigualdad social, las carencias educativas y el desempleo.

A continuación el texto se centrará en dos de las problemáticas que implican diversos retos a los programas de formación para el empleo en su conexión con la situación de

[639] JARAMILLO ARBELÁEZ, Ana María; SÁNCHEZ MEDINA, Luz Amparo y VILLA MARTINEZ, Marta Inés. *Rostros del miedo. Una investigación sobre los miedos sociales urbanos*. Medellín: Corporación Región, 2003. 233 p.
[640] RUBIANO MUÑOZ, Rafael Alfonso. *Guerra, Poder Político y racionalidad publica en Colombia*. En: Revista Estudios de Derecho, No. 171, vol. 061 de 2003. Medellín: Universidad de Antioquia. pp. 119-152.
[641] MUÑOZ GONZALEZ, Germán. *Temas y problemas… Op. cit*. p. 5.
[642] Ibíd. p. 5.

los-as jóvenes colombianos: las carencias educativas y la situación de desempleo de los-as jóvenes. Este repaso situacional permitirá ubicar el contexto social de la población a la que se dirigen en Colombia los programas de formación para el empleo creados para intervenir en las diversas problemáticas sociales de los-as jóvenes.

2.2.1. Contexto crítico de la educación en Colombia

De acuerdo al informe Plan Decenal de Juventud 2005 – 2015[643], el país ha hecho un esfuerzo considerable para ampliar la cobertura de la educación obligatoria. Como resultado de ello el promedio de escolaridad pasó de 5,8 años en 1990 a 6,8 años en 2001. No obstante, los datos muestran que la educación no es un privilegio de todos, cifras de 1996 muestran unas tasas de deserción nacionales en los dos últimos grados de educación básica que llegan a 10% y 8.5% respectivamente; en donde se señalan como causas principales la necesidad de trabajar de los-as jóvenes como causantes del abandono de sus estudios (36%) y los costos elevados del servicio educativo (22%)[644]. Para el año de 1997 se estima que en los principales centros urbanos de Colombia el 14% de los niños con edades de 13 años ya habían interrumpido sus estudios y no habían avanzado más allá de cuatro años de educación[645]. En ese mismo año, el 23% de los niños con edades de 15 años interrumpieron sus estudios al finalizar su primaria. Pero más preocupante se presenta la situación en el 43% de los-as jóvenes menores de 20 años en las áreas urbanas y en el 82% de los-as jóvenes de igual edad en las áreas rurales, que al terminar su secundaria no encuentran oportunidades concretas para avanzar en sus estudios[646].

> La recesión de los últimos años de la década de los noventa fomentó el abandono escolar, ocasionando un retroceso en este sentido y los grupos de población urbanos de menores ingresos entre 12 y 17 años y 18 y 25 años fueron los más afectados y la asistencia escolar se redujo en dos puntos porcentuales. Lo grave de esta situación estriba en que una vez los estudiantes se retiran es poco probable que regresen a las aulas. En las zonas rurales, por el contrario, la crisis no parece haber afectado la asistencia. Entre los dos grandes segmentos que componen la juventud, la franja hasta 17 años, o sea, los adolescentes, exhibe tasas de asistencia escolar superiores al 82% en las áreas urbanas, pese a las variaciones antes indicadas. El grupo de jóvenes adultos de 18 a 25, por el contrario, tiene niveles muy inferiores, de alrededor del 30%. Esto evidencia una tendencia a la vinculación masiva a la fuerza de trabajo a partir de los 18 años16. En las zonas rurales la asistencia es menor. Para los adolescentes se

[643] PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN. *Bases para el plan decenal de la juventud 2005 -2015*. Op. cit. 64 p.
[644] FUNDACIÓN FES. *Proyecto Atlántida. Informe Final*. Bogotá: FES - Proyecto Atlántida, 1996. Citado por MUÑOZ GONZALEZ, Germán. *Temas y problemas… Op. cit*. p. 6.
[645] OBSERVATORIO LOCAL DE EMPLEO DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN, et al. *Documento IV año 2001*. Medellín: Corporación Paisa Joven, Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia, Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA-, Fundación Social, PNUD-Alcaldía de Medellín y Ministerio de Trabajo y Seguridad social, 2001. Citado por HERNÁNDEZ ARROYAVE, Juan Carlos. *El Desempleo Juvenil, Mucho más que cifras: ¡Alternativas!* Medellín: Corporación PAISAJOVEN – GTZ, 2001. p. 1.
[646] Ibíd. p. 7.

> situó en 59,7% el año 2000 y para los mayores de 18 años apenas en 12%. Esta misma distribución según niveles de ingreso indica en ambas zonas y grupos de edad una asistencia muy inferior en los grupos de ingreso bajo y medio [647].

La distribución de las oportunidades educativas en el territorio es muy desigual y se concentra en las zonas urbanas, especialmente en las ciudades más grandes. En 1989 sólo 40 de cada 100 jóvenes cursaba la secundaria. Esta proporción llegó al 63% en 2000[648]. El esfuerzo de ampliación se ha concentrado en las zonas urbanas y las menores oportunidades persisten en zonas rurales y pequeños municipios o en las periferias de las ciudades grandes. Entre 1994 y 2003 la proporción de colombianos que terminó bachillerato pasó de 17,1% a 23,8%[649]. De cada 100 que entran a primaria la tercera parte logra graduarse como bachiller. En el campo esto sucede sólo en 16 de cada 100 casos[650]. Tan bajo nivel de eficiencia, según algunos estudios, se explica por la recesión económica, que a su vez ha ocasionado el abandono escolar, la desnutrición y la falta de recursos de apoyo para los trabajos escolares, además de factores de baja calidad en los establecimientos escolares[651]. Las tasas netas de matrícula (cobertura en la edad esperada para cada nivel) son de 82,24% para la primaria, 64,4% para la básica y 40,4% para la media[652]. En el grupo de 18 a 22 años en el año 2003 el 50,9% terminó bachillerato, mientras que la misma proporción en 1994 era de sólo 31,6%[653]. Desde agosto de 2002 el Gobierno Nacional ha hecho un esfuerzo considerable para aumentar las coberturas. Es así como en estos años (2003 y 2004) se crearon 734.413 nuevos cupos en educación básica y media, y 104.000 nuevos cupos en educación superior (incluido el SENA)[654].

Con todo, de acuerdo a los críticos de educación en Colombia estos datos, incluido el afán de ampliación de la cobertura, acompañan un contexto general de la educación en Colombia en que se expresa una tendencia acelerada a la privatización, acompañada por una baja cobertura y baja calidad[655].

El preescolar, considerado momento clave en la formación del niño para despertar todas sus capacidades intelectuales, apenas llega a 40% de la población total infantil[656]. La básica primaria cubre al 85%, una cifra mejor, pero que deja por fuera a 15% de los niños y niñas[657]. La básica secundaria cubre apenas al 62%, lo que indica que existe un 38% de jóvenes entre los 12 y 17 años de edad por fuera de un nivel donde deberían

---

[647] PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN. *Bases… Op. cit*. p. 23.
[648] Ibíd. p. 24.
[649] Ibíd. p. 24.
[650] Ibíd. p. 24.
[651] Ibíd. p. 24.
[652] Ibíd. p. 24.
[653] Ibíd. p. 24.
[654] Ibíd. p. 24.
[655] ROBLEDO, Jorge Enrique. *Las políticas del gobierno son contrarias a la calidad de la educación*. [Online] Intervención en la Plenaria del Senado en el debate sobre la calidad de la educación en Colombia; 3 de mayo de 2005. Disponible en: http://www.moir.org.co/index.php?idcategoria=12308&ts=b1d2e30ac5022f2c5e21136082dcc489. [Revisado octubre 17 de 2006]
[656] ROBLEDO, Jorge Enrique. *Op. Cit*. [Online]
[657] Ibíd. [Online]

estar de acuerdo a su ubicación etárea[658]. Por su parte, la cobertura en educación superior no alcanza al 20% de la población entre 18 y 24 años y sólo el 12% del 50% más pobre de la población tiene acceso a la educación superior, y de estos las 2/3 partes lo hacen en instituciones privadas cuya cobertura concentra aproximadamente el 73% de la matrícula[659]. La educación formal cobija sólo al 50% de los y las jóvenes entre los 14 y los 26 años[660] y Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Bucaramanga y Tunja, ciudades centrales de Colombia, concentran la mayoría de oferta estudiantil mientras en otras ciudades como Arauca o Yopal, ciudades periféricas, la oferta es mínima y la calidad insatisfactoria[661]. Teniendo en cuenta los resultados de los exámenes de calidad de la educación Superior en Colombia (ECAES), y aunque no son el único criterio para valorar una carrera, se ve que los estudiantes colombianos no superan el promedio de lo que se debe saber y muchos están aún por debajo de la media; sin mencionar la calidad de la mayoría de instituciones de educación superior en cuanto a infraestructura, bienestar, campus, investigación, profesorado, bibliotecas, administración y personal de servicios[662]. Este cuadro se agudiza más cuando se constata que la oferta de carreras en la educación superior es tradicional: contaduría, medicina, derecho, odontología, economía, ingenierías, administración, agronomía, educación, y últimamente sistemas, sin que se haya hecho un estudio serio sobre las necesidades nacionales, regionales y locales respecto de la educación superior ni mucho menos sobre el impacto de estos saberes y tecnologías en el desarrollo regional[663].

En cuanto la calidad de la educación algunos críticos de las políticas educativas del gobierno como Jorge Enrique Robledo[664] señalan que en Colombia la calidad de la educación está vulnerada, lesionada, por el punto de vista predominante de la mercantilización del sistema educativo, lo cual es expresión de las lógicas y prácticas que impone el modelo neoliberal al sistema educativo nacional y que es más apreciable en el nivel superior de la educación, en donde las prácticas privatizadoras se han manifestado con insistencia[665]. En Colombia la educación privada está distribuida de la siguiente manera comenzando el siglo XXI: preescolar, 40%; primaria, 22%; secundaria. 35%; media, 43%[666]; lo cual refleja un bajo financiamiento de la educación pública. De acuerdo a los datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) el Estado colombiano traslada a las instituciones educativas por cada niño, por concepto de *pago por capitación*, entre 700 y 860 mil pesos al año, dependiendo del sitio y de la institución, lo cual implica una muy baja inversión en educación; mientras que el 1.8% los colegios privados de más alto nivel demandan ocho millones de pesos al año por

[658] Ibíd. [Online]
[659] GÓMEZ, Víctor Manuel. *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Alfaomega - Universidad Nacional – ASCUN, 2000. Citado por TAMAYO VALENCIA, Alfonso. *La responsabilidad histórica de la educación en Colombia. Amenazas a la universidad pública*. [Online] Voltairenet.org. Disponible en http://www.voltairenet.org/article138026.html#nh2 [Revisado noviembre 5 de 2006].
[660] MUÑOZ GONZALEZ, Germán. *Temas y problemas… Op. cit*. p. 7.
[661] GÓMEZ, Víctor Manuel. *Op. Cit*. [Online]
[662] Ibid. [Online]
[663] Ibíd. [Online]
[664] ROBLEDO, Jorge Enrique. *Op. Cit*. [Online]
[665] Ibíd. [Online]
[666] Ibíd. [Online]

estudiante[667], es decir, diez veces más de lo que el Estado da para la formación de las personas que asisten a entidades públicas[668]. Y estas cifras se suman los constantes recortes de las transferencias a los municipios, que se le suman al recorte de las transferencias a la educación pública[669].

Por otro lado, las carencias del sistema educativo colombiano también se manifiestan en el tratamiento que se da a los profesores: niveles salariales mediocres, tendencia a no contratar profesores con un grado alto en el escalafón, sobrecargas de horas/clase y hacinamiento, entre otros[670].

En el caso concreto de la formación para el empleo, que en Colombia es liderada por el Sistema Nacional de Aprendizaje –SENA- se presenta un panorama igualmente afectado por las tendencias mercantilizantes impuestas por el modelo neoliberal. Si bien ha existido un importante aumento de los cupos de enseñanza en el SENA, la calidad de la educación impartida podría ir en detrimento[671]. Entre el año 2002 y el 2004, los estudiantes del SENA pasaron de 1.142.000 a 2.660.000, un incremento importante, es decir, en el periodo 2002 – 2004 se efectuó un crecimiento de 2,32 y si se mira entre 2000 - 2006, sería de 3.5[672]. No obstante, mientras los cupos crecen 3.5 veces, el número de clases dictadas crece apenas 1,85 veces. Y este crecimiento de 1,85 veces podría estar quedando congelado. Por tanto, a criterio de Jorge Enrique Robledo, lo que está ocurriendo es que a los estudiantes del SENA de hoy les enseñan menos que a los de antes. Adicionalmente, se registran modificaciones en los cursos que hacen aparecer un curso de antaño como discriminado en varios cursos; por ejemplo, la formación de auxiliares de oficina se contaba como un curso, y ahora se cuenta como siete; también se cuenta como curso de formación en el SENA la participación en un torneo de microfútbol o en uno de voleibol; es decir, se plantean como cursos acciones de formación de una o dos horas; se presenta como aumento de los cursos lo que no pasa de ser la práctica de titular varias veces el mismo curso. Por otra parte, existen manifestaciones de empresarios en que se quejan de que no les sirven a sus empresas los niveles de formación con los que están llegando los-as jóvenes formados.

[667] Ibíd. [Online]
[668] Con todo, la educación privada en Colombia dista de tener estándares de calidad más elevados que la educación pública; Jorge Enrique Robledo menciona que más de la mitad de la educación privada de primaria y secundaria está por debajo del nivel de los pagos del Ministerio de Educación a la educación pública; muestra que hay colegios privados cuyo pago anual por estudiantes es de menos de 300 mil pesos. Luego se puede asegurar que más de la mitad de la educación privada en básica y secundaria es más mediocre que la pública, que está diez veces peor financiada que la de los mejores colegios privados de Colombia.
[669] ROBLEDO, Jorge Enrique. *Op. Cit*. [Online]
[670] Ibíd. [Online]
[671] Ibíd. [Online]
[672] Ibíd. [Online]

2.2.1.1. Incidencia de las carencias educativas en la situación laboral de los-as jóvenes

El Observatorio Local de Empleo de la ciudad de Medellín[673] expresa que la relación entre las problemáticas de los-as jóvenes y las carencias del sistema educativo están estrechamente relacionadas con la situación de desempleo; afirman que una mayor presión sobre la densidad ocupacional de los hogares en las áreas urbanas y la falta de oportunidades de trabajo en las áreas rurales, provocan que los-as jóvenes se vean obligados a acudir al mercado de trabajo en busca de oportunidades de trabajo certificando estudios básicos por debajo de la media de los 12 años[674]. De paso se producen los siguientes efectos sobre los-as jóvenes y sobre la calidad de su educación:

- ✓ Reproducción continuada de la pobreza extrema, donde los-as jóvenes siguen el mismo itinerario de la *educación suspendida – empleo de rebusque* seguido por sus padres. Este itinerario comienza por las deficiencias y la discontinuidad en los ciclos educativos con deficiencias en los niveles nutricionales; entrada a economías de rebusque o subsistencia con remuneraciones precarias por debajo del salario mínimo legal, con exclusión de la seguridad social y de programas de calificación y recalificación de conocimientos técnicos para el trabajo; dependencia de contrataciones informales en empleos pagados *por obra* o por contratación temporal de muy corta duración[675].
- ✓ Saturación del mercado de trabajo desde la oferta de mano de obra poco calificada, que van a parar en una franca competencia laboral (entre los menos calificados) en el estrato ocupacional inferior con muy pocas posibilidades para ascender a un estrato ocupacional más alto. Por lo general, esta mano de obra sobresatura la oferta de mano de obra en ocupaciones como vendedores de mostrador; aseadores en general; porteros, vigilantes; auxiliares de oficina, empacadores, entre otras[676].
- ✓ Saturación de la oferta urbana de mano de obra por la vía de una mayor vinculación de mano de obra juvenil desplazada desde áreas rurales por la falta de oportunidades de trabajo en el campo, con un alto grado de suspensión de estudios básicos y con tendencias a emplearse en los empleos precarios más demandados por la mano de obra de poca calificación[677].
- ✓ Constante necesidad de ampliar la capacidad instalada institucional dedicada a emprender programas de apoyo al empleo y el autoempleo en la medida en que crece la población de la mano de obra con dificultades en sus competencias para el trabajo[678].

---

[673] OBSERVATORIO LOCAL DE EMPLEO DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN, *Op. Cit.* p. 7.
[674] Ibíd. p. 8.
[675] Ibíd. p. 8.
[676] SENA. *Informe Comparativo entre Demanda y Oferta de Enero a Agosto de 2000*. Medellín: Centro de Información para el Empleo – SENA, 2000. Citado por HERNÁNDEZ ARROYAVE, Juan Carlos. *El Desempleo Juvenil, Mucho más que cifras: ¡Alternativas!* Medellín: Corporación PAISAJOVEN - GTZ, 2001. p. 8.
[677] OBSERVATORIO LOCAL DE EMPLEO DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN. *Op. Cit.* p. 8.
[678] Ibíd. p. 8.

- ✓ El bajo nivel educativo, la deserción escolar y la participación de muchos jóvenes en actividades laborales informales, bien sea legales o ilegales, son situaciones que expresan las consecuencias de las carencias señaladas en el sistema educativo; de este modo autores como Carmen Inés Cruz señalan que los-as jóvenes que ingresan a laborar sin culminar sus estudios tienen menos expectativas de ascenso y movilidad social[679]. Esa misma afirmación la comparten Ana Rico y Catalina Turbay (1994) cuando apuntan que "la vinculación laboral temprana despoja la posibilidad de elaborar lúdicamente la transición de niñez a adolescencia, con una maduración precoz que se asocian con ajustes depresivos a la realidad, desvaloración y pesimismo frente al futuro"[680].
- ✓ De acuerdo al estudio sobre el estado del arte del conocimiento producido sobre Jóvenes en Colombia, una contraparte a considerar en el tema de la educación para el trabajo en Colombia es que la formación y la capacitación serían un medio para la inserción sociolaboral y la movilidad social de los-as jóvenes[681]. Esto último sería posible a medida que el nivel educativo de la persona aumenta; sin embargo, como se viene mostrando, la educación pareciera haber perdido tal eficacia. Así, un buen porcentaje de los-as jóvenes estarían siendo arrojados a actividades laborales informales a la vez que son excluidos del sistema educativo[682].

2.2.2. El desempleo de los-as jóvenes en Colombia

Como se ha mencionado en apartados anteriores, en todo el mundo las tasas de desempleo de los-as jóvenes son superiores a la media, por lo cual son considerados de manera general *grupos vulnerables*; Colombia no es la excepción. Estas situaciones sugieren que el mercado de trabajo no ofrece muchas oportunidades de empleo a los-as jóvenes, en particular a aquellos que no logran culminar sus estudios. Si bien la contribución de los-as jóvenes al desempleo total viene reduciéndose – como consecuencia de su menor peso en la población activa total- ésta contribución aún es elevada[683]. Hoy, a pesar de que la población económicamente activa juvenil apenas representa el 23% de la población activa total, el desempleo de los-as jóvenes corresponde al 44% del desempleo total.

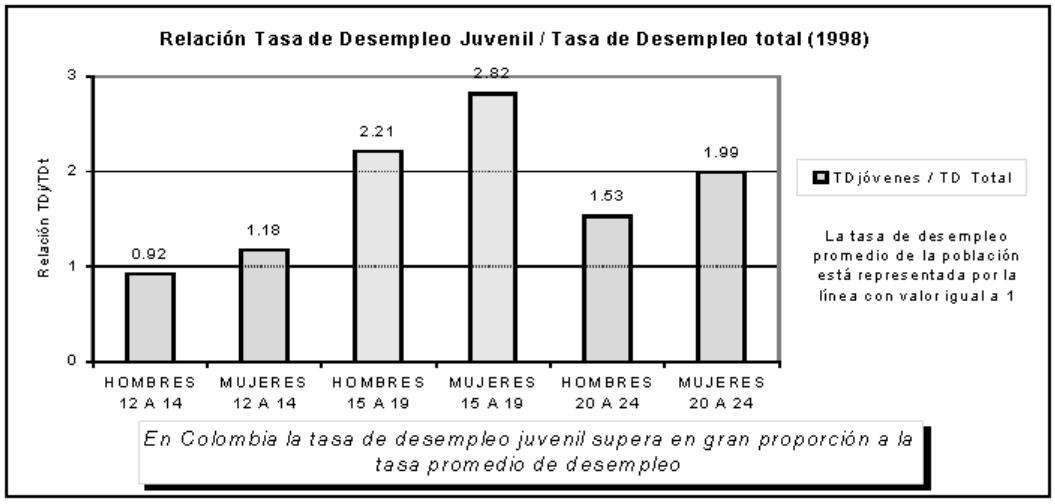
El fenómeno del *desempleo* en el país aumentó en la década del noventa especialmente entre la población joven, la relación entre la tasa de desempleo de los-as jóvenes y la

[679] CRUZ, Carmen Inés, et Al. *Responsabilidad de un adolescente padre*. En: AAVV, *Armero 10 años de ausencia*. Ibagué: FES - Resurgir, 1995. Citado por PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN - GTZ - UNICEF. *Op. Cit*. p. 104.
[680] TURBAY, Catalina; RICO DE ALONSO, Ana, Género, *Identidad y posibilidades de la juventud femenina en Colombia*. En: *Construyendo Identidades: niñas, jóvenes y mujeres en Colombia. Reflexiones sobre socialización de roles de género*. Bogotá: Fundación para la Libertad FRIEDRICH-NAUMANN-STIFTUNG-Consejería Presidencial para la Juventud, 1994, pp. 223-324.
[681] PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN – GTZ – UNICEF. *Op. Cit*. p. 86.
[682] Ibíd. p. 86.
[683] Ibíd. p. 106.

media, alcanza niveles muy elevados: entre 1994 y 2000 la tasa de desempleo general ascendió 12.3 puntos porcentuales (de 8.1% a 20.4%) y la de los grupos etáreos de 15 a 19 años y de 20 a 29 lo hizo en 22.1 y 13 puntos porcentuales respectivamente[684]; entre 2002 y 2006 la tasa de desempleo de los-as jóvenes entre los 18 y 24 años es la más alta dentro del conjunto de edades; mientras que la del promedio total es 14.7%, la de los menores y la de los que se ubican entre 25 y 55 años es 15.5%; la tasa de desempleo promedio de los-as jóvenes es 26%[685].

Según Manuel Reina Salgado no es coincidencial que este rango de edad también tenga el promedio más alto en las tasas de subempleo; si bien de 2002 a 2004 hay disminución considerable -al pasar de 27.3% en el primer año a 24.6% en el último-, para el primer trimestre de 2006 se revierte la tendencia y el subempleo aumenta 1.9 puntos porcentuales[686]. En los sectores populares, la situación crítica de la tendencia recesiva que se mantuvo hasta el año 1999 no dejó secuelas positivas para una pronta recuperación[687]. Esto muestra las dificultades crecientes para que los-as jóvenes se incorporen al trabajo, lo que lleva a que el grupo de desempleados esté cada vez más constituido por jóvenes. Estas constataciones empíricas servirán para justificar la necesidad de formar la mano de obra joven a través de los programas de formación. El gráfico 5 muestra las estimaciones comparadas entre las tasas de desempleo de los-as jóvenes y las tasas globales para 1998, lo que exhibe la tendencia que se mantiene todavía en el país acerca de los altos niveles de desempleo particularmente entre las personas entre 15 y 19 años.

Gráfico 5



Fuente: Cálculos Observatorio de Coyuntura Socioeconómica – CID. Universidad Nacional de Colombia con base en DANE-ENH 1998. En: Boletín No.4 del OCSE.

[684] MUÑOZ GONZALEZ, Germán. *Temas y problemas… Op. cit*. p. 7.
[685] DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSITCA (DANE). *Censo General 2005*. *Op. Cit.* [Online]
[686] REINA SALGADO, Manuel. *Subempleo en Colombia*. Medellín: Escuela Nacional Sindical –ENS-, 2006. p. 7.
[687] Según la Encuesta de Calidad de Vida del DANE, en 1997 el 24% de la población con NBI tenía edades entre 15 y 29 años.

Se afirma que las causas del desempleo se asocian al bajo nivel académico; falta de oferta laboral; y sobreoferta de mano de obra[688]. El estudio del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de 2001 señala que los-as jóvenes se encuentran con pocas posibilidades de conseguir empleo, y a la hora de conseguir uno, éste por lo general incluye largas jornadas de trabajo y bajos ingresos[689]. Generalmente los-as jóvenes vinculados a actividades laborales no se encuentran en un trabajo estable, no cuentan con ningún tipo de seguridad social y laboral, y enfrentan condiciones de calidad de vida y nutrición deficientes[690]. Esto demuestra que la problemática del desempleo contiene incidencias que afectan todos los aspectos de la vida de las personas. El Observatorio de Coyuntura Socioeconómica de la Universidad Nacional declara que si bien el desempleo es un problema económico, puesto que surge de y se desarrolla en el funcionamiento del sistema económico, no es solamente un problema económico; afecta la totalidad del entramado social[691], por lo que se constituye en una importante problemática que debe abordarse desde diversos puntos de vista.

Desde una perspectiva sociológica aparece que el desempleo no solamente engendra pobreza, también conduce a la exclusión social. Los hogares en los cuales el jefe de hogar sufre desempleo tienen tasas de pobreza más elevadas. De acuerdo al Observatorio de Coyuntura Socioeconómica la necesidad de crear empleos responde a la de preservar el provenir de los hijos, que deben poder encontrar motivos de esperanza y de acción en la perspectiva de participar en la actividad económica y social, por tanto se explica que tanto la opinión pública como las políticas públicas se centren en atender problemáticas como las del desempleo intentando mejorar las condiciones de empleabilidad de las personas y por tanto evadir la exclusión social y la situación de pobreza.

Antes de estudiar el modo como es abordado el desempleo de los-as jóvenes desde los referentes legales de las políticas públicas y las acciones colectivas que atienden esta problemática conviene echar una mirada a los efectos sociales del desempleo así como a las características del mercado de trabajo de los-as jóvenes colombianos, todo lo cual pueda ser puesto en su conexión con las transformaciones del mundo productivo y laboral que vienen ocurriendo principalmente desde la década de 1990 bajo el direccionamiento del neoliberalismo. Esto permitirá contextualizar de manera más clara el referente legal de la atención a la situación de desempleo de los-as jóvenes.

---

[688] PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN – GTZ – UNICEF. *Op. Cit*. p. 108.
[689] MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. *Mercado de trabajo y empleo en los jóvenes 1991-2000. Marco teórico.* En: Serie Boletines temáticos, No 6. Bogotá: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 2001. citado por PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN – GTZ – UNICEF. *Op. Cit.* p. 146.
[690] PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN – GTZ – UNICEF. *Op. Cit*. p. 108.
[691] OBSERVATORIO DE COYUNTURA SOCIOECONÓMICA *Panorama laboral colombiano: alto desempleo, ingresos precarios. Boletín 11.* Bogotá: Centro de investigaciones para el Desarrollo (CID) - Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Colombia – UNICEF Colombia, 2002. p. 2.

2.2.3. Algunos efectos sociales del desempleo

Para los economistas, el desempleo es un desequilibrio, es decir un exceso de la oferta de trabajo sobre su demanda; para interpretarlo hay que analizar cifras y tendencias de orden estadístico; no obstante, no sólo desde la economía puede estudiarse este fenómeno dado que sus repercusiones superan el ámbito económico. Amartya Sen señala diez situaciones que el desempleo provoca en los sujetos, aparte de la pérdida de ingresos y del comportamiento desequilibrado de la oferta y la demanda de trabajo[692]:

- ✓ *Pérdida de producción y carga para el erario público*, por el despilfarro en la capacidad productiva y los efectos del desempleo no solo sobre los ingresos de los desempleados sino sobre los demás ciudadanos por el menor volumen de demanda agregada. Cuando el Estado se hace cargo de los desempleados a través de seguros o asistencia social, que no es el caso colombiano, hay un desvío de recursos que de no existir el desempleo podría haber sido utilizados para el logro de otros objetivos.
- ✓ *Pérdida de libertad y exclusión social*: una persona que no logra salir del desempleo no tiene libertad de decisión. El desempleo, además de marginar a las personas, repercute en las oportunidades económicas al reducirles por ejemplo los seguros y prestaciones asociadas a la condición de ocupado.
- ✓ *Deterioro y pérdida a largo plazo de las aptitudes profesionales*: se *aprende trabajando* y se *desaprende* cuando no hay trabajo. Se pierde la confianza y la seguridad.
- ✓ *Daños psicológicos*: especialmente si se trata de desempleo de larga duración. Estudios han encontrado relaciones entre desempleo y altas tasas de suicidio, por ejemplo. A la pérdida económica se suman otras privaciones, como la pérdida de estima, y el saberse dependiente, inútil, improductivo
- ✓ *Mala salud y mortalidad*: por la pérdida de ingresos, de estima y de motivación.
- ✓ *Pérdida de la motivación y alejamiento indefinido del trabajo*: ¿cómo decirle a una persona que lleva más de 12 meses buscando infructuosamente trabajo que debe continuar haciéndolo? El desempleo de largo plazo conduce a la resignación y a la pasividad. Estudios en Francia han establecido una alta correlación entre desempleo de largo plazo y pérdida rápida del empleo conseguido posteriormente. Se borran las fronteras entre la población activa pero desempleada y la población inactiva.
- ✓ *Ruptura de las relaciones humanas y quebranto de la vida familiar*: se puede debilitar la armonía y la cohesión en el seno de la familia.
- ✓ *Desigualdad de género*: un alto desempleo afecta en mayor medida a las colectividades más vulnerables: mujeres, jóvenes, pobres, minorías raciales o étnicas.
- ✓ *Pérdida de valores sociales y de responsabilidad*: escepticismo respecto a la justicia de las instituciones sociales, convertir en costumbre el depender de los demás, delincuencia y desempleo juvenil.

[692] SEN, Amartya. *Desigualdad y desempleo en la Europa contemporánea*. En: Revista Internacional del Trabajo, vol. 116 (1977), num. 2 (verano) pp. 169-187. Citado por OBSERVATORIO DE COYUNTURA SOCIOECONÓMICA, *Boletín 11*. *Op. Cit*. p. 2.

- ✓ *Inflexibilidad organizativa y freno a la innovación técnica*: influencia negativa del desempleo en la utilización de tecnologías avanzadas. Fuertes resistencias a reorganizaciones económicas que implique pérdida de empleo.

En el caso de los-as jóvenes, para observar la incidencia de estos aspectos desde un punto de vista sociológico hace falta considerar que los-as jóvenes no constituyen un grupo homogéneo. Lo único que los identifica es la edad. Acuden al mercado de trabajo en condiciones distintas. El punto de partida de su carrera laboral se da bajo dotaciones distintas (escolaridad; relaciones sociales), por ello se trata de una carrera desigual en la que desde su punto de partida se puede prever la posición y el rol que desempeñarán en la sociedad[693]. Generalmente, los-as jóvenes hacia los 24 años, casi todos, han culminado su ciclo escolar; claro está que algunos, la gran mayoría, lo han terminado tempranamente o lo han interrumpido y ya, a esa edad, gozan de experiencia laboral[694]. Por tanto, variables como su edad, sexo y escolaridad determinan la forma en que se efectuará su inserción en el mercado así como su ciclo de vida laboral, según la información del OCSE: El mercado de trabajo- según su escolaridad- se encargará de asignarles una ocupación, un status y una posición dentro de la sociedad[695].

2.2.4. Características del mercado de trabajo de los-as jóvenes en Colombia

De acuerdo al Observatorio de Coyuntura Socioeconómica el mercado de trabajo de los-as jóvenes se caracteriza por una serie de comportamientos tanto de la oferta como de la demanda de trabajo que lo diferencia ampliamente del mercado de los adultos. Tales características son las que determinan que las tasas de desempleo de este grupo poblacional mantengan en forma persistente elevados niveles. Tales características son[696]: a) Si bien existe un componente permanente de jóvenes que participan en el mercado de trabajo, el componente transitorio es en extremo volátil. Esto hace que la tasa de participación de los-as jóvenes esté sometida a cambios frecuentes y rápidos. b) La duración media de los desempleos [desempleados y empleados] al igual que la duración media del empleo es muy reducida. Dada la tasa de desempleo, esto demuestra una elevada frecuencia del desempleo, altas tasas de despido/retiro y de contrataciones y cortos períodos de búsqueda. c) La tasa de ocupación dentro de los-as jóvenes tiende a ser constante, como si ellos tuviesen un cupo fijo de empleos dentro del cual rotan aceleradamente. Es más, en el largo plazo y durante la década del noventa la magnitud absoluta del empleo es prácticamente constante, sometida eso sí a fluctuaciones transitorias.

---

[693] OBSERVATORIO DE COYUNTURA SOCIOECONÓMICA. *Jóvenes: mercado de trabajo y reproducción de la desigualdad y la pobreza, Boletín 4.* Bogotá: Centro de investigaciones para el Desarrollo (CIDE) - Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Colombia – UNICEF Colombia, 2002. p.1
[694] Ibíd. p. 1.
[695] Ibíd. p. 1.
[696] Ibíd. p. 2.

Las características anteriores indican que la participación de los-as jóvenes en el mercado de trabajo es un proceso en extremo inestable si bien son elevadas las probabilidades de encontrar empleo[697]. Los-as jóvenes están expuestos a una gran probabilidad de perder el empleo. En este sentido es un grupo vulnerable, casi indefenso, en el mercado de trabajo. Las causas que los economistas apuntan para explicar esta inestabilidad son las siguientes[698]:

1- Para los empleadores, los costos de reclutamiento pueden ser muy reducidos y por tanto tienden a ofrecer contratos de corta duración. Esto en la medida que no incurren en costos de entrenamiento. Los empleadores no realizan inversiones en la capacitación de ésta fuerza de trabajo (aprender haciendo). Así, la capacitación laboral de los-as jóvenes es un proceso largo que se va adquiriendo a medida que prolongan su permanencia en el mercado de trabajo.
2- Como consecuencia, los-as jóvenes ingresan al mercado de trabajo a través de oficios poco calificados, que no exigen capacitación y reducen los costos de entrenamiento y de reclutamiento.
3- Los-as jóvenes satisfacen demandas ocasionales, transitorias, de las empresas. Es en las actividades de la construcción, el comercio y de servicios en donde las estacionalidades son más frecuentes.
4- Los-as jóvenes pueden preferir contratos de corta duración. Le dan una mayor flexibilidad a sus vidas. En las mujeres esto puede ser importante en razón de los roles que desempeñan en sus hogares.
5- La gran mayoría de los-as jóvenes buscan empleos como asalariados. Por su escasa capacitación y conocimientos del mercado de trabajo, los trabajos por cuenta propia no son muy accesibles.
6- Los-as jóvenes pueden estar dispuestos a trabajar a un salario más bajo (sus salarios de reserva son más bajos) y en jornadas laborales inferiores a las 48 horas (la legislación laboral lo permite). Adicionalmente, mientras están empleados, están dispuestos a cambiar de empleo en la búsqueda de un mejor salario.

Estos aspectos explican, a juicio del Observatorio de Coyuntura Socioeconómica, porqué la tasa del desempleo dentro de los-as jóvenes es la más alta entre los grupos poblacionales. Ahora, el cupo y oferta de empleos es particularmente bajo para aquellos-as jóvenes que pertenecen a grupos socialmente marginados, que coinciden con los-as jóvenes no capacitados, los cuales nutren las cifras de jóvenes con una amplia gama de ocupaciones no calificadas, estacionales y transitorias[699]. A estos jóvenes su propia inexperiencia y la carencia de un capital propio les impide *crear sus propios empleos*.

Desde el punto de vista social la situación de los-as jóvenes para quienes la oferta de empleo es baja se explicaría por aspectos como la temprana deserción de la escuela, la

[697] Ibíd. p. 3.
[698] Ibíd. p. 4.
[699] Ibíd. p. 7.

baja calidad de sus estudios y su limitada capacidad de *aprender a aprender*, así como el medio ambiente que los rodea, la escasa o nula capacitación para el trabajo. Todos estos son aspectos que confluyen para restringir las oportunidades de empleo estable de los-as jóvenes, al menos para aquellos que hacen parte de ese componente permanente de la fuerza de trabajo juvenil. En esta perspectiva, la prolongación de su vida escolar [moratoria social] y la mejora en la calidad de sus estudios acompañada de una formación para el trabajo adecuada a ocupaciones calificadas aparece como una manera de ampliar las oportunidades de un mayor empleo para los-as jóvenes[700] y son los argumentos que servirán de fundamento a la formulación y ejecución de diversos planes y proyectos de capacitación para el trabajo de *jóvenes vulnerables*, los cuales buscarán alentar la inserción laboral de esta población en el mercado de trabajo[701].

En el siguiente apartado se realiza una presentación de algunos de los aspectos que permiten ubicar las situaciones descritas sobre los-as jóvenes, sus entornos laborales y educativos relacionándolos con las dinámicas y fenómenos mundiales descritos en la primera parte de este texto.

2.2.5. Algunas incidencias en Colombia de las transformaciones globales de la situación laboral

Las problemáticas asociadas a la situación de desempleo de los-as jóvenes en el país, así como las estrategias de atención expresadas en los programas de formación para el empleo junto a las demás aproximaciones situacionales que han sido descritas hasta ahora se enmarcan en procesos de larga duración que se conectan con los acontecimientos referidos antes para el caso latinoamericano y mundial. El contexto sociocultural y político de Colombia no es ajeno a la *globalización* y a la *trasnacionalización del capital*, con todas sus implicaciones en ámbitos centrales de la sociedad, entre ellos la educación y el trabajo[702]; en ese contexto tanto la educación como el trabajo -pero también la juventud- se ponen en una situación de transformación profunda dictaminada por el *neoliberalismo* como rector de estas dinámicas[703].

---

[700] Ibíd. p. 7.
[701] El OSCE afirma que la inserción laboral es un proceso inestable (salvo para aquellos que han logrado obtener estudios superiores). Poco a poco, a medida que ganan en experiencia, logran empleos más estables; se desempeñan en ocupaciones de baja calidad (por su salario, horas trabajadas y duración del empleo). Los sectores de manufacturas, construcción, comercio y servicios los que más los demandan en ocupaciones poco calificadas (vendedores, ayudantes, mensajeros, empleados domésticos). Hacia estos mismos sectores orientan su búsqueda de empleo, lo cual genera excesos de oferta en estos sectores. Las oportunidades para las mujeres son menores. Pero la expansión de los sectores no transables ha ampliado las ocupaciones "femeninas". Hacia allí orientan la búsqueda de empleo. Los más educados -educación superior- se orientan más hacia el sector financiero y en ocupaciones como profesionales y técnicos y cargos directivos.
[702] ROBLEDO, Jorge Enrique. *Op. Cit*. [Online]
[703] Ibíd. [Online]

La globalización y la transnacionalización imponen una transformación de los avances tecnológicos y telemáticos, el desarrollo de estrategias complejas de comunicación y producción material y simbólica y el afianzamiento del neoliberalismo en la dualidad democracia y libre mercado. La opinión pública colombiana, particularmente los dirigentes políticos y académicos, han señalado con insistencia en los últimos años que la fuente de nuevos empleos se encuentra en atender la transformación tecnológica y productiva que trae la globalización [704]. Sin ellos –se señala- los sectores de transformación, comercio y servicios no operarían en forma óptima; así la informática, la telemática y las telecomunicaciones se catalogan como sectores de soporte en la actividad de otros sectores o sectores transversales; por tanto se identifica como una solución al fenómeno del desempleo de los-as jóvenes formarlos para ser la mano de obra que pueda suplir las necesidades que este nuevo mercado de trabajo demanda[705].

El estudio sobre *Identificación de Tendencias Ocupacionales a mediano plazo en los Sectores de desarrollo de Software y Comercio al por menor del Valle de Aburrá* realizado en 1999 por el Observatorio Local del Empleo y los Recursos Humanos señala que "para los próximos años se estima que a nivel mundial aparecerán nuevas ocupaciones en alternancia con los desarrollos tecnológicos de estos sectores, superando incluso la generación de empleo en sectores manufactureros. *Será allí donde se encontrarán los principales yacimientos de nuevos empleos*" [706]. Estos hechos y otros, han promovido la reflexión sobre la mano de obra que se deberá preparar para el futuro. Con el dominio de estos sectores la dinámica de la economía se pretende perfilar hacia la terciarización, exigiendo una fuerza de trabajo con unos perfiles laborales provistos de *buenas calificaciones*[707].

Estos planteamientos hacen su aparición con fuerza en Colombia durante la década de los noventas, cuando comienzan a implementarse procesos de la *reingeniería*, con el resultado de que muchas unidades de producción se ponen a la tarea de racionalizar sus operaciones para incursionar en la competencia mundial[708]. Su meta es alcanzar niveles de productividad técnica y laboral cercanos a los estándares internacionales en la franja de cada negocio. La desverticalización de la producción es un hecho contundente de la realidad empresarial, que parte del cierre de muchos departamentos de las empresas que ya no son rentables[709]. Las fases del proceso que no arrojan buenos resultados se descentralizan y se transfieren a unidades por fuera de la empresa, las cuales están especializadas en la prestación de servicios: se denominan empresas

[704] OBSERVATORIO LOCAL DEL EMPLEO DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN. *Identificación de Tendencias Ocupacionales a mediano plazo en los Sectores de desarrollo de Software y Comercio al por menor del Valle de Aburrá*. Medellín: Enfoque Social Consultorías, 1999. 147 p.
[705] Esta perspectiva se encuentra en casi cualquier informe o estudio que aborde las relaciones de Colombia frente al mundo globalizado. Para revisar un ejemplo cercano: el proyecto entra21 que viene extendiéndose por toda región latinoamericana durante los últimos años.
[706] OBSERVATORIO LOCAL DEL EMPLEO DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN. *Identificación… Op. Cit*. p. 13.
[707] Ibíd. p. 14.
[708] DOMBOIS, Rainer y PRIES, Ludger. *Modernización empresarial… Op. Cit.* pp. 10 - 40.
[709] Ibíd. pp. 10 - 40.

prestadoras de servicios de *subcontratación* u *outsourcing* y expresan la tendencia de *flexibilizar* la producción[710].

La situación laboral de los empleados es uno de los primeros aspectos sobre los que inciden estas tendencias de flexibilización en Colombia; con las reformas laborales de los años noventa se da un paso adelante hacia el desmoronamiento de la estabilidad como principio rector de las relaciones laborales[711]. El papel desempeñado por las tendencias de la economía mundial globalizada había abonado el camino hacia la flexibilización mientras que el nuevo clima ideológico creado por el neoliberalismo, con los procesos de liberalización y de apertura de la economía, le otorgaba un mayor apoyo a este principio[712]. Según el Observatorio de Coyuntura Socioeconómica – OCSE- con los procesos de liberalización y apertura económica, se esperaba que la economía ingresara en una fase de profundas transformaciones estructurales y de reasignación de recursos intra e intersectorial. Un proceso de esta naturaleza – en la medida que implicaba una reasignación de la fuerza de trabajo – exigía un alto grado de movilidad de este recurso. La rigidez del empleo que entraña el principio de estabilidad aparecía como un obstáculo al proceso de transformación estructural. Adicionalmente, dicha rigidez del empleo limitaba la introducción de las nuevas tecnologías y las modernas formas de organización del trabajo, caracterizadas por su flexibilidad en los procesos de producción y su rápido ajuste ante condiciones cambiantes de demanda[713]. Sobre estos presupuestos, explica el OCSE, se apoyaron los argumentos esgrimidos en favor del principio de flexibilidad de los mercados de trabajo en Colombia. En el momento en que se propusieron, los argumentos en favor de la flexibilidad no se sustentaron en su probable incidencia sobre la reducción en las tasas de desempleo -tal como en la actualidad se reclama- aunque sí se confiaba en un efecto favorable sobre las demandas de empleo de la reducción de los costos laborales que significaba la reforma al sistema de cesantías[714].

De este modo, el proceso de apertura y de entrada de nuevas tecnologías y nuevas exigencias a las empresas dio lugar a una reestructuración del empleo en Colombia, aunque no en la dirección esperada[715]. De otra parte - con el mismo proceso de apertura –se manifestó un proceso de modernización organizacional de las empresas y, según el OCSE, un cambio técnico intensivo en capital y en absorción de fuerza de trabajo altamente calificada (fuerza de trabajo con educación superior)[716]. De este modo, los efectos de estas reformas sobre los trabajadores han sido múltiples particularmente desde el ámbito de las empresas.

---

[710] Ibíd. pp. 10 - 40.
[711] La reforma laboral de 1990 es particularmente diciente en este sentido.
[712] OBSERVATORIO DE COYUNTURA SOCIOECONÓMICA. *Estabilidad y flexibilidad del empleo en la década de los noventa. Boletín 5.* Bogotá: Centro de investigaciones para el Desarrollo (CIDE) - Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Colombia – UNICEF – Colombia, 2003. p. 1.
[713] Ibíd. p. 2.
[714] Ibíd. p. 3.
[715] Fueron los sectores no transables – particularmente los sectores financieros, construcción, telecomunicaciones y servicios personales – los que lograron ganar una creciente participación dentro del empleo total modificándose así la composición del empleo a favor de estos sectores.
[716] OBSERVATORIO DE COYUNTURA SOCIOECONÓMICA. *Boletín 5. Op. Cit*. p. 3.

Nelcy Yoly Valencia muestra cómo en Colombia la especialización flexible ha sido una estrategia de producción que pretende diferenciarse de la producción en serie de corte taylorfordista, en la que surgen tecnologías de gestión, como los programas de calidad total, que involucran a los trabajadores en el análisis y la solución de problemas de la producción, y que en algunas fábricas sirvieron de modelo para la implementación de *círculos de participación* y calidad como una alternativa frente a las expresiones organizadas de los trabajadores[717]. En esta tarea de transformación de las empresas, las nuevas exigencias de la flexibilidad han introducido cambios profundos en el tipo de trabajador, determinado ahora por la flexibilidad en la organización del trabajo, por las exigencias de adaptación rápida al producto solicitado, por la flexibilidad en el horario de acuerdo con la demanda y en la jornada de trabajo y, ante todo, por la transformación de su forma de pensar, percibir y desear en la empresa[718]. Son estos algunos de los elementos que son propios de la incidencia de las transformaciones productivas y tecnológicas que la globalización neoliberal trae consigo y que son identificados para el caso de Colombia por Valencia[719].

Estudios sobre el impacto de la flexibilización laboral, las transformaciones productivas y tecnológicas y las políticas neoliberales en Colombia como los de Valencia [720] muestran que estos fenómenos alientan no solo un proceso de transformación de la fuerza de trabajo al interior de las empresas, sino que también introducen formas de incrementar la productividad en la lógica del mercado de trabajo con la tolerancia de la creciente desregulación de las relaciones laborales, que en muchos casos han desencadenado un fenómeno de precarización de los trabajadores[721]. La flexibilización se encuentra inserta en las relaciones de los sistemas de producción en general, en las lógicas del mercado del trabajo y en la economía: flexibilidad en el empleo, subcontratación, relaciones de trabajo deslaborizadas y flexibilidad en el salario y las prestaciones sociales; todo lo cual, como se ve, afecta de manera directa no sólo asuntos de orden económico, también la subjetividad de las personas puesto que se trata de una desintegración de orden material y simbólico, y la ruptura de una cultura del trabajo asalariado, soporte de la identidad como trabajador, que hoy dificulta el posicionamiento y la constitución de nuevos referentes, especialmente para los grupos más marginados, como lo son los-as jóvenes.

De este modo, llegamos hasta la situación laboral de los-as jóvenes para observar –según señala Valencia- que en el marco de la flexibilización laboral, las transformaciones generales que viven las empresas y las demás exigencias que impone el mercado de trabajo en Colombia,

> Lo que caracteriza a los nuevos trabajadores [pero también a los buscadores de empleo y demás miembros activos de la sociedad, entre ellos los-as jóvenes], es su

[717] VALENCIA, Nelcy Yoly. *Op. cit*. p. 179.
[718] Ibíd. p. 179.
[719] Ibíd. p. 179.
[720] Ibíd. p. 179.
[721] Ibíd. p. 180.

> marcada tendencia a comportarse como sujetos particulares, cuyas únicas opciones de actuación colectiva se dan en el marco de la familia y el trabajo flexible, situación que viven los trabajadores subcontratados, cooperativos, informales, etc., además de quienes todavía conservan contratos de trabajo a término indefinido, dado que sobre ellos se ejercen presiones para aceptar dichas transformaciones[722].

Desde el punto de vista de los impactos que sobre la relación educación y trabajo tienen los procesos de globalización, flexibilidad y demás transformaciones, estudios del Observatorio de Coyuntura Socioeconómica demuestran que el peso de la educación es cada vez mayor en la definición de la situación económica de los-as jóvenes; asimismo la edad también resulta crecientemente determinante, en detrimento de la diferencia por cuestiones de género[723]. Esto da indicios de que en Colombia el nivel educativo está relacionado con el nivel de ingresos y por tanto con la situación laboral de las personas. Los antecedentes socioeconómicos -asociados a la calidad de la educación- colaboran en la diferencial de salario de los-as jóvenes. Así, los-as jóvenes que dentro del grupo 20-24 han alcanzado estudios superiores, gozan de un ingreso proporcionalmente mayor; hay una creciente polarización en el ingreso laboral de los-as jóvenes[724]. Según el Observatorio de Coyuntura Socioeconómica el responsable de esta creciente diferencial de ingresos resultan ser las reformas económicas emprendidas en los inicios de la década del noventa, venidas de los cambios productivos y tecnológicos implementados en el mundo. La liberación comercial y financiera se tradujo en una creciente demanda de fuerza de trabajo calificada, con estudios superiores, lo cual llevó a una modificación en los salarios relativos según nivel educativo, incidiendo por tanto en la condición de desempleo de miles de jóvenes puesto que el mismo proceso de reformas desencadenó rápidas y hasta violentas transformaciones en la composición del empleo de los-as jóvenes[725]. Las condiciones creadas por las reformas a la postre provocaron que el empleo no calificado sufriera las peores consecuencias al igual que los salarios reales no calificados. De esta manera se explican –dice el OCSE- las altas tasas de desempleo y los menores salarios reales de la fuerza de trabajo no calificada que han contribuido en la coyuntura de apertura económica y de cambio productivo al incremento de la pobreza y de la desigualdad en Colombia, afectando de paso la situación laboral de los-as jóvenes de más escasos recursos económicos[726].

De otro lado, los estudios del OCSE afirman que los-as jóvenes que no logran alcanzar los crecientes requisitos educativos, se ven forzados a buscar empleos y a desempeñarse en las ocupaciones de más baja calificación[727]. En esta situación la política educativa ha jugado un papel importante en la medida que las matrículas de la educación, particularmente la superior, no abren mayores puertas, en especial a los-as jóvenes de hogares de bajos ingresos y las matrículas educativas se encuentran

[722] Ibíd. p. 180.
[723] OBSERVATORIO DE COYUNTURA SOCIOECONÓMICA. *Boletín 4. Op. Cit*. p. 18.
[724] Ibíd. p. 16.
[725] Ibíd. p. 13 y ss.
[726] Ibíd. p. 13 y ss.
[727] Ibíd. p. 13 y ss.

altamente concentradas entre los-as jóvenes de altos ingresos a quienes por tanto se les favorece obtener los empleos mejor remunerados dada la preferencia del mercado por los mejor preparados[728]. La conclusión del OCSE es que hoy se le ha restado capacidad de movilidad social a la misma educación, frustrando las aspiraciones laborales de los-as jóvenes; esto lleva a que en los estratos más pobres, los-as jóvenes vean menos en la educación una alternativa de ascenso; por sus bajos niveles de escolaridad, la trayectoria futura de sus ingresos laborales está casi que definida –de acuerdo al OCSE-; así, los-as jóvenes renuevan un ciclo de vida laboral y familiar dentro de la carencia y la pobreza; el futuro familiar de quienes tienen mejores ingresos y educación universitaria será muy diferente[729].

Considerando estas situaciones a continuación se presenta un panorama de los tipos de atención que desde un referente legal se han implementado para atender las problemáticas sociales de los-as jóvenes asociadas a las carencias educativas y el desempleo. Como se verá, en este tipo de *atenciones* se encontrará el origen de los programas de formación para el empleo como mecanismos para combatir el desempleo y preparar la mano de obra que el mercado de trabajo globalizado demanda.

Volver a la Tabla de Contenido

2.3. REFERENTE LEGAL DE LA ATENCIÓN A LAS PROBLEMÁTICAS JUVENILES

El referente legal de la atención ofrecida entre el periodo 1995 – 2005 a la situación de desempleo de los-as jóvenes y a las demás problemáticas juveniles descritas está cruzado por las disposiciones contenidas en las políticas públicas y sociales del gobierno, los planes de desarrollo y los programas implementados para atender dichas problemáticas. En este sentido son elementos a destacar: 1) las políticas públicas y los planes de desarrollo, 2) el Sistema Nacional de Aprendizaje (SENA), 3) el Programa Colombia Joven, 4) el marco legal de la educación no formal en Colombia y 5) la legislación laboral reciente.

Antes de presentar estos elementos vale mencionar que al momento de elaboración de la versión final de esta monografía se ha hecho público un decreto de sumo interés para el estudio de la formación para el empleo de jóvenes en Colombia. Se trata del decreto 2020 de junio 16 de 2006, por medio del cual se organiza el *Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo*, que busca introducir el componente de acreditación de la calidad de los programas y de las entidades de formación para el empleo y se ofrecen algunas definiciones que permiten caracterizar la concepción de *formación* que elabora el gobierno nacional. Así, se define la *formación para el trabajo* –que se ha venido llamando en esta monografía *formación para el empleo*- como "el proceso educativo formativo, organizado y sistemático, mediante el cual las personas adquieren y

[728] Ibíd. p. 13 y ss.
[729] Ibíd. p. 13 y ss.

desarrollan a lo largo de su vida competencias laborales, específicas o transversales, relacionadas con uno o varios campos ocupacionales referidos en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, que le permiten ejercer una actividad productiva como empleado o emprendedor de forma individual o colectiva"[730]. Los elementos que involucran la formulación y aplicación de este decreto serán estudiados en la tercera fase de esta investigación, como insumo del análisis de los programas de formación para el empleo de la ciudad de Medellín.

2.3.1. Políticas públicas y planes de desarrollo

Desde la década de 1990 se inicia en Colombia un proceso de reconocimiento de los-as jóvenes como sujetos de derechos y como agente activo de la sociedad. Este reconocimiento ha facilitado la inclusión de la juventud en las agendas institucionales sociales en diferentes áreas y niveles, así como el desarrollo de elementos normativos y políticos en la materia. Se han ampliado y abierto espacios de participación para los-as jóvenes, en los cuales ellos materializan la posibilidad de ejercer sus derechos. Por tanto, han emergido reflexiones y acciones en torno a las problemáticas de los-as jóvenes en su diversidad, todo lo cual converge en la ley 375 de 1997, conocida como Ley de Juventud que establece el marco institucional y orientar políticas, planes y programas por parte del Estado y la sociedad civil para la juventud y promueve la formación integral del joven que contribuya a su desarrollo físico, psicológico, social y espiritual. Con base en esta ley se crea el, que agrupa a todas las instituciones que realizan actividades en pro de la juventud.

Con el Plan de Desarrollo 1994 – 1998, llamado El Salto Social, en la administración Samper se crea en 1994 el Viceministerio de la Juventud y en 1995 se aprueba el documento CONPES 2794, donde se reconoce al joven como sujeto de derechos y deberes. De igual forma se promulga la mencionada ley de juventud (Ley 375 de julio de 1997). Entre 1998 – 2002 se ejecuta el Plan de Desarrollo de administración Pastrana, llamado Cambio para Construir la Paz; en este período el Viceministerio de la Juventud desarrolló cinco estrategias centrales: i) impulso a la promoción juvenil y a las estrategias de promoción integral, ii) integración a los servicios para jóvenes, iii) desarrollo democrático y solidario de la juventud, iv) formación para el trabajo y el desarrollo productivo y v) organización del sistema nacional de juventud y fortalecimiento de los espacios de participación juvenil.

En junio de 1998 el Gobierno nacional como parte de sus iniciativas para atender las altas tasas de desempleo solicita a la Organización Internacional del Trabajo –OIT- la preparación de una serie de propuestas para mejorar el desempeño del mercado de trabajo en el país, lo cual es desarrollado por esta entidad en conjunto con el Departamento Nacional de Planeación y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

[730] COLOMBIA. *Decreto 2020 de junio 16 de 2006, por el cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo.* [Online] Disponible en http://web.minjusticia.gov.co/normas/2006/d20202006.htm [Revisado en agosto 28 de 2006].

El informe final presenta algunas propuestas al gobierno colombiano las cuales enfatizan en la necesidad de intervenir en diferentes áreas de políticas:

1. Argumenta que lograr un crecimiento del empleo en Colombia pasa por un crecimiento alto y sostenido con aumentos de productividad significativos, en especial en sectores exportables; adicionalmente afirma que los programas y políticas activas de empleo contribuyen a reducir el mayor crecimiento en absorción efectiva de mano de obra, particularmente para los grupos más vulnerables (mujeres y jóvenes de hogares pobres), afirma que las políticas activas de empleo pueden acompañar positivamente el crecimiento económico, pero no reemplazarlo. Este informe alimentó el amplio debate en torno a la situación del empleo en Colombia e inspiró varias reformas que se terminan de reglamentar durante el 2003 y entre las cuales se halla la reforma laboral que impone la formalización de la flexibilización laboral en Colombia.

2. El informe desde un punto de vista económico analiza las consecuencias para el empleo en Colombia de la mezcla de los condicionantes y las políticas macroeconómicas vigentes en el periodo 90 – 97 (de apertura económica) que se caracterizan por una reevaluación del tipo de cambio, una política monetaria restrictiva y una política fiscal expansiva. Tal combinación, según este informe, agudizó el déficit fiscal y en cuenta corriente y provocó una contracción del crecimiento. Con base en una secuencia de políticas más sostenibles de ajuste fiscal gradual y de devaluación real gradual con promoción de las exportaciones, el informe estimó que se efectuaría una reducción de la tasa de desempleo por debajo del 9% para el año 2002. Ciertamente aunque el desempleo disminuyó para 2002 la tasa de desempleo no bajó de 12%, con lo cual la meta estipulada no fue satisfecha.

3. Según el informe, mucho más que el mercado de trabajo, el contexto y la política macroeconómica explican el aumento en los costos laborales, y las consecuentes pérdidas en competitividad y sus consecuencias para la desaceleración del crecimiento. Tal conclusión es muy significativa, no solamente para Colombia, ya que fundamenta una opción alternativa a una reducción en los costos laborales por hora, que es el aumento sostenido de la productividad en un contexto macroeconómico propicio. Esto conduciría a mejorar la competitividad de las empresas colombianas, y con ello, a expandir la producción y el empleo. Entre otras políticas, ello implica una reforma profunda del sistema de capacitación profesional —que se detalla en el informe— para ampliar su cobertura y adecuarla a la demanda vigente de las empresas. Implica también un sistema de negociación colectiva más proclive a estimular los aumentos de productividad. Varias propuestas se dirigen hacia una dinamización de la negociación colectiva.

4. De lo anterior deriva que el informe señale que la modernización del sistema de formación profesional es también un requerimiento para reducir el significativo componente del desempleo y subempleo que se explica por la no

correspondencia entre la demanda y oferta por tipo de calificación. De ahí que el informe propone una revisión y ampliación de programas de capacitación laboral dirigidos a aquellos segmentos más débiles del mercado de trabajo, tales como las mujeres y los-as jóvenes de hogares pobres, así como de los programas de fortalecimiento de las pequeñas y micro empresas.

En mayo del 2000 mediante el decreto 822 se crea el programa presidencial para el Sistema Nacional de Juventud, llamado *Colombia Joven*. Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2002 - 2006 "Hacia un Estado Comunitario" [731] establece que "se diseñará e implementará la Política Pública Nacional de Juventud con una visión a diez años, con base en la concurrencia de la población joven para su diseño y construcción, vinculando los procesos locales y municipales" [732]. El objetivo de la política es aumentar la generación de empleo y mejorar las condiciones de vida de la población. Si bien esta política se sustenta en el crecimiento de la economía, en su estructura se compone de cuatro programas: Reforma a la empleabilidad; Apoyo directo al empleo; Sistema de protección al cesante y Fortalecimiento de la capacitación. Los aspectos principales dentro de la reforma son: eliminación de recargos salariales, reducción de los costos de despido y la reducción de los aportes parafiscales. Estas estrategias pretenden alentar el programa de apoyo directo al empleo, contemplado en el Plan Nacional de Desarrollo para incentivar la vinculación de los nuevos empleados por parte de las micro, pequeñas y medianas empresas. De acuerdo a las formulaciones del plan de desarrollo la población objetivo del programa, serían las personas desempleadas, en especial los jefes de hogar con hijos menores de edad o con discapacidad.

Con todo, pese a estos buenos propósitos analistas como Germán Muñoz desde una mirada crítica a las políticas de juventud en Colombia opinan que las políticas de juventud han sido una inmensa fachada, detrás de la cual no ha habido contenidos estructurados [733]. Y en consecuencia, la ejecución de las mismas ha sido errática, con una desafortunada gestión, sin dimensionar las actuaciones concretas que podrían transformar al país si hubiera comprometido acciones con los actores estratégicos. Según Ernesto Rodríguez, para los actores relacionados con las políticas públicas de juventud, el principal desafío está ubicado en la necesidad de lograr el mejor y el más explícito posicionamiento del tema juvenil en los planes de desarrollo, tanto en lo que hace a las prioridades sustantivas para la acción, como en lo referido a la asignación de recursos correspondientes[734].

---

[731] COLOMBIA. *Ley 812 de 2003, junio 26, por la cual se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006, hacia un Estado comunitario.* [Online]. Bogotá: Congreso, 2003. Disponible en http://www.mininteriorjusticia.gov.co/adminFiles/LEY%20812%20DE%202003.htm [Revisado agosto 23 de 2005].
[732] COLOMBIA. *Ley 812 de 2003. Op. Cit.* Capítulo II, sección C: Construir Equidad Social. [Online]
[733] MUÑOZ GONZALEZ, Germán. *Temas y problemas… Op. cit*. p. 12.
[734] RODRÍGUEZ, Ernesto. *Políticas públicas de juventud en Colombia: desafíos inmediatos y prioridades estratégicas para una gestión institucional renovada*. Medellín: OIJ, 2001. Citado por MUÑOZ GONZALEZ, Germán. *Temas y problemas… Op. cit*. p. 11.

> Pese a lo positivo de las propuestas de política de juventud en el país han existido obstáculos para su implementación. El bajo nivel de compromiso de municipios y departamentos con la formulación e implementación de Políticas de Juventud se manifiesta en acciones esporádicas y una institucionalidad territorial muy débil y sujeta a los cambios políticos. La gran discontinuidad en las instituciones especializadas en políticas y programas de juventud ha obstaculizado la consolidación de procesos. En todos los niveles territoriales existe escasa claridad en cuanto a los roles y competencias institucionales, así como a las diversas opciones para la inclusión de los-as jóvenes en las agendas de *política social*. Existe una limitada capacidad institucional para llevar a cabo procesos de planeación e implementación de políticas, planes y programas de juventud en todos los niveles territoriales. También ha sido difícil lograr, y en pocos casos ha sido posible, que en la práctica el nivel nacional y las entidades territoriales incorporen un enfoque poblacional en las políticas sectoriales. Por otro lado, la asignación de recursos para la gestión institucional y social en favor de la juventud ha sido insuficiente, especialmente en las entidades territoriales. Ha existido una tendencia a crear espacios exclusivos para la juventud que no ha logrado incluir a los-as jóvenes en la sociedad, sino, por el contrario, acentuar los síntomas de exclusión y poco intercambio generacional[735].

Por tanto, es una opinión general que a pesar de que desde los Planes de Desarrollo Nacional (incluso los departamentales), se están planteando alternativas sobre la condición de desempleo de los-as jóvenes y demás problemas de la juventud, como solución a la situación laboral de la población en general, no se contemplan claramente acciones que den respuesta a la situación real de la población juvenil[736].

2.3.2. Sistema Nacional de Aprendizaje (SENA)

Si bien el SENA no ha sido una entidad creada con el propósito exclusivo de atender las problemáticas de la población joven del país, ha logrado a lo largo de su existencia generar múltiples respuestas a las condiciones sociales de los-as jóvenes, particularmente desde el ámbito de la formación, por esa razón es tenido en cuenta dentro del marco legal que caracteriza la atención a las problemáticas juveniles en Colombia. Ahora, las condiciones objetivas que hicieron posible la creación y estructuración del Servicio Nacional de Aprendizaje[737], pueden fundamentalmente, reducirse a dos. Una hace referencia a aspectos socio–económicos y la otra a elementos de orden institucional.

> Por una parte, el SENA es una respuesta al empuje del desarrollo económico y social que el país estaba experimentando en la década de los años 50: proceso de

[735] PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN. *Bases… Op. Cit*. p. 32.
[736] MUÑOZ GONZALEZ, Germán. *Temas y problemas… Op. cit*. p. 12.
[737] El SENA se creó por medio del Decreto 118 de 1957, «Por el cual se decretan aumentos de salarios, se establece el subsidio familiar y se crea el Servicio Nacional de Aprendizaje». Razón por la cual, se añade un artículo adicional al Decreto que crea el subsidio familiar en Colombia, especificando que el 5% sobre la nómina de salarios que recaudarían las Cajas de Compensación Familiar de los patronos del país, una quinta parte (1%) iría destinada a la creación y mantenimiento del Servicio Nacional de Aprendizaje.

> industrialización con base en la substitución de importaciones; proceso de urbanización por la expansión industrial y la emigración hacia las ciudades de la población rural; acumulación de capital por el alto ingreso de divisas, habida cuenta del elevado del café en los mercados internacionales; y expansión del movimiento sindical. Por otra parte, el SENA surge como producto de una necesidad sentida respecto de una mayor y mejor mano de obra calificada, de lo cual fueron conscientes tanto los empresarios como los obreros organizados, quienes, en su debido tiempo, contaron con asistencia técnica internacional. El Gobierno Nacional, los Gremios Empresariales, la OIT y las Organizaciones de los Trabajadores fueron las fuerzas vivas que al responder a una exigencia de mano de obra calificada en el país según las nuevas condiciones de desarrollo económico social, contribuyeron a crear, organizar e impulsar el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA[738].

Desde su creación la entidad ha tenido enfoques y coberturas que en un proceso de desarrollo se pueden sintetizar así[739]:

- ✓ ***1957 a 1968:*** Cobertura restringida de sus acciones de formación, puesto que se limitaba a atender al sector moderno de la economía, utilizando para sus acciones solamente los centros fijos.
- ✓ ***1969 a 1974:*** Se aumenta la cobertura de servicios con el incremento de alumnos por grupo y la creación de los programas de promoción profesional popular: urbana y rural.
- ✓ ***1975:*** Se introducen nuevos métodos de formación con base en la personalización, la desescolarización y participación comunitaria, entre otros.
- ✓ ***1980*****:** Al iniciarse la década de los 80, se consolida una población activa en la que el sector industrial y el empleo público tenían una participación relevante y el sector informal incorporaba a los trabajadores que no eran absorbidos por el sector moderno. Del lado de la educación, la expansión de la matrícula en la educación básica y el modelo de educación técnica/formación profesional intentaban adecuarse a esa realidad. En consonancia con esto se inicia en el SENA la elaboración de diseños para la implementación de la política técnico-pedagógica de formación permanente, individualizada y modular, lo cual facilita el impulso al desarrollo de estrategias tales como la formación en la empresa y la formación a distancia.
- ✓ ***1990 - 1994*****:** En la década de los años 90 el contexto sociopolítico de transformación de los procesos productivos, crisis de la deuda externa, privatizaciones en el marco neoliberal y cambios profundos en el sistema laboral lleva a la institución a modificar algunas de sus acciones[740]. En agosto de

[738] SENA. *Historia del SENA*. [Online]. SENA, 2005. Disponible en: http://www.sena.edu.co/Portal/Direcci%C3%B3n+General/Historia+del+SENA/. [Revisado el 16 de noviembre de 2006]
[739] Ibíd. [Online]
[740] El contexto se puede sintetizar de este modo: la crisis de la deuda externa, la alta inflación en algunos países y el estancamiento, que en la mayoría de países latinoamericanos pusieron en cuestión la viabilidad del modelo de desarrollo propuesto, llevó a un ajuste estructural que modificó las tendencias de empleo en el sector público y redujo la financiación de los servicios prestados por el Estado, conduciendo también en muchos casos a la privatización de los mismos y a la reducción aún más la oferta de empleo en el sector público. De otro lado, el contexto de la globalización de los mercados, que conducía a la internacionalización de la producción y a la participación de varios países en un mismo proceso productivo, incrementaba la competencia entre empresas y varios países.

1990 el SENA pone en funcionamiento el programa *Servicio de Gestión e intermediación de empleo*, con el objeto de ofrecer información sobre oferta y demanda de empleo; promover contactos y gestionar la inserción laboral. Entre las principales acciones desarrolladas se encuentran: intermediación laboral, orientación ocupacional, análisis y transferencia de información sobre el mercado de trabajo y canalización a los servicios de capacitación para quienes necesitan adquirir nuevas competencias laborales[741]. Así mismo, mediante la Ley 29 de 1990 el SENA asume la responsabilidad de adelantar la formación profesional para facilitar la transferencia de tecnologías, realizar programas y proyectos de investigación aplicada y promover el desarrollo tecnológico, con lo cual se conformó el *Sistema Nacional de Formación y Certificación para el Trabajo*, SNFCT. En 1994 mediante la Ley 119 de ese año, la institución se reestructura para desarrollar programas de formación profesional que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país.

- ✓ ***1995 – 2004***: En el marco de la Ley 344 de 1996, el SENA incursiona en estrategias y acciones para apoyar la competitividad tecnológica, incrementar la competitividad de los sectores productivos e impartir una formación profesional que responda a la necesidades del sector productivo, pretendiendo que sea flexible, de buena calidad y pertinente. El final de siglo se caracterizó por una nueva organización del trabajo, donde se enfatiza la producción flexible, las organizaciones más horizontales basadas en unidades productivas responsables por los estándares de producción y calidad que responden a una demanda diferenciada de productos y servicios. Para esto, se requirieron nuevas y múltiples competencias en los trabajadores, así como nuevos enfoques de gestión y formación del recurso humano.
- ✓ ***2004:*** Los ajustes requeridos por la realidad económica establecido han llevado a la expedición de los decretos 249 de 2004, por el cual se modifica la estructura del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA y el 250 de 2004, por el cual se adopta la planta de personal del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.
- ✓ ***2002–2006:*** Para el período de gobierno 2002–2006 la institución ha formulado y está ejecutando el *Plan Estratégico Sena: Una Organización de Conocimiento*; allí se proyecta como entes ejecutores de la *política social* del gobierno, prioriza el emprendimiento y empresarismo[742], la innovación y el desarrollo tecnológico, la cultura de la calidad, normalización y certificación de competencias laborales, servicio público de empleo, la internacionalización institucional, virtualización

[741] TABERA GONZALEZ, Beatriz Elena. *La formación para el autoempleo, como alternativa para los programas de educación no formal de los organismos no gubernamentales –ONG- de Medellín*. Medellín, 2003, 160p. Trabajo de grado (Economista). Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Económicas. p. 31.

[742] El Emprendimiento ha sido definido como "toda acción innovadora que a través de un sistema organizado de relaciones interpersonales y la combinación de recursos, se orienta al logro de un determinado fin". El Empresarismo, en cambio, se concibe "…como el desarrollo de competencias emprendedoras de las personas, que deben conducir a la creación de empresas innovadoras que permitan incrementar el número y calidad de los puestos de trabajo del país y fortalecer las empresas existentes". Este componente de de emprendimiento y empresarismo reconoce la necesidad de brindarle a los/las jóvenes las herramientas que les permita desarrollar competencias orientadas al emprendimiento que desemboquen en la concepción, diseño, construcción e implementación de nuevas empresas para facilitar su inserción al mundo laboral y desarrollar sus iniciativas productivas; contribuyendo así a la transformación socioeconómica que reclama el medio. CUARTAS QUINTERO, Martha Cecilia. *Plan Estratégico… Op. Cit.* pp. 2-3.

de la información[743]; todo ello como respuesta de las exigencias internacionales en el marco de la globalización. La Entidad afirma estar comprometida en el fortalecimiento y consolidación de un Sistema Nacional de Formación para el trabajo, el cual se define como un conjunto de procesos que articulan la oferta de formación con las exigencias del mercado y de la producción nacional e internacional, así como del mercado de trabajo que necesariamente deriva de éstos. Estructural y funcionalmente dichos procesos integran gremios, empresas, organizaciones de trabajadores, entidades de formación para el trabajo, entidades de educación media, técnica y tecnológica y entidades gubernamentales, con el fin de definir, implementar y operar políticas y estrategias para el desarrollo y cualificación de los recursos humanos del país, mediante procedimientos que permitan la evaluación y certificación de las competencias de los trabajadores en su desempeño laboral y que faciliten la orientación de la oferta de formación para el trabajo en el país, con criterios de equidad y competitividad[744].

2.3.3. Programa Colombia Joven

Se trata de una entidad adscrita al Departamento Administrativo de la Presidencia de la República que se crea en 2000 y que tiene como fundamento, en un contexto amplio, orientar la acción del Estado y de la sociedad para mejorar las condiciones de vida de los-as jóvenes colombianos y para lograr su participación activa y efectiva en la vida económica, social, política y cultural del país[745]. Acerca de estos propósitos debe considerarse que desde el año 2002, con el gobierno del presidente Uribe Vélez, el programa de gobierno está centrado en la problemática de la seguridad y la lucha contra el terrorismo; por tanto, a juicio de Ernesto Rodríguez, el Programa Colombia Joven, se ve en el reto de ajustar su plan de acción en forma coherente, "Tal como se sostiene en el documento que la OIJ y la CEPAL presentaran conjuntamente en la X Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, sería oportuno analizar globalmente las estrategias desplegadas hasta el momento, centradas en la generación de espacios propios para la juventud, cuyos impactos han sido notoriamente más escasos que las iniciativas ligadas con la condición de la mujer, que han sido implementadas procurando dotar de una perspectiva de género a todas las políticas públicas, todo lo cual fundamentaría reorientar el enfoque, desde una perspectiva generacional (CEPAL-OIJ, 2000)"[746].

---

[743] SENA. *Historia del SENA. Op. Cit.* [Online]
[744] SENA. *Historia del SENA. Op. Cit*. [Online]
[745] URREGO, Cristian y CONTRERAS, Juan Fernando. *Orientaciones y Reflexiones Para Proyectos de Juventud en Colombia: La Experiencia del Programa Presidencial Colombia Joven*. Bogotá: Presidencia de la República, Departamento Administrativo, 2002. p. 3.
[746] RODRÍGUEZ, Ernesto. *Políticas públicas de juventud en Colombia…* Citado por MUÑOZ GONZALEZ, Germán. *Temas y problemas… Op. cit*. p. 11.

2.3.4. Plan Colombia

Se constituyó como una de las principales respuestas del Estado a la crisis económica y al conflicto desatado en el plano político y social[747]. Puesto en marcha desde 2000, en su versión original se creó como estrategia para sostener la paz en medio de la eventual negociación política del conflicto colombiano; sus acciones pretendieron promover el sector agropecuario, facilitar el fortalecimiento de la sociedad civil, la promoción y el respeto de los derechos humanos, la recuperación del medio ambiente, entre otros; lo que en conjunto se puede expresar como la recuperación de las funciones del Estado en las zonas más afectadas por el conflicto y la violencia[748]. Inicialmente se invirtieron fondos por US$ 7.558 millones –US$ 3.664 millones del presupuesto nacional, US $369 millones de créditos, US$ 1.300 millones de los Estados Unidos y el resto recolectado con la comunidad internacional[749]. Con estos fondos se buscó financiar la política económica, el desarrollo social, el proceso de paz y la cooperación en seguridad y justicia. Los críticos de la iniciativa manifiestan que el Plan Colombia es la más integral y genuina manifestación del capitalismo contemporáneo, lo consideran un programa neoliberal que combina intervencionismo político, económico y militar, pero que hábilmente se presenta como un plan humanitario para defender la democracia y salvar al mundo de una amenaza, que en este caso es el narcotráfico[750]. De hecho, la mayoría de la ayuda de Estados Unidos ha estado enfocada hacia la esfera militar y antinarcóticos (en un 68%).

El Plan Colombia constituye una referencia clara del tipo de ingerencia internacional sobre la situación social y política colombiana. En el caso de la formación para el empleo resulta relevante citar esta iniciativa puesto que comprendió el apoyo económico a las primeras convocatorias de uno de los programas de formación para el empleo de jóvenes más importantes del país, el programa *Jóvenes en Acción*.

---

[747] COLOMBIA. *Documento Oficial del Gobierno Colombiano sobre el Plan Colombia*. [Online] Derechos.org. disponible en: http://www.derechos.org/nizkor/colombia/doc/planof.html [Revisado agosto 23 de 2006].

[748] OSPINA VALENCIA, Paola Andrea. *La política social del Programa Jóvenes en Acción apoyado desde el Plan Colombia: una evaluación para el Valle de Aburrá*. Medellín, 2004, 77 p. Trabajo de grado (Economista). Universidad EAFIT, Departamento de Economía. p. 29.

[749] En el 2004, Estados Unidos asignaron partidas de aproximadamente $463 para el Plan Colombia. En octubre del 2004, del Senado de estadounidense aprobó una ley de compromiso, incrementando el número de asesores militares estadounidenses que podían operar en el país como parte del Plan Colombia de 400 a 800 y el número de contratistas privados de 400 a 600. El 15 de octubre del 2004, el senador John Kerry declaró su compromiso con la continuación del apoyo al Plan Colombia y los esfuerzos hechos por el gobierno del Presidente Álvaro Uribe, pero resaltó la necesidad de que el gobierno colombiano mejorara la grave situación de los derechos humanos en el país y que cortara lazos pendientes con los grupos ultraderechistas irregulares y proporcionara una adecuada protección a todos los ciudadanos incluyendo sindicatos de trabajadores y grupos de derechos humanos. El 22 de noviembre de 2004, el presidente Bush visitó Cartagena de Indias y respaldó las políticas de seguridad del presidente Uribe y manifestó su apoyo por la continuación de la ayuda para Plan Colombia en el futuro. Bush dijo que la iniciativa disfrutaba de un "amplio apoyo bipartidista" en Estados Unidos y que el congreso renovaría su apoyo.

[750] MATTA ALDANA, Luis Alberto. *El Plan Colombia: Desafío neoliberal contra América Latina*. [Online], En: Foro alternativo contra la globalización y el neoliberalismo, "el otro Davos, 31 de enero del 2001. Disponible en: http://www.rebelion.org/plancolombia/davos310101.htm [Revisado agosto 23 de 2006]

2.3.4.1. Jóvenes en Acción: Programa de Formación Laboral de Jóvenes

Dentro de las estrategias de intervención social el Plan Colombia se contemplaron cuatro estrategias básicas: Recuperación Económica y Social; Superación del Conflicto Armado, Estrategia Antinarcóticos y Fortalecimiento Institucional y Desarrollo Social.

En la estrategia de Recuperación Económica y Social se encuentra la creación de la Red de Apoyo Social, la cual fue diseñada para mitigar el impacto de la recesión económica y el saneamiento fiscal sobre la población más vulnerable. En lo que tiene que ver con los-as jóvenes, entre las respuestas más destacadas que el Plan articula, figura el Programa "Jóvenes en Acción". Este surge en asocio con el Plan de Desarrollo 1998 – 2002 de Pastrana Arango, de la creación del Fondo de Inversión para la Paz, el cual desarrolló diversos programas para generar empleo, entre otros el de Jóvenes en Acción. Este programa está dirigido a mejorar las condiciones de empleabilidad, y por esta vía a mejorar los niveles de inserción laboral y social de jóvenes entre 18 y 25 años de edad, brindando oportunidades de capacitación y pasantías a jóvenes de hogares con escasos recursos. Este programa se dirige a jóvenes de los niveles 1 y 2 del Sisbén[751] [de los deciles 1 y 2 de la distribución de ingresos] de edad en las siete ciudades con el mayor índice de desempleo con sus respectivas áreas metropolitanas: Bogotá, Cali, Medellín, Barranquilla, Bucaramanga, Manizales y Cartagena. Los-as jóvenes reciben cursos en oficios semicalificados durante seis meses, de los cuales tres corresponden a una fase lectiva y tres son de práctica. Adicionalmente, se hacen acreedores de un apoyo económico.

Luego de cuatro convocatorias nacionales y de presentar unos resultados que se consideran óptimos por sus ejecutores y planeadores[752], el programa Jóvenes en Acción se ha convertido en una de las experiencias más importantes en Colombia dentro de los programas de formación para el empleo y denota la particularidad de haber sido en su inicio un programa de formación concebido en el marco de las ayudas provenientes de Estados Unidos, Europa y de los préstamos otorgados por entidades internacionales. A partir del mes de enero de 2003, se inició el proceso de traslado del Programa al SENA. Los resultados arrojados han llevado al gobierno a interesarse en continuar la experiencia más allá de los recursos provenientes del Plan Colombia; en los gobiernos de Álvaro Uribe (2002 – 2006 y 2006 - 2010) se han destinado recursos de la nación para patrocinar el desarrollo de las últimas convocatorias siendo el SENA la entidad encargada de la administración general del programa. La convocatoria cinco se ha dirigido a los-as jóvenes de las comunidades de desplazados y cuyas edades estén entre

[751] El Sisbén es un sistema estandarizado que evalúa y selecciona potenciales beneficiaros de programas sociales. Este método parte de la realización de una encuesta de clasificación socioeconómica a las familias que viven en las zonas pobres. La encuesta arroja unos resultados que van desde 0 hasta 100, donde se espera que los más pobres se ubiquen en los más bajos puntajes. El sistema comenzó a implementarse entre 1995 y 1996 y se pudo encuestar casi al 70% de la población. Desde el año 2000 este método se ha convertido en una estrategia fundamental para mejorar la progresividad del gasto público social, con el fin de beneficiar a los segmentos de la población más pobres y vulnerables.

[752] IFS – ECONOMETRÍA S.A. – SEI. *Análisis de Resultados de las Primeras Convocatorias del Programa Jóvenes en Acción. Consultoría para la Evaluación de Impacto del Subprograma Jóvenes en Acción*. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá, 2004. p. 28.

los 18 y 30 años y que se encuentren inscritos en el Sistema Único de Registro (SUR)[753].

Estudios del impacto social del programa demuestran que el programa ha logrado que los-as jóvenes participantes se sientan dignificados y parte activa de la sociedad, pero se registra que las posibilidades laborales que encuentran una vez terminado el curso son muy pocas y en la mayoría de los casos no se ve un avance notorio en el mejoramiento de la calidad de vida de estos jóvenes[754]. Asimismo, se critica que los objetivos de inserción laboral sean tratados como secundarios por los formuladotes y ejecutores y, principalmente, que los cursos no hayan incentivado la generación de autoempleo, ya que son muy pocos los-as jóvenes que trabajan de manera independiente, y los que se encuentran desempleados no se motivan a buscar por sus propios medios la empleabilidad[755].

2.3.5. Educación no formal

En Colombia mediante el Decreto 114 del 15 de enero de 1994 se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal, la cual cobija la formación para el empleo en el territorio nacional. Según la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, artículo 36) la educación no formal es que la se ofrece con el objeto de "complementar, actualizar, suplir conocimientos, formar en aspectos académicos o laborales y en general, capacitar para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, para la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y de la participación ciudadana y comunitaria, a las personas que lo deseen o lo requieran" [756]. A partir de su implementación se ha producido en el país una diversificación en la oferta de programas de capacitación no formal dirigidos entre otros a jóvenes con desventajas socioeconómicas para facilitar su acceso al trabajo. Algunas de las entidades privadas creadas en este marco son en el Valle de Aburrá son: Corporación Educativa para el Desarrollo Colombiano (CEDECO), Centro de Educación en Salud (CEDES), Centro de Formación Integral para el Trabajo (Cefit), Centro Itagüiseño de Educación Abierta (CEDECO), Centro Empresarial Educativo (CEMPED), CENDI, Centro de Sistemas de Antioquia (CENSA), CESDE, Compuestudio, Compuedú, Corporación Tecnológica Empresarial, Instituto de Ciencias Aplicadas (INDECAP), Instituto Metropolitano de Educación (IME), Instituto Técnico Comercial (INTECO), entre muchas otras.

---

[753] SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE (SENA). *Nueva Convocatoria para "Jóvenes en Acción" en Bogotá.* [Online] Bogotá: SENA, 2005. Disponible en: http://www.sena.gov.co/Portal/Informacion+General/Noticias/jovenes+en+accion+bogota.htm [Revisado octubre 2 de 2006]

[754] OSPINA VALENCIA, Paola Andrea. *Op. Cit.* p. 62.

[755] Ibíd. p. 62.

[756] COLOMBIA. *Ley 115 de 1994, febrero 14, por la cual se expide la ley general de educación*. (*Artículo 36*) [Online] Bogotá: Congreso. Disponible en: http://www.cna.gov.co/cont/documentos/legislacion/Ley_115_1994.pdf [Revisado en octubre 2 de 2005].

2.3.6. Legislación laboral reciente

El objetivo de la política laboral, como de la política económica en general, es contribuir a buenos resultados económicos en la forma de bajo desempleo y bajo subempleo, altas remuneraciones laborales, trabajos estables, buenas condiciones de trabajo[757]. En Colombia una de las expresiones de lo que podría considerarse cercano a una política laboral se evidencia en la formulación de la Ley 789 de 2002 por la cual se efectúa una reforma laboral. Cuando se presentó la reforma laboral, el gobierno en su exposición de motivos afirmaba:

> No aprobar el presente proyecto de Ley significa privar al país de un sistema de protección social integral y nos condena a seguir pensando que la seguridad del trabajador radica en el contrato de trabajo y no en el sistema de protección social. Implica, además, que un número importante de trabajadores informales seguirán condenados a la incertidumbre generada por esta forma de trabajo. Condena a un número importante de desempleados a perder la oportunidad de tener acceso a programas de capacitación para la reinserción y a sistemas de información laboral lo que llevaría, por lo tanto, a perder la oportunidad de tener nuevas alternativas de trabajo[758].

La reforma aprobada comprende cuatro módulos básicos:

- ✓ El primero establecía un programa de apoyo a los afiliados a las Cajas de Compensación que perdieran su empleo, a través de la asignación de un subsidio que entregarían estas entidades en bonos que dieran derecho a ciertos servicios de las cajas, equivalente a un 50% del salario mínimo.
- ✓ El segundo incluía la creación de estímulos para la generación de empleos en las micro, pequeñas y medianas empresas, consistentes en subsidios al empleo, recursos de crédito, y exención de parafiscales para empresas que empleen personas vulnerables y estudiantes y su aplicación está supeditada a que la tasa nacional de desempleo se ubique por encima de 12%.
- ✓ En el tercero se le quita el monopolio de la formación para el trabajo al SENA y se reglamentan los contratos de aprendizaje: la ley permite ahora la remuneración de los aprendices por debajo del salario mínimo y estableció la obligatoriedad de contratar aprendices para las empresas que ocupen quince o más trabajadores, o como alternativa, cancelar una cuota monetaria, destinada a financiar un fondo para la promoción empresarial del SENA.
- ✓ Y en el cuarto módulo se adoptaron medidas para disminuir costos laborales: se amplió la jornada de trabajo ordinario hasta las 10 de la noche, se disminuyó el sobrecargo para el trabajo durante festivos y dominicales, y se redujo a la mitad la indemnización por despido sin justa causa.

---

[757] OBSERVATORIO DE COYUNTURA SOCIOECONÓMICA. *Boletín 4. Op. Cit*. p. 7.
[758] Ponencia conjunta proyecto de ley No. 057/ 02 Senado y 056/02 Cámara. Citado por VÁSQUEZ FERNÁNDEZ, Héctor. *¿Qué ha pasado con el empleo dos años después de la Reforma laboral?* Medellín: Escuela Nacional Sindical ENS, 2005. p. 1.

Los resultados de esta reforma laboral son analizados en 2005 por la Escuela Nacional Sindical. Sobre la primera parte de la reforma, la Superintendencia de Subsidio Familiar ha informado que sólo se han entregado no más de 50.000 subsidios, una cifra ínfima que representa muy poco en relación con el número de personas desempleadas, 2 millones 767 mil en todo el país, o que han perdido su empleo y que estaban afiliados al sistema de compensación familiar, recursos que además, fueron sustraídos de los servicios que las propias cajas prestaban a sus afiliados, ya que el Estado no aporta un dinero para este programa, lo que en últimas resulta un beneficio que lo financian los propios afiliados[759].

Sobre la segunda parte, que incluía la creación estímulos para la generación de empleo, como subsidios al empleo, recursos de crédito para empresas pequeñas y medianas, y exención de parafiscales para empresas que empleen personas vulnerables y estudiantes. Investigadores como Hugo López y Alejandro Gaviria coinciden en señalar los resultados bastante precarios que ha tenido esta parte de la reforma[760]. La opinión Hugo López es bastante clara a este respecto: (se requiere) "una revisión de los programas de apoyo al desempleado y los subsidios para la creación de nuevas plazas de trabajo, que no están funcionando adecuadamente (a junio de 2004 se habían entregado 69% de los recursos disponibles para el subsidio al desempleo y 36% de los recursos disponibles para programas de capacitación); el programa de micro crédito y el régimen especial de aportes evidencian problemas de demanda, lo que sugiere a su vez problemas de diseño"[761]. Según Héctor Vásquez Fernández los precarios resultados que ha tenido esta parte de la reforma tienen relación con el grave fenómeno de evasión y elusión en que incurren la mayor parte de los empleadores de estos sectores, frente a las obligaciones que entraña la formalización de la relación laboral, entre ellas la afiliación a la seguridad social[762]. Tal parece que para los empleadores de estos sectores no resulta desde ningún punto de vista atractivo aspirar a unos recursos escasos y difíciles de conseguir, como los que la reforma ofrece, cuando a cambio de ellos deben asegurar sus contribuciones parafiscales y los pagos a la seguridad social.

Sobre la transformación que la reforma introdujo en el *contrato de aprendizaje*, las conclusiones de los trabajos citados no son tampoco optimistas. El trabajo del CIDE, por ejemplo, señala que "el número total de alumnos en formación de aprendizaje (con patrocinio empresarial o del propio SENA) no parecía haber aumentado sustancialmente[763]. Dejando de lado los formados por las ECAPS (casi nada hasta el

[759] Ibíd. p. 1.
[760] Citado por VÁSQUEZ FERNÁNDEZ, *Héctor. Op. Cit*. p. 2. Según datos de CONFECÁMARAS, en el 2001 existían en Colombia 43.242 pequeñas empresas y 8.041 medianas. Según el DANE, en su primera encuesta nacional de micro establecimientos de comercio, servicios e industria realizada en el último trimestre de 2001, en el año 2000 en Colombia existían 967.315 micro establecimientos, de los cuales el 58% estaba en el comercio, el 30 por ciento en servicios y el 12.5 por ciento en la industria. Frente a este universo, los programas de apoyo al empleo beneficiaron a 236 firmas en los micro créditos y a 143 en el régimen especial de aportes. Por tanto, el beneficio de estas políticas apenas cubrió el 0.02% del universo de las micro, pequeñas y medianas empresas, que para el caso colombiano representan la mayor parte de las empresas y del empleo.
[761] LÓPEZ CASTAÑO, Hugo; et al. *Impacto de la Reforma Laboral sobre la generación y calidad del empleo*. Medellín: CIDE, 2004. Citado por VÁSQUEZ FERNÁNDEZ, *Héctor. Op. Cit*. p. 2.
[762] VÁSQUEZ FERNÁNDEZ, Héctor. *Op. Cit*. p. 2.
[763] LÓPEZ CASTAÑO, Hugo; et al. *Op. Cit*. p. 3.

2002; unos 14.600 en diciembre del 2003), los del SENA eran en promedio de unos 121.000 entre 2000/2002. Para el 2003 alcanzaron la cifra de 100.770 y para junio del 2004 la de 111.223. El número total no parece haber sobrepasado sustancialmente las cifras históricas lo que resulta muy preocupante"[764].

Por su parte, Alejandro Gaviria anota, que si bien la evolución de los contratos de aprendizaje entre el año previo y el año posterior a la reforma fue notable, "es difícil precisar si este aumento es explicado primordialmente por la disminución en las remuneraciones exigidas a los aprendices o por la imposición de una cuota de aprendices a las empresas", lo que lo lleva a concluir que es muy posible "que por estas y otras razones el aumento en la contratación de aprendices pudo haber ocurrido a costa de la generación de empleo formal"[765].

Lo que constata la Escuela Nacional Sindical entre 2004 y 2005 es que muchas empresas están utilizando los contratos de aprendizaje para remplazar trabajadores formales con costos superiores, como viene ocurriendo por ejemplo en el sector de la salud, donde enfermeras profesionales y auxiliares de enfermería han sido remplazadas con personal vinculado mediante la modalidad de contrato de aprendizaje establecida por la reforma laboral[766]. También empíricamente – dice la ENS- se puede observar cómo muchas empresas están utilizando de manera fraudulenta a las cooperativas de trabajo asociado para subcontratar trabajadores y reducir costos laborales[767].

Los objetivos que justificaron la expedición de esta ley fueron los de "apoyar el empleo y ampliar la protección social", en un contexto de altos índices de desempleo y amplísimos sectores de trabajadores al margen de la seguridad social. Sin embargo, los estudios sobre el impacto de la reforma sólo parecen demostrar que la principal incidencia de esta reforma ha sido la de formalizar en Colombia la flexibilidad laboral[768], con el efecto de precarizar de la situación laboral de los trabajadores y entre ellos los-as jóvenes usuarios de los programas de formación para el empleo.

El Cuadro 10 resume los principales acontecimientos relacionados con el referente legal de la atención a las problemáticas juveniles en Colombia, recoge algunos de los elementos descritos y en otros casos la información presentada se amplía,

[764] Ibíd. p. 3.
[765] GAVIRIA, Alejandro. *Ley 789 de 2004: ¿funcionó o no?* Bogotá: Universidad de los Andes, Coyuntura Económica; 2004. Citado por VÁSQUEZ FERNÁNDEZ, Héctor. *Op. Cit*. p. 3.
[766] VÁSQUEZ FERNÁNDEZ, Héctor. *Op. Cit*. 3 – 4.
[767] Ibíd. p. 4.
[768] De acuerdo al informe de la ENS en el primer año de la reforma se presentó un incremento del 4.52% de los ocupados, incremento que, no alcanzó a disminuir el índice del desempleo, que aumentó levemente en 0.62% en el mismo período. Sin embargo, este crecimiento de los ocupados tiene que ver más con la recuperación de la economía que con la misma reforma, como lo muestran los resultados del 2004, año en el cual se confirma esta recuperación. Para el segundo año la reforma ha resultado completamente inocua respecto a los propósitos que la animaron: aunque bajó la tasa de desempleo, la ocupación apenas se incrementó en 0.63% y sólo se generaron 111.000 puestos de trabajo; todos los indicadores que se refieren a trabajadores formales cubiertos por una relación de trabajo legal resultaron negativos; finalmente, las únicas categorías ocupacionales que crecieron, fueron las de "trabajadores por cuenta propia" y la de "patrón o empleador", las cuales en una gran proporción corresponden a trabajadores informales. Por otro lado, la reforma tampoco ha tenido un impacto positivo en la formalización del empleo, que era uno de sus propósitos fundamentales. Los pocos incrementos que se han tenido en relación con la afiliación a la seguridad social, están relacionados más con la recuperación de la economía y la generación de empleo que esta recuperación promueve, que con la reforma laboral misma.

constituyendo un marco del contexto en que emergen los programas de formación para el empleo al finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI.

Cuadro 10

Acontecimientos de contexto significativos en el ámbito nacional

TEMPO-RALIDAD	AMBITO NACIONAL
1957	Creación del Sistema Nacional de Aprendizaje SENA
1968	Creación del Instituto Colombiano para la Juventud y el Deporte: COLDEPORTES
1985	-Año internacional de la Juventud. (según declaración de la ONU) -La juventud se visibiliza en las agendas públicas internacionales
1986	Se diseña el Plan Nacional de Prevención de Drogas -Se pone en funcionamiento el Programa de Promoción Juvenil y el uso creativo del tiempo libre
1987	Se instala la Red Nacional de Personas e Instituciones que Trabajan por la Juventud. (32 Instituciones)
1988	El Departamento Nacional de Planeación prepara el documento: "lineamientos generales para la formulación de la política de juventud". -Se instaura el "Programa de atención a la adolescencia" con énfasis en salud reproductiva.
1990	-Se crea la "Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia". Su cobertura se limita a 10 ciudades, a saber: Cali, Medellín, Bogotá, Bucaramanga Cúcuta, Cartagena, Barranquilla, Pereira, Quibdo y San Andrés. -Se establece el "Programa de Atención Integral al Adolescente" con la cooperación técnico y financiera de la OPS y la Fundación Kelloggs.
1991	-El período está marcado por la transición constitucional del país. En La *Nueva Carta, serán, especialmente, los artículos 45 y 103, los que aludan a la protección, educación, promoción y participación de la Juventud en el desarrollo de la Nación.* -Se realiza, en Bogotá, el Seminario Taller Nacional de la Juventud y la Constitución.
1992	Se emite el documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social a propósito de la Política Social para Jóvenes y Mujeres que profundiza cuatro líneas gruesas, como sigue: 1) Desarrollo Humano 2) Vinculación a la vida económica 3) Participación y organización 4) Fortalecimiento institucional de la atención juvenil.
1992-1994	-*Empiezan a elaborarse proyectos de ley sobre la juventud* -Se instaura el Viceministerio de La Juventud, dependiente del Ministerio de Educación Nacional. -Se efectúa el Encuentro Nacional de la Ley de Juventud -Se propone como tema de Discusión Nacional "El proyecto de Ley de Juventud". A tal fin, se crean comisiones de seguimiento por ciudades, principalmente: Cali, Barranquilla, Bogotá, Medellín. -Se establece la Consulta sobre la Política Nacional de Juventud: "Los-as jóvenes Tienen la Palabra". -Se promulga la Ley 115/1994, Ley General de Educación, con arreglo a la cual se institucionalizan dos figuras: la de los gobiernos escolares y la personería estudiantil.
1995	Se emite el documento CONPES de la Juventud, atravesado por cinco estrategias claves: 1) Desarrollo personal y formación integral 2) participación y ejercicio de la ciudadanía 3) Ingreso a la vida laboral 4) Fortalecimiento Institucional 5) Acceso a bienes y servicios.
1997	-Se promulga la Ley de La Juventud (Ley 375 de 1997): así, el tema de la Juventud se consolida como centralidad de la política de Estado. - Se instaura el Sistema Nacional de la Juventud.
1999	-Se institucionaliza el "Programa De La Promoción Y Protección De Los Derechos De Los-as jóvenes", a cargo de la Defensoría del Pueblo. -Se instala la Defensoría Delegada para la Niñez, la Juventud, la Mujer, y los Ancianos. -Se consolida el Seminario Taller Internacional "Sobre Las Políticas E Institucionalidad Pública De La Juventud" -Se da curso a "EXPOCAMELLO 99". Feria del Trabajo Juvenil.
2000	-Se decretan los términos de la reglamentación, organización y función de los CMJ en el nivel nacional. (Decreto 089/2000) -Se crea el Programa Presidencial para el Sistema Nacional de la Juventud: "Colombia Joven" (Decreto 822/2000). Que, en adelante, asumirá las funciones del Viceministerio de la Juventud y otras, consignadas en ese decreto. -Se conforma la Alianza Estratégica para el Montaje del Observatorio Nacional de Política Pública de Juventud.
2001	Tiene lugar "EXPOCAMELLO 2001": Monta Tu Propio Camello.
2001-2002	Se efectúan diálogos en torno de Una Política Pública Nacional de Juventud: "Presente y Futuro de los-as jóvenes"- "El trecho del dicho al hecho". Acción ésta, propuesta por Colombia Joven y concretada, en paralelo, en el marco de distintas ciudades del país.
2003	Entra en vigor la Ley 789 de 2002, por la cual se flexibiliza formalmente la situación laboral de los trabajadores en Colombia.
2001- 2005	-Se instala el "Programa Jóvenes en Acción" con recursos provenientes del Plan Colombia.
2006	-Mediante el Decreto 2020 de 2006 se organiza el *Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo* en Colombia, que busca introducir el componente de acreditación de la calidad de los programas y de las entidades de formación para el empleo y se ofrecen algunas definiciones importantes sobre el tema.

Por último, conviene señalar que los programas de formación que se han ejecutado en el país -con la intención de atender problemáticas de la población asociadas a su situación laboral- han estado desarrollándose principalmente como resultado de iniciativas y gestiones regionales (en particular en los departamentos y municipios), respondiendo a necesidades específicas de los contextos locales en materia laboral y social; por esta razón el rastreo de la planeación, elaboración y ejecución de estos programas en el ámbito nacional lleva a la especificidad de las experiencias que han tenido lugar en las localidades y que se han ejecutado con el auspicio o coordinación de los gobiernos municipales y departamentales, ONG, Cajas de Compensación Familiar y otras instituciones sociales. En este texto interesa mostrar un panorama de las condiciones que a nivel nacional han influido en la configuración de los programas de formación para el empleo que se han desarrollado singularmente en la ciudad de Medellín. No obstante, lo anterior no significa que no se hayan implementado programas de formación para el empleo de alcance nacional dirigidos a los-as jóvenes; de hecho el SENA, como entidad encargada a nivel nacional de la formación para el empleo, ha participado en la mayoría de experiencias locales de formación de jóvenes para el empleo; adicionalmente, los gobiernos nacionales a partir de 2000 han incorporado en sus políticas sociales y económicas la ejecución de programas de formación para el empleo. De este modo, entre las experiencias que han tenido alcance nacional pueden mencionarse tres programas que han contado con la participación del SENA como entidad ejecutora y que han involucrado el desarrollo de políticas gubernamentales en su elaboración y ejecución; dado que el objetivo principal de este texto es levantar una descripción preliminar de las experiencias de formación para el empleo a continuación sólo se realiza una presentación sucinta de cada uno de estos programas, que serán evaluados a profundidad en otro lugar de esta investigación:

- ✓ *Programa de Formación Ocupacional para Jóvenes Rurales – SENA*
  Este programa desarrollado por el SENA inicia en 2003; con él se ha pretendido, mediante la capacitación, crear condiciones propicias para que la población vulnerable al desempleo del área rural, tenga la posibilidad de incorporarse en actividades productivas de la región, como trabajadores o mediante la gestión de proyectos productivos asociados al proceso formativo. Para el año 2006 se encuentra realizando la cuarta convocatoria de jóvenes rurales.

- ✓ *Programa Joven Empresario*
  Es una iniciativa nacional iniciada en el año 2000 que pretende adoptar como política de Estado un programa permanente orientado a capacitar y a propiciar la creación de empresas productivas, comerciales y de servicios, con los-as jóvenes desempleados de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, estimulando en la sociedad la cultura empresarial con tecnologías limpias y que sirva a su vez para contribuir con la paz del país. En la formulación de esta propuesta participaron los Ministerios de Trabajo y Seguridad Social, Desarrollo Económico y Agricultura y Desarrollo Rural; el DANSOCIAL, SENA y el Programa Presidencial Colombia Joven.

- ✓ *Programa Jóvenes en Acción*
  Como se ha reseñado en páginas anteriores el Programa Jóvenes en Acción inicia en 2001 con recursos del Plan Colombia bajo la supervisión del gobierno de Estados Unidos. En la actualidad se encuentra en ejecución de su quinta convocatoria. Se trata de la experiencia de formación para el empleo de mayor cobertura en Colombia.

Es una característica de los Programas de Formación para el Empleo ejecutados nacional y localmente su intención de responder a las problemáticas de inserción laboral de los-as jóvenes, háblese de desempleo o de carencias educativas. Como se ha visto, en Colombia y en toda América Latina -también para el caso de la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana- las acciones emprendidas en este sentido, en términos generales, cuentan con una oferta programática propia y diversificada. Dichas acciones están siendo ejecutadas por el SENA en nuestro país como ente gubernamental, por Instituciones del sector privado y cuentan con el apoyo y compromiso de un amplio sector empresarial que avala los programas y ofrecen posibilidades de empleo a los-as jóvenes formados. Para el caso de la ciudad de Medellín existe una diversidad de entidades que promueven la inserción laboral de los-as jóvenes en situación de desempleo; allí la formación para el empleo es una de esas estrategias, no la única. En el siguiente apartado se desarrollan los elementos de contexto que permiten ubicar la diversidad de estrategias de atención a los-as jóvenes en la ciudad de Medellín.

Volver a la Tabla de Contenido

3. ESCENARIO LOCAL

En esta última parte del texto se busca dar cuenta, en consecuencia con las situaciones antes descritas, del marco sociopolítico y económico en que los programas de formación para el empleo son formulados e implementados, de la manera como se argumentan, particularmente en la ciudad de Medellín entre el periodo de 1995 a 2005. Para ello se describen brevemente algunos de los hechos más significativos en las últimas décadas que han posibilitado transformaciones en la situación laboral de los-as jóvenes en la ciudad de Medellín, conllevando a nuevas problemáticas y configuraciones, lo que permite hacer una ubicación contextual de algunas de las características más generales del desempleo de los-as jóvenes en la ciudad y de los programas de formación para el empleo que se proponer para atender dicha problemática; a la vez que se dejan planteados interrogantes, tensiones, conflictos, que más adelante en el proceso investigativo, permitan construir puntos de referencia que aporten a la comprensión del fenómeno.

A manera de introducción conviene decir que en el medio político de la ciudad de Medellín los programas de formación para el empleo son concebidos como uno de los eslabones de las acciones emprendidas para promover la inserción laboral de los-as jóvenes. En este sentido la inserción laboral es entendida como el proceso de articulación y generación de *estrategias*, que promueven e impulsan el desarrollo socioeconómico cotidiano de la población juvenil[769]. Desde la administración pública se afirma que estas estrategias deben dar respuesta a espacios claros y permanentes de participación en los que los-as jóvenes desde sus diferentes escenarios y miradas frente a la vida, aporten elementos políticos, éticos, sociales y económicos que enriquezcan el desarrollo local y regional[770]. Dichas estrategias se materializan a través de la aplicación de diferentes dispositivos que en última instancia, "permitirían la articulación de las acciones encaminadas a posibilitar, *más no a garantizar*, la inserción de los-as jóvenes en el mundo laboral"[771].

En este marco, debe hacerse hincapié en que los Programas de Formación para el Empleo no son los únicos dispositivos para alentar la inserción laboral de los-as jóvenes. Además de estos programas pueden citarse otras estrategias como servicios de

[769] CUARTAS QUINTERO, Martha Cecilia. *Plan Estratégico… Op. Cit,*. p. 1.
[770] Ibíd. p. 1.
[771] Ibíd. p. 1. De otra parte, cabe mencionar también que las reflexiones que se levantan en la ciudad sobre estas estrategias llaman la atención sobre los siguientes asuntos: *Educación* y *Capacitación*; *Fomento del Empleo*; *Emprendimiento* y *Empresarismo Juvenil*; *Financiamiento*; *Protección del Empleo*. Cada uno de estos elementos son los que fundamentan el accionar de las diversas entidades y programas que se están desarrollando en la ciudad en los últimos años y son algunas de las premisas características que sirven de guía a las intenciones de los programas de formación para el empleo (no solo localmente sino además a nivel nacional y global).

asesoría y acompañamiento en la creación de empresas, asesoría directa en la empresa, asesoría en protección del trabajo; educación y divulgación de derechos humanos y laborales para jóvenes trabajadores del sector formal e informal de la economía, conferencias, difusión y participación en ferias, crédito, intermediación laboral, educación en media técnica, capacitación en empresarismo, creación y dirección de empresa y muestras empresariales; todas las cuales se ejecutan bajo la financiación de entidades nacionales, departamentales y municipales; así mismo con apoyo de cooperación internacional y recursos de algunas Instituciones encargadas de implementar y ejecutar los programas y proyectos. De este modo, resulta importante diferenciar entre las ofertas de los programas aquellos que son propiamente de formación para el empleo, que se caracterizarán porque capacitan en oficios u ocupaciones que eventualmente permiten emplearse a las personas capacitadas, es decir, son programas que aumentan su *empleabilidad*; aunque debe señalarse igualmente que puede ocurrir que algunos de los programas de formación incluyan entre sus acciones de ejecución estrategias complementarias a las de la propia formación que ofrecen con motivo de aumentar el éxito de sus proyecciones. Esta diferenciación es importante por cuanto permitirá delimitar con claridad los programas objeto de esta investigación.

3.1. CONTEXTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN MEDELLÍN

3.1.1. Panorama situacional de los-as jóvenes en la ciudad de Medellín

El Censo General 2005 del DANE muestra que del total de habitantes que tiene el departamento de Antioquia, 5.601.507, el 21% son jóvenes (14 -26 años de edad), es decir 1.193.387 personas; 49% hombres y 51% mujeres. El 72% habitan en la zona urbana y el 28% en la zona rural[772]. Por su parte, la ciudad de Medellín cuenta con 2.223.660 habitantes de los que el 23% son jóvenes (511.641 personas), de ellos el 52% son mujeres y el 48% hombres; el 98% viven en la zona urbana lo que indica una alta concentración de los-as jóvenes de la ciudad en la cabecera municipal y lo que pone a los-as jóvenes en la mira de las problemáticas sociales. Adicionalmente, estas cifras muestran que el 43% de los-as jóvenes de antioqueños están en la ciudad de Medellín[773]. El gráfico 6 elaborado en 2005 por la alcaldía de Medellín presenta una aproximación a los resultados obtenidos en el Censo General del DANE.

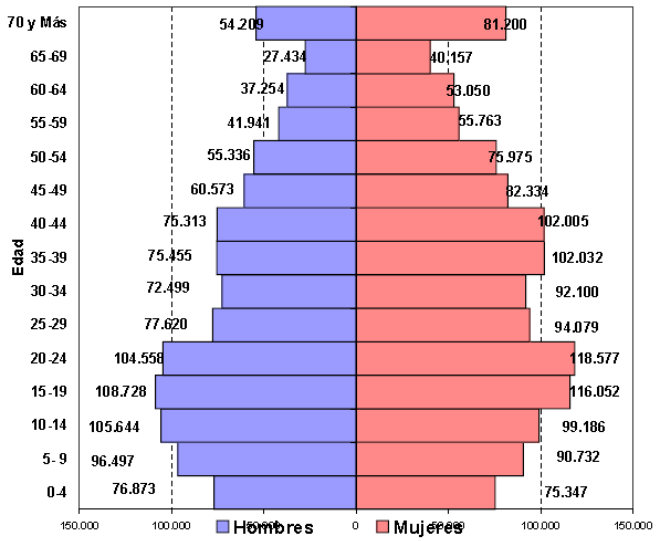
Por su parte, estimativos de Planeación Municipal de Medellín al año 2000 permiten ubicar en qué zonas de la ciudad reside la mayor parte de los-as jóvenes: en tres de las

[772] DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSITCA (DANE). *Censo General 2005*. *Op. cit.* [Online].
[773] Ibíd. [Online]

zonas populares de la ciudad, Nor Oriental, Nor Occidental y Centro Oriental se concentra el 61.9% de la población juvenil total[774] (Gráfico 7).

Estos datos evidencian el peso demográfico que tienen los-as jóvenes en la ciudad de Medellín y principalmente la participación que tienen los-as jóvenes que viven en las zonas nororiental, noroccidental, centroriental. Esta concentración de la población joven en tales zonas de la ciudad estaría indicando, a juicio del sociólogo chileno Ernesto Rodríguez, quien en 1999 realiza un detallado estudio sobre la juventud de Medellín, la existencia de familias más extensas y la concentración de núcleos de población emigrante en las zonas más densamente pobladas de la ciudad, pero por sobre todo, estaría indicando claramente la necesidad de una mayor concentración y articulación de servicios destinados a jóvenes en dichas zonas, en términos de respuestas operativas[775].

Gráfico 6
Población total de la ciudad de Medellín



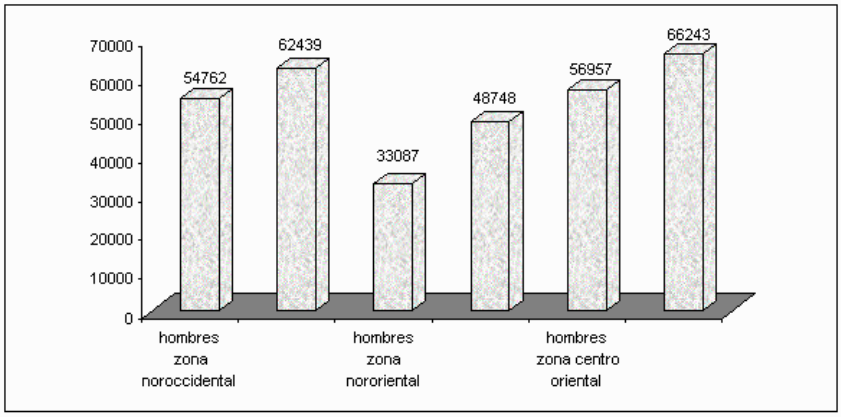
Fuente: Encuesta de Calidad de Vida. Medellín 2004-2005 Expandida. Alcaldía de Medellín, 2005.

Por su parte, el estudio del sociólogo César Bedoya sobre la juventud de Medellín indica que al iniciar el nuevo siglo los-as jóvenes de la ciudad enfrentan problemáticas sociales agudas que no han estado teniendo las respuestas adecuadas por parte de los organismos encargados: gobiernos locales y regionales[776] así por ejemplo la situación

[774] BEDOYA GARCÍA, César Augusto. *Juventudes y Derechos Humanos en Medellín, Colombia - Investigación social participativa de jóvenes*. [Online] Ilustrados.com, 2000. Disponible en: http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpyAkZApkZtvdFMlLo.php. [Revisado octubre 6 de 2006]
[775] RODRÍGUEZ, Ernesto. *Políticas públicas de juventud en Medellín: propuestas básicas para el período 2000-2003*. Oficina de la Juventud de la Alcaldía de Medellín - Corporación Paisajoven. Medellín. 1999. p. 6.
[776] BEDOYA GARCÍA, César Augusto. *Op. Cit.* [Online]

de la ciudad respecto a las condiciones de dignidad para las juventudes ha estado en detrimento. Ernesto Rodríguez afirma que los-as jóvenes de Medellín están afectados –como casi todos los-as jóvenes latinoamericanos- por una aguda exclusión social, visible muy especialmente en el terreno de la inserción laboral[777]. Sin embargo, las características de la ciudad hacen que esta exclusión social sea muy particular, diferenciándose claramente del resto del continente. En efecto, mientras que la cobertura de servicios básicos de infraestructura (acceso a agua potable, luz eléctrica, alcantarillado, saneamiento, etc.) es prácticamente total (con niveles de casi 100 por ciento en casi todos los casos), y el acceso a servicios sociales básicos (educación, salud, etc.) es elevado en comparación con otras ciudades colombianas y otros países latinoamericanos, la situación continúa siendo problemática.

Gráfico 7
Población Juvenil de las zonas nororiental, noroccidental, centroriental de Medellín
Por Sexo



Fuente: Proyecciones de planeación municipal de Medellín para junio de 2000. En: Bedoya García, César Augusto. *Juventudes y Derechos Humanos en Medellín, Colombia - Investigación social participativa de jóvenes.* Visión Consultores Ltda. Medellín. 2000.

Del total de jóvenes en edad para estudiar la secundaria el 44% no lo hace y la cobertura educativa en cupos escolares es apenas del 38% en los barrios populares de Medellín[778]; relacionando lo anterior con otras cifras gubernamentales se encuentra que de acuerdo con la Policía Metropolitana, el 80% de los 3.445 homicidios de la ciudad ocurridos durante el 2001 fueron cometidos, justamente en los barrios donde la exclusión laboral es más acentuada[779]. La afluencia creciente de población desplazada de Antioquia y de otras regiones del país que se asienta principalmente en las zonas periféricas y sectores deprimidos de la ciudad, incrementa la extraedad y el analfabetismo de niños y adultos que demandan una atención integral de servicios sociales incluido el educativo, que sumado a los factores de empobrecimiento de las familias y de violencia afectan el ingreso, la permanencia y el desempeño académico

[777] RODRÍGUEZ, Ernesto. *Políticas públicas en Medellín… Op. Cit*. p. 7.
[778] BEDOYA GARCÍA, César Augusto. *Op. Cit*. [Online]
[779] Ibíd. [Online]

de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar[780]. Frente a la vinculación de jóvenes en el conflicto urbano y de acuerdo con informes oficiales, en la ciudad de Medellín existen aproximadamente 200 grupos armados, entre milicias, bandas delincuenciales y paramilitares. En estos 200 grupos participan aproximadamente 9.000 personas, la mayoría jóvenes que viven en las zonas nororiental, noroccidental, centroriental de la ciudad, las más densamente pobladas por los-as jóvenes[781]. Información presentada en medios masivos de comunicación citados por Bedoya se informa que en la zona Centro Oriental de Medellín se da el 30% de 100 muertes violentas de la ciudad, en la zona Nororiental el 28% y la zona Noroccidental el 20%[782]. Esto se ve acompañado esto por el estigma a la población joven de estas zonas, lo cual se torna en una barrera al momento de buscar un empleo estable y digno.

Rodríguez muestra que cálculos recientes estiman la existencia de más de 8.000 jóvenes armados en la ciudad, organizados en un número importante de bandas de muy variada especie, lo que también explica la elevada presencia de jóvenes varones en las estadísticas vinculadas con muertes violentas en la ciudad (1627 casos en 1981, 7376 en 1991 y 3757 en 1998, según las cifras disponibles). Ocho de cada diez jóvenes muertos violentamente son varones, pertenecientes a familias excluidas en su gran mayoría[783]. Sin embargo, este sociólogo indica que el vínculo entre pobreza y violencia no es tan mecánico como suele creerse. De acuerdo a su postura en Medellín en realidad estamos en presencia de una exclusión juvenil muy particular, que tiene que ver –sobre todo- con falta de ingresos propios, generados a partir de un trabajo remunerado, y no tanto con condiciones de vida extremadamente vulnerables; ante ello, y teniendo como referencia la sociedad de consumo y la tradicional cultura autoritaria de la región, en un marco de ausencia del uso monopólico y legítimo de la violencia por parte del Estado, los-as jóvenes buscan otras vías para la obtención de ingresos propios, ofrecidas –precisamente- por las bandas ilegales existentes[784].

En cuanto a la situación laboral de las personas de la ciudad se tiene que en 2003 de cada 100 personas ocupadas 62 estaban trabajando en la informalidad; en lo concerniente al desempleo, las mayores tasas de desocupación superaron el 20% en el primer trimestre de 2001, mientras que la más baja, en los últimos años se registró en 2005 al llegar al 14%. Por grupos de población, las mujeres, los y las jóvenes, siguen siendo los más afectados. Para el primer grupo, las tasas de desempleo superan en muchos casos el 50% y para la juventud se sitúan entre el 35% y el 40%. El comercio y los servicios acogen el mayor número de empleos informales. Se estima que cerca del 40% de la población ocupada en el comercio trabaja en condiciones de informalidad. En los servicios la proporción puede estar cerca al 20%. En las grandes ciudades colombianas y particularmente en Medellín, se ha venido desarrollando también una

[780] MEDELLÍN. *Plan de desarrollo de Medellín 2004 – 2007*. [Online] Alcaldía de Medellín. Disponible en http://www.veeduriamedellin.org.co/img_upload/d08d7963f6c13dca9294ddf7524d9848/TextoCompletoAcuerdoPlan.pdf [Revisado en agosto 23 de 2006].
[781] Ibíd. [Online]
[782] BEDOYA GARCÍA, César Augusto. *Op. Cit*. [Online]
[783] RODRÍGUEZ, Ernesto. *Políticas públicas en Medellín… Op. Cit.* p. 8.
[784] Ibíd. p. 8.

nueva modalidad de informalidad, promovida por medianas y grandes empresas que utilizan canales informales de distribución para bajar sus costos, afectando así el empleo formal.

Por su parte, las cifras de los-as jóvenes muestran que los niveles de desempleo juvenil son sumamente elevados en Medellín: seis de cada diez desempleados tienen menos de 29 años de edad. La situación es particularmente grave en el caso de los-as jóvenes de 15 a 19 años, grupo en el que las tasas de desempleo se ha llegado a ubicar en el entorno del 50%[785]. En Medellín la tasa de desempleo pasó del 11.2% en el año de 1996 al 19,2% en el 2000, golpeando de manera particular a los-as jóvenes y a las mujeres; los-as jóvenes entre los 12 y 24 años registraron un desempleo del 29.9% los varones y 40.6% las mujeres[786].

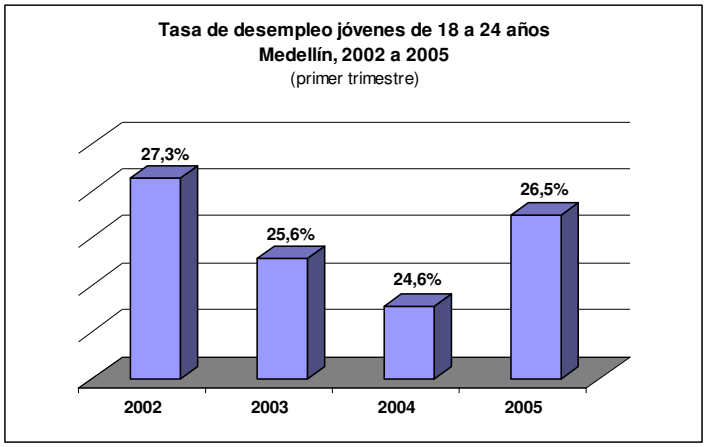
Pese a que en Colombia y también en la ciudad de Medellín las tasas de desempleo globales han estado disminuyendo en los últimos años no sucede lo mismo con la tasa de desempleo de la población joven[787]. Manuel Reina Salgado informa que el desempleo global en efecto ha disminuido en los últimos años, pero el empleo generado se debe a un impulso de sectores que en esencia deben corresponder a población inactiva: niños y personas mayores de 56 años. Esto explica en buena parte el descenso en los niveles del desempleo, sin embargo el grupo de personas entre 18 y 24 años registran las más altas tasas de desempleo dentro del conjunto de edades; mientras que la del promedio total (de 2002 a 2005) es 14.7%, la de los menores y la de los que se ubican entre 25 y 55 años es 15.5%; la tasa de desempleo promedio de los-as jóvenes es 26%[788]. El gráfico 8 presenta la evolución de la tasa de desempleo de los-as jóvenes de Medellín entre 2002 y 2005 para su primer trimestre del año.

Rodríguez señala que la mayor tasa de desempleo en los-as jóvenes se debe a que por un lado existe una natural tendencia en las generaciones más jóvenes a querer incorporarse cada vez más tempranamente al mercado de trabajo, lo que aumenta la demanda de empleo (en el mismo sentido en que presiona la creciente incorporación laboral de las mujeres, los niños y los mayores), al tiempo que las transformaciones estructurales que se vienen procesando en la economía llevan a una destrucción creciente de empleos (especialmente en la industria) que no se compensa con la creación de nuevos empleos (especialmente en el área de servicios), lo que disminuye la oferta de puestos de trabajo[789].

---

[785] Ibíd.
[786] BEDOYA GARCÍA, César Augusto. *Op. Cit*. [Online]
[787] Múltiples estudios señalan en Colombia y en Medellín esta tendencia, entre ellos el estudio que Ernesto Rodríguez elabora para la ciudad de Medellín en 1999. Rodríguez, Ernesto. *Políticas públicas de juventud en Medellín: propuestas básicas para el período 2000-2003. Op. Cit*. 63 p.
[788] REINA SALGADO, Manuel. Subempleo en Colombia. Escuela Nacional Sindical –ENS-. Medellín, 2006.
[789] RODRÍGUEZ, Ernesto. *Políticas Públicas en Medellín… Op. Cit*. p. 7.

Gráfico 8



Fuente: DANE. En: Reina Salgado, Manuel. *Subempleo en Colombia*. Escuela Nacional Sindical –ENS-. Medellín, 2006.

En simultáneo, existen numerosos factores que llevan a la consolidación de una muy desigual distribución de los puestos de trabajo disponibles, en perjuicio –claramente de las mujeres y los-as jóvenes. La propia estructuración del mercado de trabajo, organizado en torno a la figura del activo –hombre, adulto y jefe de familia- y aún la estructuración de la gran mayoría de los servicios sociales reforzando dicho modelo, explica en buena medida dichas desigualdades distributivas. El tema, de por sí grave (por sus implicancias en términos de la distribución del poder en el seno familiar) se agrava aún más en el contexto de la crisis del modelo mismo, visible en los profundos cambios que se vienen produciendo en el seno de las propias familias, y aún en el propio mundo del trabajo.

> En cualquier caso, el problema es sumamente grave, dado que quien no tiene trabajo remunerado estable, no cuenta con ingresos propios, y como consecuencia no puede acceder dinámicamente a la oferta de servicios existente, ni canalizar fluidamente sus gustos y deseos de consumo, alimentados incesantemente por la publicidad a todos los niveles. En el caso de los-as jóvenes, además, esto significa que su dependencia respecto a sus padres se alarga infinitamente, postergando su deseada autonomía excesivamente en el tiempo, con todas las consecuencias que ello implica[790].

Cesar Bedoya señala que el desempleo y subempleo, el acceso a una educación con calidad cada vez es más lejana para las juventudes de sectores populares de Medellín, el estigma generalizado por los adultos, por algunas instituciones y, en algunas oportunidades, por los-as mismos jóvenes, con más ensañamiento por las autoridades municipales (acuerdo municipal de restricción a la circulación a menores después de las 11:00 p.m.), la violación sistemática del derecho a la libre circulación y movilización, entre otros, son expresiones notorias de la crítica situación de los derechos humanos de los-as jóvenes en Medellín[791].

[790] Ibíd. p. 7.
[791] BEDOYA GARCÍA, César Augusto. *Op. Cit.* [Online]

De acuerdo a diversos estudios sobre la juventud de la ciudad[792] puede afirmarse que los contextos sociales en que los programas de formación para el empleo se han desarrollado han estado marcados principalmente por actividades económicas de los-as jóvenes que redundan en situaciones de pobreza asociadas a ambientes de marginalidad y exclusión social. Los-as jóvenes son el contingente de población con las mayores tasas de desempleo, pero también con malas condiciones de contratación, con los trabajos más precarios, en el subempleo, sin seguridad social ni mínimas condiciones de trabajo digno; constituyen la fuerza laboral más vedada en cuanto a la adquisición de cualificaciones por su falta de formación y experiencia, además de correr un alto riesgo de quedar atrapados en ese circuito de exclusión por su imposibilidad de acceder a vías de progreso y disminución de la pobreza como son la educación y la movilidad en el mercado de trabajo. Algunos indicadores que amplían su contexto son los siguientes:

- ✓ Existe discontinuidad en los ciclos educativos de los-as jóvenes[793].
- ✓ El contexto social de los-as jóvenes les lleva a entrar a economías de rebusque o subsistencia con remuneraciones inestables y por debajo del salario mínimo legal[794].
- ✓ En los empleos que logran obtener se presenta una desvinculación de la seguridad social y del acceso a programas de calificación y recalificación de conocimientos técnicos para trabajo[795].
- ✓ Hay una marcada dependencia de las contrataciones informales, de empleos pagados *por obra* o por contratación temporal de muy corta duración y enfrentando la saturación del mercado con oferta de mano de obra no calificada[796].
- ✓ Para el año 2000 se ha analizado que los ingresos promedios por hogar en la ciudad de Medellín en los estratos 1, 2 y 3 ha aumentado 9,7 veces durante los 11 años anteriores y los ingresos reales se han reducido en un 10% durante el mismo periodo, lo cual quiere decir que el poder adquisitivo de las familias no ha aumentado ni posibilitado una mejora en sus condiciones materiales de vida. El mismo estudio muestra que la canasta familiar para los obreros ha aumentado nueve veces y para empleados un poco más de 12 veces en ese mismo período[797].

---

[792] Así lo afirman algunos de los estudios indagados en 2003 por el *Observatorio de Juventud para el Municipio de Medellín* en su elaboración de un balance sobre las investigaciones en juventud de la ciudad. Disponible online en http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro48/libro48.pdf

[793] Para el año 1993 el costo de los implementos para el ingreso escolar (uniforme, textos, transporte, etc.) ascendía a 70.000 pesos aproximadamente, mientras el salario mínimo era de 81.510 pesos. Esto explica, al menos parcialmente, la alta deserción estudiantil del 27.3% de los estudiantes de secundaria que abandonaron en este año sus estudios. [Corporación Paisa Joven. Programa de Apoyo Institucional a Jóvenes en Medellín. Proyecto Cooperación Técnica, Alcaldía de Medellín – GTZ. Medellín. Noviembre de 1993].

[794] VALENCIA, Nelcy Yoly. *Op. Cit*. p. 180.

[795] TABERA GONZALEZ, Beatriz Elena, et al. *Op. Cit*. p. 20.

[796] Esta mano de obra no calificada compite en ocupaciones como vendedores de mostrador; así albores; porteros, vigilantes; auxiliares de oficina y empacadores, entre otras.

[797] SEVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE - SENA. *Informe Comparativo entre Demanda y Oferta… Op. Cit.* p. 8.

- ✓ Según datos de 2003 se visualiza que la franja de la población juvenil de la ciudad más vulnerable a la situación del desempleo es la que se encuentra entre los 18 a 24 años de edad[798]. Esta información muestra que de cada 100 que buscaron empleo mas de 43 no lograron obtenerlo, es decir, el 43,44% de los-as jóvenes; porcentaje que constituye el doble de la tasa de desocupación de la población general de Medellín[799].
- ✓ Para 2005 se calcula que el 80% de la población de la ciudad habita viviendas de estratos 1, 2 y 3; y que el 90% del total de desempleados están precisamente allí[800]. Si a lo anterior se suma que alrededor del 70% de los-as jóvenes se ubican en tales estratos, el resultado es que el sector de la población con el mayor índice de desempleo son los-as jóvenes más desfavorecidos.

Un factor que empuja tempranamente a los-as jóvenes al mercado de trabajo es la crisis económica de sus hogares. El desempleo en los jefes de hogar, obliga a adelantar la salida laboral de los-as jóvenes antes de completar el ciclo de formación, modificando sus roles y promoviendo que el joven sea designado socialmente como parte sustancial del ingreso de la familia[801], lo que explica una tendencia alta al abandono temprano de la educación formal o, en su defecto, a trabajar y estudiar al mismo tiempo para ayudar en sus hogares, privilegiando las actividades del empleo antes que la terminación de sus estudios. También, se suma a la situación de los-as jóvenes la situación de crisis educativa que atraviesa el país, la falta de oportunidades de acceso a la educación formal. De esa manera muchos jóvenes de la ciudad terminan siguiendo el mismo itinerario de sus padres: educación suspendida, empleo de rebusque, bajos ingresos y, en general, carencia de satisfactores. El resultado es que en períodos de desempleo son los más vulnerables a quedar fuera del mercado de trabajo, constituyendo núcleos amplios de desocupación[802].

Adicionalmente, los programas de formación para el empleo deben desarrollarse en medio de un contexto de estigmatización que los-as jóvenes de la ciudad cargan como secuela del fenómeno del narcotráfico, cuya presencia fue enérgica en los barrios más pobres de Medellín y entre la población joven durante la década de los ochentas. Esta carga de estigmatización se convierte en los noventas en causa de una sistemática exclusión puesto que los-as jóvenes de los barrios marginados son identificados

[798] DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSITCA (DANE). *Encuesta Continua de Hogares [Online]*. Bogotá: DANE, 2003. Disponible en http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech_informalidad/bolet_ech_informalidad_IItrim05.pdf [Revisado octubre 2 de 2005].
[799] RAMIREZ ARENAS, Héctor Pablo. *La Situación Laboral de los jóvenes de Medellín.* En*: Observatorio de Juventud para el Municipio de Medellín. Boletín No. 1*. Medellín: Alcaldía de Medellín – Universidad de Antioquia, diciembre de 2003. p. 6.
[800] La población total para Medellín alcanzó 2.350.227 habitantes para el año 2005, de los cuales, según el DANE, 1.505.553 están en condiciones de trabajar, pero solo 932.168 buscan empleo. De este último dato 136.827 no encontraron empleo en 2004, lo que indica una tasa de desempleo que alcanzó el 13,5 % para el conjunto de la ciudad entre 2004 y 2005.
[801] GALLART, María Antonia. *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de los jóvenes vulnerables.* Montevideo: CINTERFOR/OIT, 1998. p. 2.
[802] Ibíd. p. 2.

socialmente como *sicarios*[803] y hoy como *reinsertados*[804], que es el equivalente actual de la idea generalizada de que los-as jóvenes de esos barrios hacen parte del conflicto armado, sin importar si lo es así o no. El resultado es una constante desconfianza por parte de empresas y empleadores por contratar a este tipo de población.

Como se ve, estas situaciones ofrecen unos referentes para observar la problemática social que involucra la condición laboral de los-as jóvenes de Medellín y muestra que esta no tiene sólo implicaciones socioeconómicas, también tiene derivaciones políticas, sociales y culturales que requieren atención al momento de abordar el reto de la falta de empleo de los-as jóvenes. Estas son las situaciones que deben afrontar los programas de formación para el empleo y explica porqué estos programas se enfocan en los-as jóvenes de escasos recursos y de estratos 1, 2 y 3.

3.1.2. Algunas consideraciones sobre las necesidades del mercado de trabajo en Medellín

La evolución del mercado de trabajo de la ciudad presenta cambios en su vocación productiva durante la década de los noventa, y si bien hasta finales de la década de los setenta Medellín fue considerada centro industrial líder en el país, durante los noventa evidencia cambios en su estructura productiva ante el fortalecimiento del sector servicios que impacta a la producción manufacturera tradicional y aparecen sectores que reflejan vocación exportadora[805]. El modelo empresarial tradicional se fraccionó dada la forma como comenzaron a descentralizarse algunos procesos productivos en sectores tradicionales, desde grandes compañías hacia pequeñas unidades de producción. La reestructuración del tejido empresarial registrado desde aquellos años, hizo que tanto las microempresas como las pequeñas y medianas empresas –PYMES- fueran las mayores generadoras de empleo, aunque muchas de ellas no logran consolidarse ni dinamizar de manera suficiente el crecimiento de la economía. El bajo nivel de crecimiento económico y la limitada capacidad de generar empleo de buena calidad, han estimulado la economía informal como una forma alternativa de subsistencia o de reducción de costos. Desde los años ochenta, el trabajo informal y el subempleo vienen ganando en participación dentro de la población que se considera ocupada.

[803] Es decir, como delincuentes o asesinos a sueldo. Esta estigmatización se convierte durante los años noventas en tema de diversas reacciones tanto del estado como de la ciudadanía que buscan presentar propuestas dirigidas a atender a esta población, quizás la más afectada por el conflicto, intentando reparar los efectos nocivos de las secuelas del periodo del narcotráfico. No obstante, entre los sectores de empresarios aún perviven secuelas de la estigmatización y eso impide en muchos casos la inserción laboral de los-as jóvenes menos favorecidos de la ciudad.

[804] El actual proceso de desmovilización de los miembros de los grupos paramilitares agrava la imagen social que se tiene de miles de jóvenes en la ciudad, debido principalmente a que muchos de los reinsertados viven en los barrios marginados de la ciudad y sobre ellos persisten muchas dudas al respecto de si realmente se mantendrán al margen de la lucha armada ilegal una vez desmovilizados. Es tal el grado de estigmatización que algunos de los programas de formación para el empleo en Medellín dentro de sus requisitos exigen que los-as jóvenes no hagan parte del conflicto armado, lo cual denota que algunos de estos programas optan por desconocer una parte fundamental de las problemáticas sociales de los-as jóvenes a los que se dirigen.

[805] TABERA GONZÁLEZ, Beatriz Elena, et al. *Op. Cit*. p. 35.

Según el Observatorio Local de Empleo, en su informe de septiembre de 2003, ha faltado en la ciudad mayor coordinación y políticas para hacer gestión integral a la promoción de empleo, el autoempleo e ingresos[806]. Se carece de un enfoque sistémico, evidenciado en acciones centradas en una sola variable y por organizaciones que trabajan desarticuladamente; asimismo se señala que ha faltado continuidad y compromiso de los Alcaldes en la formulación de Políticas y Programas para el fomento del empleo, el autoempleo e ingresos; las políticas de empleo de gobierno municipal y departamental han estado orientadas a reaccionar ante el aumento en los índices de desempleo, privilegiando acciones de corto plazo y poco sostenibles en el tiempo[807]. Por su parte los programas de empleo vinculados a procesos de reinserción evidencian su poca eficacia para atender las demandas de esta población y la creación de empresas eficientes y sostenibles, ya que no hacen parte de una estrategia integral donde es necesaria la cualificación de las personas participantes en los proyectos. Estos fenómenos afectarán el tipo de retos sociales y educativos que enfrentan los programas de formación para el empleo en la ciudad y crearán en la opinión pública el discurso de la necesidad de implementar nuevos esquemas de formación basadas en el fortalecimiento de las competencias en la fuerza de trabajo para que logre articularse de una manera eficiente al mercado de trabajo.

El estudio de la economista Beatriz Tabera destaca para este contexto que la dificultad de los-as jóvenes para su articulación al mercado de trabajo no es sólo un problema educativo, ni obedece solamente a las características de las instituciones de capacitación o de las empresas, es también el reflejo de un problema más profundo como lo es la tensión entre las capacidades de la población ubicada en los estratos socioeconómicos más bajos de la ciudad, y las demandas de un sector productivo que debe competir en un entorno cada vez más especializado y para lo cual busca bajar al máximo sus costos cubriendo sus vacantes con trabajadores calificados, al menor precio con jóvenes de altos niveles educativos, y con competencias sociales y comportamentales que respondan a las nuevas necesidades del mercado y por tanto excluyen a los-as jóvenes menos preparados[808]. Esta tensión entre la demanda de los empleadores y las capacidades de los-as jóvenes de bajos ingresos, está presente en los contextos de actuación de los programas de formación para el empleo.

3.1.3. Empleo, educación y jóvenes en las políticas y planes de desarrollo locales

En cuanto a las acciones que los gobernantes municipales han emprendido para promover el empleo entre la población joven de la ciudad conviene mencionar la tendencia predominante en los planes de desarrollo de la ciudad que se han implementado durante la década de los noventa y comienzos del siglo XXI, los cuales comienzan a mostrar el interés por responder a las exigencias neoliberales globales y

[806] Citado por el Plan de Desarrollo de Medellín 2004 – 2007 del alcalde Sergio Fajardo. Disponible en http://www.veeduriamedellin.org.co/img_upload/d08d7963f6c13dca9294ddf7524d9848/TextoCompletoAcuerdoPlan.pdf [Revisado en agosto 23 de 2006].
[807] Ibíd. [Online]
[808] TABERA GONZÁLEZ, Beatriz Elena, et al. *Op. Cit*. p. 22.

nacionales que se expresan en la ciudad con el auge de discursos y prácticas acerca de la importancia de la modernización de las empresas, de la cualificación de la mano de obra, de la formación por competencias. De hecho, los planes de desarrollo de la ciudad comienzan a expresar estos requerimientos y ponen como bandera del desarrollo –socioeconómico- la competitividad, las tecnologías de la información, la venta de servicios, el emprendimiento y el empresarismo[809]; todo esto se suma para generar en los diferentes estamentos sociales, políticos y educativos un consenso cada vez mayor sobre la necesidad de atender la problemática del desempleo de los-as jóvenes en vista de la urgencia por movilizar ese *recurso humano* que ellos representan en pos del desarrollo de la ciudad y en aras de las exigencias que hace el mercado mundial al país y a la región.

Desde el Plan de Desarrollo 1995 – 1997 se informa que los programas de formación se promovieron desde la Consejería Económica, la Secretaría de Desarrollo Comunitario y la Secretaria de Bienestar Social, contratando con diferentes entidades públicas y privadas la ejecución de la capacitación. Fue la Consejería Económica, con el apoyo del Centro de información para el empleo, Paisajoven y las entidades capacitadoras, la que logró a juicio de Clara Inés Restrepo Mesa, desarrollar el *Modelo de Gestión para la inserción laboral* que obtuvo buenos comentarios[810]. En general los programas de capacitación desarrollados hasta 1997 fueron muy bien calificados por los beneficiarios pero en algunos casos se reclamó que cuando son demasiado cortos no se alcanza el nivel de preparación requerido[811]. De acuerdo a Omaira López Vélez el Plan de Desarrollo de Medellín 1995-1997 se puede valorar como un esfuerzo significativo para el desarrollo de acciones dirigidas hacia el mejoramiento de la calidad de vida de la población, lo que no significa que se convirtiera en un referente orientador de la práctica institucional en tanto éste no fue operativizado en su totalidad en la planeación de las diferentes Secretarías[812].

El Plan de Desarrollo 1998 – 2001 contempló un desmonte de las iniciativas de formación para el empleo iniciada en el gobierno anterior[813]; de las 13.500 personas que en promedio se establecieron para el período como meta por parte de la alcaldía solamente 652 personas fueron formadas, es decir, el 4.8%; este total alcanzado en personas capacitadas representó un retroceso frente a los cerca de 6.000 desempleados capacitados en programas para el empleo entre 1996 y 1997[814]. Por su parte, durante la vigencia de este plan de desarrollo se propuso el programa *Empresa Joven*, iniciativa que se impuso desde el Concejo de la ciudad y adscrita a la Secretaría de Bienestar Social; tenía el propósito de promover la generación de empleo en la población joven de la

[809] Plan de desarrollo 2001 – 2003 del alcalde Luis Pérez y Plan de Desarrollo 2004 – 2007.
[810] RESTREPO MESA, Clara Inés. *Balance General al Plan de Desarrollo de Medellín 1995-1997. Programas de Empleo*. Medellín: Veeduría del Plan de Desarrollo, 2001. p. 45.
[811] Ibíd. p. 44.
[812] LÓPEZ VÉLEZ, Omaira. *Balance General al Plan de Desarrollo de Medellín 1995-1997. Componente Juvenil.* Medellín: Veeduría del Plan de Desarrollo, 2001. p. 18.
[813] VEEDURÍA PLAN DE DESARROLLO DE MEDELLÍN. *Balance de Plan de Desarrollo de Medellín 1998 – 2001. Empleo.* Medellín: Veeduría Plan De Desarrollo De Medellín, 2002. p. 18.
[814] VEEDURÍA PLAN DE DESARROLLO DE MEDELLÍN. *Balance de Plan de Desarrollo de Medellín 1995 – 1997. Empleo.* Medellín: Veeduría Plan De Desarrollo De Medellín, 1998. p. 14 – 15.

ciudad y permitir el ejercicio de la productividad juvenil mediante oportunidades de vinculación a la vida económica y productiva en condiciones adecuadas para garantizar su desarrollo y crecimiento personal, a través del autoempleo y la realización de proyectos empresariales; sin embargo, quedó en el papel; además no tuvo en cuenta experiencias que en ese sentido ya había desarrollado la ciudad[815]. En síntesis, de acuerdo al *Balance del Plan de Desarrollo de Medellín 1998 – 2001* elaborado por la Veeduría del Plan de Desarrollo, "las políticas y programas para la generación de empleo durante el período 1998 – 2000 no significaron para la ciudad un avance frente a los resultados obtenidos en términos de reducción de sus niveles, o en que su ritmo de expansión fuera inferior al promedio nacional"[816]. Es en este periodo en que inicia el declive de la Corporación PAISAJOVEN, entidad que como se verá en el siguiente apartado de este texto, fue el resultado de un convenio internacional con la GTZ de Alemania que implicaba unos compromisos de parte del Municipio, los cuales no fueron cumplidos. La Corporación PAISAJOVEN fue una institución que durante su periodo de existencia, que concluye hacia 2005 mostró logros importantes en su gestión y recibió reconocimiento incluso a nivel internacional como un modelo de cooperación publica y privada, por lo cual los nulos esfuerzos encaminados a fortalecerla y a cumplir los compromisos de los diferentes miembros -pero muy especialmente de la Administración Municipal- llevan a la Veeduría de este Plan de Desarrollo a afirmar que "desconocer la importancia de PAISAJOVEN, tanto desde la perspectiva de sus acciones como del incumplimiento a los compromisos adquiridos en el financiamiento de los proyectos desde allí emprendidos, resulta un contrasentido, no sólo por el hecho que el municipio es junto con la GTZ de Alemania uno de los socios del proyecto, sino por el volumen de recursos que se recibe de parte de los socios externos por cada peso que aporte la municipalidad"[817].

El siguiente Plan de Desarrollo (2001 – 2003) desde su denominación *Medellín Competitiva* exhibe el interés por fomentar la modernización tecnológica de la ciudad; de hecho se encarga de alentar el uso de tecnologías de la información, la conectividad de Medellín con el resto del mundo e implementar estrategias de internacionalización que incluyen el fomento de los *Contact Center*; sin embargo, no presenta proyectos ni iniciativas que apunten directamente a la promoción de la formación para el empleo de jóvenes como respuesta a sus problemáticas como las del desempleo.

Por su parte, el Plan de Desarrollo 2003 – 2007, dentro de su *línea de competitividad* plantea impulsar la competitividad mediante el fomento a la educación, lo cual permita a Medellín convertirse en una ciudad suficientemente calificada para los nuevos retos que impone el conocimiento y la tecnología. Según esta línea estratégica, se pretende dar una orientación a la educación en pro de la competencia. El plan de desarrollo trabaja en los campos de la educación desde primaria hasta universidad, asimismo en la capacitación para el empleo y la cultura empresarial. Uno de los programas bandera

[815] VEEDURÍA PLAN DE DESARROLLO DE MEDELLÍN. *Balance de Plan de Desarrollo de Medellín 1998 - 2001. Op. Cit*. p. 21.
[816] Ibíd. p. 27.
[817] Ibíd. p. 27.

se ha denominado CULTURA E, que busca promover la cultura del emprendimiento[818], la constitución y desarrollo de nuevas empresas sostenibles que, valiéndose de la capacidad de innovación, respondan a las necesidades del mercado y a las dinámicas de las cadenas productivas de los *clusters*[819] estratégicos de Medellín a través de concursos sectorizados de planes de negocio con mayores potencialidades económicas; para dicho programa se ha planteado invertir 13.000 millones de pesos entre 2004 y 2007.

De otra parte, con este plan de desarrollo se reintroducen los programas de formación para el empleo y de inserción laboral con el fin de "facilitar el acceso al mundo del trabajo de los-as jóvenes, mujeres, discapacitados y personas cesantes que se sientan excluidas, a través de la formación socio-laboral y la capacitación para la creación de empresas. Fortalecerá los vínculos entre el sistema local de formación de los recursos humanos, el sector educativo y el sector productivo para establecer los perfiles de salida de las personas egresadas de dicho sistema"[820]. Su programa bandera en lo que respecta a la formación para el empleo de jóvenes se denomina ***10.000 Jóvenes con futuro*** y se trata de una iniciativa que se encuentra en ejecución momento de elaboración de este informe.

A junio de 2005 el informe de balance parcial de la Veeduría del Plan de Desarrollo 2003 – 2007 consideraba que el programa *Formación para el trabajo y la inserción laboral* incluido en este plan no presentaba unos resultados óptimos en tanto la ciudad de Medellín continuaba presentando bajo crecimiento económico, bajo nivel de competitividad, altas tasas de desempleo, en especial entre la población joven a quien se dirigen los programas; asimismo baja inclusión social e Informalidad[821].

[818] El *emprendimiento* es concebido por las instituciones que lo promocionan como una actitud de vida que involucra la competitividad y la habilidad empresarial asociada a la creación de empresas innovadoras y exitosas. La palabra proviene del francés *entrepreneur* (pionero), y se refería a la capacidad de hacer un esfuerzo adicional por alcanzar una meta siendo utilizada para identificar a quien comenzaba una empresa, por lo cual el término fue ligado a empresarios innovadores o aquellos individuos que con sus actividades generaban inestabilidades en los mercados.

[819] Un *cluster* es una concentración geográfica de empresas e instituciones interconectadas en función de un mismo uso final.

[820] Línea 4 del Plan de Desarrollo de Medellín 2003 – 2007. Disponible en http://www.veeduriamedellin.org.co/img_upload/d08d7963f6c13dca9294ddf7524d9848/TextoCompletoAcuerdoPlan.pdf [Revisado en agosto 23 de 2006].

[821] VEEDURÍA PLAN DE DESARROLLO DE MEDELLÍN. *Síntesis Del Diagnóstico Pertinente del Plan de Desarrollo 2004-2007 Medellín, Compromiso de toda la Ciudadanía*. [Online] Medellín: Veeduría Plan de Desarrollo de Medellín, enero de 2004 – Junio de 2005. Disponible en www.veeduriamedellin.org.co/img_upload/9eab3531de2c5b3c94fe5391c9495b98/BalanceDeGestion.doc [Revisado octubre 2 de 2006].

3.1.4. Antecedentes institucionales de los programas dirigidos a jóvenes en Medellín

Ernesto Rodríguez indica que la ciudad de Medellín ha sido un laboratorio de ensayo social creativo y productivo [822] por cuanto ha sido escenario de diversas y ricas experiencias de trabajo con jóvenes con la intención de intervenir en sus problemáticas sociales. Los programas de formación para el empleo en la ciudad de Medellín pueden caracterizarse inicialmente como una de esas experiencias que se han desarrollado como respuesta institucional a situaciones de carencias de índole laboral en los-as jóvenes, aunque no son la única estrategia implementada en ese sentido, como se mencionó al principio del apartado sobre el contexto local.

Las experiencias que han involucrado el trabajo con jóvenes se enmarca en problemáticas de los-as jóvenes que van más allá de lo laboral, las cuales intervienen en el diagnóstico, planeación y ejecución de programas dirigidos a los-as jóvenes; tales problemáticas son entre otras: el conflicto urbano de la ciudad, la violencia intrafamiliar, la escasa participación política... En dicho contexto, se han desplegado numerosas experiencias promocionales, procurando probar metodologías y enfoques de trabajo, que luego han sido adoptados por otras ciudades colombianas y aún por otros países latinoamericanos[823]. En particular, desde la instalación de la Consejería Presidencial para Medellín y su Área Metropolitana a comienzos de los años noventa, una importante canalización de recursos públicos del gobierno central ha permitido desplegar muchas y muy diversas iniciativas, impulsadas con la intención deliberada de ofrecer alternativas a los-as jóvenes de la ciudad, en una amplia gama de esferas de acción, pero con una prioridad muy marcada en relación a jóvenes de sectores populares, ligados de un modo u otro a la espiral de violencia dominante.

En los antecedentes del trabajo con jóvenes en la ciudad de Medellín y su relación con los programas de formación para el empleo de jóvenes se pueden considerar dos líneas: la primera tiene que ver con las acciones desarrolladas por las organizaciones juveniles, la gestión y elaboración de políticas sobre juventud y las acciones de las entidades OG y ONG en el tema de los-as jóvenes; la segunda línea tiene que ver con la elaboración de planes y proyectos para promover la inserción laboral de los-as jóvenes y, desde el punto de vista de la formación para el empleo, el desenvolvimiento de la educación no formal en la ciudad, que luego de la promulgación de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y del decreto 114 de 1996 (que reglamenta la educación no formal) daría cabida a la proliferación de una amplia gama de entidades privadas de

[822] RODRÍGUEZ, Ernesto. *Políticas públicas en Medellín… Op. Cit*. p. 10.

[823] Ibíd. p. 10. Adicionalmente puede decirse que el trabajo de los grupos y organizaciones juveniles y el de las instituciones no gubernamentales, privadas y gubernamentales que trabajan con jóvenes en Medellín, ha sido un referente importante —en muchas ocasiones un modelo— para promover procesos de organización y participación juvenil en otras localidades por el desarrollo de una serie de experiencias, espacios y metodologías de trabajo con jóvenes, como las REDES JUVENILES, que se comenzaron a tejer simultáneamente en Medellín, Bogotá, Cali, Pereira y Bucaramanga, a partir de una fuerte irrupción del protagonismo juvenil en esas ciudades, también, mediante la creación de espacios de participación juvenil más formales, desde lo gubernamental como la Oficina de la Juventud de Medellín en 1993. Paralelo a los procesos de Medellín, en el ámbito nacional se venían adelantando lineamientos para la formulación de una política nacional para la juventud, desde la Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia.

capacitación técnica para el trabajo que entrarían a compartir con el sector público, principalmente con el SENA en el reto de la formación para el empleo de jóvenes.

3.1.4.1. Acciones políticas relacionadas con los-as jóvenes en Medellín

En la primera línea, en cuanto a las organizaciones de jóvenes puede mencionarse la *Red Juvenil de Medellín*, la cual junto con otras instituciones emprende acciones con jóvenes en respuesta a la agudización la crisis social de la ciudad a mediados de los años 80; estas organizaciones se ven alentadas por las posibilidades de acceder fácilmente a recursos de cooperación internacional, en especial desde las ONG. Dichas organizaciones inician acciones con jóvenes principalmente de sectores populares, por considerarlos sumidos en entornos de mayor conflicto, y prestan apoyo a pequeñas iniciativas juveniles.

En 1996 se crea por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF- el *Programa Clubes Juveniles*, el cual hacia el año 2000 es transformado por la *Oficina de la Juventud de Medellín* [dependiente de la Secretaría de Bienestar Social del Municipio de Medellín] en la secretaría METROJUVENTUD. Posteriormente, en 1994, por medio del Acuerdo 007 del Concejo de Medellín, se crea el Consejo Municipal de la Juventud (C. M. J.) como "Organismo asesor-consultivo de la Administración Municipal para la formulación y ejecución de todos los planes y programas que tengan relación con la población juvenil del municipio"[824]. Paralelamente, a nivel nacional, en agosto de 1994 se creaba el Viceministerio de la Juventud, entidad del Ministerio de Educación Nacional, cuyo objetivo principal era convertirse en la instancia coordinadora nacional en materia de política de juventud.

Hacia 1995 se experimenta un auge de espacios interorganizacionales e interinstitucionales, entre ellos, las Casas Juveniles, la Mesa de la Juventud, el Comité Técnico Municipal de Juventud, el Plan Municipal de Desarrollo Juvenil, la creación de la Corporación mixta PAISAJOVEN en un convenio de cooperación técnica, diseñada para impulsar acciones concertadas entre diversas instituciones públicas y privadas en el dominio de la promoción juvenil, sobre la base de un acuerdo entre la Alcaldía de Medellín y la Agencia Alemana GTZ. Igualmente, como parte de las iniciativas de la ciudad se habían presentado proyectos de ley del joven, que en 1997 echarían raíces al converger en la ley que se conoce como la Ley de la Juventud (Ley 375 de 1997).

De otro lado, estos movimientos de trabajo con jóvenes reciben un importante aliento al ser aprobado el documento CONPES 2794 sobre Política de juventud, aprobado por el Departamento Nacional de Planeación (DNP) el 28 de junio de 1995; se trata del

[824] El primer C. M. J. de Colombia se eligió en Medellín el 28 de septiembre de 1995, generando grandes expectativas para la participación juvenil, en un proceso que contó con dificultades institucionales para la concertación de sus gestiones, esto fue lo que no se le dijo al resto del país, por un lado, el Comité Interinstitucional de Apoyo al C. M. J. y, por el otro, la Oficina de la Juventud.

primer documento público con alcance nacional que reconoce a los-as jóvenes del país como sujetos de derechos, reconocimiento legal que se mantiene en la Ley de la Juventud.

Bedoya García afirma que la estrategia que predominó en la mayoría de estos espacios y propuestas de política de juventud, tanto en el contexto de Medellín como del resto del país fue la del fortalecimiento institucional mas no la del fortalecimiento de los grupos y organizaciones juveniles, lo cual hubiera redundado en el establecimiento de una mayor coordinación interinstitucional entre las ONG y las OG e impulsado una institucionalidad pública de juventud que trascendiera de actividades puntuales a la construcción de políticas públicas de juventud y así apoyara la participación juvenil a través de la representatividad del C. M. J.. Esta circunstancia arroja en los balances realizados hoy sobre los resultados de estos procesos que la mayor parte de las propuestas e iniciativas se han quedado en buenos propósitos, "aunque se hayan transformado algunos espacios y se hable de *la política pública de juventud de Medellín*, se hayan elegido unos C. M. J. y se haya convertido a la Oficina de la Juventud en una secretaría (METROJUVENTUD), su representatividad y capacidad de convocatoria juvenil e institucional es muy baja"[825].

Como se mencionó para el caso nacional con Germán Muñoz[826], también en la ciudad de Medellín se estaría observando que las intervenciones institucionales desde el ámbito de las políticas públicas sobre jóvenes, en general, no están generando los resultados previstos, antes por el contrario, en números absolutos, en los sectores más vulnerables cada día son más los-as jóvenes que están por fuera de los servicios y los programas educativos, de salud, de preparación e intermediación para el trabajo, de acceso al mundo de la cultura, la ciencia y la tecnología, a las posibilidades de la expresión artística, a la recreación y uso creativo del tiempo libre[827]. Dice Bedoya que en Medellín lo que puede notarse más bien son indicios de un deterioro en la institucionalidad gubernamental que tiene que ver con jóvenes, en especial, en el nivel nacional, con la desaparición del Viceministerio de la Juventud y en su reemplazo la conformación del Programa Presidencial para el Sistema Nacional de Juventud "Colombia Joven", organismo que a juicio de este autor es de menor categoría que el Viceministerio y que depende de manera directa de la voluntad política del presidente de la república[828].

En cuanto a la Ley de la Juventud ha existido una notable ineficacia política en cuanto a su reglamentación, si bien se han expedido variados decretos que la reglamentan, principalmente, el que más se ha concretado es el que tiene que ver con la elección de los C. M. J... Sin embargo, la legitimidad política, representatividad y capacidad de interlocución con los/as jóvenes, las instituciones y las administraciones municipales continúa presentándose como bastante precaria[829]. De otra parte, la Corporación

[825] BEDOYA GARCÍA, César Augusto. *Op. Cit.* [Online]
[826] MUÑOZ GONZALEZ, Germán. *Temas y problemas…. Op. cit*. p. 12.
[827] Ibíd. p. 12
[828] BEDOYA GARCÍA, César Augusto. *Op. Cit*. [Online]
[829] Ibíd. [Online]

PAISAJOVEN desaparece completamente hacia el año 2005 en medio de la constatación de la no intervención del municipio de Medellín y su administración como participantes de esa corporación mixta[830].

Bedoya destaca que para inicios del siglo XXI en Medellín destaca que algunas de las instituciones que trabajan en la ciudad con jóvenes han dejado de observar al joven de la ciudad como sujeto escéptico, nihilista, consumidor, despolitizado, que vive únicamente el presente, y han ubicado al joven en un ambiente urbano de postmodernidad, a partir de esto, argumenta este analista, se están reorientando las acciones con jóvenes desde el trabajo cultural, importando por ejemplo de la juventología mexicana el concepto de *culturas juveniles*[831].

3.1.4.2. Ofertas institucionales para la inserción laboral de jóvenes en Medellín

A continuación se mencionan algunos de los principales elementos sobre la segunda línea mencionada, que involucra la oferta de educación no formal en la ciudad de Medellín y la proliferación de programas privados y mixtos que capacitación para el empleo, los cuales entran a compartir con la oferta pública el reto de contribuir a la inserción laboral de los-as jóvenes desde la formación para el empleo. Algunas de las entidades privadas de formación para el empleo que se consolidan entre 1995 y 2005 en el área metropolitana de Medellín son las siguientes: Corporación Educativa para el Desarrollo Colombiano (CEDECO), Centro de Educación en Salud (CEDES), Centro de Formación Integral para el Trabajo (Cefit), Centro Itagüiseño de Educación Abierta (CEDECO), Centro Empresarial Educativo (CEMPED), CENDI, Centro de Sistemas de Antioquia (CENSA), CESDE, Compuestudio, Compuedú, Corporación Tecnológica Empresarial, Instituto de Ciencias Aplicadas (INDECAP), Instituto Metropolitano de Educación (IME), Instituto Técnico Comercial (INTECO), entre muchas otras, algunas de las cuales hacen parte de Asociación Nacional de Instituciones de Educación no Formal (ASENOF)832, agremiación con la cual trabaja el SENA en diferentes regiones del país833.

Con todo, este texto intenta centrarse en las entidades de carácter eminentemente público y mixto[834] por cuanto son entidades que ofrecen programas que responden a intereses sociales y políticos que superan la definición de educación no formal que caracteriza a las anteriores instituciones. Las entidades que destacan en esta investigación son aquellas que generalmente proponen estrategias integrales de atención a las problemáticas juveniles; siendo los programas de formación para el empleo una de tales estrategias que surgen luego de diagnósticos situacionales y de

[830] Ibíd. [Online]
[831] Ibíd. [Online]
[832] Para mayor información sobre esta asociación ver http://www.asenof.org/
[833] GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA. *Noticia: SENA Firma Convenio con CEPAT*. [Online] En: Periódico Amigo. Medellín (Antioquia), Abril de 2005. PeriodicoAmigo.com, Medellín. 2005. Disponible en: http://www.periodicoamigo.com/447_SENA_CEPAT.htm [Revisado noviembre 26 de 2005].
[834] Entidades privadas que reciben apoyo de entidades gubernamentales para el desarrollo de sus acciones encaminadas a la promoción de la inserción laboral de los-as jóvenes.

proyecciones de intervención social para facilitar la inserción laboral de jóvenes considerados población en riesgo social. En este sentido, por ejemplo, la Corporación PAISAJOVEN-GTZ fue una de las que en la ciudad de Medellín se constituyó hasta 2004 como una entidad mixta que se preocupó por ofrecer respuestas integrales a las problemáticas laborales de los-as jóvenes más allá de los alcances legales de la educación no formal.

A finales de 1995 la Corporación Paisajoven-GTZ propició el acercamiento de las distintas entidades de la ciudad que venían trabajando el tema Juventud desde eje de la formación para el empleo. En un primer intento por identificar la oferta en este sentido, la Corporación publicó un Directorio de Instituciones de Capacitación, indicando su ubicación, tipo de entidad, programas ofrecidos y requisitos de acceso. El resultado final: 240 instituciones públicas y privadas identificadas[835].

Con el auspicio de PAISAJOVEN se financiaron varias pasantías en el exterior a personas vinculadas a las entidades de capacitación, con el compromiso de socializar los aprendizajes. Es así como se inauguran entre 1996 y 1997 una serie de reuniones de los miembros de las entidades de capacitación de la ciudad que se interesan por el trabajo en red. Debido a los positivos balances de las gestiones y ante la posibilidad de participar como proponentes en la licitación de cursos de capacitación financiados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en convenio con la Red de Solidaridad Social y el SENA, los participantes de las reuniones de acercamiento, deciden presentar una propuesta que unificara aspectos de costos, duración de los programas, contenidos y servicios complementarios, lo que según Juan Carlos Arroyave, ex-coordinador del área de empleo de PAISAJOVEN, "muestra al interior, la madurez de las relaciones y el nivel de confianza entre las instituciones, aunque en el medio externo se le reconocía como un sistema de *cartel* que solo regula precios y mercados"[836].

A esta iniciativa de trabajo en red se unieron entidades que sin tener como misión impartir cursos de educación no formal, cumplieron funciones de financiación de cursos y complementación de servicios, tales como la Secretaria de Educación, la Fundación Social, la arquidiócesis de Medellín, el proyecto de Gestión Pública del PNUD y la Oficina de la Juventud, por parte del Municipio. Este proyecto se consolidó en 1998 con la participación de 40 instituciones y a para finales de ese año configuraron la *red de entidades de capacitación y promoción del empleo de la ciudad de Medellín* con el objetivo de realizar una planeación operativa para las actividades subsiguientes y darle una estructura más formal al trabajo en red[837].

La experiencia de esta red se establece en la ciudad de Medellín como una de las experiencias más significativas entre los oferentes de la formación para el empleo en cuanto configura el esfuerzo de trabajo en red y da origen a uno de los programas de

[835] HERNÁNDEZ ARROYAVE, Juan Carlos. *El Desempleo Juvenil, Mucho más que cifras: ¡Alternativas!* Medellín: Corporación PAISAJOVEN – GTZ, 2001. p. 11.
[836] Ibíd. p. 11.
[837] Ibíd. p. 11.

educación no formal más significativos que tuvo por objetivo atender las problemáticas de desempleo y capacitación de miles de jóvenes de la ciudad, provenientes de hogares de bajos recursos económicos. Se trató del programa *Joven Competitivo para el empleo sostenible*, ejecutado por la Caja de Compensación Familiar Comfenalco con la participación de diversas entidades ONG de la ciudad. Este proyecto se ha enmarcado en la estrategia mundial de promoción de las Tecnologías de la Información (TI) llamada *entra 21* que pretende de ofrecer a las empresas recursos humanos calificados en TI, y de brindar oportunidades de empleo a los-as jóvenes[838]. Esta estrategia mundial penetra en la ciudad de Medellín precisamente con este programa.

En general puede decirse que las acciones que se han generado en Medellín entre 1995 y 2005 dando respuesta a la situación de la población juvenil frente a su vinculación laboral, han sido acciones ejecutadas principalmente por el SENA como ente gubernamental e Instituciones del sector privado como Actuar Famiempresas, Presencia Colombo Suiza, Fundación Don Bosco, Comfenalco y Comfama, entre otras. Estas Instituciones, sin ser exclusivamente dedicadas a la educación y capacitación para el empleo, en términos generales, han contado con una oferta programática propia y diversificada, entre las que la formación para el empleo es uno de esos tipos de ofertas. Como se mencionó en el inicio del apartado sobre el contexto local, habitualmente en estas ofertas los-as jóvenes reciben servicios de capacitación laboral, asesoría y acompañamiento en la creación de empresas, asesoría directa en la empresa, asesoría en protección del trabajo, formación; educación y divulgación de derechos humanos y laborales para jóvenes trabajadores del sector formal e informal de la economía, conferencias, capacitación, asesoría, difusión y participación en ferias, crédito, intermediación laboral, educación en media técnica, capacitación en empresarismo, creación y dirección de empresa y muestra empresarial. Estos servicios se ejecutan bajo la financiación de entidades nacionales, departamentales y municipales; así mismo con apoyo de cooperación internacional y recursos de algunas Instituciones encargadas de implementar y ejecutar los programas y proyectos.

A seguir se presenta una sistematización del conjunto de estos programas que permite establecer una diferenciación entre los programas de formación para el empleo y los demás; se enuncian las principales ofertas institucionales para la inserción laboral en

[838] Juan Carlos Hernández Arroyave explica que "entra 21 capitaliza el dramático impacto que está teniendo la tecnología de información en la economía mundial. La revolución de las redes no sólo ha creado un nuevo mercado de trabajo, sino que también ha afectado profundamente la forma como se manejan hoy las empresas. Las sociedades necesitan trabajadores competentes para que crezcan las economías locales y para atraer inversión extranjera. entra 21 ha sido concebido para hacer una significativa contribución en enlazar las necesidades del mercado laboral y las de los-as jóvenes cuyos intereses y capacidades hacen de ellos los candidatos ideales para llenar los vacíos en TI. Específicamente, entra 21 busca: • Proveer capacitación en competencias laborales a 12.000 jóvenes entre los 16 y 29 años de edad. • Asignar donaciones a un máximo de 40 organizaciones sin ánimo de lucro. • Incrementar el conocimiento en la región y en el mundo sobre prácticas ejemplares en capacitación laboral para jóvenes, en inserción en empleos productivos, así como sobre la sostenibilidad de esos esfuerzos en el tiempo. entra 21 aporta donaciones y asistencia técnica a organizaciones sin ánimo de lucro en América Latina y el Caribe. Las donaciones son entregadas a proyectos de capacitación e inserción laboral, dirigidos a jóvenes a quienes imparten habilidades en TI, capacitándolos para trabajar con computadores, Internet y otras tecnologías y equipos utilizados en el lugar de trabajo. Los proyectos responden a una clara demanda del mercado laboral y enseñan las habilidades necesarias para que los-as jóvenes capacitados encuentren y conserven un empleo". HERNÁNDEZ ARROYAVE, Juan Carlos. *entra 21. Preparando a los jóvenes… Op. Cit*. [Online]

Medellín, las cuales pueden clasificarse, de acuerdo a las economistas Liliana Quiceno y Claudia Valencia[839], de la siguiente manera: 1) *programas de intermediación laboral*, 2) *programas de creación de empleo emergente*, 3) *programas de creación de empresas emprendimiento y de desarrollo empresarial* y 4) ***programas de formación para el empleo de jóvenes***. Como ha quedado claro, en esta investigación interesan especialmente los programas de formación para el empleo de jóvenes puesto que constituyen el objeto de estudio de la propuesta investigativa.

Para concluir esta aproximación situacional en los siguientes apartados se presentará una breve descripción de los tres primeros tipos de programas señalados en la anterior clasificación, mostrando los elementos que los caracterizan así como nombrando algunas de las principales experiencias que en cada caso se indagaron para la realización de este informe y que se ubican en el periodo 1995 - 2005. Esta descripción no recopila de forma completa cada uno de los programas llevados a cabo en la ciudad sino que da cuenta de lo que a juicio de la opinión pública son las iniciativas más significativas en cada caso. Finalmente, se ofrece una mirada de síntesis acerca de los programas de formación para el empleo; se ofrecen algunas reflexiones sobre el contexto en que estos se desarrollan y se establece una sistematización cronológica de los programas que serán objeto de estudio. Las características situacionales de cada uno de ellos, así como la descripción de los actores sociales involucrados y de las dinámicas que explican el accionar de los programas de formación para el empleo es materia del trabajo de campo por realizar en la siguiente fase de esta investigación, por tanto, en esta parte del texto se sitúan los aspectos generales que servirán para aquella fase posterior.

- ✓ *Programas de intermediación laboral*

Los programas de empleo sistematizados en este grupo, en general, tienen en común que su objetivo es facilitar el contacto entre la oferta y demanda de mano de obra, mediante el registro y cruce de información de las personas que buscan empleo y de las vacantes que requieren cubrir los empresarios. Bajo este perfil se encuentran, por un lado, estrategias que involucran sistemas de información de las personas que se encuentran desocupadas y de las necesidades del mercado de trabajo. En este caso los procesos de autoconsulta facilitan el acceso a la información. El Centro de Información para el Empleo -CIE- del SENA es la experiencia más destacada en este tipo de estrategias. Por otra parte, se presentan estrategias de intermediación laboral que buscan el fortalecimiento de la competitividad y mejoramiento desde las mismas instituciones y empresas ofreciendo información en ese sentido. Entidades como el Observatorio local del empleo y del talento humano y la Red de Promoción y Capacitación para el Empleo Juvenil de Medellín materializan este enfoque. El Cuadro 11 presenta los principales programas de este tipo que se han desarrollado en Medellín entre 1995 y 2005.

[839] QUICENO PÉREZ, Liliana y VALENCIA ÁLVAREZ, Claudia. *La gestión de generación del empleo y su impacto en el mercado de trabajo de Medellín y el Valle de Aburrá a 1999 – 2002*. Medellín, 2004, 150 p. Trabajo de grado (Economistas). Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Económicas. Departamento de Economía, p. 26.

Cuadro 11
Principales programas de intermediación laboral 1995 - 2005

Programa	**Institución**
Gestión e intermediación para el empleo	Centro de Información para el Empleo -CIE- del SENA
Información para el empleo	Consejería Económica y de Competitividad para Medellín-Alcaldía de Medellín
Programa de Inserción Laboral	Ciudad Don Bosco
Observatorio local del empleo y el talento humano	Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia Alcaldía de Medellín
Red de Entidades de promoción y Capacitación para el Empleo	*Sector Público:* Secretaría de Educación Municipal Edúcame, Metrojuventud. *Sector ONG's de Capacitación:* Corporación Presencia Colombo Suiza, Fundación Solidaria la Visitación, Corporación El Minuto de Dios. Ciudad Don Bosco, Instituto Técnico Metropolitano —ITM-, Microempresas Antioquia. Corporación Picacho con Futuro. Tecnológico de Colombia —Atec-, Fe y Alegría, Hermandades del Trabajo. *Sector Cooperativas de Capacitación:* Empresa Cooperativa de Servicios Educativos en Salud Ecosesa *Sector ONG's de Desarrollo*: Fundación ConConcreto. Corporación PAISAJOVEN—GTZ *Sector Empresarial:* Federación Nacional de Comerciantes -Fenalco-, Comfama y Comfenalco. *Sector Iglesia*: Arquidiócesis de Medellín—Pastoral Social.

Fuente: Elaboración con base a Quiceno y Valencia, 2004.

✓ *Programas de creación de empleo emergente*

El empleo emergente o social se asimila al *empleo de choque*, aquel en que se obtiene un empleo con una duración que va de dos meses a un año, que no ofrece estabilidad laboral, no genera empleo nuevo, implica una alta rotación y en él las personas que se ocupan lo hacen en oficios que no requieren mano de obra muy calificada[840]. Este tipo de iniciativas se han desarrollado en la ciudad de Medellín en la última década como mecanismo de emergencia ante los altos índices de desempleo de la población y han estado generalmente coordinados por la Alcaldía con la participación de diversas entidades como Cooperativas de trabajadores y eclesiásticas. Como puede apreciarse este tipo de programas si bien atienden la problemática del desempleo (incluyendo el desempleo juvenil) no abarcan una estrategia educativa de formación, más bien se concentran en intervenir la situación problema mediante la temporal generación de empleos sin calificación. Por tanto, estas experiencias no hacen parte del objeto de estudio de esta investigación, pero requieren identificarse a fin de delimitar la muestra considerada y su contexto. El Cuadro 12 muestra los principales programas de creación de empleo emergente ejecutados en la ciudad entre 1995 y 2005.

[840] QUICENO PÉREZ, Liliana y VALENCIA ÁLVAREZ, Claudia. *Op. cit*. p. 26.

Cuadro 12
Principales programas de creación de empleo emergente 1995 - 2005

Programa	**Institución**
Redes de buena vecindad	Metroseguridad
Servicio Especial de Recolección de basura	Empresas Varias de Medellín
Programa de Reciclaje *Seres* – Separación de Residuos Sólidos en la Fuente-	Empresas Varias de Medellín
Programa de Reciclaje Paisa-Plan Anual de - . Inversión Social y Ambiental	Empresas Varias de Medellín
Poda de Árboles y Corte de Césped	Empresas Varias de Medellín
Parce, Vida, Alma, Reto, Salir, Amor, Civilidad, Compadres, Plan Huertos Paz aromática, Madres y Aroma	Instituto Mi Río
Promoción del oficio de empacador	Pre-cooperativa Creser
Servicios de aseo a entidades públicas	Coofema
Servicios de lavado industrial de ropa	Preselava
Servicios de aseo y oficios varios	Manos activas
Servicios ambientales y generales	Cooperativa Recuperar
Proyecto asociativo de alistadores de buses	Cooperativa Coopaz
Empleo social	Cooperativa de Desarrollo y Empleo Social – PRECOODES
Generación de empleo de choque	Secretaría de Obras públicas de Medellín
Contact Centres	Empresas Públicas de Medellín y Alcaldía de Medellín
Empleo y generación de ingresos	Arquidiócesis de Medellín-Pastoral social

Fuente: Elaboración con base a Quiceno y Valencia, 2004.

- ✓ *Programas de creación de empresas y de desarrollo empresarial*

De acuerdo a Quiceno y Valencia, los programas de apoyo para la creación y el desarrollo empresarial tienen dos componentes[841]. El primero identifica aquellos cuyo propósito es generar empleo a través de la creación y consolidación de empresas, promoviendo el autoempleo. Estos planes propician mecanismos de apoyo a los *emprendedores* para alentar el desarrollo y gestión de unidades productoras de bienes y servicios, desde la gestación de la idea hasta la incorporación de la nueva empresa en la economía. En este acompañamiento se promueve el *emprendimiento* y el *empresarismo* a través de un componente de formación y capacitación en estas materias. Adicionalmente, se brindan servicios de asesoría y financiación. En Medellín estos programas son adelantados entre 1995 y 2005 por entidades como el SENA, Microempresas de Antioquia, Actuar Famiempresas, la Alcaldía de Medellín a través del Banco de los Pobres, entre otras. Aunque estos programas involucran elementos de formación para el empleo no son tenidos en cuenta como objeto de estudio por efectos de delimitación en tanto en esta investigación interesan fundamentalmente los programas que son concebidos como mecanismo de inserción laboral de los-as jóvenes como estrategia para combatir los altos índices de desempleo, condición que -pese estar correlacionada- no es central en las experiencias que hacen parte del grupo de

[841] Ibíd. p. 27.

programas de creación de empresas y de desarrollo empresarial. El Cuadro 13 resume las principales iniciativas identificadas en Medellín entre 1995 y 2005 en este grupo de programas.

Cuadro 13
Principales programas de creación de empresas y de desarrollo empresarial 1995 - 2005

Programa	**Institución**
Fomento y asesoría a empresas del sector solidario	Secretaria de Desarrollo social
Fondo de apoyo a las MIPYMES	Departamento de Planeación Municipal
Incubación empresarial	SENA
FACE: formación y asesoría a creadores de empresas	SENA
Promoción de proyectos asociativos para el sector agropecuario	SENA
Incubadora de negocios	Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM)
Departamento de Desarrollo profesional y empresarial	COOMEVA
CEFE: creación de empresas y formación de empresarios	Microempresas de Antioquia
Creación de microempresas	ACTUAR FAMIEMPRESAS
Creación de empresas de base tecnológica	Incubadora de empresas de base tecnológica de Antioquia — IEBTA
Crédito y fomento a la microempresa	Comfenalco
Fomento y consolidación de unidades económicas	Corporación para el desarrollo Picacho con futuro
Fondo de promoción social	PRIMED
Fortalecimiento de unidades productivas barriales	Fundación Cámara de Comercio de Medellín
Productividad e ingresos	Consejería económica y de competitividad para Medellín — Alcaldía de Medellín
Centro internacional textil, confección y moda	Proyecto del plan estratégico de Medellín y el Valle de Aburrá
Apoyo a la construcción de tejido empresarial	Proyecto del plan estratégico de Medellín y el Valle de Aburra, Departamento de Planeación
Innovación y desarrollo científico tecnológico	Centro de ciencia y tecnología de Antioquia — CTA
Consolidación de clusters como estrategia de desarrollo empresarial de Antioquia	Cámara de comercio de Medellín
Modelo de núcleo empresarial	Hospital Pablo Tobón Uribe
COMFAPYMES.	Convenio COMFAMA- ASECAT
Banco de los pobres	Secretaría de Desarrollo social y Microempresas de Antioquia
Cultura E	Alcaldía de Medellín – Universidad de Antioquia

Fuente: Elaboración con base a Quiceno y Valencia, 2004.

Volver a la Tabla de Contenido

3.2. CARACTERIZACIÓN INICIAL DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO DE JÓVENES EN MEDELLÍN

Sin el ánimo de presentar conclusiones, sino, al contrario, de motivar interrogantes, definir puntos de encuentro e identificar tensiones, este apartado plantea algunas reflexiones que suscita el recorrido situacional realizado en esta sección del documento a los programas de formación para el empleo que se vienen implementando en la ciudad de Medellín en los últimos años; se espera que los cuestionamientos que emergen e, incluso, los vacíos que figuren, sean tratados más adelante en el proceso investigativo, de forma que se permita construir puntos de referencia que aporten a la comprensión de las dinámicas sociales, relaciones de poder, escenarios, prácticas y sujetos que intervienen en los programas de formación para el empleo.

Para Juan Carlos Hernández Arroyave, el término programa de *formación para el empleo* es empleado para designar "el conjunto de acciones organizadas, conducentes a la preparación de los recursos humanos necesarios para el desarrollo de los sectores productivos de un país, región o localidad. Los programas de formación deben estar fundamentados en planes y objetivos más amplios y responder a necesidades socioeconómicas bien determinados por exigencias detectadas por el sector productivo en general o por empresas individuales. Los programas deben estar íntimamente relacionados con la realidad de la oferta-demanda de mano de obra, de las características del empleo, así como de los niveles culturales y sociales de los participantes en los mismos"[842].

Estas consideraciones del ex-coordinador del área de empleo de la desaparecida Corporación PAISAJOVEN, expresan la lectura que se ha hecho en Medellín de los Programas de Formación para el Empleo de Jóvenes desde las instancias institucionales que formalmente se han interesado por capacitar para el empleo a esta población. Cuando afirma que dichos programas deben fundamentarse en planes y objetivos más amplios y responder a exigencias del sector productivo está indicando la importancia de caracterizar y contextualizar cada una de las experiencias de formación para el empleo que se han dado en la ciudad de Medellín dentro del marco de las transformaciones productivas, labores, políticas y económicas que se vienen observando en el mundo, a las cuales Colombia y en particular esta ciudad no son ajenos. Lo que debe agregarse es que esa caracterización y contextualización, desde un enfoque crítico, pasa por identificar y esclarecer el impacto que las prácticas políticas, los intereses económicos y el mundo de la globalización neoliberal tienen en nuestro medio. Y adicionalmente requiere una mirada a las condiciones sociales materiales y subjetivas que intervienen, dan sentido y potencializan a los sujetos en sus roles como jóvenes, funcionarios o gobernantes, todo lo cual define biografías, trayectorias y

[842] HERNÁNDEZ ARROYAVE, Juan Carlos. *Los Procesos de Estructuración de Programas de Formación para el Trabajo para Jóvenes. Aproximaciones.* Medellín: Corporación PAISAJOVEN, 1999. p. 1.

condiciones que determinan tránsitos y rupturas, y que a distintos niveles inciden en las dinámicas sociales que definen el establecimiento de redes y relaciones posibles.

Desde una postura crítica cuando se habla de formación para el empleo es importante no perder de vista el contexto económico/productivo y sus exigencias; sin embargo no basta con observar las realidades de los sujetos y de los procesos sociales en términos de *oferta-demanda de mano de obra* o de *características del empleo*, insertarse en el mercado de trabajo, o sea, conseguir un puesto de trabajo cualificado, "exige un tipo de formación que va más allá de un curso de formación ocupacional de unos meses"[843]. En el tema de la Formación no es posible concebir que se capaciten a unos sujetos sólo para mejorar sus condiciones de *empleabilidad* o aún en la intención de *colocarlos*, es decir para buscarles empleo; estos requieren prepararse tanto para cubrir un puesto de trabajo como para abrir ese mismo puesto y crearlo; esto implica aportar a los sujetos que se forman unos conocimientos acerca del mercado de trabajo, sus normas y los actores que lo controlan e intervienen en él, no solamente capacitación en oficios sino también con criterio para transitar en una trama social que está condicionada por grupos de poder económico y político que se mueven en un contexto institucional, legislativo y cultural que controlan y orientan. Este es uno de los principales retos de la formación para el empleo de jóvenes, el cual no es fácilmente alcanzable particularmente en sociedades con problemáticas sociales como las nuestras.

Para el caso de la ciudad de Medellín, en términos generales, los programas de formación para el empleo se han caracterizado por su intención de ser una respuesta a las problemáticas laborales de la población juvenil, especialmente el desempleo y la falta de educación; problemáticas que sufre el más amplio sector de los-as jóvenes de la ciudad a quienes a propósito se les considera *población vulnerable*, en *riesgo social* o que provienen de hogares de escasos recursos económicos y requieren intervención. Aunque no se reducen sus problemáticas solamente a la situación educativa o laboral cada uno de los programas implementados delimita su campo de acción, las posibilidades de la formación que ofrecen hacia estos aspectos, incorporando ocasionalmente a la educación que ofrecen reflexiones sobre las autobiografías, expectativas vitales, ejercicios de autoestima. Es el caso de del programa nacional Jóvenes en Acción.

La tarea de estudiar cada uno de los programas y sus especificidades se desarrollará en la siguiente fase de la investigación, por el momento el interés de esta monografía es introducir algunos de los principales programas de formación para el empleo de jóvenes que se han implementado en la ciudad de Medellín entre 1995 y 2005, entre los cuales se encuentran los programas que serán analizados y descritos en detalle posteriormente. El Cuadro 14 se presenta una sistematización cronológica de tales programas.

[843] DEL RÍO, Enrique; JOVER, Daniel; RIESCO Lola. *Op. Cit.* p. 77.

Cuadro 14
Principales programas de formación para el empleo en Medellín 1995 - 2005

Programa	**Institución**	**Temporalidad**
Centros Juveniles*	Corporación Minuto de Dios	1995* ➔ hoy
Formación para el empleo*	Corporación Presencia Colombo Suiza (ONG)	1995* ➔ hoy
Programa de Inserción Laboral*	Ciudad Don Bosco	1995* ➔ hoy
Instituto juvenil de capacitación para el empleo	Fundación Solidaria La Visitación (ONG)	1995* ➔ hoy
Instituto de capacitación para el empleo	ACTUAR FAMIEMPRESAS	1995 ➔ hoy
Formación profesional integral — formación ocupacional*	SENA	1995*➔ hoy
Modelo de gestión para la capacitación e Inserción laboral de jóvenes**	Consejería económica y de competitividad para Medellín - Alcaldía de Medellín, Corporación PAISAJOVEN	1995 ➔ 1998
Formación para la empleabilidad	COMFAMA (Caja de Compensación Familiar)	1996 ➔ hoy
Formación para el auloempleo y la microempresa	COMFAMA (Caja de Compensación Familiar)	1996 ➔ hoy
Capacitación en servicios de salud	Empresa Cooperativa de Servicios Educativos en Salud — ECOSESA	1996 ➔ hoy
Jóvenes en acción	SENA, Entidades de Capacitación (ECAPS), Alcaldía de Medellín	2001 ➔ hoy
Proyecto BID Convivencia y Seguridad Ciudadana	Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), Secretaría de Cultura ciudadana, SENA,	2002 ➔ 2003
Joven Competitivo para el empleo sostenible	Red de Entidades de promoción y Capacitación para el Empleo	2002 ➔ 2005
10.000 jóvenes con futuro	Alcaldía de Medellín	2005 ➔ hoy

Fuente: Elaboración con base a Quiceno y Valencia, 2004.

* Programas de formación para el empleo que ejecutan acciones de formación desde antes de 1995.

** Si bien el *Modelo de gestión para la capacitación e Inserción laboral de jóvenes* no involucró en si mismo un programa de formación ejecutado, debe considerarse como antecedente importante en la elaboración de ulteriores programas implementados en la ciudad.

Algunos de los criterios de selección usados por los programas implementados en la ciudad contemplan que los-as jóvenes *usuarios* de esta formación cumplan requisitos como, por ejemplo, estar ubicados en la clasificación del Sisbén en los estratos 1 y 2 (*Centros Juveniles, Jóvenes en acción*), en algunos casos en el estrato 3 (*Formación profesional integral — formación ocupacional, Proyecto BID Convivencia y Seguridad Ciudadana*), estar en situación de desempleo (*Joven Competitivo para el empleo sostenible, Jóvenes en acción*), no estar estudiando o tener patrocinios adicionales (*10.000 jóvenes con futuro*), estar desvinculados del conflicto armado (*10.000 jóvenes con futuro, Joven Competitivo para el empleo sostenible*), entre otros.

Asimismo, la formulación y ejecución de los programas pasa por la realización de un balance diagnóstico de las necesidades del mercado de trabajo en términos de demanda de mano de obra, lo cual involucra el papel de las empresas de la ciudad tanto las oficiales como las privadas, y pertenecientes a diferentes ramas de la economía: sector salud, servicios, industria, entre otros.

Ha sido un interés recurrente entre los ejecutores de los programas de formación para el empleo *aliarse* con empresas legalmente constituidas, grandes y pequeñas empresas, con infraestructura adecuada e intención de recibir primero como practicantes y luego, eventualmente, como empleados a los-as jóvenes formados. Proyectos como *Joven Competitivo para el empleo sostenible* en una etapa inicial de formulación de la propuesta a implementar realizaron un balance de las necesidades empresariales de mano de obra con base en lo cual definieron los oficios y conocimientos en que interesaba formar a los-as jóvenes; y, posteriormente, una vez que los-as jóvenes participantes recibieron la formación del programa y se acercaron a las empresas se definió un portafolio de servicios del personal capacitado. Valga decir, además, que es una recurrencia de todos programas que dentro de sus planes de formación en el periodo de prácticas en las empresas nombren por parte de la coordinación del programa a un docente encargado hacer acompañamiento a los-as jóvenes en su proceso de adecuación y desempeño en la empresa lo mismo que ésta nombra un tutor que se encarga de hacer seguimiento de las capacidades de los-as jóvenes. Esta actividad de acompañamiento constituye un aporte para fortalecer las posibilidades de inserción laboral de los-as jóvenes.

Adicionalmente, estos programas no garantizan la inserción laboral del 100% de los-as jóvenes capacitados; en este sentido la inserción laboral no es vista por todos los programas como una responsabilidad dentro de los logros y metas de cada programa sino como una potencialidad que ellos fortalecen en los-as jóvenes mediante la formación que ofrecen[844]. Desde este punto de vista, el joven sería responsable del éxito o no de su inserción laboral.

Los oficios en que son formados los-as jóvenes en estos programas responden, pues, a un estudio previo de las necesidades de mano de obra del mercado pero el acceso por parte del joven a la capacitación respectiva viene definida por su nivel educativo y capacidades cognitivas y personales. De este modo, se encuentra que existe una amplia diversidad de cursos de formación que se relacionan con las potencialidades de los-as jóvenes que asisten a los programas. En este sentido, la oferta de formación que reciben los-as jóvenes proviene de las entidades que capacitan y no tanto de los intereses de formación de los-as jóvenes mismos, de sus expectativas laborales; entre los cursos que se les ofrece ellos seleccionan el de su interés y a continuación deben cumplir con los requisitos que cada programa impone para acceder a dicha capacitación.

Entre los cursos de formación para el empleo que estos programas ofrecen en la ciudad de Medellín pueden citarse los siguientes perfiles ocupacionales, entre otros:

A*rtes Gráficas*
- ✓ Auxiliar de diseño gráfico
- ✓ Auxiliar de Impresión offset (equipos de pequeño y mediano formato)

[844] Entrevista realizada a la Coordinadora del programa Joven Competitivo – Comfenalco Antioquia. Medellín., enero 30 de 2006.

- ✓ Auxiliar de fotomontaje
- ✓ Auxiliar de terminados y encuadernación

Mecánica Automotriz

- ✓ Auxiliar en Mecánica de patios (suspensión, frenos, balanceo, dirección, alineación y montaje automático de llantas)
- ✓ Auxiliar en Mecánica de motores a gasolina (sistemas de lubricación, enfriamiento, encendido, alimentación y prueba de emisión de gases, diagnóstico y realización de pruebas al motor, introducción a la inyección electrónica)
- ✓ Auxiliar en Mecánica de motores diesel (calibración de inyectores, turbo alimentadores, bombas de inyección, manejo del banco de calibración de bombas diesel y del opacímetro)

Ebanistería

- ✓ Preparador de maderas (manejo de sierra circular, sierra radial, sierra sin fin, canteadora y cepilladora)
- ✓ Auxiliar de maquinado (manejo de trompo o fresadora, espigadora, escopladora, taladro de columna e interpretación de planos)
- ✓ Auxiliar en ebanistería de banco (manejo de herramientas y máquinas manuales y electro manuales para el preensamble y ensamble de productos en madera)
- ✓ Auxiliar en enchapado manual Lijador de piezas y productos en madera

Confección

- ✓ Operario(a) de máquinas industriales de la confección (plana, fileteadora, recubridora, dos agujas, ojaladora, presilladora, empretinadora, enrresortadora y cerradora de codo) para la producción de ropa exterior

Metalmecánica

- ✓ Operario de máquinas y herramientas (torno, fresadora, cepillo recortador y herramientas de banco)
- ✓ Auxiliar de mantenimiento mecánico
- ✓ Auxiliar de soldadura eléctrica
- ✓ Auxiliar en corte y doblez de perfilería comercial
- ✓ Auxiliar en el ensamble de elementos metálicos

Técnicas Agropecuarias

- ✓ Mayordomo
- ✓ Ayudante de finca
- ✓ Ayudante de profesionales del agro
- ✓ Comerciante de productos agrícolas de las diferentes regiones
- ✓ Famiempresario (productor y comerciante a partir de su propia huerta casera)
- ✓ Auxiliares en jardinería y viveros

Servicios

- ✓ Auxiliar en información y servicios al cliente
- ✓ Auxiliares de mantenimiento de software y hardware

- ✓ Auxiliares en instituciones infantiles
- ✓ Auxiliares en prevención y atención del adulto mayor
- ✓ Auxiliar de Secretariado
- ✓ Auxiliar en Servicios Generales
- ✓ Líder Deportivo Comunitario

En todos los programas de formación para el empleo aparece un interés en la población joven puesto que implícita o explícitamente se la considera como un sector clave en el desarrollo socioeconómico. Sus problemáticas sociales sumadas a la del desempleo son vistas como uno de los mayores obstáculos para el desarrollo de la ciudad, en donde el problema se magnifica pues los-as jóvenes de Medellín son un grupo que recibe, de manera muy particular, el impacto en la calidad de vida producido por el aumento del desempleo, la violencia y la desigualdad social, viéndose ello asociado a la disminución cualitativa de las condiciones de trabajo y la precarización del empleo; estas situaciones, como afirma Silvia Kremenchutzky para el caso latinoamericano[845], agregan en nuestro contexto de ciudad factores de exclusión, que agudizan las diferencias entre distintos grupos poblacionales y refuerzan la marginación de los más desfavorecidos y permiten el aumento de la inequidad.

Para concluir vale insistir en que este contexto difícil implica retos de orden social y educativo para los programas de formación y las instituciones involucradas; son retos que determinan su campo de acción y que se enmarcan en procesos de largo alcance temporal y geográfico. La globalización de la economía mundial y las transformaciones sufridas por los países latinoamericanos -y Colombia en particular- en los últimos años, sumadas a la incertidumbre respecto a las evoluciones futuras, no están ajenas a los condicionamientos de los programas de formación en la ciudad de Medellín. Así, programas globales de formación para el empleo como *entra 21*, que ya tiene presencia en esta ciudad requiere para el estudio de su impacto en nuestro entorno considerar múltiples factores en el ámbito mundial de los cuales depende directamente. Asimismo, las exigencias de modernización a las que viene respondiendo la ciudad y que se expresan en sus planes de desarrollo orientados a hacer de Medellín una ciudad competitiva internacionalmente la insertan en la lógica de la mundialización de la economía y de la cultura y, por tanto, en las prácticas e imposiciones del neoliberalismo hegemónico.

El Cuadro 15 sintetiza cronológicamente los principales acontecimientos que relacionan en la ciudad de Medellín el tema de la formación para el empleo y la juventud. En él se incluyen los antecedentes más notables del periodo estudiado 1995 – 2005 en que se implementan los programas de formación para el empleo en Medellín que serán estudiados.

La siguiente sección del texto contiene las consideraciones básicas que emergen de un ejercicio crítico-reflexivo para el análisis de los programas de formación para el empleo

[845] KREMENCHUTZKY, Silvia. *Formación para el trabajo… Op. Cit*. 15 p.

en la ciudad de Medellín desde las herramientas interpretativas que facilita la postura sociológica crítica que se ha relevado en la primera sección de este documento.

Cuadro 15
Acontecimientos de contexto significativos en el ámbito local

TEMPO-RALIDAD	AMBITO LOCAL
70'S Y 80'S	Se acentúa en la Ciudad la presencia de organizaciones juveniles de carácter político, a saber: JUPA (Juventudes Patrióticas), JR de C (Juventud Revolucionaria de Colombia), JUCO (Juventud Comunista), FER-SP (Frente Juvenil Revolucionario Sin Permiso)
1983	Nace la ONG Presencia Colombo Suiza Nace ACTUAR FAMIEMPRESAS
80's y 90's	Se instala el "Programa de Promoción Juvenil y Prevención Integral" (Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia). Dirigido, específicamente, a estudiantes de secundaria del Departamento.
1989	Comienza a implementarse el "Plan Municipal de Prevención de Drogas", que contaría con la asesoría técnica y financiera del Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas -PNUD-, La Dirección Nacional de Estupefacientes y la Alcaldía de Medellín. - Nace la Fundación Minuto de Dios. - Nace la Fundación Solidaria La Visitación
1990	Se instaura la "Consejería Presidencial para Medellín". Su foco poblacional es el juvenil, especialmente, el segmento correspondiente a las comunas populares.
1991	Se instala oficialmente el "Plan Municipal de Prevención" (que contó con la acción conjunta de 13 entidades entre gubernamentales y no-gubernamentales). -Se hacen manifiestas las iniciativas para la creación de Redes Juveniles, con la participación de los-as jóvenes y de ciertas ONG'S
1992	Se establece la Mesa Ciudadana por la Vida –con el apoyo de las ONG'S, de las organizaciones comunitarias y de la Iglesia Católica)
1993	-Se pone en Funcionamiento la Oficina de La Juventud de Medellín -Se efectúa la tercera versión del Seminario de Alternativas Estratégicas para Medellín: en ese marco, se instala la Mesa de la Juventud, como un espacio de diálogo mensual entre las diversos actores interesaos (instituciones públicas y privadas, instituciones religiosas, ONG, organizaciones juveniles) -Se da curso a EXPOBACHILLER 1993: en ese marco se establece el Comité Operativo para EL CMJ.
1994	-Se aprueba el Acuerdo 07/94 por medio del cual se crea oficialmente la Oficina de la Juventud y el CMJ en la Ciudad. -Se realizan encuentros locales de Diálogo sobre la Política Nacional de Juventud: "Los-as jóvenes Tiene La Palabra" -Se crea **"**PAISAJOVEN**":** organización mixta, que articula al Estado, la Ciudadanía y los Empresarios con la asesoría y cooperación técnica de la GTZ –Agencia de Cooperación Alemana. - Creación del Centro de Información para el Empleo (CIE) por el SENA regional Antioquia
1994-1995	Se diseñan los Planes Zonales de Desarrollo Juvenil en Medellín (proceso contratado con 7 ONG y 2 asociaciones juveniles)
1995	Se configura el primer CMJ en Medellín. Se trataba de elegir por voto popular y según comunas, a 19 consejeros y a una asamblea de delegados. Se establece la Comisión de Seguimiento del Proyecto de Ley de la Juventud, en el Valle de Aburrá. - Comienza a ejecutarse el Modelo de gestión para la capacitación e Inserción laboral de jóvenes. - Se crea la Red de Entidades de promoción y Capacitación para el Empleo.
1996	-La Administración Municipal, en acción conjunta con 200 organizaciones juveniles del Valle de Aburrá, efectúa el Diagnóstico Participativo de la Juventud. -La Oficina de la Juventud, publica los "Términos de Referencia para el Plan Municipal de Desarrollo Juvenil". -En las Comunas y Corregimientos se realizan Foros y Encuentros en torno del Plan de Desarrollo Juvenil. -Se crean Clubes Juveniles por cuenta del ICBF y La Oficina de La Juventud
1997	Se realiza la campaña "Medellín se hace joven", en el marco de la cual, se desarrolla el Primer Seminario Internacional de Políticas de Juventud. Se desarrolla el Encuentro Municipal de las ONG e instituciones que trabajan con juventud. Se realiza el Encuentro de funcionarios de la Administración Municipal que trabajan con juventud. Se emite el documento "Política Municipal de Juventud" del municipio de Medellín. - Se crea el Observatorio local del empleo y el talento humano con el patrocinio de Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia y la Alcaldía de Medellín
1998	- Comienza el Proceso de RAP (Red de Apoyo a La Política de Juventud) - Se crea la Red de Entidades de Capacitación y Promoción al Empleo de Medellín
1999	Mediante el Decreto 66, se reglamenta la votación popular abierta para los CMJ. Se avanza en dirección a la Construcción del Acuerdo 02 de 2000 con la participación de diversos actores y sectores, además de una comisión del Concejo de Medellín. Se da curso a una sesión pública del Consejo de Medellín, a través de la cual, se discute la Política de Juventud.
2000	Se normaliza el Acuerdo 02 /2000, por cierto de la Política Pública de Juventud en el Municipio de Medellín, a través de la cual, se

	orientarán las acciones con y para la Juventud en la ciudad. Se elige el segundo CMJ. Se desarrolla el Programa Jóvenes En Acción.
2001	Se inicia la Escuela de Animación Juvenil.
2001-2002	Se efectúa el diálogo local sobre La Política Nacional De Juventud. Se gestan 20 Consejos Municipales de Juventud en el Departamento.
2001-2005	Se ejecuta el Programa Jóvenes en Acción con recursos del Plan Colombia.
2002	- Se contrata el Diseño y Montaje del Observatorio de Juventud para Medellín. - Se crea la Subsecretaría de "METROJUVENTUD", adscrita a la Secretaría de Cultura Ciudadana del Municipio de Medellín. - Comienza la ejecución del proyecto Joven Competitivo para el empleo sostenible, programa de formación coordinado por Comfenalco en el marco del programa internacional *entra 21*.
2002-2003	- Se formula la Política Pública Departamental de Juventud de Antioquia, bajo la responsabilidad de la Asesoría Departamental de Juventud. - Se ejecuta el programa de formación para el empleo de jóvenes Convivencia y Seguridad Ciudadana Convenio BID – Alcaldía de Medellín.
2003	Se inicia la implementación del Observatorio de Juventud para la ciudad de Medellín. Se realiza en la ciudad la primera Feria : "Medellín, Ciudad Joven"
2005	- La Corporación PAISAJOVEN desaparece por completo del panorama sociopolítico de la ciudad. - Comienza a ejecutarse el Programa 10.000 jóvenes con futuro de la Alcaldía de Medellín como parte de su Plan de Desarrollo.

Volver a la Tabla de Contenido

III. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

La investigación toma como objeto de estudio los Programas de Formación para el Empleo como dispositivos de inserción laboral, las prácticas educativas de los mismos y la manera en que estos incluyen las expectativas de empleo de los-as jóvenes de la ciudad de Medellín. Para la elaboración de los instrumentos de análisis se parte de los siguientes enunciados provenientes, como se verá, del recorrido realizado en la aproximación teórica y situacional de la investigación:

- ✓ Los Programas de Formación para el Empleo en la ciudad de Medellín -implementados por los gobiernos municipales, ONG, Cajas de Compensación Familiar y otras instituciones- han sintetizado la intención de atender las problemáticas sociales de los-as jóvenes menos favorecidos de la ciudad básicamente por dos vías: 1) mediante mecanismos de apoyo a la inserción laboral, los cuales hacen de estos programas unos dispositivos institucionales para combatir el desempleo; y 2) a través de la capacitación en labores y oficios que el mercado "demanda", por lo cual puede afirmarse que estos programas generan unas prácticas educativas particulares, orientadas por la transmisión de habilidades y conocimientos que posiblemente permiten a los-as jóvenes adquirir competencias e incrementar –lo que se ha dado en llamar- su "capital humano".

- ✓ Los Programas de Formación para el Empleo pueden ser observados como dispositivos para la dotación de competencias sociales y laborales, pero también como generadores de prácticas educativas que modifican las actitudes de los-as jóvenes y se orientan a transmitir una *cultura para el trabajo*.

- ✓ Los Programas de Formación para el Empleo pueden posibilitar el aprovisionamiento de herramientas que brinden impulso a la inclusión de los-as jóvenes en otros espacios sociales diferentes a los laborales, como puede ser el de la educación.

- ✓ El tipo de formación objeto de este estudio es aquella orientada a poblaciones socialmente vulnerables como son los-as jóvenes; en un periodo de seis (6) meses se forma recurso humano capacitado en un área especifica. Se trata de una formación cuyo objetivo es "la capacitación para el empleo en la perspectiva de impulsar el desarrollo socioeconómico cotidiano de la población

juvenil mediante su inserción al mundo laboral" [846] y que se identifica con la educación no formal, de acuerdo a la normatividad colombiana[847].

- ✓ Los indicadores que se levantan en las evaluaciones de los Programas de Formación para el Empleo si bien miden su eficacia en términos de las probabilidades que originan de que los-as jóvenes sean empleados, pueden no estar dando cuenta de su incidencia en las expectativas de inserción laboral de esta población, así como de las transformaciones que podrían estar posibilitando en las prácticas, comportamientos y procesos de los-as jóvenes; en sus entornos laborales, en su cotidianidad laboral y en sus estrategias de supervivencia, lo cual permitiría explicar el éxito o fracaso de la inserción laboral en términos de la incidencia en los imaginarios sobre el mundo laboral y en las posturas que los-as jóvenes adoptan durante la formación que reciben.

- ✓ Los-as jóvenes considerados en esta investigación son aquellos-as jóvenes desempleados que se están o han estado en alguno de los programas de formación para el empleo de los ofrecidos en la ciudad. Son en su mayoría muchachos y muchachas provenientes de zonas marginadas de la ciudad, habitan viviendas de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3; han tenido un empleo o autoempleo pero en el presente no tienen oportunidades de trabajo, lo cual los convierte en jóvenes desempleados. Los entornos sociales de estos jóvenes son problemáticos: la mayor porción ellos se encuentran inmersos en situaciones sociales desfavorables, consideradas de alto riesgo social e involucran aspectos socio-culturales de presencia histórica: narcotráfico, violencia, sicariato, exclusión (expulsión), entre otros; y aspectos actuales: difícil acceso al sistema educativo formal, transformación de imaginarios culturales y contenidos axiológicos que pueden explicarse, entre otros, por el fenómeno de la globalización y las políticas neoliberales que inciden en la cotidianidad de los sujetos.

- ✓ Las tradiciones de teoría crítica en Ciencias Sociales aprovisionan de elementos analíticos y de comprensión que son apropiados para el abordaje de los objetivos de investigación propuestos y su cumplimiento por cuanto una postura crítica aporta a los estudios sociales un abordaje pertinente de la transformación de la realidad. Su eje de análisis es la preocupación por el sujeto y el cambio social, donde el problema principal no es la comprensión de las estructuras, la universalidad de las leyes sociales como algo dado sino como la interacción entre lo objetivo y lo subjetivo a partir de su movimiento, lo cual se asume como una vía adecuada para entender el entramado de la realidad social.

En base a los anteriores enunciados y considerando los aportes de la aproximación teórica y situacional elaborada en los capítulos I y II, se establecen unos criterios de

[846] CUARTAS QUINTERO, Martha Cecilia. *Op. cit*. p. 1.
[847] COLOMBIA. Ley 115 de 1994. *Op. cit.* [Online]

delimitación de la muestra y se elabora un ejercicio matricial de análisis que permitirán la elaboración de la fase de trabajo de campo. Los siguientes apartados de este capítulo presentan esos ejercicios.

Volver a la Tabla de Contenido

1. CRITERIOS PARA LA DELIMITACIÒN DE LA MUESTRA

En aras de delimitar el estudio a un conjunto de Programas de Formación que significativamente representen la realidad estudiada, se han definido seis criterios que permiten ubicar las experiencias de programas de formación que serán consideradas como *muestra* en la tercera fase de la investigación, de trabajo de campo. Tales criterios son los siguientes:

- ✓ Programas ejecutados en el periodo de 1995 al 2005.
- ✓ Programas de formación para el empleo ofrecidos por entidades donde solamente se imparte educación no formal (amparada en el decreto 114 de 1996; se excluye cualquier tipo de institución que contenga la educación formal).
- ✓ Programas de formación para el empleo que en su formulación manifiestan la intención de capacitar laboralmente a los-as jóvenes de la ciudad de Medellín para reducir problemáticas como: el desempleo, bajo nivel de escolaridad, exclusión social, bajos niveles de movilidad social, marginalidad social, entre otras situaciones caracterizadas como vulnerabilidad social.
- ✓ Programas resultantes de acuerdos entre agencias internacionales de desarrollo y gobiernos municipales, departamentales o nacionales ejecutados en la ciudad de Medellín.
- ✓ Programas dirigidos exclusivamente a jóvenes de hogares ubicados en los estratos socioecómicos uno (1), dos (2) y tres (3) ó uno (1), dos (2) y tres (3) del Sisbén.
- ✓ Programas que capaciten únicamente jóvenes ubicados en el rango de edad de 18 a 25 años.

El cuadro 16 sistematiza el análisis de cada una de las experiencias de formación para el empleo consideradas en esta investigación, evaluadas por medio de los criterios *muestrales* que se han definido. En este cuadro se evalúan algunos de los programas educativos que en la ciudad de Medellín imparten formación para el empleo; a ellos se aplican los criterios mencionados y el resultado es que solamente cuatro de los programas tenidos en cuenta cumplen los 6 criterios. Por tanto, se define que de los programas considerados en esta aproximación, los siguientes cumplen los criterios establecidos:

- **Programa Jóvenes en Acción. Programa de Formación Laboral de Jóvenes**. Ejecutado por el gobierno nacional a través del SENA.

- **Programa Convivencia y Seguridad Ciudadana**. Ejecutado por el Instituto Tecnológico Metropolitano a través del Acuerdo BID – Alcaldía de Medellín.

- **Joven competitivo para el empleo sostenible** – ***entra 21***. Ejecutado por la Red de Entidades de promoción y Capacitación para el Empleo de Medellín y coordinado por la Caja de Compensación Familiar Comfenalco-Antioquia.

- **10.000 Jóvenes con futuro**. Ejecutado actualmente por la Alcaldía de Medellín.

Cuadro 16
Selección de la Muestra de la investigación

Criterios / Programas	Institución	Periodo 1995 -2005	Educación no formal (Solamente)	Intención de reducir problemáticas sociales	Acuerdos CID y gobiernos	Jóvenes de estratos 1, 2 y 3 (solamente)	Jóvenes en el rango 18 a 25 años	PROGRAMAS QUE CUMPLEN TODOS LOS CRITERIOS
Centros Juveniles	Corporación Minuto de Dios	Si	Si	Si	Si	Si	No	No
Formación para el empleo	Corporación Presencia Colombo Suiza (ONG)	Si	Si	Si	Si	Si	No	No
Programa de Inserción Laboral*	Ciudad Don Bosco	Si	Si	Si	Si	Si	No	No
Instituto juvenil de capacitación para el empleo	Fundación Solidaria La Visitación (ONG)	Si	Si	Si	Si	Si	No	No
Instituto de capacitación para el empleo	ACTUAR FAMIEMPRESAS	Si	Si	Si	Si	Si	No	No
Formación profesional integral — formación ocupacional	SENA	Si	Si	Si	Si	Si	No	No
Formación para la empleabilidad	COMFAMA (Caja de Compensación Familiar)	Si	Si	Si	Si	Si	No	No
Formación para el auloempleo y la microempresa	COMFAMA (Caja de Compensación Familiar)	Si	Si	Si	Si	Si	No	No
Capacitación en servicios de salud	Empresa Cooperativa de Servicios Educativos en Salud — ECOSESA	Si	Si	Si	Si	No	No	No
Jóvenes en acción	SENA, Entidades de Capacitación (ECAPS), Alcaldía de Medellín	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Proyecto BID Convivencia y Seguridad Ciudadana	Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), Secretaría de Cultura ciudadana, SENA,	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Joven Competitivo para el empleo sostenible	Red de Entidades de promoción y Capacitación para el Empleo	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
10.000 jóvenes con futuro	Alcaldía de Medellín	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Volver a la Tabla de Contenido

2. MATRICES DE PREGUNTAS ANALÍTICAS

Este apartado presenta un ejercicio matricial de análisis que relaciona el referente teórico de la investigación (capítulo I) con la aproximación situacional a los Programas de Formación para el Empleo de Jóvenes en la ciudad de Medellín (capítulo II). Los cuadros 17, 18 y 19 presentan las matrices; en ellas se indican los cuestionamientos que derivan de la pesquisa teórica y situacional confrontada con las experiencias de los programas de formación considerados en la muestra; las preguntas formuladas provienen respectivamente del análisis de los programas desde conceptos de las corrientes de teoría crítica (cuadro 17), conceptos descriptivos del objeto de estudio (cuadro 18) y conceptos sensibilizadores (cuadro 19).

Cada matriz, resaltada en cada cuadro posee *n* filas y 2 columnas, donde *n* representa cada uno de los conceptos claves de la investigación en cada uno de los ámbitos conceptuales; la primera columna presenta una posibilidad de *observable* de cada concepto y la segunda columna presenta el cuestionamiento resultante del ejercicio analítico.

Este ejercicio matricial servirá a la elaboración de las guías de caracterización de cada uno de los programas de formación para el empleo de jóvenes seleccionado en el trabajo de campo, es decir, en la tercera fase del proceso.

Cuadro 17
Matriz de preguntas sobre programas de formación para el empleo desde conceptos de la Teoría Crítica

CONCEPTOS / NOCIONES	OBSERVABLES PROPUESTOS	PREGUNTAS A PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO DE JÓVENES
Conocimiento	-Contenido de los cursos -Discursos que elaboran los programas acerca de los cursos que ofrecen.	¿Cuál es la intencionalidad del conocimiento que se ofrece en los programas de formación? ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento que ofrecen los programas de formación para el empleo?
Educación	-Escenarios. -Mensajes -sujetos -Roles -Instituciones.	-¿Cuál es la naturaleza de las prácticas educativas emprendidas por los programas de formación para el empleo, en tanto dispositivos educativos para la inserción laboral de los-as jóvenes? (Características de las acciones) -¿Cómo los programas recogen las interacciones, los sujetos, la idiosincrasia, las dinámicas de supervivencia, los referentes culturales, los acumulados históricos, las experiencias, los saberes, y las necesidades sociales, sean de tipo instrumental o axiológico? -¿Cuál es la relación que se da entre los sujetos que hacen parte de los programas (educador, el educando y las instituciones de formación)? -¿Cómo se concibe la educación dirigida a jóvenes vulnerables en los programas de formación?
Formación	-Metodologías de formación -Resultados -Legislación sobre formación -Empresas. -Sujetos.	-¿La formación que ofrecen los programas es el resultado de un proceso en que los sujetos adquieren conocimientos múltiples, capacitación para gestionar la vida en común, dominio de las técnicas instrumentales básicas y soltura para interpretar el entorno con realismo? -¿Cuál es contexto institucional, legislativo y cultural que controla y orienta la formación que ofrecen los programas? -¿Cómo se relaciona el contexto económico/productivo y las exigencias del mercado de trabajo con los programas de formación para el empleo?
Hegemonía	-Actitudes, comportamientos. -Discursos.	-¿Cómo los programas de formación para el empleo promueven la autonomía de los sujetos? -¿Los programas de formación para el empleo estarían ejerciendo control social a partir del uso de instrumentos ideológicos (sistema educativo, medios de comunicación) para inculcar una determinada visión del mundo a los-as jóvenes?
Reproducción	-Discurso. -Sujetos -Contenidos (textos)	-¿Estarían los programas de formación para el empleo legitimando las desigualdades sociales mediante la reproducción social desde una dimensión simbólica?
Resistencia	-Organizaciones sociales y juveniles. -Deserción.	-¿Podrían los programas de formación apreciarse como espacios que potencian en los-as jóvenes la búsqueda del conocimiento de las actuales transformaciones mundo laboral, productivo y social, lo cual incidiría en la formación de sujetos con conocimientos múltiples, capacitación para gestionar la vida en común, dominio de las técnicas instrumentales básica y soltura para interpretar el entorno con realismo y reflexividad?
Trabajo	-Empresas -Salarios -Contratos -Mercado	-¿Poseen los actores involucrados (instituciones, programas, jóvenes) una concepción amplia de trabajo que considere posible la autonomía y la autorrealización en el mismo?

Cuadro 18
Matriz de preguntas sobre programas de formación para el empleo desde conceptos descriptivos

CONCEPTOS / NOCIONES	OBSERVABLES PROPUESTOS	PREGUNTAS A PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO DE JÓVENES
Capacitación laboral	-Metodologías. -Procesos empresariales -Prácticas empresariales.	¿Qué diferenciación manejan los programas de formación entre los conceptos de *capacitación* y *formación*?
Capital Humano	-Costos de ejecución de los programas. -Empleabilidad. -Actores sociales. -Discursos.	¿Los programas de formación incentivan el capital humano (conocimiento práctico, habilidades adquiridas y las capacidades aprendidas) de los-as jóvenes para ser potencialmente productivos? ¿Los programas de formación retoman los postulados de la teoría del capital humano?
Competencias laborales	-Empleabilidad. -Relaciones interpersonales generadas en los-as jóvenes. -Herramientas de trabajo. -Equipamiento y tecnología.	¿En qué competencias laborales forman los programas de formación en la ciudad de Medellín? ¿Los programas de formación entienden las competencias laborales como un currículum escolar formal, o como un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas? ¿Para los programas las competencias laborales significan la articulación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo?
Empleo y desempleo	-Remuneración. -Contrato. -Empresas. -Actores sociales (empleados-empleadores) -Empleo informal. -Empleo formal. -Empleo de medio tiempo. -Autoempleo	-¿Qué lectura hacen los programas de formación del indicador de tasa de desempleo para formular, identificar y justificar sus proyectos de educación dirigidos a jóvenes? -¿De que manera los programas de formación enfrentan las problemáticas asociadas con el desempleo como pobreza y exclusión social?
Exclusión social	-Estrato social. -Edad. -Poder adquisitivo. -Niveles de escolaridad. -Participación en el mercado de trabajo -Participación política. -Acceso a equipamientos comunitarios	-¿Consideran los programas de formación conceptos como los de *exclusión social* en el diseño de los proyectos de educación con jóvenes, es decir, tienen en cuenta el acceso desigual a los mercados laborales y a la protección socia que viven los-as jóvenes? -¿Qué lectura elaboran de las condiciones sociales que afrontan los-as jóvenes? -¿Los programas de formación serían iniciativas que se enmarcan en definiciones que plantean la dualidad exclusión / inclusión?
Flexibilización laboral	-Polivalencia -Contrato de trabajo -Prácticas empresariales	-¿Como determina la flexibilización el tipo de formación y de capacitación que se ofrece en los proyectos de formación para el empleo? -¿Cómo asumen los programas de formación para el empleo los efectos nocivos de la flexibilización como: la precarización de las condiciones de trabajo, la reducción de prestaciones sociales ý la subcontratación laboral, entre otras?
Globalización y transnacionalización	-Incremento de tecnologías -Proyectos de internacionalización -Organismos internacionales -Políticas internacionales (acuerdos)	¿Cuál la incidencia de las acciones y decisiones provenientes de organismos transnacionales en la elaboración y ejecución de los programas de formación para el empleo?

Inserción laboral	-Contrato laboral. -Remuneración -Prácticas empresariales -Rol de las empresas. -Decisiones de los actores sociales. -Mercado de trabajo.	-¿Qué características tiene la inserción laboral que ofrecen los programas de formación? ¿La inserción laboral que potencian los programas de formación supone que el trabajo permite a las personas acceder a la esfera económica, lo que facilita su acceso a otras esferas: social, política, cultural? -¿La formación para el empleo que brindan los programas garantiza unos ingresos y el acceso a unos recursos, permite una autonomía a partir de la cual la persona puede afrontar mejor su entorno social y político? -¿Cuáles son los elementos motivadores de inserción laboral que presentan los programas? -¿La inserción que posibilitan los programas de formación brinda a los-as jóvenes recuperación del derecho al ejercicio de la ciudadanía y el mejoramiento de sus posibilidades de participación democráticas?
Juventud	-Moratoria social -Edad -Expectativas de los-as jóvenes -Organizaciones juveniles	-¿Han elaborado los programas de formación una conceptualización de las características sociales y políticas del joven de la ciudad de Medellín procedente de estratos socioeconómicos bajos? -¿Los programas de formación para el empleo conciben la condición heterogénea de juventud en las propuestas que ejecutan, considerando aspectos como la condición de edad, la diferenciación social, el género, el barrio o las identidades grupales del joven? -¿Los programas de formación asumen el reto de preparar jóvenes autónomos, capaces de enfrentar con soltura el medio social y laboral que les rodea?
Mercado de trabajo	-Empresas. -Oferta de empleo. -Demanda de empleo -Estrategias de empleo	-¿Qué aspectos consideran los programas de formación en el diseño de las propuestas educativas con respecto al mercado de trabajo? -¿Qué tipo de acuerdos establecen los programas de formación con las empresas en aras del reto de la inserción laboral?
Neoliberalismo	-Políticas internacionales (acuerdos) -Foros, encuentros -Empresas	¿De qué manera los programas de formación para el empleo abordan la posibilidad de que la mano de obra que ofrecen los-as jóvenes sea tomada como objeto de mercantilización y cosificación en el mercado de trabajo? ¿Cómo los programas de formación el empleo integran los intereses y retos que les ofrece el discurso y prácticas del mercado (movilidad del capital) con las realidades sociales de los-as jóvenes y sus expectativas? ¿Las acciones de los programas de formación previenen la complicidad de arreglos precarios que producen inseguridad y la existencia de un ejército de reserva de empleados domesticados que hacen insanas las condiciones laborales?
Políticas públicas y sociales	-Acuerdos. -Reuniones. -Foros. -Actas. -Diseños de estrategias.	¿Cómo recogen, aplican e interpretan los programas de formación para el empleo las políticas sociales, de educación, juventud y empleo? ¿Cuáles son las intencionalidades dadas a la aplicación de esas políticas en los programas? ¿Las políticas que apoyan el diseño de los programas de formación dirigidos a jóvenes en condición de vulnerabilidad significan un incremento del bienestar social mediante la inserción socio laboral que promueven?

Cuadro 19
Matriz de preguntas sobre programas de formación para el empleo desde conceptos sensibilizadores

CONCEPTOS / NOCIONES	OBSERVABLES PROPUESTOS	PREGUNTAS A PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO DE JÓVENES
Expectativas de empleo	-Estrategias. -Discursos de los-as jóvenes.	¿Qué referente de empleo -en tanto construcción social e histórica que determina la exigencia de participar en las actividades consideradas productivas en la sociedad- operacionalizan los programas de formación? ¿Cómo incluyen los programas de formación los intereses y necesidades que tienen los-as jóvenes en torno a su esperanza de insertarse al mercado de trabajo (representaciones sociales acerca del empleo)? ¿Evalúan los programas de formación las expectativas que tienen los-as jóvenes en torno a la inserción laboral? ¿Brindan los programas de formación estrategias o potencializan la movilidad social a los-as jóvenes? Teniendo en cuenta el contexto de la sociedad contemporánea que se torna impaciente, centrada en lo inmediato, imponiendo metas de corto plazo, ¿de qué manera los programas de formación crean referentes positivos, reflexivos y transformadores que contribuyan a la expectativa de empleos dignos?
Expulsión social	-Ilegalidad. - Violencia. - Desprotección. - Disolución de vínculos familiares. - - Consumo de drogas. - Deserción del sistema educativo - Desempleo	¿Consideran los programas de formación conceptos como el de *expulsión social* en el diseño de los proyectos de educación con jóvenes? ¿Podrían considerarse los programas de formación para el empleo, agentes expulsores de jóvenes en situación de Ilegalidad, violencia, desprotección, ya que en algunas de estas estrategias se crean parámetros para no incluir a jóvenes que se encuentran en estas situaciones?
Pobreza	-Estrato social. -Edad. -Poder adquisitivo. -Niveles de escolaridad. -Participación al mercado de trabajo. -Participación política. -Acceso a equipamientos comunitarios.	¿Consideran los programas de formación conceptos como el de *pobreza* en el diseño de los proyectos de educación con jóvenes? ¿Cómo caracterizan los programas de formación para el empleo las necesidades y los satisfactores de los-as jóvenes?
Riesgo social	- Ilegalidad. - Violencia. - Desprotección. - Disolución de vínculos familiares. Consumo de drogas. - Deserción del sistema educativo -Desempleo	¿Consideran los programas de formación conceptos como el de *riesgo social* en el diseño de los proyectos de educación con jóvenes? ¿Los programas de formación incluyen el riesgo social que viven los-as jóvenes de estratos bajos?
Vulnerabilidad social	-Ilegalidad. - Violencia. - Desprotección. - Disolución de vínculos familiares. -Consumo de drogas. -Deserción del sistema educativo -Desempleo -Estrato social.	¿Consideran los programas de formación conceptos como el de *vulnerabilidad social* en el diseño de los proyectos de educación con jóvenes? ¿Cuáles son los criterios-indicadores que elaboran los programas de formación para identificar los-as jóvenes vulnerables a los que esta dirigido los proyectos de educación?

	-Edad. -Poder adquisitivo. -Niveles de escolaridad. -Participación al mercado de trabajo. -Participación política. -Acceso a equipamientos comunitarios.	

Volver a la Tabla de Contenido

IV. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS

En un contexto de visibilización de los *problemas de empleo*, la inserción laboral y social de los-as jóvenes resulta particularmente crítica, en especial en el caso de las personas de niveles educativos más bajos y provenientes de sectores de pobreza. Ante esa situación, han comenzado a adoptarse estrategias expresadas en proyectos, programas y políticas que intentan facilitar los procesos de inserción laboral de los-as jóvenes. El diseño e implementación de estas estrategias constituyen la expresión de un interés social, político y económico en insertar al mercado de trabajo algunos grupos particularmente críticos como son los-as jóvenes considerados en riesgo social.

La investigación de la que hace parte esta monografía ha pretendido levantar los asuntos más relevantes que permitan analizar específicamente los Programas de Formación para el Empleo de Jóvenes en la ciudad de Medellín entre 1995 y 2005, diseñados en el marco de las intenciones de diversas organizaciones públicas y privadas y como resultado de políticas sociales focalizadas, que asumen el reto de atender la problemática del desempleo de los-as jóvenes mediante una estrategia de formación, lo cual les implica abordar también la compleja relación entre *educación* y *trabajo*. La exploración ha querido centrarse en la configuración de los actores sociales involucrados (entidades, gobierno, empresas y, principalmente, los-as jóvenes), en caracterizar sus expectativas, estrategias y dinámicas en torno a la implementación de estos programas.

A lo largo del proceso de elaboración de esta monografía se han identificado algunos elementos de análisis para levantar hipótesis preliminares que servirán para la elaboración detallada del trabajo de campo de la investigación en su tercera fase. A continuación se presentan algunas proposiciones que ayudan a entender esos elementos de análisis.

1. Reconociendo la alta complejidad del fenómeno juvenil y su relación con las transformaciones del mundo del trabajo y de los sistemas educativos, se desprende un aspecto no menos crítico que en la actualidad viene siendo eje del interés político y social y que puede entenderse como la *inserción (socio)laboral de los-as jóvenes* (también llamada *Vinculación de los-as jóvenes al mundo laboral*), la cual implica una visualización de las grandes transformaciones que en el ámbito mundial se generan permanentemente en esta esfera, en especial en el caso de los de niveles educativos más bajos y en los sectores de pobreza. El diseño e implementación de políticas sociales que intentan solventar estas realidades y facilitar los procesos de inserción laboral de los-as jóvenes se inscribe entre las estrategias que se elaboran. De este modo, se configuran políticas sociales

focalizadas en grupos particularmente críticos, pero se trata de políticas que involucran una estrategia de flexibilización del mercado de trabajo, de desregulación de las relaciones laborales, y de capacitación en el marco de la denominada reestructuración productiva. Desde este lente se evidencian núcleos problemáticos para la formulación de políticas que promuevan la inserción laboral, que si bien son transversales no tienen un origen común y de los cuales, pueden resaltarse los siguientes:

- ✓ El paradigma del mundo laboral ha sido modificado significativamente, es así como las relaciones de trabajo han cambiado de manera radical, puesto que ha variado la concepción personal y social de éste, situación que puede explicarse desde la generación e implementación de políticas de desarrollo internacional que deben dar respuesta a la oferta y demanda mundial; generándose un mayor desequilibrio de la economía y la transformación del mundo del trabajo (precarización, subempleo e informalidad).

- ✓ Estas políticas de desarrollo han llevado a que el sistema económico nacional se vea enfrentado a grandes cambios y complejidades, impidiendo un desarrollo económico sustentable y competitivo que excluye y limita la vinculación de las personas al mundo laboral.

- ✓ Estos cambios y complejidad del desarrollo económico, se ven afectados significativamente porque no se sustentan en una planeación prospectiva estratégica departamental que minimice o mejore la problemática laboral de las personas en general.

- ✓ Los circuitos claves del mercado de trabajo y las necesidades de las empresas no coinciden con las lógicas del sistema educativo, anquilosado y autoritario. Evidentemente, no es en el mundo de la enseñanza donde se diseñan los planes de desarrollo económico y social, ni donde se deciden las prioridades, sin embargo se evidencia que el sistema educativo no tiene capacidad de seguir el ritmo del sistema productivo en sus cambios. Mientras una reforma educativa se diseña, experimenta y generaliza, el mundo productivo ha vuelto a cambiar, dejando desfasado el intento de adecuación.

- ✓ La empresa privada como ente facilitador del desarrollo económico de las regiones, no tiene una lectura de lo juvenil que permita la comprensión de sus dinámicas, transformaciones, capacidades y limitaciones; de allí las altas exigencias en los perfiles ocupacionales y en la experiencia laboral, aspectos que obstaculizan la inserción de los-as jóvenes a dicho contexto.

- ✓ La población en general y en particular la población juvenil no cuentan con la educación ni los niveles de capacitación suficientes para vincularse a los procesos de desarrollo productivo, lo cual conlleva a la precarización del empleo y altos niveles de subempleo, informalidad y desempleo.

- ✓ Los-as jóvenes por su parte se muestran, en su mayoría apáticos, no interesados en generar transformaciones a raíz de los cambios del mundo del trabajo y desesperanzados debido a la incertidumbre de la vida laboral.

- ✓ Dando respuesta a las alternativas planteadas por el contexto gubernamental e institucional para brindarle herramientas a los-as jóvenes que les permita acceder al mundo del trabajo desde la generación de empresa; se encuentra que los-as jóvenes no ven alternativas nuevas frente a la transformación del mundo del trabajo, están en desconcierto frente a la situación que están viviendo, desconocen las demandas del mercado de trabajo y estudian porque es la costumbre. Sin embargo, hay interés y gran capacidad para emprender por parte de los-as jóvenes que se encuentran interesados en la construcción de su proyecto de vida.

Con lo anterior puede señalarse que la inserción de los-as jóvenes al mundo laboral se presenta sujeta a la transformación del mundo del trabajo; esta transformación requiere una concepción más amplia y dinámica frente a los requerimientos humanos del sujeto que trabaja y a las condiciones técnicas del oficio que va a desempeñar, todo lo cual sea incorporado en la formulación de las políticas.

2. El contexto de los-as jóvenes frente a la situación de desempleo y el reto de su inserción laboral tiene varios factores que influyen en los logros de la implementación de los Programas de Formación para el Empleo. Podría afirmarse que estos factores requieren ser considerados durante la elaboración, ejecución y evaluación de tales programas. Estos factores tienen que ver con:

- ✓ Los cambios económicos que se han ido presentando en las últimas décadas y que han marcado la transformación del mundo del trabajo.

- ✓ La calidad y los contextos en que se desenvuelve de la educación media técnica, que debería dar respuesta a las exigencias y necesidades del mundo del trabajo, pero que de hecho no lo hace.

- ✓ La calidad y los contextos de la educación superior (Técnica, tecnológica y universitaria), que debería dar respuesta a la posibilidad de los-as jóvenes de intervenir directa o indirectamente en el mundo del trabajo, desde un enfoque que considere los procesos que trae consigo el fenómeno de la globalización.

- ✓ La calidad y los contextos de la capacitación y la formación laboral a través de la educación no formal, que debería dar respuesta a las necesidades inmediatas de sobrevivencia de la población juvenil que no puede acceder a la educación superior.

- ✓ La situación social a la que se enfrentan los-as jóvenes, donde la posibilidad de participar está inserta dentro de unos esquemas sociales establecidos; que conllevan a asumir parámetros claros de identidad común.

- ✓ La situación familiar a la que se enfrentan los-as jóvenes, enmarcada por la violencia intrafamiliar y generada por las escasas posibilidades de trabajo, las limitaciones de educación e ingreso económico de los padres y trabajo arduo y permanente de la mujer cabeza de familia. A esta situación podría agregarse el no apoyo de los padres de familia frente a la nueva situación de los-as jóvenes en cuanto a la necesidad de vivir transformaciones desde lo personal, familiar, educativo, social y laboral que les permitirá entrar a competir en el mundo del trabajo.

- ✓ El rol de las empresas privadas frente a la vinculación laboral de los-as jóvenes, el cual parte de requerimientos normativos sobre el empleo y de parámetros de calidad, experiencia laboral, desarrollo y presentación personal. No obstante, las empresas también involucran -desde los individuos que las dirigen- percepciones y cogniciones, muchas veces limitadas, que llevan a que sus acciones y decisiones puedan jugar un papel importante en los resultados de los programas, desde las valoraciones culturales y estéticas que realizan, y que junto a los métodos de ciencia que usen intervengan formas de razonamiento cotidiano para llenar huecos, o a veces incluso por encima de la propia ciencia, cuando toman la forma de prejuicios, tradiciones, costumbres, rituales o mitos empresariales.

- ✓ La no implementación de una política para el fomento de la inserción laboral juvenil que defina claramente su grupo meta y focalice los mecanismos e instrumentos necesarios para tal fin.

3. A pesar de que se están planteando alternativas como solución a la situación laboral de la población en general -desde los Planes de Desarrollo Nacional, Departamental y para el caso particular de la ciudad de Medellín, desde el actual plan de Desarrollo, así como desde instancias no gubernamentales (Comfenalco, Comfama, entre otras) y con el apoyo en algunos casos de entidades internacionales (GTZ, BID, entre otras)-, no se contemplan claramente acciones que den respuesta a la situación real de la población juvenil, por lo cual podría señalarse que:

- ✓ Contemplar la situación de la población juvenil, desde un marco legal de derecho, fundamentado desde lo político, lo económico y lo social, podría brindar garantías a los-as jóvenes en su inserción al mundo laboral.

- ✓ La posibilidad de vinculación de los-as jóvenes al mundo del trabajo puede abordarse desde una reflexión y análisis acerca de problemáticas asociadas a los conceptos de *educación* y *trabajo* –desde el punto de vista conceptual-, así como desde nociones como *empleabilidad, transformación* y *ciudadanía*, aspectos a los

que se enfrentan explícitamente los sujetos en el escenario social actual. Estas reflexiones y análisis podrían dar respuesta al contexto productivo y laboral a la que se ve sometida actualmente la población juvenil, a las marcas de género existentes en el mundo del trabajo que limitan o impiden su inserción a dicho contexto, a las características personales de los-as jóvenes, a las situaciones de precarización y a la contextualización de alternativas con las que cuentan para dar respuesta al contexto laboral.

- ✓ De acuerdo a la aproximación situacional y al referente de conceptos elaborado parecería que generar espacios de reflexión frente a las implicaciones que trae la transformación del mundo del trabajo es una tarea significativa para la población, particularmente los-as jóvenes, en vista de alentar la constitución de sujetos sociales transformadores, capaces de comprender los procesos en movimiento de sus escenarios sociales, develando el cambio social y tendiendo, por ello, a ser personas capaces de entender la realidad, con todas sus dimensiones sociales, saber por qué se está, por ejemplo, en la situación de desempleo y las dificultades reales para encontrar un trabajo; entender que no basta con adquirir unos conocimientos profesionales determinados, sino saber desenvolverse y adaptarse a las nuevas situaciones y vicisitudes.

- ✓ Podría señalarse que una alternativa pertinente de inserción laboral para la población juvenil con bajo nivel académico estaría integrada a programas y planes elaborados bajo principios que contemplen transversalmente la implementación de estrategias pedagógicas para la formación y capacitación de dicha población, los cuales respondan no solo a las necesidades del mercado de trabajo y a las necesidades empresariales, sino también que contemplen las expectativas de los-as jóvenes sobre su propia inserción laboral, lo cual implicaría romper con una tradición en las prácticas políticas y sociales de nuestro entorno en que los-as jóvenes son invisibilizados en su condición de sujetos políticos, como sujetos que pueden participar y opinar acerca de su formación laboral.

- ✓ La creación e implementación de un sistema de información que permita hacer seguimiento y caracterización del proceso de desarrollo humano de la población juvenil parecería una estrategia idónea para levantar una estrategia de inserción laboral de los-as jóvenes en el mercado de trabajo, tendiendo en cuenta sus condicionamientos sociales así como sus propias características.

- ✓ La transversalización de la participación de la familia y de la escuela podrían ser ejes fundamentales en el proceso de desarrollo humano integral de los-as jóvenes, en los procesos de transformación que se generan en el mundo del trabajo, y que exige da las personas en general; contextualizar sus capacidades, habilidades y disposición para enfrentarse a los cambios de la sociedad colombiana.

4. Por otra parte, la consideración actual de la problemática de la relación entre educación, trabajo y juventud, desde el punto de vista local –pero también como expresión de una tendencia nacional e internacional- podría ser resumida de la siguiente manera:

- ✓ Existe un reconocimiento de la importancia de la articulación entre educación y trabajo para el mejoramiento de la equidad social y el desarrollo económico, reconocimiento que suele ser más teórico que basado en los hechos.

- ✓ Un conjunto de ámbitos institucionales nacionales e internacionales plantean alternativas en este tema. Un primer grupo, más cercano a la experiencia europea y a la institucionalidad de colombiana está constituido por la CEPAL, OIT, UNESCO y la Organización Iberoamericana de Educación (OEI). Este grupo busca fortalecer existentes en la región apoyando la renovación de las instituciones formativas y promoviendo su mayor contacto con el sector productivo. Un segundo grupo está compuesto por algunos de los organismos multilaterales de crédito (BID y BM), artífices de del mantenimiento de las voraces políticas neoliberales imperantes hoy en el mundo. Estos organismos supranacionales, por un lado apoyan las reformas educativas que promueven la descentralización y la evaluación de los resultados de la educación y por el otro lado impulsan una mayor privatización de los servicios de formación en detrimento de los intereses nacionales.

- ✓ Desde el punto de vista de la investigación y la elaboración de marcos conceptuales para comprender la realidad existente y diseñar políticas, tanto en nuestro medio como en el resto del mundo, hay una separación notable entre 1) estudios cortos de consultoría encargados y financiados por los organismos internacionales y nacionales, dirigidos a políticas concretas o a elaborar estudios cuantitativos, de corte administrativo o burocrático, que privilegian el establecimiento de cifras e indicadores para señalar la eficacia o no de sus ofertas y 2) la investigación realizada en las universidades, fundamentalmente en tesis de graduados, que es más crítica y teórica. Si bien hay temas claramente comunes, la interacción entre estos mundos: la consultoría y la investigación académica, e inclusive la relación de ambas con la discusión internacional, es aún escasa. No ha habido recientemente una consolidación de la articulación entre la educación y el trabajo como un objeto de investigación con especialistas, ni desde la sociología ni otras disciplinas, ámbitos comunes de discusión y elaboración, y producción acumulada.

- ✓ El vínculo de los contextos juveniles y las situaciones de la población joven con la discusión sobre la educación y el trabajo es un tema aún menos desarrollado. Si bien existe una preocupación por los niveles de ocupación en los-as jóvenes y sus niveles educativos, el tema de la *inserción sociolaboral de los-as jóvenes*, que permite vincular las realidades juveniles con los contextos educativos y laborales, es el menos desarrollado. Al revisar la literatura que explora las realidades educativas y laborales, tanto nacional como internacional, se puede identificar que una gran parte de los estudios no suelen concentrarse en la

especificidad del sujeto joven, sino que lo abordan dentro de los rangos poblacionales en edad de trabajar. Si bien los estudios que indagan por su situación laboral, suelen hacerlo desde perspectivas que consideran la inserción laboral de los-as jóvenes como una actividad problemática en tanto que los arroja a múltiples condiciones de marginalidad y vulnerabilidad y también se hace énfasis principalmente en la capacitación del sujeto y en la adquisición de habilidades y *competencias* como vía para lograr el vínculo laboral, en el tema de la inserción sociolaboral ha sido notorio un vacío teórico, ya que poco se tienen en cuenta las categorías conceptuales propias del campo de conocimiento de la juventud, generando una ambigüedad en las nociones que establecen fronteras entre niñez y juventud; todo lo cual podría estar generando una sistemática invisibilización de situaciones y problemáticas de los-as jóvenes en cuanto a sus entornos educativos y laborales; por ejemplo, los estudios respecto a este tema poco han explorado las posibilidades laborales y productivas que pueden generar las iniciativas y conocimientos propios de los estilos y las culturas juveniles. De igual manera, existe una carencia de estudios que consideren las nuevas condiciones de empleo y de contratación derivadas de las transformaciones socioeconómicas contemporáneas, y su impacto en los-as jóvenes trabajadores.

- ✓ El radical cambio en la concepción del trabajo. Los-as jóvenes se enfrentan a un ámbito laboral de transitoriedad, innovación y proyectos a corto plazo. En lugar de una rutina estable, de una carrera predecible, de la adhesión a una empresa a la que ser leal y que a cambio ofrezca un puesto de trabajo estable, el contexto actual -a través de la hegemonía del modelo neoliberal- a pesar de propiciar una economía más dinámica, afecta profundamente a los sujetos, al atacar las nociones de permanencia, confianza en los otros, integridad y compromiso, que hacían que hasta el trabajo más rutinario fuera un elemento organizador fundamental en la vida de los individuos y, por consiguiente, en el caso de los-as jóvenes, en su inserción en la comunidad y en los mercados laborales. Tales problemáticas no pueden reducirse a los meros efectos de la globalización económica. Los-as jóvenes en la actualidad enfrentan nuevas formas de desigualdad, en las que fallan simultáneamente las instituciones que hacen funcionar el vínculo social y la solidaridad (crisis del Estado providencia), las formas de la relación entre economía y sociedad (crisis del trabajo) y las identidades individuales y colectivas (crisis del sujeto). Podría decirse que por no haber apreciado la importancia de esas conmociones, las fuerzas políticas tradicionales se encuentran cada vez más apartadas de la sociedad.

5. Esta realidad contrasta con un conjunto de cuestiones irresueltas que hacen necesaria una profundización del conocimiento sobre esta problemática para que sea incorporado a futuras formulaciones de Programas de Formación para el Empleo dirigidos a los-as jóvenes, así como a las políticas de educación y de trabajo. Durante la siguiente fase de esta investigación algunas de estas cuestiones podrán comenzar a ser resueltas, al menos en el contexto local y nacional. Estas cuestiones son:

- ✓ El futuro de la institucionalidad de la formación, o en otras palabras la evolución de la organización, los contenidos y los destinatarios de la educación técnica y la formación profesional. La relación entre la racionalidad educativa de las instituciones y programas de formación, y en particular su mayor o menor formalidad (sistema educativo versus formación profesional) por un lado y la mayor o menor eficiencia en la Formación por competencias por el otro.

- ✓ La correlación entre la repitencia y la deserción temprana de los-as jóvenes de los sectores sociales más desposeídos y la segmentación del mercado de trabajo entre trabajo formal y trabajo informal. La literatura coincide en señalar los circuitos que llevan a los-as jóvenes de los sectores de pobreza a recorrer circuitos de educación de menor calidad, abandono temprano de la educación formal, escaso acceso a la capacitación y desocupación o inserción precaria en el mercado de trabajo. Es aún escasa la investigación sobre la construcción y evaluación de las políticas sociales que lleven a superar esta situación.

- ✓ La formación por competencias, entendidas éstas como capacidades que se comprueban en la vida real, y no contenidos y habilidades aprendidas en situación escolar y evaluados por exámenes. Estas competencias se adquieren en la convergencia entre educación formal, no formal y aprendizaje en el trabajo, aún no evaluado. Pero hay aún una distancia muy grande entre el discurso de las competencias y la realidad y relevancia de esos programas con relación a la totalidad de la fuerza de trabajo.

- ✓ El rol del estado y el rol del mercado en la educación. La pregunta aquí se refiere a actividades que tiene que financiar, regular o ejecutar el estado y las que deben ser asignadas a un mercado de la Formación, constituido por una oferta privada de servicios y por la demanda de las empresas y los particulares, en donde los programas de formación para el empleo de jóvenes aparecen como una de las expresiones más significativas. La selección de programas e instituciones a ser financiadas por el Estado en términos de equidad (acceso de la población) y productividad (selección de calificaciones a impartir) es difícil. La identificación de programas existentes y aquellos a ser implementados y su evaluación en términos de calidad y relevancia para los objetivos sociales hasta ahora ha sido aún un asunto sin desarrollar.

- ✓ La exploración de los niveles sociales y organizacionales que son los más indicados para tratar las diferentes cuestiones de la articulación entre la educación, el trabajo y las realidades juveniles. Esto se refiere al contexto social y al ámbito local, regional y nacional, ya que no todos los problemas se pueden enfrentar en todos los ámbitos. Lo mismo sucede con las instituciones de formación (escuelas, centros de formación profesional, u organismos nacionales privados y públicos), y más aun con las empresas, ya que la problemática de las grandes empresas y las PYMEs es extremadamente distinta. La selección del ámbito y los interlocutores de esa articulación entre la formación y la inserción

laboral de los-as jóvenes es estratégica para el éxito de las acciones, este es un tema crucial de investigación que apenas comienza a ser esbozado.

Para concluir este texto vale la pena regresar al tema de la compleja articulación entre el mundo de la formación, la realidad del trabajo y del empleo/desempleo y los contextos de la población joven. La continua y trascendente presencia de estos ámbitos en las trayectorias vitales de los-as jóvenes es un llamado a profundizar el conocimiento de la construcción social de esa relación buscando niveles aceptables de equidad y promoviendo acciones positivas que alienten transformaciones sociales necesarias, que ubiquen a los sujetos como artífices de la historia y les doten de una actitud crítica y emancipadora que les sirva para hacer frente a los desafíos múltiples que afrontan en la convulsionada sociedad contemporánea.

Volver a la Tabla de Contenido

BIBLIOGRAFÍA

Capítulo I. REFERENTE TEÓRICO

- ABRAMO, Laís y MONTERO, Cecilia*: La Sociología del Trabajo en América Latina: paradigmas teóricos y paradigmas productivos.* En: Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo No. 1, año 1. México: Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo A.C., 1995, pp. 73-96.

- ADORNO, Theodor. *Wiesengrund. Consigna*. Buenos Aires: Amorrortu, 1973. 82 p.

- AGUILAR BENITEZ, Ismael. *Competitividad, flexibilidad y rotación del personal de la industria maquiladora del televisor*. Tijuana. COLEF. 1996.

- ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. En: *Escritos*. Barcelona: Laia, 1974. 170 p.

- ALDO ELLENA; Franco Demarchi. (ed.) *Diccionario de sociología*. Madrid: Paulinas. 1986. 1311 p.

- ANYON, Jean. *Ideology and United States History Textbooks*. En: Harvard Educational Review, vol. 49, núm. 3. Citado en GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit*. p. 234.

- _____. *Clase social y conocimiento escolar*, En M. Fernández Enguita (ed): Sociología de la educación, Ariel, Barcelona, 1999. pp. 566-392.

- APPLE, Michael. *Maestros y Textos*. Barcelona: Paidós-MEC, 1989. 218 p.

- _____. *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-MEC, 1987. 209 p.

- _____. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, 1986. 224 p.

- AQUINO, Jorge A.; VOLA, Roberto E.; et al. *Recursos Humanos*. Buenos Aires: Ediciones Macchi, 1997. 282 p.

- ARNAUD, Pierre. *Sociología de Comte*. Barcelona: Edicions 62, 1986. 248 p.

- BAGNASCO, Arnaldo. *Mercado y mercados de trabajo*. En: Revista Sociología del Trabajo, No. 6, pp. 21-31. Madrid: Siglo XXI, 1989.

- BARROS, Paula; DE LOS RIOS, Danae y TORCHE, Florencia*. Lecturas sobre la exclusión social.* Santiago de Chile: OIT, 1996. 116 p.

- BAUDELOT, Christian y ESTABLET, Roger. *El aparato escolar y la reproducción.* En: FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (ed.). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel, 1999. pp. 97- 104.

- _____ , _____. *El nivel educativo sube.* Madrid: Morata, 1990. 167 p.

- BAUMAN, Zygmunt. *La globalización. Consecuencias Humanas*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 1999, 171 p.

- BECKER, Gary S. *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza, 1983. 284 p.

- BELL, Daniel. *El Advenimiento de la Sociedad Postindustrial*. Alianza Editorial, 1973. 578 p.

- BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny. *La sociología frente a los espejos del tiempo: modernidad, postmodernidad y globalización*. Medellín: Universidad EAFIT, cuadernos de investigación y docencia. Documento 28, 2005. 79 p.

- _____, _____. *El factor trabajo: Un asunto de la Economía y la sociología.* Medellín: Documento en elaboración, 2001. 49 p.

- BENDIX, Reinhard. *Trabajo y autoridad en la industria*. Buenos Aires: Eudeba, 1966. 488 p.

- BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. *La construcción Social de la realidad. Un tratado de sociología del conocimiento*. Buenos Aires: Amarrourtu, 1983. 240 p.

- BERNSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993. 227 p.

- BERNSTEIN, Richard J. *Habermas y la Modernidad*. Madrid: Cátedra. 1991. 346 p.

- BERTHIER, Antonio. *Tradiciones de Pensamiento Sociológico*. [Online] En: Conocimiento y Sociedad.com, 1995. Disponible en: http://www.conocimientoysociedad.com/Tradiciones.html. [Revisado agosto 23 de 2005]

- BLAKE, Juan Oscar. *La capacitación Un Recurso dinamizador de las organizaciones.* Buenos Aires: Ediciones Macchi, 1997. 156 p.

- BLAUG, Mark. *Educación y empleo*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos, 1981. 214 p.

- BOHLANDER, George; SNELL, Scott; et al. *Administración de Recursos Humanos*. México: Editorial Thomson, 1999. 770 p.

- BONAL, Xavier. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona. Paidós, 1998. 239 p.

- BOURDIEU, Pierre. *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo, 2000. 272 p.
- _____. *La esencia del neoliberalismo*. [Online] En: www.analitica.com. Disponible en: http://www.analitica.com/bitblioteca/bourdieu/neoliberalismo.asp [Revisado octubre 2 de 2006].
- _____ y PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia, 1977. 285 p.
- _____. *Las finalidades de la sociología reflexiva*. En: BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loic. *Respuestas por una sociología reflexiva*. México: Grijalbo. 1995. 262 p.
- _____. *Razones prácticas. Barcelona*: Anagrama, 1995. 232 p.
- _____. *La distinción. Bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1988. 597 p.
- BOWLES, Samuel E. y GINTIS, Herbert. *La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo*. En: Educación y Sociedad, 2. pp. 7 - 23. Madrid: Akal, 1983.
- _____ , _____. *La instrucción en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI, 1985. 377 p.
- _____ , _____. *La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo.* En: Educación y Sociedad, 2. pp. 7 -23. Madrid: Akal, 1983.
- BOYER, Robert. *La Flexibilización del Trabajo en Europa*. Madrid: Ministro del Trabajo, 1988. 257 p.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabajo y capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo XX*, México: Nuestro Tiempo, 1983. 230 p.
- BRITO, Roberto. *Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud*. En: JOVENes Causa Joven, Cuarta época, Año 2, No. 1, México DF: Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, 2002. pp. 26-33.
- BUXEDAS, Martín; AGUIRRE, Rosario; ESPINO, Alma. *Exclusión social en el mercado del trabajo. El caso de Uruguay*. Santiago de Chile: OIT. 1999. Citado por: NARANJO SILVA, A. Op. Cit. p. 33.
- CARDONA ACEVEDO, Marleny, et al. *El diseño institucional en la formulación y ejecución de las políticas sociales en Medellín. Una lectura desde la teoría de los contratos.* Medellín: ESYT - Universidad EAFIT, Escuela de Administración. Departamento de Economía, 2006. 130 p.

- CASTILLO, Juan José. *Cultura, Historia y Trabajo: la sociología del trabajo que se refunda en torno a 1960*. En: Congreso latinoamericano de Sociología del Trabajo: "El mundo del trabajo en el contexto de la Globalización". Asociación Latinoamericana e Sociología del Trabajo. (2do: 1-5 de diciembre de 1996: Sao Paulo). Ponencias del II Congreso latinoamericano de Sociología del Trabajo: "El mundo del trabajo en el contexto de la Globalización". Sao Paulo: Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo. pp. 24-25.

- _____. *La sociología del trabajo hoy: la genealogía de un paradigma.* En: DE LA GARZA, Enrique. (coord). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo.* México: FCE-UAM-COLMEX-FLACSO, 2000, pp. 39-64.

- CASTELLS, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1.* La sociedad red. Madrid: Alianza, 1997. 656 p.

- CASTRO, Claudio de Moura. *Formación profesional en el cambio de siglo.* Montevideo: CINTERFOR-OIT, 2002. 382 p.

- CELIS; Juan Carlos. *Propuesta metodológica para el análisis de coyuntura laboral.* Medellín: Escuela Nacional Sindical, 2004. p. 4.

- CHOMSKY, Noam. *La (des) educación*. Barcelona: Crítica, 2001. 235 p.

- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) y OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL, 1992. 270 p.

- CENTI, César. *Mercados de trabajo y movilización*. En: Revista Sociología del Trabajo, 4, pp. 43 – 66. Madrid: Siglo XXI, 1988.

- COLLINS, Randall. *La sociedad credencialista*. *Sociología histórica de la educación y la estratificación.* Madrid: Akal, 1989. 248 p.

- _____. *Teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa*. En: Educación y Sociedad, 5. pp. 125 – 148. Madrid: Akal, 1986.

- DALE, Roger. *The State and Education: Some Theoretical Approaches*. En: The State and the Politics of Education, unit 3.The Open University Press, Milton Keynes, 1981. Citado en BONAL, Xavier, Op. Cit., p. 20.

- _____. *The State and Educational Policy*. Milton Keynes, Open University Press. Citado en BONAL, Xavier, Op. Cit.

- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSITCA (DANE). *Preguntas frecuentes. Empleo*. [Online] En. www.dane.gov.co Disponible en: http://www.dane.gov.co/files/faqs/faq_ech.pdf. [Revisado agosto 23 de 2005]

- DAVIES, Kingsley y MOORE, Wilbert E. *Algunos Principios de estratificación*. En: BENDIX, Reinhard y LIPSET, Seymour M. *Clase, Status y Poder, vol. 1.* Madrid: Euroamérica, 1972. pp. 155-170.

- DE LA FUENTE, Gloria. *Educación y empleo: la relación entre el sistema de enseñanza y el mercado de trabajo.* En: GARCÍA DE LEÓN, María Antonia y otros (Comp.) *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova, 1993. pp. 141 – 163.

- DE LA GARZA, Enrique. *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo.* (Coord.) México: Fondo de Cultura Económica, 2000. 796 p.

- _____. *Epistemología crítica y el concepto de configuración*. Revista mexicana de sociología volumen 63, número 1 enero -marzo de 2001. p. 102.

- _____. *Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos, crítica y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social.* México: Porrúa-UNAM. 1988. 152 p.

- _____. *La construcción socioeconómica del mercado de trabajo y la reestructuración productiva en México*. En: DE LA GARZA, Enrique (Comp.) *Reestructuración productiva, mercado de trabajo y sindicatos en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 11 – 48.

- _____. *La formación socioeconómica neoliberal: debate teórico acerca de la reestructuración de la producción y evidencia empírica para América Latina*. México, D. F.: UAM, Unidad Iztapalapa: Plaza y Valdes, 199? 202 p.

- _____. *Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo*. En: DE LA GARZA, Enrique y NEFFA, Julio César (coord.). *El trabajo del futuro, el futuro del trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, ASDI, 2001. p. 11 – 31.

- DE PABLO, Antonio. *Causalidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la sociología de la educación.* En: FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Marxismo y sociología de la educación. Madrid: Akal, 1986. p. 163-186.

- DE LA FUENTE, Gloria. *Educación y empleo: la relación entre el sistema de enseñanza y el mercado de trabajo.* En: GARCÍA DE LEÓN, María Antonia y otros (Comp.) *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova, 1993. pp. 141 – 163.

- DEL RÍO, Enrique; JOVER, Daniel; RIESCO Lola. *Formación y Empleo. Estrategias Posibles*. Barcelona: Paidós, 1991. 145p.

- DOERINGER, Peter y PIORE, Michael. *Internal Labor Markets and Mampower Analysis*. Lexington: D. C. Heath and Company, 1971. Citados en: BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, Op. Cit. p. 28.

- DOMBOIS, Rainer y PRIES, Ludger, *¿Necesita América Latina su propia Sociología del Trabajo?* En: Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo No. 1, año 1. México: Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo A.C., 1995. pp. 97-132.

- DURKHEIM, Emilio. *La División Social del Trabajo*. Barcelona: Akal, 1987. 492 p.

- DUSCHATZKY, Silvia. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: PAIDOS, Tramas Sociales, 2002. 208 p.

- ESTRADA ÁLVAREZ, Jairo. *Configuraciones de política educativa neoliberal. Estudio Preliminar.* [Online] Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Colombia Bogotá. Departamento de Ciencia Política, 2002. Disponible en http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/configracionpoli_caeducativa.pdf [Revisado octubre 2 de 2006].

- FARLEY, J. *Sociology*. New Yersey: Prentice Hall, 1990. pp. 398 - 400. Citado por GUERRERO SERÓN, Antonio. Op. cit.

- FAS/ UNICEF. *Carencias socioeconómicas y pobreza en el país urbano: la década 1984 - 1994*. Montevideo: FAS/ OPP, 1996.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *¿Hacia dónde va la sociología de la educación?* En: ORTEGA, Félix; GONZÁLEZ GARCÍA, Ernesto; et al. (Comps.): *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor, 1989. pp. 51 – 114.

- _____. *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, 1999.

- FLECHA, Ramón. *Ensayo sobre pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular. 1997. 167 p.

- FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1980. 189 p.

- FORRESTER, Viviane. *Una Extraña Dictadura*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2000. 142 p.

- FREYSSENET, Michel. *La division capitaliste du travail*, París: Ed. Savelli, 1977. 221 p.

- FRIEDMANN, Georges y NAVILLE, Pierre. *Tratado de Sociología del Trabajo, Vol. 1*, México, DF.: Fondo de Cultura Económica, cuarta reimpresión, 1992. 466 p.

- GALLART, María Antonia. *La Articulación entre la Educación y el Trabajo: una construcción social inconclusa*. En: DE LA GARZA, ENRIQUE (Coord). *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*. México: Anthropos – UNAM, 2006. p. 309 – 323.

- _____ y JACINTO, Claudia. *Competencias Laborales: tema clave en la Articulación Educación-Trabajo.* [Online] En: Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, Año 6 No. 2, diciembre de 1995. Buenos Aires: CIID-CENEP - Biblioteca Digital de la OEI. Disponible en: http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad2a04.htm [Revisado septiembre 13 de 2005].

- GALLINO, Luciano. *Diccionario de Sociología*. Madrid: Siglo XXI, 1995, 892 p.

- GHISO COTOS; Alfredo Manuel; JIMÉNEZ GÓMEZ; Luz Elena; et al. *Caracterización social de las mujeres en algo grado de vulnerabilidad y riesgo social de la ciudad de Medellín*. Medellín: Alcaldía de Medellín, Secretaria de solidaridad, 2003. 214 p.

- GIDDENS, Anthony. *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza, 1993.

- GINER, Salvador, LAMO DE ESPINOSA, Emilio y TORRES, Cristóbal (Eds). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, 1998. 895 p.

- GIROUX, Henry A. *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI, 1992.

- _____. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. [Online] En: Universidad Pedagógica Nacional online, 2006. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf [Revisado octubre 2 de 2006].

- _____. *Los Profesores Como Intelectuales Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós, 1990.

- GONGDON, Tim y McWILLIAMS, Douglas. *Diccionario de Economía*. Caracas: Grijalbo, 1995. 231 p.

- GORE, Ernesto. *La educación en la empresa*. Madrid: Editorial Granica, 1998. 350 p.

- GOULDNER, Alvin W. *La crisis de la Sociología Occidental*. Buenos Aires: Amorrortu, 1971. 476 p.

- GRAMSCI; Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. México: Juan Pablos Editor, p. 12.

- _____. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Madrid: Nueva Visión 1984. p. 9.

- GRUPPI, Luciano. *El concepto de Hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular. p. 7-24 y 89-111. [Disponible online en http://www.gramsci.org.ar/12/gruppi_heg_en_gramsci.htm] [Revisado en octubre 2 de 2006].

- GUERRERO SERÓN, Antonio. *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico en educación*. Madrid: Siglo XXI, 2003. 320 p.

- HABERMAS, Junger. *Conocimiento e interés: La filosofía en la crisis de la humanidad Europea*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1997. p. 168.

- HALL, S. School, *State and Society*. En R. DALE et al. (eds.): *Education and the State. Schooling and the National Interest*, The Faimer Press. The Open University Press, Lewes, vol. 1, 1981. p. 15. Citado en GUERRERO SERÓN, Antonio. Op. Cit.

- HORKHEIMER, Max. *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974. pp. 287-288

- _____ y ADORNO, Theodor. *Dialéctica de la Ilustración*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1999. 350 p.

- HUGHES, Everett. *Men and Their Work*, Nueva York: Free Press, 1958. 184 p.

- IGLESIAS, Enrique V. *Globalización e integración regional: consecuencias para América Latina., Publicación especial*. México DF.: INTAL-ITD, 1997. 323 p.

- JEREZ MIR, Rafael. *Sociología de la Educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid: Consejo de Universidades, 1990. 472 p.

- _____. *Sociología de la Educación*. Madrid: Consejo de Universidades, 1990. Pág., 360. Citado por BONAL, Xavier. *Sociología de la educación*. Op. Cit.

- KARABEL, J. y HALSEY, A. H. *Power and Ideology in Education*. Nueva York: Oxford University Press, 1977. Pág., 32. Citado en BONAL, X. Op. Cit. p. 75.

- LABARCA, Guillermo. *Formación y empresa*. Montevideo: CINTERFOR, 1999, 447 p.

- _____. *Formación para el Trabajo: ¿pública o privada?* Montevideo: CINTERFOR, 2001. 314 p.

- LERENA, Carlos. *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Grupo Zero, 1985. 135 p.

- LINS RIBEIRO, Gustavo. *Globalización y Transnacionalización. Perspectivas antropológicas y latinoamericanas.* [Online] www.unb.br, Brasilia, 1996. Disponible en http://www.unb.br/ics/dan/Serie199empdf.pdf [Revisado agosto 23 de 2006].

- LIPIETZ, Alain. *El Mundo del Postfordismo*. Citado por BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny. *El factor trabajo*…, Op. Cit. p. 20.

- MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. *La construcción social de la juventud.* En: CUBIDES, Humberto; TOSCANO, María Cristina (eds). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades.* Bogotá: Universidad Central/DIUC - Siglo del Hombre, 1998. 326 p. [Disponible Online en http://www.celaju.org/biblioteca/instit/clacso/4_con.PDF] [Revisado octubre 8 de 2006]

- MARX, Carlos. *Manuscritos de Economía y Filosofía*. Madrid: Alianza, 1982. 249 p.

- _____. *Prólogo a la Crítica de la economía política*. La Habana: Editorial Política, 1966. p.12.

- MASJUAN, J. M. y otros. *Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta.* En: Política y Sociedad, Vol. 1. pp. 97 – 104. Madrid: Universidad Complutense: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, 1988.

- MCLAREN; Peter. *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo: una Pedagogía crítica*. Madrid: Editorial PopulaR, 1996. 335 p.

- _____. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de opresión en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós, 1997. 344 p.

- MENY, Ives y THOENING, J. Claude. *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel, 1992. p.158-193.

- MIKEL PALAFOX, Martha. *La globalización como una perspectiva para la expansión internacional: El caso del sector automotriz.* En: Revista Ecos de Economía, No.4. Medellín: Universidad EAFIT, 1997. pp. 5 – 29.

- MINIAN, Isaac. *Transnacionalización y periferia semiindustrializada*. México, DF.: Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), 1984, pp. 179-196.

- NARANJO SILVA, A. *Capacitación y formación profesional para jóvenes en Uruguay: los programas Opción Joven y Projoven a través de sus experiencias de evaluación.* Montevideo: OIT. 2002.

- NISBET, Robert. *La Formación del Pensamiento Sociológico.* Tomo 1. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.

- NOGUERA, José Antonio. *El concepto de trabajo y la teoría social crítica*. En: Papers: Revista de Sociología, No. 68. Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona, 2002. pp. 141 – 168.

- PALACIO, Germán. *Flexibilidad laboral y neoliberalismo en el trabajo en los noventa, rupturas y conflictos*. Bogotá: Empresa editorial. Universidad Nacional de Colombia. 1994. 81 p.

- PALENZUELA, Pablo. *Las culturas del trabajo: una aproximación antropológica.* En: Revista Sociología del Trabajo, 24, pp. 3 - 28. Madrid: Nueva Época, 1995.

- PARSONS, Talcott. *La sociedad. Perspectivas evolutivas y comparativas*. México: Editorial Trillas, 1974. 179 p.

- _____. *La Sociología Norteamericana Contemporánea*. Buenos Aires: Paidós. 1969. 249 p.

- PAULUS, Nelson. *Del concepto de riesgo: conceptualización del riesgo en Luhmann y Beck.* [Online] En: Revista del Magíster en Antropología y Desarrollo. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, mayo de 2004. Disponible en http://www.revistamad.uchile.cl/10/paper07.pdf [Revisado octubre 2 de 2006].

- PERONA, Nélida; ROCCHI, Graciela. *Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares.* [Online] En: Memorias del primer congreso Internacional Políticas sociales para un nuevo siglo. Concepción,

Chile, noviembre de 2000. Disponible en http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p15.4.htm [Revisado octubre 2 de 2005].

- PIECK, Enrique. *Los-as jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social.* México: CINTERFOR / OIT, 2001. p. 16.

- PIZARRO, Roberto. *Estudios estadísticos y prospectivos. La vulnerabilidad social y sus desafíos: Una mirada desde América Latina.* Santiago de Chile: CEPAL - Naciones Unidas, 2001. 76 p.

- PUIG FARRÁS, Julio y HARTZ SON, Béatrice. *La negociación de la flexibilidad del trabajo*. Ensayos laborales 7. Medellín: Escuela Nacional Sindical -ENS-. 1999. 165 p.

- ROBINSON, Derek. *Mercados de trabajo externos e internos. El mercado de trabajo y la estructura salarial*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1988.

- RODRIGUEZ, Ernesto. *Actores estratégicos para el desarrollo. Políticas de Juventud para el siglo XXI*. México: Instituto Mexicano de la Juventud, 2002. p. 35-37.

- SALAZAR, Carlos. *Las políticas públicas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1995. p. 41.

- SÁNCHEZ DE HORCAJO, Juan José. *La gestión participativa en la enseñanza (presupuestos sociopedagógicos)*. Madrid: Nancea, 1979. 191 p.

- SCANS. *Lo que el trabajo requiere de las escuelas. Informe de la Comisión SCANS para América 2000*. Washington: Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, 1992. Citado por GALLART, María Antonia. *La Articulación entre la Educación y el Trabajo: una construcción social inconclusa.* Op. Cit. p. 313.

- SCHULTZ, Theodore W. *La inversión en capital humano*. En: Educación y Sociedad, 1. pp. 181-195. Madrid: Akal, 1983.

- SILICEO AGUILAR, Alfonso. *Capacitación y Desarrollo del Personal*. México: Editorial Limusa, 1980. 127 p.

- SIMMEL, Georg. *El cruce de los círculos sociales en Sociología*, *2. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza, 1986.

- STEINBERG, María Augusta. *Juventud y primer Empleo. Cuaderno de Formación No. 11*. Buenos Aires: Instituto de Formación de Líderes Sociales, 2004. p. 10.

- STORPER, Michael y SALAIS, Robert. *Modos de producción*. Los Ángeles: Universidad de California, 1995. p. 33.

- STORPER, Michael y RICHARD, Walker. *The capitalist Imperative, Territory, Technology and Industrial Growth*. New York: Basil Blackwell, 1989. Citado por BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *El factor Trabajo…* Op. Cit. p. 22.

- STORPER, Michael. *Institutions of the learning economy*. Los Ángeles: University of California, (UCLA), 1995. Citado por BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *El factor Trabajo*… Op. Cit. p. 33.

- STRECK, Danilo R. *Corrientes Pedagógicas Aproximaciones pedagogía y teología*. Costa Rica: CELADE, 1994. p. 27.

- TABARES, Juliana. *Subjetividad y cultura laboral en el sistema productivo de la industria de la confección del municipio de Donmatías.* Medellín, 2006. 128 p. Trabajo de grado (Socióloga). Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Sociología.

- TÉLLEZ IREGUI; Gustavo. *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2002. 232 p.

- THUROW, Lester. *Educación e igualdad económica*. En: Educación y Sociedad, 2, pp. 159 -171. Madrid: Akal, 1983.

- TOCKMAN, V., *El trabajo de los-as jóvenes en el post-ajuste latinoamericano*. En: Revista Iberoamericana de Juventud 2, enero. Madrid. 1997.

- TORRES, Alfonso. *La Educación Popular: Evolución Reciente y Desafíos.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001. 128 p.

- _____. *La construcción del objeto y los referentes teóricos en investigación social*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004. 10 p.

- TORRES, Jurjo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata, 2001. 255 p.

- TOURAINE, Alain. *La sociedad Post-industrial*. Barcelona: Ariel, 1971. 237 p.

- VARELA, Julia. *Sociología de la educación. Algunos modelos críticos*. [Online]. En: REYES, Román (Dir). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Complutense, 2002. Disponible en http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario [Revisado agosto 23 de 2005].

- VARGAS VELÁSQUEZ, Alejo. *Notas sobre el estado y las políticas públicas*. Santa Fe de Bogotá: Almudena, 1999. p. 226.

- WEBER, Max. *Economía y Sociedad*. México, DF.: Fondo de Cultura Económica, 1977, vol.1, p. 84

- WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y literatura*. [Online] Barcelona: Península, 1980. 950 p. Disponible en http://www.nombrefalso.com.ar/apuntes.php [Revisado octubre 2 de 2006].

- WILLIS, Paul. *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal, 1988. 230 p.

- ZEMELMAN, Hugo. *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente (2 vols.).* Barcelona: Anthropos y El Colegio de México, Barcelona, 1991 y 1992.

- _____. *Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica*. En: LEON, Emma y ZEMELMAN, Hugo. *Subjetividad. Umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos. 1997. p. 21-35.

- ZURLA, Paolo. *Calidad y cultura del trabajo en los años ochenta*. En: Revista Sociología de Trabajo, 8, pp. 109 – 134. Madrid: Nueva Época, 1990.

Volver a la Tabla de Contenido

Capítulo II. APROXIMACIÓN SITUACIONAL A LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO

- ABDALA, Ernesto. *Experiencias de capacitación laboral de jóvenes en América Latina*. Santiago de Chile: CINTERFOR - OIT, 2003. 17 p.

- _____. *Nuevas soluciones para un viejo problema: modelos de capacitación para el empleo de jóvenes. Aprendizajes en América Latina*. En: ABDALA E.; Jacinto C.; SOLLA, A. Coord. *La inclusión laboral de los-as jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2005. p. 185 – 214.

- AGUIRRE, Julián. *Niñez y juventud en el conflicto armado interno en Colombia*. En: BELLO, Martha y RUIZ, Sandra (comp.). *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Fundación Dos Mundos, 2002. 427 p.

- AMIN, Samir. *El Reto de la Mundialización*. [Online] Globalización.org. Disponible en: http://www.globalizacion.org/index.html [Revisado octubre 8 de 2006].

- ARANGO, Luz Gabriela y LÓPEZ, Carmen Marina (Comp.). *Globalización, apertura económica y relaciones industriales en América Latina*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional, 1999. 406p.

- BANCO MUNDIAL. *Taller de Empleo Juvenil*. Washington DC: Banco Mundial, 2003.

- _____. *Global Development Finance.* [Online] Banco Mundial, septiembre 2005. Disponible en http://web.worldbank.org/.../EXTGDF2005/0,,menuPK:544398~pagePK:64167702~piPK:64167676~theSitePK:544381,00.html [Revisado octubre 2 de 2006].

- BECK, Ulrich. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós, 1998. 224 p.

- BEDOYA GARCÍA, César Augusto. *Juventudes y Derechos Humanos en Medellín, Colombia - Investigación social participativa de jóvenes*. [Online] Ilustrados.com, 2000. Disponible en: http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpyAkZApkZtvdFMlLo.php [Revisado octubre 6 de 2006].

- BELTRÁN, Miguel Ángel; CARDONA, Marleny. *El factor trabajo: Un asunto de la Economía y la sociología.* Medellín: Documento en elaboración, 2001. 49 p.

- BIELSCHOWSKY, Ricardo. *Evolución de las ideas de la CEPAL*. En: Revista de la CEPAL. Número Extraordinario. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1998. pp. 21 - 45.

- BREWER, Laura. *Jóvenes en situación de riesgo: la función del desarrollo de calificaciones como vía para facilitar la incorporación al mundo del trabajo. Documento de trabajo núm. 19*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo (OIT) - Departamento de Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad, 2005. 163 p. [Disponible Online en http://www.ilo.org/public/english/employment/yett/download/wp19sp.pdf]

- CABRERA, Onavis Carmelo. *Problemática y desafíos de la educación vinculada al trabajo en el marco de la propuesta neoliberal*. En: Revista Interamericana De Educación De Adultos. Segunda época. Número 3. México, D.F.: OEA, CREPAL, CEDeFT, 1993. pp. 34 – 49.

- CALCAGNO, Alfredo F. *Ajuste estructural, costo social y modalidades de desarrollo en América Latina.* En: SADER, Emir (Comp). *El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas.* Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2001. pp. 75 – 98.

- CARRILLO, Jorge. *Flexibilidad y Calificación en la Nueva Encrucijada Industrial.* En: *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina. Lecturas de Organización y Trabajo nº 3*. Campinas: UNICAMP. 1994. pp. 137 a 151.

- CASTELLS, Manuel. *Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa*. [Online] En: La Factoría nº 7, octubre de 1998. Disponible en http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells7.htm [Revisado en octubre 2 de 2006].

- _____ . *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red.* Madrid: Alianza, 1997. 656 p.

- CASTILLO, Juan José. *Cultura, Historia y Trabajo: la sociología del trabajo que se refunda en torno a 1960.* En: Congreso latinoamericano de Sociología del Trabajo: "El mundo del trabajo en el contexto de la Globalización". Asociación Latinoamericana e Sociología del Trabajo. (2do: 1-5 de diciembre de 1996: Sao Paulo). Ponencias del II Congreso latinoamericano de Sociología del Trabajo. Sao Paulo: Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo, 1996. pp. 24-25.

- CASTRO, C. de Moura. *Formación de jóvenes desempleados en América Latina.* En: CASTRO, C. de Moura; SCHAACK, K y TIPPLET, R., (Eds.) *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2002. 382p.

- CASTRO, Javier Alberto. *Evaluación de impacto proyecto: capacitación de jóvenes para el empleo programa Convivencia y seguridad ciudadana convenio BID - Alcaldía de Medellín.* Medellín, 2005. 202 p. Trabajo de grado (Sociólogo). Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Sociología.

- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN, CIDE. [Online]. Universidad Alberto Hurtado, Chile. Disponible en http://www.cide.cl [Revisado octubre 2 de 2006].

- CH´ APARICIO, Pablo. *Críticas, reflexiones y aportes para una contextualización adecuada del universo educativo, social y laboral de los jóvenes*. [Online] En: Institut für Erziehungswissenschaften Eberhard - Karls -Universität Tübingen. 2002. Disponible En: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro282/iv.htm. Consultado marzo 30 de 2006.

- CINTERFOR / OIT. *Tendencias de las políticas públicas en la formación para el trabajo en América Latina*. En: II Encuentro Iberoamericano de políticas de empleo juvenil: "el desafío desde lo local". (1998, Medellín, Colombia) [Online] CINTERFOR / OIT, 1998. Disponible en: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/eventos/memo/med/ [Revisado marzo 30 de 2006].

- COLJUVENTUD. *Evaluación de la Gestión de la Consejería Presidencial para la Mujer, la Familia y la Juventud. Las experiencias*. Citado por MUÑOZ GONZALEZ., Germán. *Temas y problemas de los-as jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI.* [Online] En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 1, No 1, enero-junio, 2003. Manizales: Centro Internacional de Educación y Desarrollo –CINDE-, Universidad de Manizales. Disponible en http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cinde/revis1/06.pdf [Revisado octubre 2 de 2005].

- COLOMBIA. *Documento Oficial del Gobierno Colombiano sobre el Plan Colombia*. [Online] Disponible en: http://www.derechos.org/nizkor/colombia/doc/planof.html [Revisado agosto 23 de 2006].

- COLOMBIA. *Decreto 2020 de junio 16 de 2006, por el cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo.* [Online] Disponible en http://web.minjusticia.gov.co/normas/2006/d20202006.htm [Revisado en agosto 28 de 2006].

- _____ y DEFENSORÍA DELEGADA PARA LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ, LA JUVENTUD, LA MUJER Y LOS ANCIANOS. *Resolución Número 846 de 1999, agosto 20, por la cual el Defensor del Pueblo reorganiza el Programa de la Promoción y*

Protección de los Derechos Humanos de los-as jóvenes y se dictan otras disposiciones. Bogotá: DEFENSORÍA, 1999. 3 p.

- _____. *Ley 115 de 1994, febrero 14, por la cual se expide la ley general de educación. (Artículo 36)* [Online] Bogotá: Congreso. Disponible en: http://www.cna.gov.co/cont/documentos/legislacion/Ley_115_1994.pdf [Revisado en octubre 2 de 2005].

- _____. *Ley 812 de 2003, junio 26, por la cual se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006, hacia un Estado comunitario.* [Online]. Bogotá: Congreso, 2003. Disponible en http://www.mininteriorjusticia.gov.co/adminFiles/LEY%20812%20DE%202003.htm [Revisado agosto 23 de 2005].

- _____. *Ley 375 de 1997 (Ley de Juventud), capítulo 1, artículo 3.* [Online] Congreso de Colombia. Disponible en http://www.secretariasenado.gov.co/leyes/L0375_97.HTM [Revisado en agosto 23 de 2005].

- _____. *Plan de desarrollo nacional 2006 - 2010.* [Online] Presidencia de la República de Colombia. Disponible en http://www.dnp.gov.co/paginas_detalle.aspx?idp=235 [Revisado agosto 23 de 2005].

- COMISIÓN DE EMPLEO Y POLÍTICA SOCIAL - OIT. *Documento GB.286/ESP/5. Iniciativa de las Naciones Unidas sobre el empleo de los jóvenes* [Online] Ginebra: Oficina Internacional Del Trabajo (OIT), Consejo de Administración, marzo de 2003. Disponible en http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/gb/docs/gb286/pdf/esp-5.pdf [revisado en octubre 2 de 2005].

- CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA. *Menores infractores involuntarios en procesos judiciales por año, 1999*. Citado por PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA - PROGRAMA COLOMBIA JOVEN. Op. Cit. p. 16.

- CONSULTORÍA PARA LA EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL SUBPROGRAMA JÓVENES EN ACCIÓN. *Análisis de resultados de las Primeras Convocatorias del Programa Jóvenes en Acción. Informe Final.* Bogotá: Presidencia de la República, 2004. 82 p.

- CRUZ, Carmen Inés, et Al. *Responsabilidad de un adolescente padre*. En: AAVV, *Armero 10 años de ausencia.* Ibagué: FES - Resurgir, 1995. Citado por PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN - GTZ - UNICEF. Op. Cit. p. 104.

- CUARTAS QUINTERO, Martha Cecilia. *Plan Estratégico de Desarrollo Juvenil Departamento de Antioquia con Visión a diez Años 2005-2015. Línea temática: Vinculación de los-as jóvenes al mundo laboral.* Medellín: Comfenalco Antioquia. Subdirección de educación cultural y bibliotecas, 2005. 15p.

- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSITCA (DANE). *Censo General 2005.* [Online] DANE. Disponible en: http://www.dane.gov.co [Revisado en noviembre 30 de 2006].

- _____. *Colombia: Proyecciones quinquenales de población por sexo y edad, 1950-2050.* [Online] Bogotá: DANE, 1998. Disponible en http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=16&id=165&Itemid=350 [Revisado octubre 15 de 2006].

- _____. *Encuesta Continua de Hogares* [Online]. Bogotá: DANE, 2003. Disponible en http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech_informalidad/bolet_ech_informalidad_IItrim05.pdf [Revisado octubre 2 de 2005].

- DEL RÍO, Enrique; JOVER, Daniel y RIESCO, Lola. *Formación y Empleo. Estrategias posibles*. Barcelona: Paidós, 1991. 145p.

- DELORS, Jacques; AL MUFTI, In'am; AMAGI, Isao, et. al. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. París: Ediciones UNESCO, 1996. 46 p.

- DOMBOIS, Rainer y PRIES, Ludger. *Modernización empresarial. Tendencias en América Latina y Europa.* Caracas: Fundación Friedrich Ebert de Colombia. Ed. Nueva Sociedad, 1993. 245 p.

- ESCOBAR, Jorge. *Políticas e institucionalidad pública de juventud. Informe final.* En: Seminario Internacional de OPS. Bogotá, enero de 2000. Citado por MUÑOZ GONZALEZ., Germán. *Temas y problemas…* Op. Cit. p. 5.

- FITUOSSI; Jean-Paul; ROSANVALLON, Pierre. *Nueva Era de las Desigualdades*. Buenos Aires: Manantial, 1997.

- FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Estado de la Población Mundial*. New York: Naciones Unidas, 1998. Citado por PIECK, Enrique. *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la Exclusión Social*. México DF: UIA/IML/UNICEF/CINTERFOR-OIT, RET y CONALEP, 2001. p.37.

- FONDO MONETARIO INTERNACIONAL (FMI). *World Economic Outlook.* [Online] Fondo Monetario Internacional (FMI) – Boletín del FMI, septiembre 2004, septiembre 2005. Disponible en: http://www.imf.org/external/pubs/ft/survey/spa/2004/052404S.pdf y http://www.imf.org/External/Pubs/FT/SURVEY/spa/2005/050205S.pdf [Revisado octubre 2 de 2006].

- FORRESTER, Viviane. *El horror económico*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1998. 179 p.

- FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. *Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar.* París: UNESCO, Banco Mundial, PNUD, 23 de mayo de 2000. [Punto 49]. p. 14.

- _____. *Educación para todos en las Américas, Marco de Acción Regional.* Santo Domingo: UNESCO, Banco Mundial, PNUD; 10-12 de febrero de 2001. [Punto 7] p. 7.

- _____. *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar: UNESCO - Banco Mundial - PNUD, 2000. 7 p.

- FUNDACIÓN CEPECS. *[Sin datos]* Citado por PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN – GTZ – UNICEF. Op. Cit. p. 73.

- FUNDACIÓN FES. *Proyecto Atlántida. Informe Final*. Bogotá: FES - Proyecto Atlántida, 1996. Citado por MUÑOZ GONZALEZ, Germán. *Temas y problemas*… Op. cit. p. 6.

- FURTADO, Celso. *El nuevo capitalismo*. En: Revista de la CEPAL. Número Extraordinario. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1998. p. 17.

- GALLART, María Antonia. *Formación y trabajo: de ayer para mañana*. En: Papeles de la Oficina Técnica. Número 1. Montevideo: CINTERFOR-OIT, 1996.

- _____. *Los cambios en la relación escuela-mundo laboral.* En: Revista Iberoamericana de Educación Número 15. Micropolítica en la Escuela. Septiembre - Diciembre 1997. [Online] Biblioteca Digital de la OEI. Disponible en: http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15.htm [Revisado febrero 25 de 2005].

- _____. *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de los-as jóvenes vulnerables.* Montevideo: CINTERFOR/OIT, 1998. 341 p.

- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós, 1999. 242 p.

- GAVIRIA, Alejandro. *Ley 789 de 2004: ¿funcionó o no?* Bogotá: Universidad de los Andes, Coyuntura Económica; 2004.

- GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA. *Noticia: SENA Firma Convenio con CEPAT*. [Online] En: Periódico Amigo. Medellín (Antioquia), Abril de 2005. PeriodicoAmigo.com, Medellín. 2005. Disponible en: http://www.periodicoamigo.com/447_SENA_CEPAT.htm [Revisado noviembre 26 de 2005].

- GÓMEZ BUENDÍA, Hernando. *La hipótesis del Almendrón*. En: *¿Para dónde va Colombia?* Bogotá: Tercer Mundo-Colciencias. 1999. 258 p.

- GÓMEZ, Víctor Manuel. *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia.* Bogotá: Alfaomega - Universidad Nacional – ASCUN, 2000. Citado por TAMAYO

VALENCIA, Alfonso. *La responsabilidad histórica de la educación en Colombia. Amenazas a la universidad pública.* [Online] Voltairenet.org. Disponible en http://www.voltairenet.org/article138026.html#nh2 [Revisado noviembre 5 de 2006].

- HERNÁNDEZ ARROYAVE, Juan Carlos. *El Desempleo Juvenil, Mucho más que cifras: ¡Alternativas!* [Online] Medellín: Corporación PAISAJOVEN - GTZ, 2001. 17 p. Disponible en http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro221/libro221.pdf [Revisado en agosto 23 de 2005].

- _____. *entra 21. Preparando a los jóvenes para entrar en el nuevo mundo del trabajo.* [Online] CINTERFOR / OIT. Disponible en http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/inclus/pdf/hernand.pdf [Revisado en agosto 23 de 2005].

- _____. *Los Procesos de Estructuración de Programas de Formación para el Trabajo para Jóvenes. Aproximaciones*. Medellín: Corporación PAISAJOVEN, 1999. 11 p.

- HERNÁNDEZ, Gladis. *Evolución de la deuda externa en América Latina y el Caribe*. [Online] Observatorio Internacional de la Deuda - Centro de Investigaciones de la Economía Mundial (CIEM), Cuba, 2005.: Disponible en: http://www.oid-ido.org/article.php3?id_article=109 [Revisado octubre 10 de 2006].

- HOBSBAWM, Eric. *Primer Mundo y tercer Mundo después de la guerra Fría*. En: Revista de la CEPAL 67. Santiago de Chile: CEPAL, abril de 1999. pp. 7-14.

- IFS - ECONOMETRÍA S.A. - SEI. *Análisis de Resultados de las Primeras Convocatorias del Programa Jóvenes en Acción. Consultoría para la Evaluación de Impacto del Subprograma Jóvenes en Acción.* Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 2004. 74 p.

- JARAMILLO ARBELÁEZ, Ana María; SÁNCHEZ MEDINA, Luz Amparo y VILLA MARTINEZ, Marta Inés. *Rostros del miedo. Una investigación sobre los miedos sociales urbanos.* Medellín: Corporación Región, 2003. 233 p.

- KATZ, Jorge. *Cambios estructurales y productividad en la industria latinoamericana, 1970-1996.* En: Revista de la CEPAL 71. Santiago de Chile: CEPAL – Naciones Unidas, agosto de 2000. pp. 65 – 84.

- KREMENCHUTZKY, Silvia. *Formación de los jóvenes para el Trabajo: Principales Interrogantes y preocupaciones desde las Organizaciones de la Sociedad Civil*. Buenos Aires: Crisol Proyectos Sociales, 2000. 15 p.

- LÓPEZ CASTAÑO, Hugo; et al. *Impacto de la Reforma Laboral sobre la generación y calidad del empleo*. Medellín: CIDE, 2004. Citado por VÁSQUEZ FERNÁNDEZ, Héctor. *Op. Cit*. p. 2.

- LÓPEZ VÉLEZ, Omaira. *Balance General al Plan de Desarrollo de Medellín 1995-1997. Componente Juvenil*. Medellín: Veeduría del Plan de Desarrollo, 2001. 22 p.

- LORENZO, Ana T. *Canje de Deuda Externa por Educación*. [Online] En: VI Foro Social Mundial (Caracas, Venezuela, 24-29 de enero de 2006). Disponible en: http://www.rodolfowalsh.org/spip.php?rubrique3 [Revisado agosto 23 de 2006].

- MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. *La construcción social de la juventud.* En: CUBIDES, Humberto; TOSCANO, María Cristina (eds). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades.* Bogotá: Universidad Central/DIUC - Siglo del Hombre, 1998. 326 p. [Disponible Online en http://www.celaju.org/biblioteca/instit/clacso/4_con.PDF] [Revisado octubre 8 de 2006]

- MATTA ALDANA, Luis Alberto. *El Plan Colombia: Desafío neoliberal contra América Latina*. [Online], Foro alternativo contra la globalización y el neoliberalismo, "el otro Davos"; 31 de enero del 2001. Disponible en: http://www.rebelion.org/plancolombia/davos310101.htm [Revisado agosto 23 de 2006].

- MEDELLÍN. *Plan de Desarrollo de Medellín 2004 – 2007. Medellín Compromiso de toda la Ciudadanía. Línea 4.* [Online] Alcaldía de Medellín. Disponible en http://www.veeduriamedellin.org.co/img_upload/d08d7963f6c13dca9294ddf7524d9848/TextoCompletoAcuerdoPlan.pdf [Revisado en agosto 23 de 2006].

- MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. *Mercado de trabajo y empleo en los-as jóvenes 1991-2000. Marco teórico*. En: Serie Boletines temáticos, No 6. Bogotá: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 2001.

- MUÑOZ GONZALEZ., Germán. *Temas y problemas de los-as jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI*. [Online] En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 1, No 1, enero-junio, 2003. Manizales: Centro Internacional de Educación y Desarrollo –CINDE-, Universidad de Manizales. Disponible en http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cinde/revis1/06.pdf [Revisado octubre 2 de 2005].

- NACIONES UNIDAS. *Cumbre Social de las Naciones Unidas, 1995.* [Online] Naciones Unidas. Disponible en http://www.un.org/spanish/esa/socdev/ [Revisado en octubre 2 de 2006].

- _____. *Declaración de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas.* [Online] Naciones Unidas. Disponible en http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf [Revisado en octubre 2 de 2006].

- _____. *Estado de la Población Mundial*. New York: Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2000.

- _____. *Informe sobre la juventud mundial 2005*. [Online] Naciones Unidas. Disponible en: http://www.un.org/youth [Revisado en agosto 23 de 2006].

- _____. *La Cumbre del Milenio. Antecedentes*. [Online] Naciones Unidas, 2006. Disponible en: http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/index.html [Revisado agosto 23 de 2006].

- OBSERVATORIO DE COYUNTURA SOCIOECONÓMICA. *Panorama laboral colombiano: alto desempleo, ingresos precarios*, *Boletín 11*. Bogotá: Centro de investigaciones para el Desarrollo - Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Colombia - UNICEF - Colombia, 2002. 20 p.

- _____. *Jóvenes: mercado de trabajo y reproducción de la desigualdad y la pobreza, Boletín 4.* Bogotá: Centro de investigaciones para el Desarrollo (CIDE) - Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Colombia – UNICEF Colombia, 2003. 21 p.

- _____. *Estabilidad y flexibilidad del empleo en la década de los noventa. Boletín 5.* Bogotá: Centro de investigaciones para el Desarrollo (CIDE) - Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Colombia – UNICEF – Colombia, 2003. 20 p.

- OBSERVATORIO LOCAL DE EMPLEO DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN, et al. *Documento IV año 2001*. Medellín: Corporación Paisa Joven, Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia, Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA-, Fundación Social, PNUD-Alcaldía de Medellín y Ministerio de Trabajo y Seguridad social, 2001. Citado por HERNÁNDEZ ARROYAVE, Juan Carlos. *El Desempleo Juvenil, Mucho más que cifras: ¡Alternativas!* Medellín: Corporación PAISAJOVEN – GTZ, 2001. 17 p.

- _____. *Identificación de Tendencias Ocupacionales a mediano plazo en los Sectores de desarrollo de Software y Comercio al por menor del Valle de Aburrá.* Medellín: Enfoque Social Consultorías, 1999. 147 p. [Disponible online http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro48/libro48.pdf]

- OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). *Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, 2006. 55 p. [Disponible online en http://www.ilo.org/public/english/employment/yett/download/gety06sp]

- _____. *Documento GB.286/ESP/5 del Consejo de Administración de la OIT*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo (OIT), 2003.

- _____. *El empleo de los-as jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente. Informe VI: Promoción del empleo de los-as jóvenes: abordar el desafío*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo (OIT), 2005. 108 p.

- _____. *Informe sobre el Empleo en el Mundo 2004-2005: empleo, productividad y reducción de la pobreza*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo (OIT), 2005.

- _____. *Tendencias mundiales del empleo juvenil.* Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo (OIT), 2004.

- ORGANIZACIÓN PARA COMERCIO Y DESARROLLO (UNCTAD). *Informe sobre el comercio y el desarrollo 2006*. [Online] UNCTAD, 2006. Disponible en: http://www.unctad.org/Templates/webflyer.asp?docid=7194&intItemID=1528&lang=3 [Revisado octubre 10 de 2006].

- _____. *La Brecha de Internet paraliza a las empresas de los países en Desarrollo.* [Online] UNCTAD. Disponible en: http://www.unctad.org/templates/Webflyer.asp?docID=6478&intItemID=3369&lang=3 [Revisado octubre 10 de 2006].

- OSPINA VALENCIA, Paola Andrea. *La política social del Programa Jóvenes en Acción apoyado desde el Plan Colombia: una evaluación para el Valle de Aburrá*. Medellín, 2004, 77 p. Trabajo de grado (Economista). Universidad EAFIT, Departamento de Economía.

- PALACIO, Jorge, et Al. *Estrés post-traumático y resistencia psicológica en jóvenes Desplazados.* En: Investigación y Desarrollo, No 10, diciembre. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 1999. pp. 16-29.

- PIECK, Enrique. *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la Exclusión Social*. México, DF: UIA/IML/UNICEF/CINTERFOR-OIT, RET y CONALEP, 2001. 568 p.

- _____. *Programa Presidencial para el Sistema Nacional de Juventud "Colombia Joven". Informe Hacia una Política Pública de Juventud en Colombia, 2001. Capítulo 1: Análisis Situacional de la Juventud Colombiana en el naciente milenio*. Bogotá: Presidencia de la República, 2001.

- PRATT FAIRCHILD, Henry. (ed.) *Diccionario de sociología*. México: Fondo de cultura económica –FCE–, 1960. p. 103.

- PROFAMILIA. *Encuesta Nacional de Demografía y Salud*. Bogotá: PROFAMILIA; 2000. 343 p.

- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). *Informe de Desarrollo Humano, 2004.* [Online] Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Disponible en http://hdr.undp.org/reports/global/2004/espanol/ [Revisado agosto 23 de 2005].

- PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN - GTZ - UNICEF. *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia*. Bogotá: Departamento de Investigaciones Universidad Central, 2004. 247 p. [Disponible online en http://www.colombiajoven.gov.co/documentos/raes/informe_estado_arte.pdf]

- PROGRAMA PRESIDENCIAL COLOMBIA JOVEN. *Bases para el plan decenal de la juventud 2005 -2015.* Bogotá: Presidencia de la República, 2004. 64 p.

- PUIG FARRÁS, Julio y HARTZ SON, Béatrice. *La Negociación de la Flexibilidad del Trabajo. Ensayos laborales 7.* Medellín: ENS, 1999. 165 p.

- QUICENO PÉREZ, Liliana y VALENCIA ÁLVAREZ, Claudia. *La gestión de generación del empleo y su impacto en el mercado de trabajo de Medellín y el Valle de Aburrá a 1999 – 2002.* Medellín, 2004, 150 p. Trabajo de grado (Economistas). Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Económicas. Departamento de Economía.

- RAMIREZ ARENAS, Héctor Pablo. *La Situación Laboral de los jóvenes de Medellín*. En: Observatorio de Juventud para el Municipio de Medellín. Boletín No. 1. Medellín: Alcaldía de Medellín – Universidad de Antioquia, diciembre de 2003. p. 6.

- REINA SALGADO, Manuel. *Subempleo en Colombia*. Medellín: Escuela Nacional Sindical -ENS-, 2006. 11 p.

- RESTREPO MESA, Clara Inés. *Balance General al Plan de Desarrollo de Medellín 1995-1997. Programas de Empleo*. Medellín: Veeduría del Plan de Desarrollo, 2001. 51 p.

- REYGADAS, Luis. *Ensamblando culturas: diversidad y conflicto en la globalización de la industria*. Barcelona: Gedisa. 2002. 318 p.

- ROBINS, K. y WEBSTER, Frank. *Capitalismo cibernético.* Madison: University of Winsonsin Press; 1998.

- ROBLEDO, Jorge Enrique. *Las políticas del gobierno son contrarias a la calidad de la educación.* [Online] Intervención en la Plenaria del Senado en el debate sobre la calidad de la educación en Colombia; 3 de mayo de 2005. Disponible en: http://www.moir.org.co/index.php?idcategoria=12308&ts=b1d2e30ac5022f2c5e21136082dcc489 [Revisado octubre 17 de 2006].

- RODRÍGUEZ, Ernesto. *Políticas públicas de juventud en Colombia: desafíos inmediatos y prioridades estratégicas para una gestión institucional renovada*. Medellín: OIJ, 2001.

- _____. *Políticas públicas de juventud en Medellín: propuestas básicas para el período 2000-2003*. Medellín: Oficina de la Juventud de la Alcaldía de Medellín - Corporación Paisajoven, 1999. 63 p.

- ROTH, André Noel. *Políticas Públicas: formulación, implementación y evaluación.* Bogotá: Ediciones Aurora, 2002. p. 15.

- RUBIANO MUÑOZ, Rafael Alfonso. *Guerra, Poder Político y racionalidad publica en Colombia.* En: Revista Estudios de Derecho, No. 171, vol. 061 de 2003. Medellín: Universidad de Antioquia. pp. 119-152.

- SADER, Emir (Comp). *El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2001. 274 p.

- SEN, Amartya. *Desigualdad y desempleo en la Europa contemporánea*. En: Revista Internacional del Trabajo, vol. 116 (1977), num. 2 (verano) pp. 169-187.

- SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE - SENA. *Historia del SENA.* [Online] SENA. En: http://www.sena.gov.co/Portal/Direcci%C3%B3n+General/Historia+del+SENA/ Revisado el 16 de noviembre de 2006.

- _____. *Informe Comparativo entre Demanda y Oferta de Enero a Agosto de 2000.* Medellín: Centro de Información para el Empleo – SENA, 2000. Citado por HERNÁNDEZ ARROYAVE, Juan Carlos. *El Desempleo Juvenil, Mucho más que cifras: ¡Alternativas!* Medellín: Corporación PAISAJOVEN - GTZ, 2001. p. 8.

- SENNETT, Richard. *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Barcelona: Anagrama, 1998. 190 p.

- TABERA GONZALEZ, Beatriz Elena, et al. *La formación para el autoempleo, como alternativa para los programas de educación no formal de los organismos no gubernamentales – ONG- de Medellín*. Medellín, 2003, 160p. Trabajo de grado (Economista). Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Económicas.

- TORRES, Jurjo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata, 2001. 255p.

- TRILLA; Jaume. *La Educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1993. 274 p.

- TURBAY, Catalina; RICO DE ALONSO, Ana, *Género, Identidad y posibilidades de la juventud femenina en Colombia.* En: *Construyendo Identidades: niñas, jóvenes y mujeres en Colombia. Reflexiones sobre socialización de roles de género*. Fundación para la Libertad FRIEDRICH-NAUMANN-STIFTUNG-Consejería Presidencial para la Juventud, Bogotá 1994.

- URIARTE, Oscar Ermida. *Globalización y Relaciones Laborales* [Online]. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 1998. Disponible en http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/ermida/globaliz/index.htm [Revisado en agosto 23 de 2006].

- URREGO, Cristian y CONTRERAS, Juan Fernando. *Orientaciones y Reflexiones Para Proyectos de Juventud en Colombia: La Experiencia del Programa Presidencial Colombia Joven*. Bogotá: Presidencia de la República, Departamento Administrativo, 2002. 12 p.

- VALENCIA, Nelcy Yoly. *Puente y abismo. Configuraciones subjetivas de los trabajadores en el tránsito hacia la flexibilidad*. Medellín: Escuela Nacional Sindical (ENS), 2004. 277 p.

- VÁSQUEZ FERNÁNDEZ, Héctor. *¿Qué ha pasado con el empleo dos años después de la Reforma laboral?* Medellín: Escuela Nacional Sindical (ENS), 2005. 11 p.

- VEEDURÍA PLAN DE DESARROLLO DE MEDELLÍN. *Balance de Plan de Desarrollo de Medellín 1998 - 2001. Empleo*. Medellín: Veeduría Plan De Desarrollo De Medellín, 2002. 27 p.

- _____. *Balance de Plan de Desarrollo de Medellín 1995 – 1997. Empleo*. Medellín: Veeduría Plan De Desarrollo De Medellín, 1998. 51 p.

- _____. *Síntesis Del Diagnóstico Pertinente del Plan de Desarrollo 2004-2007 Medellín, Compromiso de toda la Ciudadanía.* [Online] Medellín: Veeduría Plan de Desarrollo de Medellín, enero de 2004 – Junio de 2005. Disponible en www.veeduriamedellin.org.co/img_upload/9eab3531de2c5b3c94fe5391c9495b98/BalanceDeGestion.doc [Revisado octubre 2 de 2006].

- VIERA DO NASCIMENTO, Osvaldo. *El impacto de los cambios tecnológicos en las relaciones de la educación y el trabajo en el mundo moderno*. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Segunda época. Número 3. OEA, CREPAL, CEDeFT, 1993. p. 14.

- VILLADA, Jorge Luis. *ALCA y TLC, caras de una misma moneda*. [Online] En: revista La Insignia. Montevideo, julio de 2004. Disponible en: http://www.lainsignia.org/2004/julio/econ_020.htm [Revisado agosto 23 de 2005].

Volver a la Tabla de Contenido