

CAPÍTULO III

La innovación en el marco de un enfoque integrador

Los Miembros deberían definir políticas de desarrollo de los recursos humanos, de educación, de formación y de aprendizaje permanente que (...) *c) concedan gran importancia a la innovación, la competitividad, la productividad, el crecimiento económico, a la creación de trabajo decente y a la empleabilidad de las personas, considerando que la innovación crea nuevas oportunidades de empleo pero también exige nuevos enfoques en materia de educación y formación que permitan satisfacer la demanda de nuevas competencias* (Artículo 3.c Recomendación 195 de la OIT sobre el Desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente).

El supuesto de que las tensiones que provoca la multiplicidad de desafíos es un poderoso incentivo para la innovación, encuentra en la historia –tanto lejana como reciente– de la formación profesional múltiples confirmaciones. La adopción de un enfoque integrador que contemple en forma simultánea e interdependiente los objetivos de calidad, pertinencia y equidad, conlleva para las instituciones de formación profesional la contrapartida de un constante comportamiento innovador.

Efectivamente, las instituciones de formación profesional no sólo son un espacio de innovación constante en las actividades que refieren a su campo de acción más específico, sino que actualmente son parte integral de los sistemas nacionales de innovación. A través de su oferta de formación contribuyen a consolidar la cadena de innovación al aplicar a la producción y los servicios, nuevos equipos y materiales así como nuevos enfoques en la gestión y administración del trabajo. Asimismo, a través de sus servicios tecnológicos aportan a las actividades de investigación aplicada y difusión de esas mismas innovaciones.

La tarea de detallar en forma exhaustiva las innovaciones que han tenido lugar en los últimos años en el ámbito de la formación profesional en general, y

en las instituciones de formación en particular, es algo que supera el cometido de este documento. No obstante, es posible reseñar aquéllas que revisten mayor notoriedad por los resultados que su incorporación ha generado o por sus perspectivas de impacto a futuro. En tal sentido, se abordarán sucintamente las siguientes innovaciones:

- La adopción cada vez más extendida del enfoque de competencia laboral.
- La validación, y simultánea construcción colectiva (interinstitucional) de nuevos enfoques y metodologías de aprendizaje, tales como la formación para la empleabilidad y la ciudadanía y el dispositivo de Proyecto Ocupacional (PO).
- La innovación en la gestión de centros de formación, fundamentalmente en lo que refiere a proyectos institucionales de centro, generalmente articulados con estrategias de desarrollo económico local y/o sectorial.
- La extensión y diversificación de experiencias de utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) “nuevas” y tradicionales.

1. La presencia del enfoque de competencia como punto de encuentro entre educación y trabajo

Cualquier camino que se tome para tornar posible una oferta formativa y educativa que dé cuenta del reto del aprendizaje permanente, indefectiblemente nos hará transitar por una serie de dificultades que reclaman solución. Entre ellas podemos mencionar:

- Encontrar formas de articulación entre diversas modalidades de formación, y entre éstas y otras ofertas educativas (construcción de itinerarios profesionales).
- Conocer cuáles son aquellos desempeños laborales que dan como resultado mayores niveles de productividad y calidad, así como en qué contextos organizacionales y ambientales dichos desempeños tienen mayores posibilidades de expresarse y desarrollarse.
- Disponer de herramientas que nos permitan conocer cuál es la combinación de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden dar cuenta de tales desempeños.

- Adecuar el conjunto de dispositivos formativos para que efectivamente contribuyan al desarrollo de dichas combinaciones.
- Construir mecanismos y códigos que permitan comunicar el mundo de la educación y el mundo del trabajo, tanto a los efectos de la adecuación formativa anterior, como para el desarrollo de sistemas de reconocimiento de las capacidades personales, independientemente de dónde y cómo hayan sido adquiridas.

Se trata, en definitiva, de construir sistemas de información y orientación que permitan: (i) a las empresas, asociar determinados desempeños al logro de metas productivas, (ii) a las instituciones de formación profesional, desarrollar una oferta de servicios que habilite a la concreción de tales desempeños, y (iii) a las personas, disponer de referencias claras y transparentes para el desarrollo de sus itinerarios profesionales a lo largo de toda la vida.

El enfoque de competencia laboral, que se ha extendido en la región latinoamericana y del Caribe desde la segunda mitad de la década de los noventa, constituye probablemente la respuesta más consistente que, con relación a estas cuestiones, ha emergido en la región, fundamentalmente desde las instituciones de formación profesional. En su génesis se encuentra la extraordinaria capacidad de las instituciones de formación profesional de la región para generar, acumular, transformar y aplicar conocimientos útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de sus programas de formación.

El espacio de la formación profesional en la región ha venido creciendo en los últimos años, en experiencias, discusiones y logros sobre cuestiones como la vinculación entre educación y trabajo, el apoyo a la filosofía del aprendizaje permanente, el reconocimiento de competencias y otros contenidos que, en síntesis, refieren al desarrollo del talento humano de los países. Estos temas ahora se consolidan en la Recomendación 195 de la OIT sobre el desarrollo de los recursos humanos, la cual agrupa muchos campos que ya venían formando parte del avance conceptual de la formación.

El análisis sobre la modernización de la formación ya había alcanzado niveles de alta visibilidad en los años ochenta cuando muchas instituciones recibieron un caudal de críticas por su alejamiento de las demandas de formación que el ambiente económico formulaba. Los métodos utilizados para elaborar los perfiles ocupacionales, los muy buenos trabajos de diseño curricular que habían perdurado por décadas, delataron su obsolescencia ante el rápido cambio que afectó las técnicas aplicadas en el trabajo y la forma como éste se organiza.

FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS: UNA VERDADERA INNOVACIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Rápido avance en la incorporación de nuevas tecnologías, nuevas calificaciones requeridas para el desempeño y nuevas estructuras de organización del trabajo son, entre otras, las tendencias que han dominado el ámbito de la formación profesional en los últimos años. Si se preguntara cómo han respondido las instituciones de formación, entre las acciones que se emprendieron, la modernización de los programas de formación mediante la adopción del enfoque de competencias laborales ha sido una de las más marcadas y decisivas respuestas.

La noción de la competencia laboral como logro, resultado y en suma, capacidad laboral, es sin duda una interpretación del trabajo acorde con los tiempos que corren. Las instituciones de formación han retomado el camino de la consulta al medio empresarial y laboral para la conformación de sus programas, se han renovado las metodologías de investigación sobre los contenidos del trabajo y hoy en día se revelan avances y productos que en muchos años no se atestiguaron en la región.

De un modo u otro, la totalidad de países de la región incorporaron el enfoque de competencia laboral en sus programas de formación profesional y otro tanto se está realizando en varios programas de educación media técnica y de educación superior universitaria. Una completa colección de materiales técnicos para elaborar programas orientados hacia el desempeño y el trabajo bien hecho se puede encontrar en la sección "competencia laboral" de la página web de Cinterfor/OIT la cual en muchos casos se remite a los sitios web de las instituciones nacionales.

Lo que la formación por competencias plantea es una conceptualización contemporánea de lo que significa trabajo y los resultados del mismo. La formación profesional desde siempre ha tenido un nexo estrecho con la actividad laboral y es así como le corresponde interpretarla y generar programas y contenidos acordes con las necesidades de los empleos, puestos de trabajo, actividades laborales y demás manifestaciones del trabajo en las empresas y organizaciones. Recientemente, la Recomendación 195 sobre desarrollo de los recursos humanos asumió directamente el concepto de competencia laboral así como el de empleabilidad, reconociendo la importancia de una formación profesional de base amplia para facilitar el ingreso a un trabajo decente.

El concepto de competencia laboral no se agota en la definición y adopción de programas. Actualmente, el mayor desafío para las instituciones de formación consiste en incorporarlo también en la práctica pedagógica y es así como nuevos enfoques del aprendizaje empiezan a manifestarse más cercanos a la noción de competencia. La formación basada en la solución de problemas y la formación que se orienta al planteamiento y ejecución de

proyectos se muestran crecientemente como estrategias pedagógicas necesarias. Del mismo modo, las experiencias de formación que utilizan tecnologías de información y comunicaciones están aplicando innovadoras concepciones pedagógicas en la línea de desarrollar competencias en lugar de transferir exclusivamente información.

Ya son varias las instituciones de formación que han incorporado innovaciones pedagógicas hacia la conformación de estrategias de aprendizaje por proyectos, con grupos de trabajo, con interacción multidisciplinaria, con un docente facilitador y provocador que guía a los participantes para alcanzar objetivos de desarrollo de competencias. En este ámbito, el camino por recorrer aún es vasto pero las instituciones de formación continúan mostrando su capacidad de acumulación y generación de conocimientos, proponiendo día a día nuevas formas de aprendizaje que se comprueban en la práctica.

Es a partir de ese momento que el enfoque de competencia pone al alcance de las instituciones una nueva forma de acercarse a la definición de programas, al reconocimiento de saberes y a la armonización de las ofertas de formación en sus diferentes niveles y orígenes. A partir de 1996, varias instituciones de formación asumieron la actualización de sus programas y la elaboración de otros nuevos, mediante procesos orientados por la competencia laboral.

Otras instituciones de formación que mantenían buenos niveles de actualización notaron con el tiempo las ventajas que podrían derivarse de enfocar la formación en los resultados más que en las tareas, y de su impacto en el desarrollo de competencias para la empleabilidad y la ciudadanía, en el reconocimiento de la importancia de las competencias básicas y en la flexibilidad que entraña el diseño modular, entre otros.

Asimismo, la orientación hacia la competencia laboral generó no pocos debates que, afortunadamente, aún se mantienen. La formación por competencias convoca a los empresarios y trabajadores en la tarea de establecer los contenidos y los programas, motivando el diálogo, la discusión y el intercambio. Temas como la participación de los trabajadores en la definición de las competencias o el establecimiento de modelos de gestión de personal inspirados en competencias, fueron y siguen siendo materia de análisis y negociación.

Si bien la discusión sobre la aplicación del enfoque de competencia laboral no está terminada, lo que se ha atestiguado en la región en los últimos años es la creación de una verdadera masa crítica de conocimientos y buenas prácticas sobre la formación y su relación con temas como la productividad, el empleo y los ingresos.

LA ARTICULACIÓN Y COORDINACIÓN EDUCACIÓN-TRABAJO: HACIENDO REALIDAD EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Son varios los esfuerzos que se han desplegado en los últimos años en la línea de favorecer la articulación entre la formación profesional y la educación en América Latina y el Caribe. Estos esfuerzos se han visto fortalecidos por la creciente importancia que ha adquirido el concepto de formación a lo largo de la vida. Este enfoque supone que todos y cada uno de los eventos formativos y educativos de las personas, es decir, todo lo que incremente su acervo de capacidades y competencias, debe ser valorado y reconocido.

Es así que la tradicional separación entre la educación académica y la formación está dando paso a nuevos arreglos, en los cuales se realizan alianzas para que los egresados de programas de formación profesional puedan continuar su formación en niveles ulteriores usualmente asociados a la formación de nivel superior.

La idea de una formación a lo largo de la vida se ve aquí reforzada por la posibilidad de que los participantes transiten un camino formativo-educativo que les permita avanzar, por ejemplo, desde el nivel de formación inicial en una ocupación pasando por los niveles de técnico, tecnólogo y aun universitario y de posgraduación. A estos efectos se requiere de una clara articulación entre instituciones públicas y privadas ya sea del ámbito de la formación profesional o del educativo.

Los eslabones más críticos de esta “cadena” se encuentran justamente en los niveles en que concurren ofertas de las instituciones de formación y de establecimientos de educación media técnica. En este ámbito ya se están celebrando alianzas estratégicas entre diferentes instituciones de la región y establecimientos educativos. Clave en estos esfuerzos es el reconocimiento mutuo de los perfiles ocupacionales y la calidad de los programas. Varios países están trabajando en medidas que favorezcan la articulación de programas de formación con programas educativos, baste mencionar el caso de Chile con “Chile Califica”, en el que SENCE tiene una activa participación; el de Colombia, con el Sistema Nacional de Formación Profesional y el concepto de “cadenas de formación” que promueve el SENA; el de Brasil, donde la Ley de directrices básicas de la educación prevé la movilidad y la articulación entre educación profesional y educación formal.

Entre las instituciones de formación y las universidades se atestiguan también esfuerzos y experiencias en las que se realizan acercamientos y se facilita la articulación. Desde aspectos más instrumentales como el que las universidades puedan utilizar talleres y equipamiento en algunos programas, hasta temas más complejos como la movilidad que inicia en programas de nivel técnico superior y se articula con ofertas de graduación universitaria. Los participantes en los programas encuentran ahora posibilidades mucho más cercanas al concepto de la formación a lo largo de la vida y el aprendizaje permanente.

La idea de la educación a lo largo de la vida está encontrando eco cada vez con más resonancia en las políticas que se trazan desde los Ministerios de Educación y de Trabajo así como las que atañen a la formación y desarrollo de los recursos humanos. La promulgación de la Recomendación 195 de la OIT tendrá, sin duda, mucho que ver con los avances que vendrán.

Las instituciones de formación en la región de América Latina y el Caribe incorporaron el enfoque de competencias con diferentes ritmos pero siempre con una clara orientación hacia el mejoramiento de su pertinencia y calidad, es decir, procurando su fortalecimiento institucional. Muchos Ministerios de Trabajo han adoptado el enfoque de competencia en la ejecución de sus políticas activas de empleo y formación que, entre otros efectos, buscan la reducción de los actuales déficits de equidad en materia de acceso a la formación y el empleo. La educación técnica orientada por los Ministerios de Educación ha reflejado en sus pautas y contenidos la competencia como eje para el desarrollo de los programas. Asimismo, varios proyectos de fomento para la formación y el desarrollo de la productividad sectorial que reciben financiamiento internacional, han acogido el enfoque de competencias como una fórmula efectiva de lograr resultados tangibles en la formación. Más recientemente, las políticas nacionales de educación en varios países, se preocupan por crear un modelo educativo que desarrolle la filosofía del aprendizaje a lo largo de la vida, con atención a incorporar los principios de calidad, pertinencia y equidad.

En la quizás todavía breve pero intensa experiencia de desarrollo del enfoque de competencia laboral en la región, se constata también la evolución del concepto de competencia desde un concepto normalizado hacia uno comprensivo.

Las definiciones de competencias como conjuntos integrados por saberes y/o cualidades están dando paso a una comprensión del concepto basada más en capacidades movilizadas. Esto lleva a pensar que el trabajo competente conlleva una compleja mezcla de los atributos, las tareas y la capacidad desarrollada por la persona para poner en marcha todo ese acervo en su vida laboral.

En esta perspectiva, la competencia no reside tanto en la actividad laboral, ni es extractada de las actividades desarrolladas en un cierto empleo. Es el sujeto quien posee y moviliza sus recursos de competencias para llevar a cabo con éxito esa actividad, tarea u operación. Esta noción de competencia profesional o labo-

ral pone en juego tres dimensiones que resultan relevantes para la calidad, la pertinencia y, como se expresa a continuación, la equidad en la formación; i) la potencialidad del sujeto, ii) el desempeño; iii) el reconocimiento social.

La **potencialidad del sujeto** no refiere a conocimientos específicos provenientes de un único campo disciplinar (conocimiento académico) sino de una *combinación de “saberes” de distinta naturaleza y procedencia*, que el sujeto pone en juego en situaciones concretas para resolver los problemas que se le plantean en la práctica profesional. Dicha combinación es una *acción realizada y decidida por el sujeto*, y no algo que viene dado. Asimismo, las habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes deberán estar “disponibles” cuando el sujeto lo requiere, es decir, cuando su desempeño profesional lo ponga frente a la necesidad de resolver situaciones y problemas, previstos o no. Además, las prácticas laborales, sociales, comunitarias y domésticas son consideradas espacios de aprendizajes que se integran a los que se adquieren en el aula.

Las competencias no sólo se manifiestan sino que se construyen a partir del **desempeño**. No se concibe el proceso de adquisición de competencias como una fase de apropiación conceptual, seguida de una fase de aplicación práctica sino que es **en la propia práctica** que se construyen. La determinación de un **desempeño competente** supone la identificación y definición de los componentes de la formación a partir de la interrelación de actores, es decir, a través de un **diálogo social en torno a la formación**. Por lo tanto, empleadores, trabajadores expertos, formadores, usuarios definen desde diferentes lugares los conocimientos, habilidades y destrezas que se deben poner en juego.

Las competencias son acreditables, gozan de **reconocimiento desde el punto de vista social**, es decir, se validan según criterios provenientes del campo productivo y profesional, reconocidos y valorados socialmente y expresados en forma de estándares. A su vez, estos estándares operan como guía para la evaluación de las competencias y también para el diseño de las ofertas formativas por lo cual se constituyen en criterios de calidad y pertinencia de la formación.

Ahora bien, los conocimientos y destrezas se construyen cultural y socialmente y por tanto no hay una relación determinante entre el sexo de una persona y la capacidad de realizar una tarea. Sin embargo, tanto varones como mujeres encuentran condicionantes para desarrollar algunas competencias. En el mundo del trabajo, el sexo parece ser una ventaja o desventaja competitiva en sí misma que además se cruza o potencia con el color de la piel, la pertenencia a un determinado grupo social, etc. La existencia de marcas de género en los desempeños

“socialmente aceptables” para mujeres y varones da como resultado el desarrollo desigual de las competencias que se construyen en prácticas laborales, comunitarias y familiares. Es entonces la percepción social la que otorga a un atributo de género el carácter de competencia. Por ello, es necesario tomar en cuenta qué tipo de saberes derivados de los roles tradicionalmente asignados a mujeres y varones no son reconocidos socialmente y, por lo tanto, tampoco acreditados como competencias laborales o tomados en cuenta en la construcción de las normas o estándares.

Por todo ello, el enfoque de competencia se potencia con el enfoque de género. El cruce de ambos enfoques consolida un marco conceptual y metodológico para las políticas de formación centrado en la doble pertinencia y por tanto en el mejoramiento de la equidad.

Visualizar y valorizar los conocimientos, aptitudes y destrezas de trabajadoras y trabajadores permite remover barreras e inequidades que se originan en visiones estereotipadas sobre las capacidades que ponen en juego las personas según su sexo, origen, situación social, conocimientos, etc., que pueden obstaculizar el libre acceso a opciones de formación y de trabajo.

Un desarrollo o revisión del plan de estudios que incorpora los enfoques de competencia y género permite dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿a quién se forma?, ¿en qué se forma?, ¿para qué?, ¿con quiénes?, ¿cómo?, ¿cuándo? En todas ellas existen riesgos de equidad respecto a la población destinataria ante los que es necesario estar alertas para poder diseñar las respuestas didácticas adecuadas para su abordaje y atención. Esta aplicación requiere de un plan intensivo de formación de planificadores, curriculistas y docentes para que puedan revisar su rol, apropiarse de los enfoques, aplicarlos y estar atentos –tanto en las fases de diseño como en la práctica del aula– a las diversas manifestaciones del currículo oculto en el que dichas expresiones de la inequidad se despliegan a todos los factores personales, relacionales y culturales que favorecen y/o limitan las competencias de empleabilidad y ciudadanía de mujeres y varones.

La inclusión en el currículo de estrategias y metodologías de identificación de perfiles y requerimientos, de su trasposición curricular, así como la formación de personal pueden ser muy diversas, pero no cabe ninguna duda que tienen que tener un único norte: la atención a la doble pertinencia y a la expansión de las oportunidades.

En las más recientes investigaciones sobre el tema, se reconoce la configuración de una competencia colectiva que explica los resultados que logran los equi-

pos de trabajo y los ambientes proclives a la motivación y la productividad. El enfoque de gestión de recursos humanos se detiene precisamente en la necesidad de desarrollar esta competencia colectiva, o mejor dicho, del sujeto colectivo en la línea de hacer lo más explícito posible, el extraordinario potencial de conocimientos tácitos que se crean, circulan y aplican en los grupos de trabajo. Uno de los aspectos que distingue el enfoque de competencia del tradicional enfoque de gestión basado en las cualidades y las cualificaciones es el que liga la competencia con los objetivos estratégicos de la organización.

La competencia en el plano individual, colectivo y organizacional puede lograr que las informaciones manejadas en la organización, se conviertan en conocimientos aprovechables para mejorar la competitividad. Las organizaciones generan, almacenan y administran una gran cantidad de información proveniente de rutinas y modos de trabajo planificados previamente o creados cotidianamente por los trabajadores. Por lo tanto, los mayores esfuerzos hacia la competitividad buscan convertir esas informaciones en conocimiento aplicable a la generación de innovaciones. La competencia individual, grupal y organizacional se convierte en un poderoso motor del aprendizaje y en un aspecto fundamental en la gestión de recursos humanos.

El punto de coincidencia entre los diferentes enfoques de competencia, es su claridad en cuanto a la permanencia, la carrera sin fin hacia el concepto de superación y actualización constante. De acuerdo con las características laborales de la sociedad del conocimiento, las competencias se generan y regeneran con una velocidad asombrosa y las certificaciones de competencias tienen vencimiento. Mantenerse actualizado y en desarrollo permanente se convierte entonces en una competencia citada en todos los marcos de desarrollo del talento humano, de la gestión a nivel de empresas y en todos los esfuerzos nacionales en la línea de formular políticas de formación y capacitación laboral.

2. La innovación en las metodologías de aprendizaje: construcción de proyectos ocupacionales y el desarrollo de competencias para la empleabilidad y la ciudadanía

En un escenario sociolaboral configurado por la intersección de la sociedad del conocimiento, la crisis del paradigma de empleo de masas, estable y previsible y la integración definitiva y creciente de la mujer en la población económica-

mente activa, la responsabilidad prioritaria de las políticas de formación para el trabajo es constituirse en el punto de encuentro entre el sistema productivo y las necesidades y las potencialidades de sus actores individuales y colectivos (personas y empresas).

Ello implica interactuar con el entorno productivo y social para, atendiendo a sus señales y requerimientos, adecuar y fortalecer la calidad de la oferta formativa, haciendo que los trayectos ocupacionales sean pertinentes y eficaces para incrementar la productividad y competitividad de las empresas y para mejorar la situación de empleo de las personas. Simultáneamente, este proceso obliga a centrar la atención en el sujeto que aprende para poder recuperar y fortalecer en los trayectos formativos competencias que trasciendan y atraviesen diversos desempeños a lo largo de la vida y en distintos campos ocupacionales así como para revisar los mensajes explícitos y ocultos de la planificación curricular y de la práctica educativa (que fortalecen o limitan las reales potencialidades de los sujetos) a efectos de generar y gestionar el conocimiento institucional para que se combine, valore y potencie los saberes de los sujetos.

Este enfoque de la formación para el trabajo supone el diseño y la gestión de las políticas formativas orientadas a incorporar la formación para la empleabilidad y la ciudadanía y la perspectiva de género como enfoques transversales e interdependientes del proceso formativo, como a establecer un nexo crucial entre calidad, pertinencia y equidad.

Por otro lado, para que la vida laboral o profesional de las personas pueda desarrollarse, necesita nutrirse de conocimientos nuevos pero, fundamentalmente, necesita de un nuevo tipo de aprendizaje que aporte capacidad de incorporar permanentemente nuevos saberes y que instrumente para trayectorias ocupacionales móviles antes que para el empleo predecible y estable. Ello significa, en definitiva, que las personas fortalecen su empleabilidad cuando son capaces de conjugar sus experiencias, capacidades y necesidades desarrollando competencias para enfrentar el contexto laboral; y cuando se reconocen como constructoras de su propio camino, identificando sus propias posibilidades y dificultades así como aquéllas que ofrece el entorno.

Las acciones de formación y acompañamiento para la construcción de **proyectos ocupacionales** individuales o colectivos, por parte de varones y mujeres con el fin de mejorar su situación de empleo o enfrentar la desocupación, constituye una de las más recientes e innovadoras propuestas para el desarrollo de la empleabilidad. Esta estrategia se apoya en la **capacidad humana de formularse**

proyectos y busca potenciar en las personas competencias (saberes, habilidades, actitudes) para mejorar su posición respecto del mundo del trabajo, especialmente en contextos de crisis, cambio e incertidumbre, que requieren de un mayor protagonismo, autonomía y flexibilidad.

El enfoque que orienta esta estrategia, presupone que los sujetos estamos condicionados por situaciones estructurales de contexto, y que a la vez hay espacios de autonomía relativa –individual y colectiva– donde podemos operar y transformar la realidad. Por lo tanto, el proyecto ocupacional es el resultado de una negociación entre los condicionamientos del entorno y el potencial, en términos de atributos e intereses de los sujetos.

El trabajo con esta estrategia de construcción de proyectos ocupacionales, involucra de manera diferente a los distintos actores de este proceso. Para los **destinatarios** de la formación, la construcción de proyectos ocupacionales es el *plan de acción, el conjunto de actividades que definen y gestionan para mejorar su situación con relación al empleo y desarrollar las competencias necesarias para ello*. Por tanto, es un eje articulador que promueve el protagonismo en el proceso formativo y de inserción laboral. Por otro lado, para los **formadores y orientadores**, es una metodología didáctica para brindar apoyo a las personas para construir itinerarios o proyectos referidos a su situación laboral, identificar y desarrollar competencias clave para la empleabilidad y la ciudadanía y diversificar las opciones profesionales. Por ello, permite enriquecer la calidad y pertinencia de la formación para el trabajo en la medida en que da sentido o dirección a los recorridos formativos que las personas eligen a partir de definir o consolidar un proyecto laboral. Finalmente, para las **instituciones** desde las cuales se implementa esta estrategia, es el eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilita la personalización y flexibilización de la formación e implica fortalecer su lugar de “bisagra” atenta a los requerimientos de las personas y del entorno social, económico y productivo que demanda del protagonismo de sus actores para gestar y sostener sus proyectos.

Esta metodología se fundamenta en el cruce de los enfoques de competencia y género, y enfatiza dos dimensiones sustantivas para la construcción de la trayectoria laboral: la incorporación de la Orientación Laboral como un componente del proceso formativo y el fortalecimiento de las competencias de empleabilidad y ciudadanía.

Como se planteará en el Capítulo IV, el rol de la Orientación e Intermediación Laboral es el de acompañar e instrumentar a las personas en las etapas previas,

durante y postformación para poder lograr el objetivo último de habilitar mayores oportunidades.

Por otro lado, las competencias requeridas para diseñar y gestionar un proyecto ocupacional viable son las competencias clave de empleabilidad y del ejercicio de una ciudadanía activa ya que favorecen el acceso al mundo público laboral, la vinculación con otras instituciones y personas, la reflexión y la negociación respecto de lo que consideran sus responsabilidades y sus derechos referidos al trabajo, la resolución de problemas, la promoción de liderazgos participativos, el trabajo en equipo, la cooperación, etc.

Resumiendo, en la identificación de las competencias que las personas necesitan desarrollar para mejorar su situación de partida con respecto al empleo, se consideran los condicionamientos personales e impuestos por el contexto, que – muchas veces – generan diferencias en las oportunidades de participación en el mundo del trabajo y en la sociedad en las que están insertas. Las exigencias de nuevas competencias personales, comportamentales y técnicas para desempeñarse tanto en trabajos dependientes como independientes y la creciente significación de las hasta hace poco “atípicas” formas de relacionamiento laboral (trabajo a domicilio, a tiempo parcial, contratos a término, teletrabajo, etc.) requieren fortalecer el protagonismo de las personas en el empleo, la formación y los procesos comunitarios. Ello sólo puede lograrse a partir de una noción de sujeto como punto de intersección de múltiples ejes de diferencia y singularidades: el género, la etnia, la clase social, la situación ocupacional, la inserción urbana o rural pero también su propia historia, la incidencia familiar y comunitaria, etc. Por ello, las competencias de empleabilidad y ciudadanía tienen un carácter *relacional, contextual y dinámico*. Las dos primeras características (*relacional y contextual*) derivan de poner en juego la interacción de los sujetos en el campo laboral, es decir, en las relaciones que éstos establecen en contextos productivos, laborales y sociales específicos. Por lo tanto, las competencias no pueden ser definidas de un modo universal o neutro, ni tratadas como un fenómeno de resolución individual. Las políticas tienen la responsabilidad de dotar de estas competencias por igual a toda la población. El carácter *dinámico remite al hecho de que* las competencias no pueden limitarse a un puesto específico de trabajo para toda la vida o a una única forma de participar en la toma de decisiones sociales y comunitarias.

En este sentido, esta estrategia de orientación y formación se caracteriza por los siguientes rasgos centrales:

- centra la mirada en **los sujetos** situados en una realidad que los condiciona y a la cual pueden transformar;
- promueve la consideración de **la diversidad** como un atributo de los sujetos y de la realidad, que enriquece las relaciones sociales y por lo tanto posibilita y favorece aprendizajes e intercambios;
- reconoce y aprovecha **distintos espacios de aprendizaje** y producción de saberes;
- facilita la construcción de **recorridos personales** adecuados a intereses, perfiles y entornos de referencia variados.

Las situaciones a modificar, sobre las que el Proyecto Ocupacional puede intervenir son –por ejemplo– el desempleo reciente o de larga duración, la necesidad de aumentar los ingresos personales o familiares, y el mejoramiento de la situación actual y futura en relación al trabajo.

El punto de partida para el trabajo con esta metodología es el reconocimiento de la situación del sujeto que va a construir su Proyecto Ocupacional, respecto del empleo. En este sentido es fundamental considerar que la condición de estas personas puede ser diversa, como, por ejemplo, la pérdida de empleo colectiva por cierre de fuentes laborales, la desvinculación individual de un empleo, la búsqueda de un primer empleo, el desempleo de larga duración, la búsqueda colectiva de recursos para plasmar iniciativas de autoempleo, o la necesidad de progresar en su propio itinerario laboral.

Todos estos perfiles pueden estar incluidos en los grupos a los cuales es posible acompañar con esta metodología de trabajo y es importante tomarlos en cuenta a la hora de diseñar actividades, proponer situaciones o casos de reflexión y análisis. Para construir su Proyecto Ocupacional, las personas van a realizar un recorrido, apoyadas y fortalecidas desde la instancia de formación u orientación.

Cuando las personas conocen la distancia entre los saberes y competencias que ya tienen y los que necesitan alcanzar para desempeñarse en un campo determinado, están en mejores condiciones de elegir sus recorridos formativos o la gestión de un empleo (fijarse metas) y a partir de esto, planificar actividades, tiempos y prever recursos para alcanzarlas. Este proceso contribuye también a que realicen un monitoreo de su propio proceso. Además, es importante considerar que la construcción de un proyecto ocupacional es un proceso dinámico y abierto que puede ser replanificado y que se ajusta a la situación de vida de quien lo realiza.

Como se señaló anteriormente, **el proyecto ocupacional puede ser individual o colectivo** porque incluye el aprender a emprender como una competencia clave de empleabilidad y porque promueve la articulación de esfuerzos y recursos para la creación de alternativas de inserción de la población atendida. **Por ello se constituye en una metodología pertinente, adecuada, con mucho potencial para el diseño de políticas de formación y empleo, para las políticas de combate a la pobreza y para el abordaje de la economía informal.** En un marco de recesión e incertidumbre del empleo es muy frecuente que se formulen proyectos colectivos para desarrollar actividades microempresariales. Para ello, las políticas de formación tienen que ampliar sus intervenciones para incorporar no sólo la capacitación técnica específica sino también un menú amplio y flexible de estrategias y recursos para resolver la fase práctica de la formación y para atender los requerimientos de los proyectos ocupacionales de los participantes.

Apoyar y promover los proyectos ocupacionales de su población se constituye así en un desafío y, si lo asumen, en una nueva razón de ser para las entidades de formación que conduce a reformular su propio rol, a concebirse como compañeras de ruta y como articuladoras de recursos y actores variados. Para ello se requiere revisar la articulación con el entorno productivo y social, el desarrollo curricular, el rol docente, etc. Ello permite reconocer y articular sus potencialidades y capacidades que están muy dispersas y distribuidas, insertarse en los proyectos de desarrollo local y complementarse con las organizaciones sociales y comunitarias, con el fin de generar las condiciones externas para que ese proyecto de formación y empleo de hombres y mujeres sea posible. También es necesario que el desarrollo curricular incorpore las expectativas y necesidades de los participantes, flexibilice las entradas y salidas, facilite el acceso a los cursos de formación y a la creación de proyectos ocupacionales, confiando en que las personas sabrán hacer uso de los servicios de información técnica y gestión que necesitan para llevar adelante su proyecto.

Dicho de otro modo, adoptar la metodología de proyecto innova y mejora la calidad y pertinencia de las políticas de formación e impulsa la reformulación de los proyectos institucionales para reposicionar su misión y sus estrategias de gestión.

PROYECTO OCUPACIONAL E INSTITUCIONAL: ALGUNOS EJEMPLOS DE APLICACIÓN

El Proyecto Ocupacional (PO), es una metodología de formación para incrementar la empleabilidad y la participación ciudadana de mujeres y varones desarrollada por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de Argentina, la Fundación INFOCAL de Bolivia, el INA de Costa Rica, en el marco del Programa FORMUJER, y por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social –DINAE/JUNAE de Uruguay, a partir de la ejecución del Programa PROIMUJER.

Las evaluaciones realizadas y las opiniones de directivos, docentes y estudiantes coinciden en que su aplicación:

- innovó la tecnología formativa, redefinió el rol docente e impulsó la redefinición del rol de las IFP como herramienta proactiva de articulación de las potencialidades y recursos del entorno productivo y de los actores del desarrollo local para, primero, identificar perfiles ocupacionales viables y, luego, para sumar apoyos a los PO del alumnado;
- demostró que el espacio formativo es efectivo y potente para promover y apoyar el desarrollo de proyectos ocupacionales colectivos;
- facultó una formación de calidad para poblaciones vulnerables que está siendo replicada a mayor escala en las instituciones ejecutoras y en las entidades e instancias a las que se transfirieron los enfoques e insumos, en especial en las políticas nacionales de formación, de combate a la pobreza y para la economía informal;
- generó cambios e incremento de la empleabilidad: mujeres y varones removieron los principales obstáculos para el acceso al empleo (baja autoestima, invisibilidad o carencia de competencias, bloqueos personales y relacionales, marcas de género, etc.); incorporaron una actitud de búsqueda y generación de oportunidades así como de reconocimiento de las propias fortalezas y debilidades en relación a los requerimientos laborales vigentes; se concibieron como constructores de su futuro y las competencias adquiridas les fueron decisivas para la generación individual y colectiva del propio empleo.

Como puede apreciarse en los ejemplos siguientes, la metodología de PO se aplicó en diversos contextos y apelando a múltiples y creativas estrategias para sumar actores y recursos. Dicha aplicación se tradujo en la revisión e innovación de la gestión de los centros de formación, es decir, en la formulación de Proyectos Institucionales dirigidos al mejoramiento de la oferta formativa según criterios de calidad, doble pertinencia y promoción de la igualdad de oportunidades.

- ▼ **Cooperativa Punha. Jujuy. Argentina.** Emprendimiento productivo y entidad capacitadora en el rubro textil artesanal y de dulces y conservas integrada por aborígenes, mayoritariamente mujeres desempleadas. Se postuló y fue seleccionada por el MTEySS como una de las IFP ejecutoras del FORMUJER. Se trabajó junto a sus integrantes en el reconocimiento y valorización de sus saberes ancestrales, de sus derechos, en la problemática de género así como en el mejoramiento de las técnicas, los diseños, la organización y comercialización. Se logró la transformación de artesanas en instructoras, lo que permitió la creación de nuevos grupos que hacen posible responder a la demanda creciente generada a partir de la mejora de los circuitos de comercialización y se elaboraron Normas Punha de calidad para uniformizar la producción de los diversos grupos asociados. Se revirtió la composición por sexo de la dirección de la Cooperativa (que ahora cuenta con mayoría de mujeres), varios dirigentes están participando del gobierno comunal, se incorporó la capacitación en género en la Red PUNA (integrada por decenas de organizaciones de la región) y en la formación docente provincial. En la actualidad, la Cooperativa es una entidad formadora del Programa Jefas y Jefes de Hogar, habilitando a sus beneficiarios la incorporación en nuevos emprendimientos productivos.
- ▼ **Universidad de Quilmes - Programa UNQUI-FUNDEMOS- Gran Buenos Aires. Argentina.** A partir de la vocación de vincular la Universidad con los sectores populares y de promover la aplicabilidad de conocimientos científicos en experiencias productivas básicas se postuló y fue seleccionada por el MTEySS para participar del Programa FORMUJER como entidad ejecutora. Mediante el trabajo conjunto con la comunidad de feriantes de Berazategui se identificaron y desarrollaron dos nuevos perfiles ocupacionales: *Especialista en Micropropagación de plantines por Biotecnología y Técnicas comerciales y productivas para la obtención de plantines micropropagados* a través de los cuales se articula la formación para la empleabilidad y en competencias técnicas y científicas transversales para una familia ocupacional amplia con las habilidades y destrezas prácticas desarrolladas por los feriantes. Como resultado de la formación ofrecida, las mujeres participantes desarrollaron un proyecto ocupacional colectivo, concretado en la constitución de la Cooperativa de Micropropagación Vegetal (COMIVE), a la cual el UNQUI está acompañando en la búsqueda de alianzas para obtener los recursos necesarios para el laboratorio requerido.
- ▼ **INFOCAL - Mina San Cristóbal. Potosí. Bolivia.** Ante el descubrimiento de un yacimiento de alta potencialidad, la empresa internacional Apex Silver Mines emprendió un proyecto de desarrollo que, junto con los beneficios de dinamización económica del país, requería del traslado íntegro del pueblo, con el consiguiente desarraigo, desempleo

y pérdida de la inserción productiva conocida para una población indígena pobre y de baja educación. Solicitó apoyo al INFOCAL que propuso un programa amplio de intervención para el cual también se convocó a la Corporación Andina de Fomento y a los miembros de las comunidades indígenas aledañas. Una de las primeras intervenciones fue el Programa de Orientación Laboral para detectar capacidades y confrontarlas con una demanda laboral que había que descubrir a partir de las posibilidades del nuevo emplazamiento y de la explotación minera. Se trabajó con más de cien mujeres, muchas no hispano parlantes, con culturas ancestrales y una lógica de adquisición de saberes muy diferente a la occidental. A partir de la importante reflexión sobre su situación y del impulso hacia las actividades asociativas y de redes, las participantes además de incrementar su autoestima y la decisión de estudiar –con un efecto multiplicador hacia sus hijos–, identificaron proyectos ocupacionales dirigidos al servicio de comidas para los mineros, taller para confección de uniformes, turismo ecológico y de aventura, servicios hoteleros y guía turística (dada la cercanía del Salar de Uyuni). Luego, el INFOCAL brindó la capacitación técnica necesaria y hoy muchos de estos emprendimientos están en marcha: se cuenta con un hotel en el nuevo pueblo y tres de las mujeres participantes se han constituido en destacadas líderes comunitarias.

- ▼ **PROIMUJER - Programa CARDJIN. Tacuarembó. Uruguay.** En el marco de una estrategia de alianzas público-privada y multiactorales para implementar acciones de formación dirigidas a mejorar la empleabilidad y dar apoyo a proyectos ocupacionales viables para mujeres desempleadas o vulnerables, se articularon los recursos ministeriales con la entidad local, la empresa forestal COLONVADE S.A., la Intendencia Municipal de Tacuarembó, la Universidad de la República, el Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias, etc., para desarrollar un proyecto para la “Producción y comercialización de hierbas aromáticas y medicinales”. La fase teórica se implementó en el vivero de la empresa y la fase práctica en predios propios y en uno común cedido por CARITAS. Las participantes constituyeron su propia cooperativa SIEMBRA MUJER que es apoyada mediante la formación para aprender a emprender y por un pequeño fondo para su primera etapa de formalización por PROIMUJER y para los aspectos técnicos y de comercialización por la Cooperativa Agraria UNIR (conformada por el Programa CARDJIN) con la activa participación de actores e instancias del desarrollo local y regional. Ya se inició la fase de producción y comercialización.

3. Innovaciones en la gestión de centros

Es claro que, si se pretende adoptar una filosofía de mejora continua de la gestión y los resultados de los procesos, de la pertinencia de la formación profesional (en lo que respecta a su relación con el entorno o contexto productivo, social, tecnológico y cultural, como a las características y necesidades de los sujetos de atención) y de las acciones que apuntan a erradicar o atenuar las inequidades existentes, las medidas a desarrollar han de alcanzar a todos los niveles institucionales y, específicamente a los centros de formación.

De otra parte, sólo resulta posible avanzar en la adopción de innovaciones como la formación por competencias y el desarrollo de nuevos tipos de aprendizaje, si simultáneamente se realiza un sostenido y riguroso esfuerzo de innovación en las modalidades de gestión de estos centros.

En tal sentido, las instituciones de formación profesional de la región han desarrollado importantes procesos de transformación que, entre otros aspectos, han comprendido la progresiva descentralización y dotación de autonomía a sus escuelas, institutos y centros. Complementariamente, se han desarrollado programas y acciones de fortalecimiento de las capacidades técnicas de gestión de estas unidades, con el objetivo de que ellas sean capaces de diseñar e implementar sus propios proyectos innovadores de centro.

Tales proyectos distan por lo general de una mera reestructuración interna de funciones y procesos internos de trabajo. Su principal característica es la de buscar una estrecha y fecunda vinculación con sus entornos productivos y sociales, colocándose como un recurso estratégico de estrategias de desarrollo económico local y/o sectorial.

Por contraposición a los modelos centralistas, donde las unidades formativas tienden a funcionar como lugares desde donde se imparte una oferta de cursos planificados y diseñados a nivel nacional, la tendencia actual es al establecimiento de directrices u orientaciones generales que abarcan a todos los centros, pero con un margen progresivamente más amplio para la toma de decisiones descentralizada.

Entre los aspectos en los cuales las unidades de formación cuentan con crecientes oportunidades de decisión y acción autónomas podemos destacar:

- la estructuración de su oferta formativa (número y composición de sus acciones en este sentido) adaptada a las características y requerimientos presentes en las comunidades, territorios y tejidos productivos en los cuales se inscribe;

- la definición e implementación de nuevos servicios (relativos al área de la innovación y transferencia tecnológica, y también de tipo social y cultural) que contribuyan a dar una respuesta más eficaz a los desafíos que plantea el desarrollo económico y social de las comunidades y territorios;
- la innovación en las metodologías de formación y aprendizaje basada en un conocimiento más estrecho y profundo de sus sujetos de atención y, por tanto, con una mayor atención a la pertinencia en este aspecto y a las oportunidades de promover la igualdad de oportunidades;
- la constitución de nuevas y originales modalidades de participación y diálogo sobre formación y sobre desarrollo económico y social al nivel local y sectorial, que resultan especialmente fecundas en función del grado de cercanía y familiaridad con los actores del entorno;
- la interrelación de estrategias de formación, tales como los diferentes proyectos ocupacionales que sus estudiantes formulan, con las realidades del entorno que condicionan y desafían tanto a los participantes como a los centros.

Es así que, independientemente del valor que revisten los esfuerzos de los niveles centrales de las instituciones de formación profesional por la permanente innovación y atención a los objetivos de calidad, pertinencia y equidad, es probable que sea en el nivel descentralizado, local o sectorial, donde están teniendo lugar la mayor parte de las innovaciones actuales, tanto aquéllas de las que ya tenemos noticias como las que conoceremos en el futuro.

4. Innovaciones mediante incorporación de TIC en el proceso formativo

Como se ha señalado, el actual contexto sociolaboral impone a las instituciones de formación la necesidad de atender una demanda creciente y heterogénea de formación continua. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aparece como una estrategia válida para responder a estas necesidades.

Reforzando esta idea, la Recomendación N° 195 en su artículo 6 plantea que: *“La educación y la formación previa al empleo abarcan la educación básica obligatoria, que comprende la adquisición de los conocimientos fundamentales y las habilidades de lectura, escritura y cálculo, así como la utilización adecuada de las tecnologías de la información y la comunicación”*. Asimismo, en el artículo 15 establece que los Miem-

bros deberían: “*promover y facilitar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como las buenas prácticas tradicionales en relación con los servicios de información y orientación sobre la trayectoria profesional y servicios de apoyo a la formación*”.

Es posible visualizar la incorporación de las TIC en cuatro áreas: educación a distancia mediada por TIC, herramientas pedagógicas basadas en TIC, administración educativa y actualización curricular.

Incorporar TIC en el proceso formativo como herramientas pedagógicas y estratégicas y no como fin en sí mismo, permite a las instituciones brindar una oferta formativa más flexible, amplia y ajustada a las necesidades de los diferentes sujetos de atención. Desde esta concepción, las TIC no se constituyen en un objetivo de innovación por sí misma sino en un medio para la mejora de los procesos formativos.

La formación basada o mediada por TIC requiere un ajuste cuidadoso de la oferta a la población meta. En estas modalidades de formación así como en la formación presencial, las consecuencias de la no pertinencia afectan muy fuertemente los resultados formativos. Esto implica que, una vez identificada una demanda de formación se analice la población meta para evaluar los niveles necesarios y adecuados de incorporación de TIC al programa formativo.

Los programas que consideren las características de los destinatarios de la formación, teniendo en cuenta la facilidad de acceso a Internet, el nivel de alfabetización digital, las competencias de planificación, de autocontrol, de protagonizar y gestionar el propio proyecto formativo, la disponibilidad de tiempo y espacio de estudio, etc., permitirán mejorar la situación de inclusión social y reducir las brechas existentes.

La comunicación y retroalimentación entre los sujetos participantes en un proceso formativo se puede potenciar mediante la utilización de las TIC. La posibilidad de éstas para simular contextos, desarrollar materiales didácticos interactivos, flexibles y permitir el trabajo colaborativo y la resolución de problemas, apoya el desarrollo de las competencias clave. Todas estas herramientas son soporte de la construcción de conocimiento colectivo mediante comunidades virtuales de aprendizaje. Sin embargo, el término virtual no implica necesariamente procesos formativos a distancia ya que la comunicación virtual complementa y es fundamental para enriquecer y dar continuidad a procesos presenciales y semipresenciales.

El éxito de estos programas se basa en una planificación y accionar pedagógico

gico y comunicacional que utilice herramientas TIC pertinentes, en forma oportuna y adecuada a la población destinataria.

Se aportan así herramientas para una formación de calidad y equitativa que implica, a nivel personal, grupal e institucional generar capacidades para aprender a aprender y a desaprender. Ello se vincula a la adopción de un marco epistemológico integrador que incorpora el principio del aprendizaje significativo, de la formación por competencias y la gestión del conocimiento.

Las instituciones de formación profesional de la región han venido realizando diversas experiencias en este sentido, algunas con más fuerza y mayores inversiones que otras, con la convicción de la necesidad de aprovechar las ventajas que las TIC ofrecen a los sistemas de formación de calidad.

El acercamiento de las IFP a la incorporación de TIC en la formación se observa a través de una gran cantidad de iniciativas y proyectos de características muy heterogéneas. Se identifican experiencias exitosas que van desde el trabajo con educación a distancia totalmente mediada por TIC y en base a plataformas especialmente contratadas, hasta casos donde el material es distribuido en CD de audio y papel de diario. En todos ellos se percibe claramente una tarea de ajuste a las características de la población y del contexto y/o la creación de equipos de apoyo para evaluar impacto, pertinencia y cobertura, fundamentalmente.

En términos generales se advierte que, después de que se atenúa el deslumbramiento respecto a las TIC, se está dando, en todos los ámbitos, un tiempo para la discusión y reflexión. Teniendo presente que la incorporación de las TIC en la formación es un proceso sin vuelta atrás, el énfasis se debe colocar en identificar las metodologías que permitan un real aprovechamiento de sus potencialidades, con el fin de desarrollar una formación pertinente, de calidad y equitativa.