

# La educación técnica en el contexto de las demandas

*por Laura Bianchi*

**L**as interrogantes que han motivado la redacción de este artículo se refieren a cómo articula y debería articular la educación técnica las diversas demandas de su entorno.

Uno de los elementos que más acicatea la urgencia de respuestas en este ámbito es la devaluación de la educación como valor instrumental en la percepción de los jóvenes y la distancia real entre el sistema educativo y las demandas del mercado de trabajo. Paralelamente, el crecimiento explosivo de la matrícula, el deterioro de la calidad de la enseñanza, la falta de profesionalización y la baja remuneración del docente, conjuntamente con las grandes transformaciones en las economías mundiales a partir de los cambios tecnológicos, han provocado replanteos en los paradigmas educativos. Todos los subsistemas escolares como insumos de los sistemas sociales, en mayor o menor medida se ven afectados por esta serie de cambios —no siempre asumidos— y la educación técnica no escapa a la generalidad.

## La autora

Técnica en Administración de Empresas y estudiante de la Licenciatura en Educación de la Universidad Católica del Uruguay; coordinadora del Departamento de Recursos Humanos del estudio Acuña y Giroff.

Coyunturalmente, la educación técnica ha pasado hoy a formar parte del centro de discusión para el rediseño del sistema educativo uruguayo. Se ha hecho hincapié en la necesidad de readecuar esta educación a las transformaciones tecnológicas modernas y redefinir el perfil del egresado de este sistema. En esa dirección se han enviado mensajes desde el sistema político, procurando otorgar al sistema productivo un rol más protagónico en la formación de los técnicos. El actual presidente de ANEP, profesor Germán Rama, ha planteado que la educación técnico-profesional pública se enfrenta a cuatro "dilemas": no puede atender tantos niveles educativos, no tiene una preparación "sistemática" de sus docentes, imparte una enseñanza artesanal "en un mundo industrial" y no puede acompañar el acelerado cambio tecnológico.

Según la Ley de Educación 15.739 de 1985, en su artículo 14, las tres primeras atribuciones del Consejo de Educación Técnico-Profesional —uno de los consejos desconcentrados de la educación pública— son:

- impartir la enseñanza correspondiente a su respectivo nivel, exigiendo al educando, en el caso de la educación secundaria y de la educación técnico-profesional, la preparación correspondiente al nivel anterior;
- habilitar para cursar estudios superiores;
- proyectar los planes de estudio y aprobar los programas de asignaturas que ellos incluyen, una vez que los primeros sean aprobados por el Consejo Directivo Central.

Si observamos estos objetivos coincidiremos en que existe una gran diversidad de metas a cumplir, adicionándose aquellos objetivos no explícitos pero que, por razones históricas, de transformación institucional o por demandas sociales, forman parte de las metas propuestas. Podemos comprobarlo a través de la cantidad y disparidad de cursos que brinda la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU).

## **Diagnósticos y realidades sobre la educación técnico-profesional en el Uruguay**

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), a través de una serie de consultoras internacionales, realizó un diagnóstico de la UTU en 1993. En él destaca problemas serios en la educación técnico-profesional que atribuye a una infraestructura física "inadecuada", un equipamiento "obsoleto y faltante", una organización excesivamente centralizada y una ausencia de control sobre la calidad del aprendizaje. Las recomendaciones de este organismo se centran en algunas metas mínimas que debería alcanzar la UTU:

- renovación curricular;
- ajuste de las remuneraciones al aporte personal;
- actualización docente y personal técnico;
- actualización de directivos y personal administrativo;
- introducción de metodologías de aprendizaje eficaces;
- evaluación de competencias laborales y académicas;
- mejoramiento del equipamiento;
- rehabilitación de locales e infraestructura;
- producción de medios institucionales y textos;
- desarrollo institucional para descentralizar la gestión;
- presupuestación por programas y control del gasto;
- obtención de nuevos recursos y recuperación de costos;
- informatización y sistema de información gerencial;
- bibliotecas y centros de información;
- centros audiovisuales.

La UTU cuenta con 104 escuelas politécnicas, industriales, especializadas y agrarias. En dichas escuelas se imparten 25 *cursos técnicos*, que comprenden una educación general y científica y conocimientos técnicos. Para el caso de la *educación profesional* se dictan 28 cursos, cuyos objetivos son preparar *trabajadores calificados*, desarrollando habilidades en el ejercicio de determinada ocupación y los conocimientos técnico-teóricos para esa ocupación. Para el área de *formación profesional* se dan 53 orientaciones diferentes, las cuales tienen como objetivo proporcionar calificaciones prácticas y conocimientos específicos de una ocupación. En las *orientaciones agrarias* se brindan diversas alternativas de capacitación. Para las modalidades de bachillerato y de técnico encontramos, en la primera opción, 11 alumnos inscritos en 1993 en la Escuela Agraria de Artigas, que es la que imparte ese curso, y en la segunda, 8 especializaciones con un total de 472 inscritos. En el caso de la *formación profesional* se brindan 5 orientaciones y su objetivo es formar prácticos e idóneos en especialidades agrarias. También se dictan *cursillos de capacitación*.

Otro aspecto que importa destacar es que casi *un tercio de la población de la UTU pertenece al Ciclo Básico Único*. La matrícula de 1992 se distribuyó en un 30% para el CBU, un 22% para la *formación profesional*, un 17% para los cursos de *educación profesional* e igual porcentaje para la *educación técnica*. Los cursos de educación no formal no alcanzan un 15% del alumnado total.<sup>1</sup>

A su vez, existe un diagnóstico sectorial de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) y del BID, a través del Programa de Inversión Social. Este proyecto estaría en conexión con el primero mencionado, ya que surge del conjunto de estudios preparados por los consultores internacionales contratados por UNESCO-OREALC para diseñar el proyecto "Fortalecimiento de la educación

técnica” en el Uruguay. En el punto VI.2.5 de ese informe (“Problemas organizativos y de funcionamiento”) se menciona la realización de entrevistas a directivos y técnicos del CODICEN, de la UTU y a los usuarios de los servicios de la entidad, principalmente empresarios privados, con el fin de hacer una “radiografía” de la organización. Para analizar la percepción que estos actores tienen de la UTU se utilizó una herramienta recomendada por Edward De Bono: el PNI (aspectos *positivos, negativos e interesantes* de la UTU). Resaltamos algunas conclusiones muy contundentes:

*“En la casi totalidad de los casos, [la UTU] estructura su oferta educativa siguiendo la tradición (habitualidad), según las demandas espontáneas de los estudiantes y los intereses laborales de los docentes”.*

En referencia a los aspectos institucionales u organizativos:

*“El alto grado de centralización que se presenta en el sistema educativo no permite que la entidad responda con eficiencia, eficacia y calidad en función de la adecuada formación de recursos humanos del país, dentro de su ruta de modernización económica e institucional y de su inserción dinámica a la economía internacional”.*

Pero no sólo es el entorno productivo el que desempeña un papel fundamental, sino también las demandas sociales, las cuales desarrollan una serie de estrategias que han provocado la definición de funciones del sistema no siempre contempladas en sus objetivos formales. Por un lado existen familias que en un contexto de crisis económica orientan la formación de sus hijos dentro de una educación que les permita —en el corto plazo— ingresar al mercado laboral; por otro, muchos jóvenes, cuando ven “truncado” su ingreso a los estudios terciarios, se movilizan hacia la educación técnica; complementan este contingente aquellos jóvenes que, habiendo pasado por el sistema educativo, no encontraron empleo y cuya estrategia es, por tanto, ingresar a la educación técnica con este fin. Es llamativo el porcentaje de alumnos extraedad en este ciclo; por ejemplo, por encima de los 19 años existían 16.355 alumnos en 1992, lo que hace un 24% sobre el total. Si a esta cifra le sumamos el tramo de edad entre 18 y 19 años, ese porcentaje aumenta a 39.<sup>4</sup>

En un estudio estadístico que examinó los antecedentes escolares, el origen familiar y las condiciones de vida de los estudiantes que ingresaron en 1991 a la UTU, se estableció que el 45% de ellos repitió una o más veces en primaria, que un porcentaje similar vive en situación de hacinamiento y que sólo un 30% tiene cobertura médica a través del sistema del mutualismo. Según ese informe:

*“El menor nivel de instrucción de los padres y de las madres, la baja calificación ocupacional, la extensión de la familia y en muchos casos la*

*desintegración del hogar, así como la importante proporción de hijos con fracasos en ciclo anterior, presumiblemente por una pauta menos arraigada en relación a la valoración de la educación, permite establecer que el contingente escolar que ingresó al CBU-UTU en 1991 pertenecía en su gran mayoría a la franja de población urbana de bajas condiciones socioculturales de Montevideo y de las capitales y ciudades del interior”.*

A esta situación socioeconómica se suma la socioocupacional: alrededor del 60% de los desocupados son menores de 25 años y el porcentaje más alto de desocupados según nivel de instrucción (16,9%) corresponde a quienes no terminaron el segundo ciclo secundario.<sup>4</sup>

Por otro lado, en el Uruguay existe una relación directamente proporcional entre los niveles de ingresos y el ordenamiento educativo. *“El ordenamiento comprueba la considerable rentabilidad que tiene la educación en el Uruguay y demuestra que en la presente sociedad las chances de ingreso futuro y de movilidad social se definen en la etapa escolar y de estudiante”,* expresa CEPAL en su publicación *Enseñanza primaria y ciclo básico de la educación media en el Uruguay*.<sup>5</sup>

A la vez remarca lo exacerbado de la asociación entre educación y distribución de ingresos, y nombra una serie de factores que pudieran estar influyendo en ello: *“la profunda heterogeneidad tecnológica, las considerables diferencias de rentabilidad entre las actividades, la fuerte distancia entre la condición social de los trabajadores bajo protección social y el sector de trabajadores independientes, asalariados ocasionales y de pequeñas empresas, ayudantes familiares, etc. Todos ellos excluidos de la protección social y ocupando segmentos de actividad de baja rentabilidad”*.<sup>6</sup>

Más adelante, en el mismo informe se analiza que los estudios técnicos de la UTU proporcionan mayor rentabilidad que los tres años liceales, y que el segundo ciclo técnico es la tercera categoría superior en cuanto a distribución de ingresos. De estos datos puede concluirse que se está dando una nueva reordenación por ingresos de las categorías ocupacionales.

Todas estas cifras no hacen más que remarcar el porqué de la existencia de determinadas estrategias surgidas de las demandas sociales que hoy tienen tanta incidencia en la definición de los espacios y fronteras del sistema educativo general y en particular en el que nos convoca.

## **El sistema escolar: una organización compleja**

Nuestra sociedad contemporánea suele denominarse sociedad industrial, sociedad democrática de masas, etc. También puede llamársele *sociedad*

*organizada*. Lo que la caracteriza es ser multifacética y estar compuesta por un gran número de formaciones sociales complejas, conscientes de sus fines y racionalmente constituidas. La vida del individuo en la *sociedad organizada* se encuentra marcada por un sello particular: el ambiente y el encuadramiento social. Entre estas organizaciones destaca la evolución de las de carácter escolar, que estaría dada por dos elementos principales: las demandas del mercado laboral y los procesos de democratización de las sociedades.

Toda organización es un sistema y todo sistema está compuesto de elementos (subsistemas) que se relacionan entre sí, en una relación funcional, no aditiva sino integradora con vistas al logro de un objetivo explícito. Cada elemento responde en la misma dinámica que el sistema que los contiene a un objetivo o fin propio, pero al no interrelacionarse en forma yuxtapuesta, la red generada por esas relaciones se vuelve compleja por la diversidad de finalidades que el sistema alberga. Esa diversidad definirá la extensión del sistema, así como sus finalidades constituirán su frontera. Estas últimas orientarán la organización de todo sistema, y en la medida en que éste contenga mucha diversidad, se volverá más complejo; por lo tanto, la gestión de su organización tendrá que "administrar" continuamente ese equilibrio dinámico que surge del juego de fuerzas internas producto de la acción de cada uno de los subsistemas.

Por otro lado, existen autores desde el área empresarial que se han planteado el tema de la gestión de instituciones sin fines de lucro.<sup>7</sup> Peter Drucker, en su libro *Dirección de instituciones sin fines de lucro*,<sup>8</sup> insiste en la necesidad de remarcar dos desafíos para estas instituciones. En primer lugar, cumplir con su misión máxima: satisfacer necesidades de la sociedad como tal, desarrollando y expresando su identidad, llevando a que sus contribuyentes se sientan ciudadanos que cumplen con sus responsabilidades. En segundo lugar, proporcionar a las distintas comunidades de referencia con la institución un objetivo común, desarrollando un sentido de pertenencia cuya elaboración se ve cada día más dificultada por la falta de "intimismo" de las grandes ciudades. En la satisfacción de las necesidades propias y de su entorno todo sistema social define su finalidad, la cual definirá su frontera. En esa definición se juegan las variables *diversidad-complejidad*, porque cuanto mayor sea el grado de diversidad que asuma el sistema, mayor será su complejidad. A la vez, el logro de la integridad se verá influido no sólo por el binomio *diversidad-complejidad*, sino por la *aptabilidad-equilibrio* con que se responda a los cambios endógenos y exógenos.

El último desafío de Drucker es afirmado por José María Escudero en su artículo "La innovación y la organización escolar" (1987), cuando da una descripción de la naturaleza de la organización escolar, a partir de notas tomadas de diversos autores:

*“La escuela como organización es una realidad socialmente construida por los miembros que la componen, a través de procesos de interacción social y en relación con los contextos y ambientes en los que funciona (Greenfield, 1984). [...] Cada escuela crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias implícitas, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías (Bolman y Deal, 1984). [...] las escuelas se parecen en muchas ocasiones a ‘anarquías organizadas’ (Clark, 1981). [...] La cultura escolar prima y protege sobremanera la autonomía individual de los profesores, cultiva el sentimiento de privacidad y responsabilidad individual en el ejercicio de las funciones docentes (Lortie, 1975)”.*

## **Calidad-equidad: un binomio para reflexionar el “hacia dónde vamos”**

Los conceptos de Inés Aguerrondo, vertidos en un artículo titulado “La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación”,<sup>9</sup> tienen como objetivo explicitar con claridad la serie de opciones ideológicas y pedagógicas que enfrenta un tomador de decisiones cuando intenta mejorar la calidad de la educación. El artículo plantea que la realidad socioeconómica de los últimos años ha implicado que los objetivos y estilos de gestión en la educación sean inadecuados para la expansión y el crecimiento educativo. La realidad socioeconómica está enmarcada por las transformaciones del orden internacional y los avances tecnológicos que provocan reordenamientos en las economías mundiales. Por lo tanto, si la responsabilidad de la educación es generar y difundir el conocimiento de la sociedad —base del desarrollo tecnológico—, claramente vemos las implicaciones de las decisiones tomadas en este sistema para enfrentar esos desafíos contemporáneos. Surge aquí la necesidad de que los sistemas educativos sean eficientes en el logro de sus objetivos, lo que para la autora estaría implicando, en este caso, la necesidad de *definir un criterio no económico de medición de esa eficiencia*. Es aquí cuando su artículo se centra en el binomio *calidad-equidad*.

La *calidad* como un concepto lleno de potencialidades, por ser multidimensional, contextualizado, que se constituye fácilmente en “imagen-objetivo” de la transformación educativa y en patrón de control de la eficiencia del servicio. La *equidad*, que a partir de la pregunta *¿qué es mejor educación?*, se definirá a través de dos lógicas: la pedagógica y la económica. Se plantea así el desafío de optimizar los recursos de manera tal de brindar una educación de calidad para todos.

CEPAL y UNESCO realizaron el estudio “Educación y conocimiento: eje de

la transformación productiva con equidad”<sup>10</sup> que fue centro del debate mundial sobre educación. Según el informe, el tema planteado es materia de discusión en toda América Latina. El artículo divide en dos espacios el servicio educativo técnico: por un lado, proveer educación vocacional en las escuelas técnicas, y por otro, dejar los asuntos complejos o más específicos a determinados sectores productivos asociados con la capacitación dentro de las empresas.

Estos argumentos son coherentes con los manejados en distintos documentos del BID. Respecto a ellos, el autor Robert McKmeeking elaboró el artículo “Educación vocacional y técnica. Políticas, estrategias y una innovación”. Según el mencionado autor, el documento de política “Educación técnica y formación profesional”, del Banco Mundial, sintetiza la experiencia de treinta años del Banco en esta área, más de cinco mil millones de dólares en inversiones y los resultados de varias investigaciones. El Banco recomienda separar la educación de la capacitación, o sea, los conocimientos generales y las actitudes para la vida laboral, del conocimiento específico para cada rama actividad económica. Argumenta que, según los resultados obtenidos de sus investigaciones, la capacitación es más eficaz cuando la brindan instituciones que están involucradas con esa capacitación y que a la vez cuentan con la autonomía y flexibilidad que no tienen los sistemas de educación formal. También recomienda que esa capacitación sea lo más próxima posible al ingreso al mercado laboral. En cuanto al rol de la educación básica y media, establece la necesidad de fortalecer esa educación a fin de mejorar la productividad en equidad. Esto consiste, según el documento de CEPAL-UNESCO antes mencionado, en capacitar a la población para manejar los códigos culturales modernos, o sea, los *“conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna”*.

De las investigaciones y documentos surgidos de unas ponencias sobre educación y trabajo,<sup>11</sup> el documento escrito por Juan Carlos Tedesco explicita que la discusión se desarrolla hoy dentro de un marco de transformaciones en la región y entre las orientaciones que vienen dando organismos internacionales como CEPAL y UNESCO. Hace referencia al documento de CEPAL recién mencionado, en el cual la línea de argumentación—según el autor— es que para qué América Latina salga de la crisis se hace necesario aceptar el reto de la competitividad y, en definitiva, de la transformación productiva. A su vez, menciona una segunda idea que el documento maneja con fuerza: la inexistencia de crecimiento sin equidad. Esto es, para Tedesco, lo novedoso: esta política no es planteada en forma externa al crecimiento económico sino como necesidad básica para el desarrollo económico. Afirma que ambos elementos—la transformación productiva y la equidad— demandan del sistema educativo un rol

central, y que para desempeñar ese rol este sistema deberá sufrir transformaciones profundas. Según el autor, cabe preguntarse cuáles serán los ejes de esa transformación para los nuevos espacios económicos emergentes. Él propone tres: los consensos nacionales, los cambios en los estilos de la gestión educativa y los nuevos planteos acerca del currículo.

## Propuestas para la investigación

En los resultados del seminario regional "Tendencias en educación y trabajo en América Latina",<sup>12</sup> un artículo de María Antonia Gallart, "El rol de la educación técnica en Argentina: una aproximación cuanti-cualitativa", resume algunos resultados de una investigación que busca dar respuestas a una serie de interrogantes:

*"¿Cuál es la articulación de la educación técnica con el mundo del trabajo?*

*¿Existe una presencia activa del mundo de la producción en la escuela técnica?*

*¿Cómo influyen los distintos tipos de contenidos y aprendizajes tecnológicos en el producto final de la escuela técnica?"*

Se intentó responder estas preguntas desde dos perspectivas: la vida institucional de las escuelas técnicas y la *performance* de los egresados. Mas allá de la información proporcionada por la investigación, nos interesaron las reflexiones planteadas sobre los temas cruciales a investigar:

*Lo curricular*: hacer un seguimiento de las fracturas que se producen tanto entre el taller y la teoría, como entre materias técnicas y educación general.

*La articulación entre contenidos curriculares e inserción en el mercado de trabajo*: analizar los niveles tecnológicos y la utilización de los conocimientos adquiridos en el mundo del trabajo.

*La inserción ocupacional de los egresados y la demanda social de distintas modalidades de educación secundaria*, que propone dos líneas de investigación: el trabajo por cuenta propia o el trabajador independiente, y la movilidad y reproducción social en la enseñanza media y su comparación con otros subsistemas.

## Conclusiones

Ambas dimensiones —la educación técnica y el entorno— son sistemas sociales complejos y muy diversificados; de ellos se afirma que son capaces de autotransformarse, o sea, de crear su propia historia. Sus relacionamientos —tanto externos como internos— difícilmente sean lineales, ya que ambos atienden requerimientos que no sólo tienen que ver con esa relación sino con demandas que hacen también a su supervivencia orgánica. Como todo sistema social, no existe un único objetivo o meta orientadora de su existencia; otros objetivos, aunque no se expliciten, influyen en los estados de equilibrio del sistema. Cuando hablamos de estados de equilibrio nos estamos refiriendo a cierta estabilidad relativa; por lo tanto, querer definir la estructura de ese sistema es mencionar aquellos elementos que puedan dar cierta duración al sistema —con vistas a sus objetivos— y que definan una organización básica. Entre esos elementos figuran las finalidades y políticas y, por otro lado, las técnicas y estrategias que permitan llevarlas adelante. El grado de congruencia entre los primeros y los segundos estará en relación con los logros de algo ya mencionado: *la integridad del sistema*; en definitiva, en relación con su nivel de consistencia.

En el caso del sistema educativo, podríamos decir que esta congruencia estará dada por el nivel de ajuste entre el *proyecto sociopolítico* y el *proyecto educativo*. Este punto es lo que llamaríamos *el grado de articulación que logra el sistema educativo como organización frente a las propuestas sociopolíticas de la comunidad*. Es así que algunos autores distinguen dos dimensiones: la de las definiciones político-ideológicas y la de las opciones técnicas o pedagógicas.

Uno de los planteos más marcados sobre la finalidad del sistema educativo es la necesidad de brindar la mejor educación a toda la población. Esto hace que sea compleja la definición de las pautas que permitan evaluar la eficiencia y la eficacia para el logro de esa extensa finalidad. Una de las posibilidades de evaluación de los criterios de calidad y equidad estaría, en términos de eficiencia, en relación con el logro de la optimización del uso de los recursos disponibles, y en términos de eficacia, en relación con el planteo de una multiplicidad de estrategias que podrían llevar al logro de esa finalidad —podríamos hablar de discriminación positiva—.

Las diversas demandas del entorno y las necesidades propias del sistema de educación técnica han llevado a que éste vea dirigida su actividad a una gran diversidad de servicios, los cuales hacen muy heterogénea la oferta educativa y dan una dimensión al sistema que no le permite concentrar sus recursos en los cometidos “propios” de una educación de ese tipo.

La equidad dentro de este sistema educativo es interpelada por la realidad. Si éste no se planteó dentro de su rama técnico-profesional el objetivo específico de dirigirse a un sector socioeconómico, pero en la realidad sólo recluta en determinados estratos y acentúa esa discriminación no brindando una educación de calidad, reafirma el cuestionamiento.

Cabe interrogarse sobre las fronteras de las políticas educativas y de las políticas sociales, atendiendo a que una gran diversidad de fines nos lleva a un alto grado de complejidad del sistema y esto pone en riesgo su integridad, necesaria para el logro de sus metas.

## Resumen

*Este artículo aborda la articulación entre la educación técnica en el Uruguay y las demandas del entorno. Tomando como punto de partida algunos diagnósticos sobre la situación de la educación técnica realizados por organismos nacionales e internacionales, la autora analiza el sistema escolar y asume el binomio calidad-equidad como criterio de medición de la eficiencia educativa. Las conclusiones se formulan luego de enumerar algunas propuestas para futuras investigaciones.*

## Notas

- <sup>1</sup> Fuente: "Diagnóstico sectorial para la educación", realizado por OPP-BID, dentro del Programa de Inversión Social, t. III, Montevideo, 1994.
- <sup>2</sup> *Ib.*, p. 254.
- <sup>3</sup> Fuente: *Anuario Estadístico*, ANEP, Montevideo, 1992.
- <sup>4</sup> Fuente: Encuesta Nacional de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.
- <sup>5</sup> CEPAL, Montevideo, 1990.
- <sup>6</sup> Cap. 1, p. 15.
- <sup>7</sup> La calificación de estas instituciones, según Peter Drucker, no debe hacer hincapié en lo "no lucrativo", o lo "no comercial", o lo "no gubernamental", sino en su hacer diferente de las empresas comerciales o industriales.
- <sup>8</sup> Peter Drucker: *Dirección de instituciones sin fines de lucro*, Buenos Aires, El Ateneo, 1990.
- <sup>9</sup> Inés Aguerro: "La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación", en *La Educación*, (Revista Interamericana de Desarrollo Educativo), n° 116, 1993.
- <sup>10</sup> CEPAL-UNESCO, Santiago de Chile, 1990.
- <sup>11</sup> María Antonia Gallart (comp.): *Educación y trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*, t. I y II, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP, Montevideo, CINTERFOR, 1992.
- <sup>12</sup> Organizado por IDRC-CRDI-CIID, Buenos Aires, mayo de 1989.