

Políticas de formación de recursos humanos

Comentarios al documento de CEPAL-UNESCO

María de Ibarrola

Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del
Instituto Politécnico Nacional de México.

En el debate educativo está presente de manera consensual la necesidad de vincular la educación al trabajo y la producción. Sin embargo poco se ha avanzado en la formulación y discusión de propuestas y políticas de formación de recursos humanos. De Ibarrola trabaja este tema a partir del análisis de la propuesta de CEPAL-UNESCO «Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad». Sus comentarios tienen como base investigaciones efectuadas sobre las complejas relaciones entre las escuelas de nivel medio superior, y el sistema productivo mexicano.



Consideraciones generales previas

Sin duda alguna, este informe, elaborado conjuntamente por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC UNESCO), constituye uno de los documentos latinoamericanos más importantes de principios de la década, la que, a su vez, se perfila como definitiva para América Latina en cuanto a su capacidad de incorporarse al desarrollo mundial.

El documento recupera, con nuevo énfasis pero en particular con nuevos enfoques derivados de la experiencia de los últimos treinta años, la tesis de la vinculación tan estrecha que existe entre recursos humanos y crecimiento económico; y propone estrategias de cambio nacional centradas en una nueva institucionalidad de las organizaciones en las que se materializa la generación y transmisión del conocimiento. En el documento se realiza «un esfuerzo sistemático por profundizar en las interrelaciones entre el sistema educativo, la capacitación, la investigación y el desarrollo tecnológico en el marco de los elementos centrales de la propuesta: transformación productiva, equidad social y democratización política». El título del documento no deja lugar a dudas respecto de la posición que se defiende: la educación y el conocimiento son el eje de una transformación productiva que se califica, con toda precisión, como transformación productiva con equidad.

No quisiera abundar, en esta presentación, sobre las virtudes o defectos generales del documento que nos convoca en esta ocasión. Ayer fue la discusión general y hoy se abren las discusiones sobre temas puntuales; en este momento sobre formación de recursos humanos.

Sin embargo me parece importante mencionar dos grandes y paradójicas ausencias del texto, que creo que deberían corregirse, puesto que también estoy convencida de la trascendencia que tendrá para encauzar las políticas educativas de los países latinoamericanos, al volver a poner a la educación en el centro del debate sobre el desarrollo.

- a. La primera gran ausencia que observo es que si bien se atribuye a la creciente difusión de los medios de comunicación social –en efecto importantísimo en la generación de aspiraciones uniformes entre la población, que «acercó el imaginario colectivo de la región al prevaleciente en los países desarrollados y genera una enorme distancia entre las aspiraciones y la realidad, en particular entre los grupos más desfavorecidos»–, no se atribuye ningún papel educativo transformador a los medios masivos. El con-



senso que se pide para la generación y puesta en práctica de políticas transformadoras en el sistema educativo o en el productivo podría aplicarse también a los medios masivos, a los que tendemos a dejar de lado en las políticas nacionales pero que han demostrado ser tan importantes y poderosos en la configuración cultural actual de los países.

- b. La segunda ausencia paradójica consiste en que las siete políticas para poner en práctica la estrategia están encaminadas a proponer formas de transformación de las instituciones en las que se materializa la creación y difusión del conocimiento. Pero la investigación social en general, y la educativa en particular, no se mencionan. Quisiera hacer énfasis aquí en que es evidente que las recomendaciones tan certeras y pertinentes que aparecen en el documento son producto de una asimilación muy clara, por parte de los autores, de los mejores avances aportados por la buena investigación social, económica y educativa, que por cierto es muy frecuente. Al estar ausente de las recomendaciones explícitas del documento una clara política de impulso a la investigación social, se corre el riesgo de justificar el abandono en que este tipo de investigación queda regularmente en nuestros países.

Quisiera centrar mi presentación en cinco grandes proposiciones. La primera tiene que ver con los aciertos que encuentro en el texto que nos ocupa, con respecto a la concepción sobre formación de recursos humanos. Algunos son explícitos y textuales; otros se desprenden de la manera de concebir el tipo de conocimiento que favorecerá el progreso técnico. Las otras cuatro proposiciones pretenden ser una profundización acerca de los límites y las posibilidades del sistema escolar en la formación de los recursos humanos. Se derivan de una serie de investigaciones sobre las instituciones escolares mexicanas de nivel medio superior, creadas especialmente en la década del setenta para atender las exigencias de aquella modernización. De ninguna manera propongo que estamos en una situación semejante. Hay un cambio radical al plantear ahora la «transformación productiva con equidad» porque se reconoce explícitamente que esta última no es consecuencia necesaria del crecimiento económico, sino que tienen que preverse, pensarse y programarse ambos en paralelo. Lo que quiero decir es que existen

demasiadas mediaciones y tensiones, muy difíciles de controlar, entre el paso de una necesidad social identificada a la creación de instituciones educativas, la construcción de la curricula que garantiza la pertinencia de la formación, la contratación de profesores y la formación *ad hoc* de los mismos, la convocatoria a los estudiantes que cursen esta formación y la consecución inmediata de un puesto laboral a la medida de la formación recibida.

Naturaleza del conocimiento que favorecerá la transformación productiva

En realidad el documento menciona el término «formación de recursos humanos» con dificultad, casi con reticencia, en alguno de los apartados puntuales sobre educación media o capacitación para el trabajo. En el espíritu fundamental que guía la lógica del documento lo importante es, por un lado, el progreso técnico y, estrechamente ligado con él, el conocimiento acumulado por

la población. No es sólo conocimiento científico o tecnológico a secas. La transformación productiva con equidad implica una equidad en el acceso al conocimiento. Algunas conclusiones muy importantes que rescata el documento acerca de ese debate son las siguientes: a) que nadie innova al margen de sus tradiciones; b) que para desarrollar y utilizar plenamente las nuevas tecnologías resultan imprescindibles procesos fundamentales de aprendizaje mediante la práctica, mediante el uso de sistemas complejos y mediante la interacción entre productores y consumidores; c)

que «no se pueden formar los recursos humanos atribuyendo consecuencias unívocas a la introducción de nuevas tecnologías en las empresas; existen varias opciones para la organización del trabajo y de los recursos humanos con una misma tecnología, cada una relacionada con la historia de la empresa, el tipo de mercado en el cual actúa, etc.» Se trata de «integrar la nueva tecnología, la organización del trabajo y la formación del personal».

A lo largo del texto se hace énfasis en el binomio producción de conocimientos y su endogenización. Hasta ahora la literatura sobre crecimiento y productividad había enfatizado la importancia de la educación formal y de las actividades de investigación, pero algunos autores recientes han subrayado la significación del **aprendizaje por experiencia acumulada**. Las diferencias entre países



serían el resultado de desniveles entre las tasas de aprendizaje de los diversos sectores productivos y patrones de especialización. De ahí se desprende la conclusión de que hay bienes que ofrecen amplias posibilidades de aprendizaje, mientras que otros son poco intensivos en aprendizaje y que los países que producen el primer tipo de bienes registran tasas de crecimiento mayores. Lo importante para alcanzar una dinámica sustentable de crecimiento a largo plazo es la producción de conocimientos en dos versiones: versión formal de acumulación de capital humano y **aprendizaje en la producción de bienes**.

No se trata entonces de «una formación de recursos humanos» en abstracto, que se delega sin más consideraciones al sistema educativo de los países. Se advierte ahora que éste último es capaz de generar importantes diferencias según niveles educativos, sistemas de aprendizaje y según la integración entre sistema educativo y sistemas nacionales de capacitación, en particular dentro de las empresas. Si uno profundiza sobre estos rubros no puede menos que llegar a la conclusión de que se trata de recursos humanos con una formación amplia, creativa, imaginativa. Pero lo más importante es que estas cualidades deben ser generalizadas, «universales».

Por otra parte, un gran acierto del documento es identificar constantemente a los sujetos de la transformación; en el caso de lo que estamos entendiendo aquí como formación de recursos humanos, los responsables son varios. Es importante la mención explícita y reiterada al papel fundamental que deberán jugar las empresas en ello.

Naturaleza heterogénea y desigual de las estructuras productivas latinoamericanas

El eje del documento es la transformación del sector productivo. Pero éste último sólo se puede considerar un adecuado microcosmos de las necesidades y tendencias del desarrollo integral de los países latinoamericanos si se parte de su heterogeneidad estructural interna. Ella exige no sólo políticas diferentes, sino muchas veces compensatorias para poder involucrar a toda la población, actualmente inserta en procesos de trabajo productivo que se califican mejor como desiguales; en nuevas formas de trabajo que conlleven mejores condiciones de vida desde el punto de vista económico, cultural y social. El conocimiento y la educación, si bien son ingrediente fundamental de esta transformación, están íntimamente imbricados con muchísimas otras variables individuales, grupales, institucionales y sociales que limitan y matizan la viabilidad de la posición asumida por el documento.

Creo que al hablar de transformación productiva y de formación de recursos humanos es indispensable

conocer a fondo la naturaleza de las estructuras productivas de los países latinoamericanos. Se trata de estructuras en las que coexisten y se relacionan espacios laborales muy heterogéneos. No se trata sólo de las diferencias que manejamos por tamaños: empresas grandes, medianas, pequeñas o más recientemente micro; tampoco se trata de diferencias en formalidad o informalidad en la relación laboral. Se trata de diferencias y desigualdades complejas en cuanto a la orientación de la producción; las lógicas que determinan la incorporación de la fuerza de trabajo a la producción; el acceso a los recursos; la manera cómo organizan internamente los procesos de trabajo; la manera cómo resienten el poder y los monopolios en cuanto al acceso a materias primas o al mercado; etcétera.

Aunque el documento reiteradamente se refiere a la heterogeneidad productiva e insiste en la «endogenización» del desarrollo tecnológico como prerrequisito de su utilidad, no se reconoce que las diferencias estructurales entre los sectores productivos latinoamericanos plantean por lo menos tres tipos de retos diferentes de desarrollo tecnológico en el interior de un mismo país: lograr un dominio de los desarrollos tecnológicos de avanzada; solucionar los problemas productivos y organizativos ancestrales que nunca previó la tecnología ahora superada; evitar la repetición de los errores que creó el desarrollo tecnológico y que en nuestros países incidieron con más fuerza: la concentración del ingreso y el deterioro tan brutal del medio ambiente.

Cada tipo de reto exige enfoques de conocimiento y desarrollos tecnológicos diferentes, posiblemente ajenos a lo que se ha llamado el «mainstream» de la ciencia. El documento no prevé oposiciones ni contradicciones y conflictos entre lo internacional y lo nacional y entre lo nacional y lo regional, a nivel de la productividad, de la ciencia, de la tecnología y del conocimiento. Las diferencias en el poder económico de grupos o regiones diferentes, en virtud de las cuales algunos grupos pueden imponer sus propias orientaciones productivas y sus propias orientaciones de conocimiento, no se mencionan. Sólo se menciona la importancia de la producción de conocimiento y la importancia de hacer énfasis en procesos de producción que ofrezcan posibilidades de aprendizaje. Se insiste en la ciudadanía y en la democratización política que (supuestamente) deben lograr la cohesión social, el consenso y la pluralidad; y (de forma indirecta se diría), en el hecho de incidir en la política científica y productiva de un país. La negociación y la concertación para lograr el consenso substituyen la visión del conflicto —en muchas teorías privilegiado como mecanismo de cambio— que en este texto no se menciona.

Lo importante no es insistir en la precisión de esas diferencias en este momento sino proponer que esta

heterogeneidad produce también demandas diferentes y desigual de formación de recursos humanos; marca puntos de partida diferentes para resultados que tienen que llegar a ser equitativos y, no menos importante, genera aportes muy desiguales en cuanto a los conocimientos que nutren lo que esperamos sea una nueva cultura científico-tecnológica. Más adelante veremos que el conocimiento que transmite la escuela no es generado de la nada.

Complejas relaciones entre la escuela y el trabajo: Experiencia histórica de las escuelas mexicanas de nivel superior

La tercera proposición que quiero someter a discusión consiste en que no podemos seguir concibiendo las relaciones entre los sistemas educativos y los productivos como una relación de «vinculación». Al atar, sujetar, unir estrechamente la formación a las demandas de un aparato productivo —que, como vimos, es muy desigual—, se corre el grave riesgo de reproducirlo o, peor aún, de tener efectos más perversos que positivos, como parecería ser el caso del tremendo desempleo que se observa entre los egresados de las escuelas que analizaremos.

Resulta mucho más fructífero y controlable entender estas relaciones, que indudablemente se dan, como una muy compleja articulación entre sistemas con lógicas muy distintas. Es una articulación que se construye en diferentes niveles institucionales, en cada uno de los cuales se encuentran problemas y dificultades específicas. El análisis de las instituciones escolares de nivel medio superior, que se crearon en la década del setenta en este país para resolver los retos de aquella modernización, permite identificar muchas de estas dificultades.

El compromiso que entonces adquirió el sistema escolar mexicano ha sido formidable y se ha procurado cumplir en estrecha vinculación con el sector productivo. En efecto, el planeamiento económico y la evaluación de las necesidades del mercado de trabajo aparecen formalmente como los principales mecanismos del diseño de las carreras a ofrecer y de su localización geográfica; la participación del sector productivo en el financiamiento, en el diseño y la programación de los planes de estudios

y en el equipamiento de los planteles, está prevista funcionalmente en los organigramas y reglamentos de las instituciones; el aprendizaje directo de la producción en la escuela cuenta con tiempos, espacios y recursos propios en la organización curricular; la participación de estudiantes y profesores en el sector productivo a través de prácticas profesionales, servicio social, visitas y estadias está reglamentada, al igual que la promoción de desarrollos científicos y tecnológicos —a solicitud de las empresas o propiciados por concursos escolares—. Todos los mecanismos o procedimientos que se antoja sugerir para vincular a las escuelas con el sector productivo del país están (formalmente) previstos.

Pero el funcionamiento real de las escuelas y los resultados alcanzados se encuentran a una enorme distancia del discurso institucional.

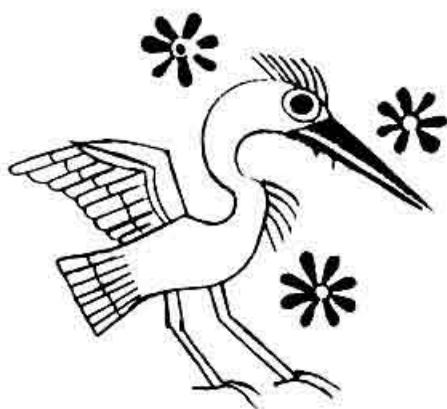
Un primer problema que se descubre al analizar las instituciones es el error de haber generalizado las demandas realizadas por técnicos medios, propias de un sector muy reducido del aparato productivo del país, para convertirlas en «necesidad nacional» y en responsabilidad del sistema escolar mexicano. De ahí nacen diversas instituciones escolares y propuestas curriculares básicas que ofrecen hasta 150 programas diferentes y muy puntuales. Se centra así el eje de la articulación de la escuela con el trabajo en la oferta de carreras y especialidades propias de un mercado de trabajo especializado, sofisticado, moderno y muy reducido. Se concibe la formación como ligada estrechamente con la racionalidad, los límites y la

organización laboral de una tecnología de avanzada; (en su momento) esto se descubre en particular en el tipo de equipamiento diseñado, que difícilmente se logró, por cierto, en todas y cada una de las escuelas. Es una formación orientada a un mercado tan especializado que prevé la existencia de un personaje específico en un nivel intermedio de la organización jerárquica de los establecimientos productivos. Se entiende también como una formación innovadora, promotora de cambios; la escuela pública introduce formaciones que las escuelas privadas, sujetas al mercado de trabajo real, nunca pensarían en promover. En muchas zonas del país se parte del supuesto de que resultará conveniente formar los recursos humanos de nivel intermedio como uno de los prerequisites del desarrollo y uno de los factores que posteriormente atraerá las inversiones.



En los hechos —e independientemente de la diversidad institucional—, la creación de planteles y carreras responde a muy diferentes negociaciones entre actores locales y nacionales, con intereses escolares y económicos pero también políticos y culturales. Una nueva relación todavía poco conocida entre oferta y demanda ha dado como resultado una excesiva concentración de la matrícula en sólo siete carreras: cinco orientadas a las formaciones administrativas más tradicionales y dos orientadas a las ocupaciones técnicas más conocidas: electricidad y mecánica (se trata de aquellas carreras consolidadas efectivamente en el mercado de trabajo).

En el interior de las escuelas la problemática curricular demuestra contradicciones muy importantes. Entre las estructuras que se conforman para equilibrar, se pretende una formación básica, general, con una especializada; como es el compromiso salomónico que adquiere el Estado para no supeditar burdamente la formación escolar a las exigencias del mercado. Por su parte, las estructuras curriculares orientadas más específicamente a la vin-



culación con el sector productivo enfrentan problemas que rebasan la gestión escolar. Un ejemplo claro son las prácticas profesionales. Para las empresas, abrir un lugar de práctica para los estudiantes exige esa inversión importante en tiempo, imaginación, personal, no sólo en recursos que recomienda el documento de CEPAL-UNESCO por los efectos tan positivos que ha tenido en la conformación de una fuerza de trabajo muy calificada, como lo señalan algunos autores más recientemente. Pero en México, las empresas convencidas de las bondades de este sistema y que cuentan con los recursos para hacerlo funcionar son muy pocas. De ahí que no hay espacios suficientes para que los alumnos cumplan con el requisito de hacer seis meses de prácticas. Y, por esos pocos espacios, compiten algunos de diferentes instituciones y diferentes niveles escolares, en beneficio casi siempre de

los alumnos de nivel superior de las instituciones privadas. La existencia de un vacío legal respecto del aprendizaje es uno de los argumentos más importantes que las empresas esgrimen para no abrir espacios de prácticas; y es que legalmente los estudiantes adquirirían de manera automática la categoría de trabajador. La introducción de la categoría de aprendiz en la legislación laboral es un agudo tema de confrontación en el que empresarios y sindicatos tienen posiciones antagónicas. Es un hecho que, si bien algunas empresas abren espacios para prácticas profesionales en respuesta a una amplia visión de sus propias necesidades de recursos humanos, otras empresas no dudan en aprovechar una continua rotación de practicantes, como base de fuerza de trabajo, a los cuales no tienen que remunerar. Los servicios que las escuelas pueden prestar a las empresas sufren de una problemática semejante, ya que muchas de las demandas que plantea el sector productivo entran en contradicción flagrante con la lógica escolar; con las formas explícitas o implícitas de organización de la docencia; con los tiempos y los ritmos de la enseñanza. De ahí que los servicios más fáciles de aplicar son cursos de capacitación que imparten los profesores fuera del horario escolar, y siempre y cuando impliquen una remuneración adicional.

El problema del profesorado es fundamental. Voy a resumirlo aquí diciendo que no están resueltas su formación profesional previa, su profesionalización continua ni tampoco las condiciones institucionales que garantizarían una profesionalización eficiente. La duda acerca de si formar para el trabajo requiere de un profesor de tiempo completo o de un profesor incorporado plenamente en los procesos productivos no se resuelve mediante el análisis de las dos experiencias nacionales que optan por una u otra medida. En ambos casos, las mediciones realizadas arrojan resultados semejantes de fuertes tasas de reprobación, deserción y desempleo de los egresados.

A pesar del diseño de políticas de financiamiento que prevén en algunos casos una importante participación del sector privado, en los hechos ha sido el gobierno federal el que ha asumido casi el 100% del financiamiento. Por otra parte, en realidad no es posible decir cuánto cuesta una educación de calidad porque hasta ahora las escuelas han funcionado para bien y para mal con el presupuesto que se les asigna, a veces más a veces menos. De los casos institucionales analizados, una institución recibe tres veces más presupuesto que la otra; tiene la mitad de la matrícula y sin embargo alcanza los mismos resultados.

El problema más serio de la vinculación deseada ha sido el del desempleo de los egresados. Los pocos estudios realizados han llevado a la conclusión de que la escuela técnica no sirve: cuesta mucho, se dice, y no

logra sus objetivos. En realidad no hay estudios suficientes como para demostrar que el problema del desempleo o subempleo sea privativo de las escuelas técnicas; el problema del empleo estable, regular, es el problema fundamental en nuestros países. Armar a unos cuantos estudiantes con un dudoso capital escolar y un aún más dudoso certificado de «técnico medio» ciertamente no es suficiente para resolverlo. Más bien vale decir que el empleo de los egresados de las escuelas técnicas depende, en lo inmediato, de la dinámica concreta del mercado de trabajo local y de la carrera en cuestión.

Con otra visión menos inmediatista, las escuelas técnicas de nivel medio superior han apoyado otros procesos que no son despreciables: han logrado una infraestructura escolar, académica y docente en la que alcanzan un lugar importante y privilegiado los aspectos relacionados con las ciencias duras y el desarrollo tecnológico; aspectos que tienen ampliamente descuidados las preparatorias tradicionales; orientan a sus egresados a las carreras de nivel superior en esas áreas mencionadas; y permiten un mejor desempeño productivo en el sector informal de trabajo.

Lo que quiero señalar con este análisis es que construir una articulación de la escuela con el sector productivo es un proceso sumamente complejo; reúne todas las características de una innovación institucional cuya consolidación exige prestar atención a rubros que no han sido plenamente identificados.

El papel de la escuela: otorgar una formación cultural básica, científica, humanística y tecnológica

La solución que se desprende de los análisis anteriores orienta hacia la necesidad de insistir en que la escuela técnica de nivel medio, superior, no puede orientarse por el objetivo de otorgar formaciones puntuales, coyunturales, esporádicas para puestos laborales cuya existencia real en el mercado de trabajo depende de factores totalmente ajenos a la política educativa.

Las escuelas no pueden proponerse formar parte para el empleo, ni siquiera para el autoempleo. Les corresponde otorgar una formación cultural básica e integral, crítica, general y polivalente, propia de la época y de alto nivel en la que la formación para el trabajo alcanza sin lugar a dudas un lugar muy importante.

No podemos ya dudar que lo propio de la época es la tecnología. Es la característica de nuestro tiempo, forma parte de la vida diaria; no es sólo actividad de algunos trabajadores altamente especializados y calificados que la desarrollan en establecimientos productivos sofisticados.

La tecnología ha invadido literalmente todas las dimensiones de la vida: el trabajo y el descanso; la producción y el consumo; la producción de bienes materiales y la de bienes simbólicos; la política y el arte. No es tampoco un elemento cultural exclusivo de algunos grupos sociales: como productores, y más peligrosamente como consumidores, la tecnología penetra en los modos de vida de todos los sectores sociales. La tecnología implica nuevas síntesis de distintos tipos de conocimientos en la actividad laboral; implica nuevos lenguajes, nuevas habilidades, nuevos tipos de gestión, uso diferente de los recursos; en fin, es un verdadero elemento cultural nuevo. Implica, en particular, nuevas relaciones entre el trabajo intelectual y el trabajo manual.

Al proponer la incorporación de una tercera área cultural básica, se trataría de lograr en los estudiantes la comprensión cabal de la relación entre las ciencias, las humanidades y la tecnología. Se trataría de entender la tecnología no como aplicaciones en abstracto de la ciencia a la producción a través de las máquinas —que nos



llevaría directamente a la dependencia tecnológica— sino como esfuerzos humanos que ligan los conocimientos de la población de un país con los recursos del mismo sobre la base de las historias propias de conocimiento, lo que abre distintas posibilidades de tecnología para solucionar necesidades sociales.

El conocimiento que procesa la institución educativa se tiene que construir en ella

La última proposición que quiero plantear es que el problema más delicado de la institución escolar es la construcción del conocimiento que debe procesar, transmitir, difundir y certificar.

El conocimiento que procesa la escuela no existe en algún lugar del país empaquetado, etiquetado, dosificado, para que los maestros lo manipulen y lo transmitan.

En el caso de las escuelas técnicas, el conocimiento propio de las innovaciones que se proponían se dio por cubierto sobre la base de cinco estrategias:

- a. contratar profesores que tuvieran alguna afinidad profesional o disciplinaria con la carrera a enseñar;
- b. la instrumentación de todo tipo de programas de «formación de profesores» que hasta la fecha se caracterizan por desligar el método del contenido y, ambos, de las características de la institución que ofrece la formación y de las especificidades de la formación para el trabajo;
- c. el diseño en el papel de los planes y programas de estudio, conforme a la lógica de conocimientos interrelacionados formalmente y en abstracto;
- d. el equipamiento de los planteles conforme al modelo formal del plan de estudio; y
- e. la participación de representantes del sector productivo en estos diseños.

Todos estos aspectos no dejaron de producir una hipótesis pedagógica cuya factibilidad en la escuela no se ha valorado más allá de los problemas de reprobación, deserción y desempleo. En realidad estos últimos son expresión puntual de una problemática que tiene distintos orígenes: asignar a la escuela compromisos de solución de la problemática de empleo, que no le correspon-

den; y descuidar plenamente la construcción institucional del conocimiento y la gestión eficiente de la enseñanza, que sí le corresponden.

El conocimiento que procesa la institución educativa se tiene que construir en ella. Es un proceso propio que tiene que involucrar y dimensionar el conocimiento organizado, disciplinario y el profesional; el conocimiento de los maestros; el conocimiento de los alumnos dentro de la organización curricular e institucional de la escuela. Es aquí donde aparecen, de manera imprescindible, las previsiones del documento de CEPAL-UNESCO sobre la profesionalización de los docentes y la gestión institucional autónoma y responsable.

Nota de los editores

Seminario sobre la importancia de las políticas de educación y de ciencia y tecnología para las nuevas estrategias de desarrollo. Coordinación de Humanidades, UNAM, CAPAL, OREALC UNESCO, México, 31 de agosto y 1º de septiembre de 1992. El presente artículo ha sido tomado de la Revista **Propuesta Educativa** N° 8, abril de 1993, FLACSO/Mino y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.

