



BOLETÍN NORRAG

RED DE ESTUDIOS Y DE INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICAS DE
EDUCACIÓN Y DE FORMACIÓN (NORRAG)

NUMERO 46

Septiembre de 2011

NUMERO ESPECIAL

HACIA UN NUEVO MUNDO GLOBALIZADO EN MATERIA DE DESARROLLO DE HABILIDADES

[Gratuito en el sitio Web: www.norrág.org]

Editor

KENNETH KING

Dirección editorial para este número especial
Kenneth King, Saltoun Hall, Pencaitland, Scotland, EH34 5DS, Reino Unido
Emails: Kenneth.King@ed.ac.uk o Pravina.King@gmail.com

Dirección de la coordinación
Michel Carton, Graduate Institute of International and Development Studies (IHEID),
Post Box 136, Rue Rothschild 24, 1211 Genève 21, Suiza.
Teléfono: +41 (22) 908 45 07/47
Email: michel.carton@graduateinstitute.ch

Qué es el NORRAG ?

El NORRAG (Network for Policy Research, Review and Advice on Education and Training) es una red que busca promover un análisis crítico de las políticas de cooperación internacional en los ámbitos de la educación y la formación. También apunta a mejorar el intercambio entre sus miembros, que forman parte de universidades, centros de investigación, agencias de desarrollo y ONG.

Los cuatro objetivos de NORRAG pueden resumirse así :

1. Recolección de información, síntesis de investigaciones y análisis crítico en el ámbito de las políticas internacionales de educación y de formación ;
2. Difusión de informaciones y de análisis críticos en el ámbito de las políticas internacionales de educación y de formación ;
3. Promoción de un análisis crítico de las políticas y estrategias internacionales en el ámbito de la educación y de la formación ;
4. Cooperación con otras redes para intercambiar informaciones y experiencias, co-organizar actividades y reforzar la promoción.

NORRAG trabaja principalmente a través de sus publicaciones (Boletín NORRAG y resúmenes de políticas) y su sitio Internet; así como organizando y/o participando en reuniones y conferencias.

Qué es el Boletín NORRAG ?

El boletín NORRAG es un boletín electrónico de información que se publica dos veces al año. Comprende numerosos artículos cortos y críticos, acerca de los impactos de los resultados de investigaciones sobre las políticas internacionales de educación y de formación, y/o de los efectos de las nuevas políticas de las agencias multilaterales o de los organismos financiadores en las prácticas de los actores.

La especialidad del NORRAG es identificar hilos conductores en los discursos actuales en materia de cooperación en la educación, y someterlos a un análisis crítico en los números temáticos especiales del Boletín NORRAG.

EL ÍNDICE

Editorial: ahora que la EFTP tiene la palabra, ¿cómo sigue el cuento? Por Kenneth King, Universidad de Edimburgo & NORRAG.....	5
EL REPLANTEO DE LA EFTP Y DEL DESARROLLO DE HABILIDADES	8
¿Habilidades para el desarrollo? Nuevo planteamiento del tipo de desarrollo que queremos que apoye la EFTP, por Simon McGrath, Universidad de Nottingham.....	9
Iniciativas para el desarrollo de habilidades: asociaciones público-privadas e iniciativas privadas en la India, por Santosh Mehrotra, Institute for Applied Manpower Research, Nueva Delhi.....	12
¿Qué son las habilidades? Reflexiones acerca de la política sudafricana en el contexto de los debates internacionales, por Stephanie Allais, Universidad de Witwatersrand, Johannesburgo	17
Buscando una taxonomía de las habilidades, por Kate Shoemith, City & Guilds Centre for Skills Development.....	19
¿Cómo mirar la formación técnica con una óptica diferente?, por Enrique Pieck, Universidad Iberoamericana - Ciudad de México.....	21
La formación de los pobres en épocas de desempleo, por Claudio de Moura Castro, Positivo, Belo Horizonte, Brasil.....	24
¿Cuál es la diferencia entre las lagunas en la formación y la falta de personal calificado? por Wes Schwalje, London School of Economics.....	28
¿LA EFTP COMO SOLUCIÓN EDUCATIVA PARA SALIR DE LA POBREZA?.....	31
¿Acaso los países latinoamericanos están fomentando la “profesionalización superficial” de la educación secundaria general (GSE)? por Claudia Jacinto, IPE, Buenos Aires	32
Educación y formación profesional para las mujeres y los jóvenes en Palestina: reducción en la pobreza e igualdad de géneros bajo la ocupación, por Randa Hilal, OPTIMUM for Consultancy & Training, Ramallah, Territorios Palestinos Ocupados.....	34
¿FORMACIÓN EN EL SECTOR INFORMAL, PARA EL SECTOR INFORMAL Y PARA SALIR DEL SECTOR INFORMAL?.....	37
¿Formación para el trabajo en el sector informal? por Fred Fluitman, ex OIT, actualmente consultor, Turín	38
La mejora del aprendizaje informal de un oficio – dificultades y logros, por Christine Hofmann, OIT, Ginebra.....	39
COMPARTIR REFORMAS, INSTRUMENTOS Y MODALIDADES	43
Movilidad y transparencia: algunos pensamientos precautorios acerca de los marcos de calificaciones, por Michael Young, Institute of Education, Universidad de Londres.....	44
¿De qué manera pueden los sistemas de habilidades de los países en desarrollo comprender mejor las demandas de la industria y aportar una respuesta a estas?, por Paul Comyn, Organización Internacional del Trabajo (OIT), Nueva Delhi.....	48

La transversalidad de las escuelas autosuficientes: una crítica, por Nik Kafka y Erica Bertolotto, Enseñe al Hombre a Pescar, Londres	50
Aprendizaje del “proceso de Turín” de la Fundación Europea de Formación, por Sören Nielsen, Fundación Europea de Formación (ETF), Turín	51
INVESTIGACIÓN DE TEMAS ANTIGUOS Y NUEVOS	55
El lugar de trabajo como sitio de aprendizaje: facilitación de las motivaciones y los resultados de los estudiantes, por Natasha Kersh, Edmund Waite y Karen Evans del Institute of Education, Londres	56
Ocho propuestas modestas de mayor focalización en la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) en el Programa de la Educación para Todos (EPT), por Kenneth King, Universidad de Edimburgo y NORRAG	58

Editorial: ahora que la ETFP tiene la palabra, ¿cómo sigue el cuento? Por
Kenneth King, Universidad de Edimburgo & NORRAG

Correo electrónico: Kenneth.King@ed.ac.uk

En un plazo de 12 meses aparecerán otros dos informes mundiales, esta vez sobre la educación técnica y formación profesional (ETFP) y el desarrollo de habilidades (véase NN43: un mundo de informes). El Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo ha indicado que habrá de concentrarse en el desarrollo de habilidades que podrían ampliar las oportunidades de los grupos marginados. El informe mundial de la ETFP que habrá de debatirse en el transcurso del tercer congreso internacional sobre ETFP de Shanghai del 14 al 16 de mayo del 2012 sin lugar a dudas aprovechará las lecciones del segundo congreso celebrado en Seúl en 1999 y reflexionará acerca de lo que ha seguido siendo vital desde entonces así como de los nuevos contextos y dificultades en los cuales la ETFP habrá de desempeñar algún tipo de papel (véase Tang, en el presente número). El hecho de que el tercer congreso se celebre en un país que se ha transformado en la ‘fábrica del mundo’ no es menor. Asimismo, las líneas generales del Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2012 han puesto énfasis en la importancia de los países donantes emergentes tales como China y la India y han señalado: ‘habrá de fijarse en los aportes realizados por los nuevos países donantes, incluidos aquellos que en años recientes han experimentado un crecimiento económico significativo, en parte gracias al énfasis que han puesto en la formación de habilidades.’

La última vez que dedicamos un número especial de NN al desarrollo de habilidades fue en la primavera del 2007, en el NN38. Solamente 7 de los 37 autores que contribuyeron redactando para el NN37 han aportado lo suyo en esta ocasión, y a ellos se suman otros 40, con lo cual este es uno de los números especiales más ambiciosos que hayamos publicado. Claro que esto se debe en gran medida a que la mayoría de los autores que contribuyeron con trabajos en la sección habilidades de la conferencia UKFIET de Oxford celebrada en septiembre del 2011 también contribuyeron a la NN46. A pesar de ello, tenemos la misma cantidad de individuos de instituciones donantes y/o gubernamentales que hacen su aporte en este número (18) que de docentes e investigadores. Los demás autores provienen de consultoras y ONG.

Debido a esta diversidad, no hay una única línea argumental que hayamos seguido en este número. Tampoco la hubo en ninguno de los 45 números anteriores. Pero más allá de las 4 principales secciones temáticas del presente número, existe una variedad de temas genéricos que se pueden identificar entre varios de los autores.

No hay sobre la ETFP una perspectiva predominantemente focalizada desde los organismos de ayuda

En el pasado, los números especiales de NORRAG News (NN), se habían focalizado de vez en cuando en grandes informes tales como el documento de políticas sobre ETFP del Banco Mundial de 1991, o la declaración mundial de la EPT de 1990. Sin duda habrá un número especial de NN (48) que se publicará entre mayo y junio del 2012 y que se centrará en los dos principales informes sobre habilidades vinculados al

tercer congreso y al documento GMR 2012. En este número, hay aportes de los organismos bilaterales y multilaterales sobre distintas dimensiones del desarrollo de habilidades, y queda claro a partir de varios trabajos adicionales que los organismos de ayuda están fuertemente comprometidos con el apoyo a la reforma de la ETFP. Sin embargo, la enorme variedad de posibilidades de reforma de la ETFP significa que no necesariamente todos los organismos de un mismo país estén mirando el mismo canal. En otras palabras, los programas de París y Accra en materia de armonización de la ayuda tal vez sean más fáciles de hallar para la educación básica que para el desarrollo de habilidades.

Más allá de una justificación del mercado laboral para la ETFP

Varios de los artículos de este número se fijan en la ETFP a través de una lente mucho más potente que la del mercado laboral. Además de toda preocupación continua por las oportunidades de empleo, la ETFP es reconocida por su pertinencia en muchas otras dimensiones del desarrollo humano, incluidas la creatividad y el diseño, las artes y las artesanías. Sin duda el desarrollo de habilidades no tiene únicamente que ver con habilidades técnicas o puntuales para un trabajo, sino con toda una gama de habilidades genéricas o generales que se consideran cruciales tanto para el trabajo como para el tiempo libre. La ETFP a menudo se ocupa de socialización y autonomización, no solamente de preparación laboral.

¿Más allá de una ETFP liderada por la demanda?

Si bien los analistas de la ETFP tienen plena conciencia del adagio que reza: “sin demanda no hay capacitación”, siguen conscientes del dilema de contextos y entornos económicos en los cuales la demanda laboral es escasa o inexistente. Pero también existe una necesidad grave de cuestionar la noción de desarrollo de habilidades manejado por la demanda. Aparecen numerosas distorsiones en los patrones de **demanda** de los empleadores, por ejemplo para la transformación de las habilidades en algo eventual e informal, para la búsqueda de habilidades fragmentadas en vez de una experiencia holística. Se podría así argumentar, en el caso de numerosos países, que justamente es la **demanda** por parte de los empleadores de una mano de obra eventual y de una mínima formación laboral en el puesto de trabajo lo que ha tornado tan difícil colocar en el mercado mayor cantidad de candidatos plenamente formados. De manera que el mantra de las necesidades de formación dirigidas por la demanda necesita a su vez ser cuidadosamente analizado en diversos tipos de entornos habilitantes e inhabilitantes.

Objetivos tentadores

A pesar de ello, los políticos siguen pensando que los objetivos de formación son profundamente tentadores. Dos millones de artesanos para el año que viene, o 5 millones para el 2015 suena como una política seria. En este sentido, ninguno puede ser más ambicioso que el plan de la India de formar 500 millones de trabajadores calificados para el 75 aniversario de su independencia, en 2022. Lo que a menudo no queda claro en estas políticas de objetivos es ¿quiénes son exactamente los objetivos? ¿Acaso ya están trabajando, ya están semi-capacitados o recién terminan de capacitarse?

Cuestionamiento de las ‘mejores prácticas’

Los lectores recordarán el número especial sobre ‘mejores prácticas’ (NN39). En la ETFP también existe una parte importante de lo que pasa por mejores prácticas que sigue necesitando ser cuidadosamente cuestionada. Aquí, el aprendizaje de políticas es una prioridad mayor que el copiado de políticas. Algunas de estas ‘mejores prácticas’ se han tornado extremadamente populares. Por ejemplo, los marcos de calificaciones profesionales nacionales, las competencias basadas en la formación o la formación basada en la demanda, recién mencionada, aunque a todas les falte una demostración rigurosa.

Investigaciones realizadas en la ETFP

Una de las consecuencias de los dos informes mundiales sobre ETFP a principios de 2012 es que traerán aparejada una gran cantidad de investigaciones solicitadas expresamente. Claro que ello cubrirá no solamente la “vieja cantinela” de la investigación en ETFP, sino también parte de los resultados fáciles de lograr que está dando en la actualidad el análisis de la ETFP. Estos nuevos frutos podrían comprender el análisis de las asociaciones público-privado en ETFP, la extraordinaria diversidad de educación profesional secundaria, a nivel mundial, y el análisis de los países donde la ETFP implantada en las escuelas o en las instituciones goza de un alto prestigio, como es el caso de Escandinavia. También esperamos que haya informes pormenorizados de lo que están haciendo los así llamados nuevos donantes para apoyar la ETFP. No hay una mención explícita de esta temática en este NN46, excepto al pasar.

La particularidad de las culturas y tradiciones de la ETFP

Otro de los mensajes que aparecen en este número especial de NN es que las culturas y tradiciones de la ETFP son muy distintas de un país a otro e incluso de una región a otra. Así, en la mayoría de los países de América Latina existe un ‘sistema dual’ de educación técnica basada en la escuela y de una formación institucional fuera de las escuelas. El aprendizaje informal de un oficio no varía mucho entre la África occidental de habla francesa y la de habla inglesa pero ambas se encuentran a años luz de los ‘sistemas’ de África Oriental y Meridional. La formación en el puesto de trabajo de los empleados informales para que se transformen en trabajadores calificados es una práctica muy difundida en Asia del Sur. Cada comentador en materia de ETFP en Sudáfrica señala claramente que hay dificultades excepcionales para entender el desarrollo de habilidades en ese país. Y así sucesivamente.

Las consecuencias de estas diversas culturas y tradiciones en materia de ETFP para dichos informes mundiales de referencia son bastante grandes.

Pero estoy convencido que la comunidad de la ETFP en el mundo tendrá sumo interés en examinar esos dos grandes informes de 2012.

EL REPLANTEO DE LA ETFP Y DEL DESARROLLO DE HABILIDADES

¿Habilidades para el desarrollo? Nuevo planteamiento del tipo de desarrollo que queremos que apoye la ETFP, por Simon McGrath, Universidad de Nottingham

Correo electrónico: Simon.Mcgrath@nottingham.ac.uk

Palabras clave: ETFP, Teoría del desarrollo, Desarrollo humano.

Resumen: La ETFP está basada en una versión anticuada del desarrollo: el interés actual en su reforma debe ir acompañado por la reflexión acerca de cómo se irá enriqueciendo en consideración de los nuevos aportes al desarrollo, más focalizados en el ser humano.

El año 2012 podría ser rotulado como el “año internacional de la ETFP”. La Unesco está lanzando dos grandes informes sobre la ETFP – el último Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo y un informe sobre el estado de la ETFP. Este último también será un aporte esencial para el tercer congreso internacional sobre la ETFP que se celebrará en mayo en Shangai. Las estrategias de ETFP multilaterales, regionales y nacionales también se están desarrollando en un abanico importante de organizaciones.

Para aquellos que hemos criticado la ausencia de las habilidades en el programa Educación para Todos en los últimos 20 años, y eso incluye a muchos miembros de NORRAG, el renovado interés en al ETFP es un buen auspicio. Sin embargo, es vital que estas grandes oportunidades para reexaminar la ETFP lleven a un dialogo serio acerca del papel que puede desempeñar la ETFP en el desarrollo. Ante todo, exige una consideración pormenorizada del tipo de modelo de desarrollo que la ETFP debería ayudar a conseguir.

La ETFP se asienta actualmente con mucha fuerza en el paradigma del desarrollo económico. Aun cuando se ocupa cada vez más de la pobreza y la equidad, tiende a hacerlo con una perspectiva de modernización – con sus esfuerzos particulares para formalizar la economía informal – que no hubiese parecido desubicada en los años 1960. Según Anderson (2009) la ETFP está basada en dos hipótesis importantes:

- La capacitación lleva a la productividad, lleva al crecimiento (capacitación para el crecimiento)
- Las habilidades llevan a la empleabilidad, llevan a los empleos (habilidades para el empleo).

Cuando se habla de reforma de la ETFP, además, existen herramientas internacionales (incluidos los marcos de calificaciones nacionales, los regímenes de aseguramiento de la calidad, la autonomía institucional y las estructuras nacionales de gobernabilidad) que se basan fuertemente en las hipótesis neoliberales y que asumen un nuevo enfoque de gestión pública cuando se trata de la reforma pública de la ETFP.

No me pondré a argumentar que la lógica económica de la ETFP no sea importante, pero nuestras visiones globales de desarrollo se han modificado para pasar a ser más amplias y es importante preguntarse si la ETFP puede hacer más que lo que se le permite en este exiguo enfoque de desarrollo económico (EDE).

El año 2010 marcó tanto el vigésimo aniversario de Jomtien como el lanzamiento de la serie de informes sobre desarrollo humano. En los últimos 20 años creció la cantidad de enfoques sobre el desarrollo que tratan de ubicar a la humanidad en el centro del pensamiento en materia de desarrollo. Por falta de espacio no podemos explorar las complejidades de estos enfoques, de manera que me limitaré a dar una breve reseña de cuatro corrientes para preguntarnos qué pueden significar para la ETFP:

- Derechos humanos
- Desarrollo y capacidades humanas
- Seguridad humana
- Desarrollo humano.

El enfoque de los derechos humanos en la programación para el desarrollo (HRBA) ha tenido una amplia mayoría de abogados y activistas como pioneros y se focaliza en nociones idealizadas y universales de los elementos a los que la gente debería tener acceso. En materia de educación, Tomasevski hizo un aporte valioso a la hora de desarrollar sus 4A [en inglés]:

- Disponibilidad de la prestación a nivel sistémico,
- Accesibilidad en la práctica
- Aceptabilidad en términos de calidad, procesos y contenidos; y
- Adaptabilidad a las necesidades de los individuos y grupos (Tomasevski 2001).

Se puede aplicar cada una de estas consideraciones específicamente a la ETFP. En primer lugar podemos examinar si existen marcos de políticas ya instaurados que garanticen el acceso para todos a la ETFP, o por lo menos para más personas, y si se ha hecho un esfuerzo para centrarse particularmente en ciertos “grupos meta”. En segundo lugar podemos preguntarnos si existen suficientes lugares y modalidades de aprendizaje de la ETFP disponibles en la práctica – es decir alcanzables tanto como física como financieramente – para aquellos que quieran acceder a ellos (lo cual incluye los lugares de trabajo del sector formal e informal). En tercer lugar, podemos considerar cómo hacer para que la ETFP sea cada vez más aceptable o de una calidad cada vez superior. En cuarto lugar podemos examinar cómo revertir las prácticas de exclusión dentro de las instituciones y lugares de trabajo de la ETFP. Dichas exclusiones ocurren a través de mensajes abiertos o encubiertos de quiénes son bienvenidos a la institución y cuáles son los conocimientos que importan, y eso se puede institucionalizar profundamente en el programa de estudios, el cronograma o las instalaciones previstas. También sabemos que los lugares de trabajo pueden plantear problemas similares y que el acceso al aprendizaje informal de un oficio tradicional, por ejemplo, está ampliamente condicionado por cuestiones de etnicidad, género y casta.

La Asociación de Desarrollo Humano y Capacidades (HDCA) parte de la idea que los individuos necesitan libertad para poder elegir sus propios caminos de desarrollo. La HDCA ha sido ampliamente aplicada en la educación para la escolarización. Sin embargo, es evidente que su focalización en ocuparse de las necesidades de desarrollo más amplias de los individuos y las comunidades, y de sus aspiraciones, brinda una perspectiva totalmente distinta de las formulaciones de arriba hacia abajo inherentes tanto en el EDE como en el HRBA. Desde la perspectiva de la HDCA, es probable que la ETFP esté en condiciones de responder a un conjunto de habilidades más expansivas que reflejen las preocupaciones de desarrollo personales, de las familias y comunidades y también las más estrechas de los propios mercados laborales. Además, el enfoque de la HDCA propone una perspectiva metodológica muy diferente para comprender las prioridades de la ETFP. El EDE en particular se interesa por los datos *macro* de los índices de retorno o la evaluación *meso* de la eficiencia institucional, mientras que el enfoque de la HDCA nos lleva a interesarnos por la parte interna y escuchar las voces de aquellos que puedan estar comprometidos con la ETFP a nivel *micro*.

La seguridad humana ha sido también fomentada conceptualmente a través de los informes sobre el desarrollo humano. Se inspira tanto en el HRBA como en la HDCA pero enfatiza los problemas planteados por la falta de seguridad y trata de alentar el estudio de cómo se pueden resolver estos problemas a través del diálogo y de las acciones focalizadas. Desde la perspectiva de la ETFP, esto puede conllevar un énfasis exagerado en el papel que puede desempeñar la ETFP a la hora de promover la paz y el diálogo pero también la sostenibilidad ambiental.

El desenvolvimiento humano, tal como se lo ha aplicado recientemente al desarrollo (es un concepto clave de la filosofía griega clásica) también se apoya fuertemente en aquellos otros intentos de desarrollo humanizado. Enfatiza la necesidad de considerar las relaciones sociales, culturales y ambientales. Esta forma particular está basada en el concepto cristiano de la naturaleza humana, según el cual todos los humanos son intrínsecamente creativos y productivos; que todos tienen el potencial de contribuir al bien común; todos se relacionan, están formados y realizados por una red completa de relaciones; que todos son morales, con una responsabilidad ineludible de uno para con el otro y que todos tienen la vocación de cultivar el mundo natural concienzuda y sostenidamente (Theos 2010: 12).

Este relato también agrega un valor a la riqueza de pensamiento acerca de lo que podría incluir una visión más amplia de la ETFP. Podría fomentar una mayor atención, por ejemplo, en la dimensión moral del aprendizaje de la ETFP, que no tiene por qué ser cristiana. Esta idea va efectivamente de la mano con el sentido amplio del valor de la habilidad como teniendo un basamento moral que se puede encontrar en la obra de los filósofos de la ETFP tales como Winch (2002).

Si se toman estos conceptos juntos, indican que debemos considerar la ETFP no solamente como una contribución inmediata hacia la empleabilidad de los jóvenes o una mayor productividad de los trabajadores adultos, sino que debemos verlo como una contribución a nuestra mejor comprensión de lo que entendemos por desarrollo. En parte ello requiere una reconstrucción drástica de quiénes somos “nosotros” – no con el molde de expertos y formadores de políticas sino acercándonos a los educandos y las comunidades, algo que debería verse reflejado tanto en la investigación como en

la práctica. Si bien es importante, de conformidad con la tradición sobre las capacidades, permitir el funcionamiento de definiciones locales de lo que debería abarcar la ETFP para salir airoso de los procesos de diálogo razonado, se puede suponer que estos procesos podrán evolucionar más allá de una acotada visión economicista para abarcar consideraciones de un valor más amplio de la ETFP que contemple un mayor bienestar y desenvolvimiento.

Claro que, dado el escaso prestigio y el bajo nivel de inversiones de la ETFP internacionalmente, esto podría parecer romántico y demasiado ambicioso. Sin embargo es algo que amerita ser puesto a prueba y sin un debate no es aceptable indicar que nuestra noción del papel desempeñado por la ETFP en el desarrollo esté totalmente desvinculada de un pensamiento más amplio acerca del desarrollo. El año 2012 nos ofrece la oportunidad de decidir qué es lo que debería ser la ETFP y quiénes deberían tener voz y voto a la hora de determinarlo.

Bibliografía

Anderson, D. (2009) Productivism and ecologism: changing discourses in TVET in Fien, J., Maclean, R. and Park, M.-G. (eds.) *Work, Learning and Sustainable Development*. Springer, Dordrecht, Países Bajos

Theos (2010) *Wholly Living*. Theos, Londres.

Winch, C. (2002) Work, well-being and vocational education: the ethical significance of work and preparation for work. *Journal of Applied Philosophy* 19, 3, 261-272.

0-0-0-0

Iniciativas para el desarrollo de habilidades: asociaciones público-privadas e iniciativas privadas en la India, por Santosh Mehrotra, Institute for Applied

Manpower Research, Nueva Delhi

Correo electrónico: santoshmeh@gmail.com

Palabras clave: mejoramiento de los ITIs a través de las PPP; ITI privados; empresas privadas de desarrollo de habilidades; marco nacional de la calificación de la educación profesional.

Resumen: esta nota se centra en los esfuerzos gubernamentales para promover las habilidades a través del sector privado y a través de las asociaciones entre lo público y lo privado (PPP).

El Gobierno de la India ha tomado esencialmente cuatro iniciativas desde 2007 para alentar la mejoría de las habilidades usando el instrumento de la asociación entre lo público y lo privado (PPP) y, además, ha alentando las iniciativas del sector privado para mejorar dichas habilidades:

- 1) En el total de los 1.896 institutos de formación industrial [ITI por su sigla en inglés] del gobierno, el ministerio de trabajo decidió introducir un modelo de reformas basadas en la PPP en 2007.

- 2) En 2007 existían aproximadamente 2.000 centros de formación industrial privados, ahora llamados ITI privados. Esa cifra aumentó a 6.498 en India en 2011.
- 3) La *National Skill Development Corporation* (NSDC) está fomentando, desde 2010, el establecimiento de empresas con fines de lucro para promover la mejoría de las habilidades.
- 4) El Ministerio de desarrollo de los recursos humanos (MHRD) ha propuesto al país un marco nacional de calificación educativa profesional (NVEQF) que funcione con el apoyo de la NSDC junto con el gobierno. Este mecanismo dependerá fuertemente de la participación del sector industrial privado para brindar servicios de educación profesional y capacitación.

Esta nota se ocupa brevemente de cada uno de estos cuatro esfuerzos para una mejora de las habilidades emprendidas durante los últimos 3 años por el Gobierno de la India.

Las PPP en las ITI manejadas por el Gobierno

Las ITI, propiedad del Gobierno y manejadas por este, bajo la jurisdicción del Ministerio de Trabajo de la Nación, han constituido el elemento principal de los chicos que han terminado el grado 8 o 10 de la escuela para obtener una formación profesional. Los ITI ofrecen cursos que duran entre 1 y 4 años en todo el país, aunque suelen estar concentrados en los Estados más industrializados del Sur y del Oeste de la India. El decimoprimer plan quinquenal, que por primera vez contenía un capítulo entero dedicado al desarrollo de las habilidades (Capítulo 4, volumen 1), contemplaba esencialmente dos formas de promover la formación profesional a través del sistema de ITI en la India. Primero, 500 de los 1.896 ITI (en 2007) fueron elegidos como centros de excelencia, en los cuales se seleccionaron únicamente 1 o 2 especialidades de las 10 a 15 que se enseñan normalmente, a los efectos de la promoción de centros de excelencia basados en las PPP. De estos 500 centros de excelencia (COE) que debían crearse dentro de las ITI, 100 tenían el apoyo del Gobierno de la India y 400 el del Banco Mundial. Luego, los otros 1.396 ITI no debían especializarse en una disciplina en particular aunque sí habrían de recibir fondos del gobierno central para mejorar la infraestructura dedicada al desarrollo de habilidades en todas las disciplinas. En todos los ITI, tanto los centros de excelencia como los demás, la modalidad PPP adoptó las siguientes formas: nuevos comités de gestión institucional (IMC). Los nuevos Comités de gestión institucional comprenden tanto al Director del ITI como a representantes del sector industrial privado que habrían de participar en la gestión del ITI. La experiencia recabada con los IMC en los últimos 3 años deja mucho que desear, como se observó a raíz de un estudio a escala nacional de los ITI realizado por el Institute of Applied Manpower Research (IAMR) en 2010-11. “El papel del IMC en la gestión de los COE no pareció ser muy alentador. La mayoría de los COE auditados durante el estudio indicaron que desde el punto de vista de la puesta en marcha de nuevas disciplinas, de la mejoría de las nuevas disciplinas, del apoyo a la colocación en puestos de trabajo y el apoyo a la capacitación, el papel de los IMC era en general ya sea ‘bueno’ o ‘regular’ (en una escala de 5 puntos que iba desde ‘excelente’ y ‘muy bueno’). Por otra parte, cuando se hablaba de apoyo

financiero, su papel era considerado como ‘malo’. El principal problema con el que se topaba la mayoría de los COE era el de la falta de docentes.”

Institutos privados de formación industrial

En 2007, cuando el gobierno de la India decidió poner en marcha la iniciativa de desarrollo de capacidades había un poco menos de 2.000 ITI privados en el país. Sin embargo, después de que el gobierno pusiera el foco en el desarrollo de habilidades en el decimoprimer plan quinquenal, hubo un rápido crecimiento de la cantidad de ITI privados, que llegó a casi 6.498 en 3 años. Si bien esta expansión cuantitativa de prestadores de formación profesional (VTP) aumentó la disponibilidad de los centros para la formación profesional en el país, la calidad de la formación impartida por estos miles de nuevos VTP era cuestionable. La cantidad de disciplinas cubiertas por los ITI privados, como descubrimos en el estudio sobre IAMR mencionado anteriormente, suele ser menor a 5; por oposición, los ITI manejados por el gobierno ofrecen entre 10 y 15 disciplinas en sus programas. Los ITI privados tampoco están profesionalmente manejados ni debidamente regulados por el gobierno.

Socios privados de la NSDC

En el marco de la iniciativa de desarrollo de habilidades del gobierno de la India (que empezó en 2007 con el undécimo plan quinquenal) se crearon 3 instituciones: el Consejo de asesoramiento para el Desarrollo de Habilidades del Primer Ministro, la Junta de Coordinación Nacional del Desarrollo de Habilidades (presidido por el Presidente adjunto de la comisión de planificación) y la corporación Nacional de desarrollo de habilidades (NSDC) basada en la Asociación entre lo público y lo privado. La NSDC tiene un cofinanciamiento del sector privado y del Gobierno de la India (51% de capital privado en manos esencialmente de la Confederación de Industriales de la India, de la Federación India de Cámaras de Comercio e Industria, de la Asociación de Cámaras de Comercio y un 49% en manos del Ministerio de Hacienda).

La NSDC es el brazo operativo de la estructura de gestión en 3 niveles de la iniciativa de desarrollo de habilidades del gobierno. Desde el segundo trimestre de 2010, cuando la NSDC se dotó de un Director Ejecutivo (CEO), la NSDC ha venido rápidamente dando apoyo a la creación de compañías que brindan servicios de formación profesional en todo el país con modalidad rentable. El modelo de negocios es el siguiente: la NSDC finanza las compañías nacientes a través de una combinación de deuda y capital, siendo que la parte de la deuda deberá ser reembolsada por el emprendimiento comercial y el VTP a lo largo de varios años brindando servicios de formación profesional a jóvenes que pagan una matrícula. Ya son 26 las compañías que han empezado a brindar esa formación, todas las cuales deben garantizar, mediante un acuerdo firmado, que el 70% de los alumnos que capacitan consigan un empleo en la industria.

El marco nacional de calificaciones de educación profesional (NVEQF) y el sector privado

El Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos (MHRD) ha venido trabajando desde 2010 en ampliar el alcance de la educación profesional en las escuelas

gubernamentales y en el sistema de educación superior. Cabe mencionar 2 iniciativas específicas del MHRD en este sentido: una, la educación profesional brindada a los estudiantes de las escuelas secundarias superiores por parte del gobierno, que deberá ampliarse mediante un plan de financiación adicional para abarcar la educación profesional que ya se viene brindando en las escuelas secundarias superiores desde 1986. La otra es que el MHRD creó un grupo de expertos a principios de 2011 para preparar un plan que transforme radicalmente la educación profesional en las escuelas secundarias medias y superiores en la India y que se llama NVEQF. El NVEQF ya ha sido aprobado, en principio, por los Ministros de educación de los Estados en junio de 2011. El NVEQF está ahora a punto de ser piloteado por el Estado de Haryana. Conlleva la ampliación de la educación profesional al nivel secundario (clases 9 y 10) además del nivel secundario superior de las escuelas gubernamentales (clases 11 y 12). Además, significa la creación de normas nacionales de ocupación por parte del sector privado a cargo de consejos sectoriales de habilidades (a ser creados por el NSDC), de manera tal que en todo el país todos los estudiantes de las disciplinas profesionales de la educación secundaria y educación secundaria superior, así como los de las politécnicas y facultades de ingeniería, tengan una capacitación que utilice programas comunes en todo el país, los cuales estarán basados en estas normas nacionales de ocupación (NOS). Estas NOS deben ir acompañadas por un programa académico basado en competencias que habrá de ser desarrollado por las industrias del sector privado en colaboración con la Junta Central de Educación Secundaria (CBSE) a nivel central, mientras que a nivel del Estado lo harán con las direcciones de Educación Técnica de los Estados. Además, la certificación de estos cursos y oficios ofrecidos en las escuelas de tipo profesional, las politécnicas y las facultades de ingeniería se realizarán en forma conjunta por el gobierno y el sector privado de tal manera que la juventud pueda tener fácil acceso a un empleo industrial. En otras palabras, ya se puso en marcha un proceso que habrá de desembocar en una expansión de la capacitación según estas pautas, sistema que habrá de ir creciendo con el tiempo.

0-0-0-0

Capacidad y empleabilidad en los enfoques de la ETFP en las escuelas secundarias, por David Levesque, DFID, Londres

Correo electrónico: d-levesque@dfid.gov.uk¹

Palabras clave: educación profesional; eficiencia; valor por su dinero

Resumen: no todo en la educación profesional se puede medir directamente en términos de crecimiento económico. Aprendamos a valorar todas las habilidades que puede aportar la educación profesional.

Los debates acerca de la eficiencia y eficacia del desarrollo profesional y de las habilidades en las escuelas tienen un largo historial. Los donantes, particularmente el Banco Mundial y el Gobierno alemán, han invertido grandes sumas en la educación

¹ Artículo redactado a título privado: las opiniones vertidas no deberán ser adjudicadas al DFID.

profesional escolar en los países en desarrollo. Pero a partir de Forster (1965) una serie de estudios ha concluido que ello no ha llevado a las supuestas oportunidades de empleo y a la obtención de un valor por el dinero invertido. Estos argumentos se han presentado en numerosos trabajos, incluidas, supongo, algunas contribuciones a esta edición de NORRAG.

Sin embargo en muchos países todavía se la considera como una prioridad, sobre todo en los países de muy bajos ingresos que lo ven como una de las tantas maneras de reducir el desempleo. Ha pasado a tomar un cauce muy particular como resultado del movimiento hacia la 'educación para todos' a la hora en que los países luchan con los millones de graduados parcialmente educados de las escuelas primarias con escasas oportunidades de obtención de un empleo. No ha de sorprender entonces que se haya pedido con vehemencia a las escuelas que enseñen habilidades que se puedan transformar en sustento, que se revisen los planes de estudios y que los donantes aporten mayores recursos para que todo ello pueda suceder. Sin embargo todo esto ha resultado a menudo en programas regidos por la oferta, en su mayoría de índole gubernamental, basados en la hipótesis según la cual la enseñanza de habilidades 'profesionales' desembocará en empleos que a su vez redundarán en crecimiento económico y desarrollo.

Sin embargo tal vez existan ventajas que no han sido suficientemente valuadas. Habiendo enseñado temas relativos a los oficios en las escuelas secundarias del Reino Unido, Kenya y Botswana, puedo afirmar que existen habilidades que se enseñan que tienen un valor considerable y que sin embargo no se las considera necesariamente como factores que contribuyen a la generación de empleo y al crecimiento económico. Están, por ejemplo, la capacidad de encarar, diseñar, planificar, hacer y evaluar. La satisfacción de crear. La confianza que viene al hacer algo práctico que rara vez se encuentra en los ejercicios teóricos en otras partes del programa académico. A su vez esto puede traer un mayor grado de confianza a la hora de querer aprender otras habilidades. La capacidad de traducir pensamientos y conocimientos en resultados prácticos. La capacidad de utilizar habilidades en la vida cotidiana, incluidas las necesidades básicas de vivienda y muebles. La capacidad de ser un consumidor informado. Habilidades inclusivas para todos, en vez de habilidades elitistas que a menudo se ven como necesarias para el crecimiento económico. Sin olvidarse de la contribución para las habilidades que los empleadores dicen que valoran particularmente, tales como la comunicación, el trabajo en equipo y la solución de problemas. Se trata de capacidades útiles y de habilidades de desarrollo centrales que tienen su propio valor fuera del empleo directo y el crecimiento económico.

Tal vez podríamos concluir diciendo que lo que valoramos puede ser distinto: (a) para los países donantes se trata de medir el valor que se obtiene por su dinero a los fines de rendición de cuentas, basándose en la hipótesis según la cual el crecimiento económico lleva al desarrollo; (b) para los gobiernos interesados, que bien pueden estar buscando reducir la tasa de desempleo juvenil por razones políticas y (c) para los individuos, que buscan la oportunidad de adquirir habilidades que habrán de servirles para toda la vida.

Tal vez aquellos que aportan la financiación y fijan las políticas de apuntalamiento de estos programas deberán reconocer que las ventajas no siempre se pueden categorizar

en función de costos unitarios, de cantidad de personas que trabajan o del impacto en el crecimiento económico.

No valoremos únicamente aquellas cosas que son fáciles de medir.

Bibliografía

Foster P. (1965) *The Vocational School Fallacy in Development Planning*

0-0-0-0

¿Qué son las habilidades? Reflexiones acerca de la política sudafricana en el contexto de los debates internacionales, por Stephanie Allais, Universidad de Witwatersrand, Johannesburgo

Correo electrónico: stephanie.matseleng@gmail.com

Palabras clave: Sudáfrica, políticas de habilidades, educación profesional, política educativa, educación y el mercado laboral, variantes del capitalismo.

Resumen: este trabajo sostiene que dos factores subyacentes que han llevado a las dificultades en materia de desarrollo de habilidades en Sudáfrica son el Marco de calificaciones nacionales, que ha entrampado las políticas de habilidades en una noción exigua de habilidades y tareas, y un sistema de bienestar social que pasa por alto las realidades del alto grado de desempleo, de la inseguridad laboral extrema y de los bajos salarios.

Este trabajo reflexiona acerca de la política sudafricana en materia de ‘habilidades’ desde la transición a la democracia en 1994 en el contexto de dos conjuntos de bibliografía internacional. La primera examina cómo la noción de trabajo ‘calificado’ ha sido formada por la naturaleza del mercado laboral, cómo se generan distintas calificaciones, cómo se las entiende, se las valora y cómo corresponden a distintas divisiones ocupacionales del trabajo. Aprovecho la investigación europea que distingue entre la educación profesional y los sistemas de capacitación que se concentran en la educación para el empleo, y los sistemas que buscan permitir que los individuos logren la ‘empleabilidad’ a través de un mercado de calificaciones. Sudáfrica, sostengo, puede enmarcarse en este último enfoque. Específicamente hemos seguido el modelo del Reino Unido que consiste en utilizar la reforma de las calificaciones para regular el ‘mercado de las calificaciones’, a través de la creación del marco de calificaciones nacionales que se basa en especificaciones y competencias preparadas por los empleadores para garantizar la ‘pertinencia’. Para avalar esto nos encontramos con un mercado laboral marcado por un altísimo índice de desempleo, la inseguridad laboral, el trabajo informal, la tercerización y sueldos extremadamente bajos. Estos últimos dos factores han reforzado una noción estrecha

y atomizada de las habilidades como tareas que permiten hacer trabajos fragmentados, como contraste con el conocimiento sistemático combinado con la experiencia operativa y la capacidad de tener una ocupación técnica, y la base de conocimientos definida, las entradas controladas, las más altas calificaciones de las profesiones. Sostengo que mientras este tipo de política busca crear lo que se da en llamar un sistema ‘regido por la demanda’, se concentra en las necesidades laborales a corto plazo de los empleadores y no en las necesidades educativas de largo plazo de los jóvenes o de las necesidades de la economía en el largo plazo. También podría afirmar que el modelo de calificaciones correspondiente ha sido pesado y difícil de usar en razón de la tendencia de los sistemas basados en competencias a dar lugar a un sistema estrecho de documentación de calificaciones sobreespecificado que a su vez ha vuelto difícil el trabajo de las instituciones gubernamentales y de los prestadores de servicios y que, irónicamente, ha vuelto más difícil que los prestatarios respondan a las necesidades de los empleadores.

El segundo conjunto de bibliografía que tomo en consideración es el de las ‘variantes del capitalismo’, que trata de entender y comparar la base institucional de diversos sistemas productivos en las economías más avanzadas. Específicamente, utilizo un modelo que distingue entre tres mundos para la formación de habilidades, cada cual reflejando una coalición de clase específica que lo sostiene y una estructura institucional política y económica propia. Este modelo indica que la igualdad social fomenta el desarrollo de altos niveles de habilidades tanto generales como específicas, especialmente en la parte inferior de la distribución de habilidades, lo cual a su vez refuerza la igualdad social. Las habilidades específicas y generales en la parte inferior de la escala de distribución están fuertemente vinculadas a la protección del empleo y a los índices de rotación del desempleo. Las habilidades generales en este nivel están fuertemente correlacionadas con un gasto en política de mercado laboral activa y en gasto en cuidados diurnos así como en una educación profesional. Sostengo que a pesar del punto de vista predominante en los medios sudafricanos según los cuales nuestras tribulaciones económicas se deben a la ‘falta de habilidades’, que vienen de la mano de un mercado laboral inflexible, lo inadecuado de nuestro sistema de seguridad social y los altos niveles de inseguridad laboral tornan casi imposible el desarrollo de un sistema de habilidades robusto y coherente. Por el contrario, la educación profesional y las políticas de desarrollo de habilidades han sido aprovechadas y atrapadas en el paradigma de la ‘autoayuda’, ‘la empleabilidad’ y la flexibilidad del mercado laboral que obra en contra de la posibilidad de lograr mejores niveles de educación y habilidades.

¿Cuáles son las consecuencias de esto para el fortalecimiento de la educación profesional y el desarrollo de habilidades en Sudáfrica? No vamos a tener en el corto plazo ni mercados laborales y ocupacionales regulados ni un sistema universal de bienestar social. Sin embargo, una mejor política social, pensada en un contexto ampliado de ciudadanía y de provisión de bienestar, podría ser un punto de partida. Otro punto de partida debería ser el fortalecimiento del programa académico y de la base de conocimientos de las calificaciones profesionales y ocupacionales – el lado ‘educación’ olvidado dentro de la ecuación de la educación profesional. Ello debería incluir el desarrollo de una comprensión mucho más fuerte de cómo ayudar a los estudiantes a adquirir dichos conocimientos, ámbito difícil en el contexto de las debilidades del sistema escolar sudafricano. Estos factores no son elementos ‘que sería lindo tener’ por encima de un sistema educativo profesional que fue bien

aceitado y de un sistema bueno de desarrollo de habilidades. Forman parte de lo que haría que un sistema de esta naturaleza funcionase.

0-0-0-0

Buscando una taxonomía de las habilidades, por Kate Shoesmith, City & Guilds
Centre for Skills Development

Correo electrónico: kate.shoesmith@skillsdevelopment.org

Palabras clave: taxonomía, habilidades cognitivas y no cognitivas, habilidades técnicas.

Resumen: este trabajo sostiene que hace falta una base más amplia para definir las ‘habilidades’ de manera de mejorar no solamente la comprensión y la situación del alumno sino también la calidad de la ETFP.

La idea de definir el término ‘habilidades’ parece tanto sencilla como delicada. A veces, ‘las habilidades’ se toman en el sentido amplio para abarcar cualquiera de los siguientes conceptos: habilidades básicas, tales como alfabetización y cálculo numérico, competencias para la vida activa, competencias para la empleabilidad, competencias prácticas y competencias técnicas. En tiempos más recientes, sin embargo, el término ‘habilidades’ se ha transformado en sinónimo de educación técnica y formación profesional (ETFP), lo cual ha dado lugar a la hipótesis según la cual las habilidades dentro de los programas de la ETFP solamente tienen que ver con capacidades técnicas, a veces también conocidas como ‘manualidades’ o habilidades ‘no cognitivas’.

Parte de la responsabilidad relativa a la explicación de los distintos tipos de habilidades se remonta a la taxonomía desarrollada por Benjamin Bloom *et al* en 1956 (Anderson 1994). Bloom propuso 3 dominios educativos: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor.

Si se considera a la ETFP como un proceso que permite desarrollar únicamente las habilidades psicomotrices, se está fundamentalmente malentendiendo la naturaleza de la ETFP. Como todas las disciplinas del sistema educativo, la ETFP solamente puede tener éxito cuando los enfoques pedagógicos buscan desarrollar los elementos psicomotores, el conocimiento y los ámbitos de las actitudes como un conjunto. La finalidad de la taxonomía de Bloom era hacer exactamente eso – aunar los diferentes ámbitos y demostrar su conectividad. Desgraciadamente, sin embargo, se ha introducido un malentendido fundamental a la hora de utilizar los dominios propuestos por Bloom y otros ulteriormente.

Las habilidades técnicas por sí solas no podrán, probablemente, generar empleos individuales o lograr que la gente conserve esos empleos; además, no permitirán que las empresas y las naciones puedan alcanzar sus objetivos. Es por lo tanto menester tomar un enfoque más global para comprender las habilidades. Las definiciones de las habilidades, y por extensión de la ETFP, han sido complicadas y confundidas aun más

debido a que a menudo se considera que las habilidades son la respuesta a todo tipo de problemas sociales y económicos.

El desarrollo de una taxonomía para las habilidades que busque responder a la pregunta ‘¿Qué esperamos lograr con el desarrollo de las habilidades?’ tal vez ayude parcialmente a aumentar el grado de aceptación y de comprensión del proceso de desarrollo de las habilidades en áreas específicas del empleo y de la ETFP, y contribuya a los resultados más amplios de la ETFP – habilidades de todo tipo, no solamente técnicas o manuales. Asimismo, si se dispone de un patrón de razonamiento claro en cuanto a lo que trata de lograr la ETFP se podrá garantizar y mejorar la calidad del servicio.

Considerando que los programas de la ETFP no deberían ser considerados como propensos a desarrollar las habilidades técnicas aisladamente, hace falta una nueva forma de definir la ETFP. Si se fuera a utilizar un enfoque ‘taxonómico’ para desarrollar las habilidades, debería comprender todos los componentes siguientes:

- **Habilidades básicas** – las habilidades de cálculo numérico y alfabetización que constituyen la base del desarrollo de las demás habilidades.
- **Habilidades genéricas** – también conocidas como habilidades interpersonales o competencias para la vida activa. Su pertinencia más amplia para la vida cotidiana, no solamente para el trabajo, constituye la razón por la cual han sido separadas de las habilidades para la empleabilidad.
- **Las habilidades de la empleabilidad** aprovechan las habilidades genéricas y si bien apuntan específicamente a ayudar a que los individuos se vuelvan participantes activos del mercado laboral y que queden como tales, son transferibles entre sectores y ocupaciones.
- Finalmente, **las habilidades técnicas o puntuales para un trabajo** se definen como aquellas habilidades que se necesitan para trabajar en un sector industrial o una empresa puntual. Es perfectamente posible que una persona tenga más de un ámbito de experiencia técnica.

Para apuntalar todos estos tipos de habilidades, los enfoques educativos deberán contemplar cómo inculcar la capacidad de aprender (**aprender a aprender**) a los estudiantes de manera que puedan continuar desarrollando sus habilidades a lo largo de toda la vida.

En muchas sociedades, la primera etapa para desarrollar un sistema de habilidades debería ser un intento por comprender los elementos centrales del desarrollo de las habilidades y cómo se fomentan esas habilidades. Para dar más relevancia a estos componentes, hará falta un enfoque más global, tal vez a través de una taxonomía de las habilidades, y permitir así mejorar la reputación de la rama ETFP del sistema educativo. Tal vez dicho enfoque pueda permitir avanzar en la tarea de derrumbar las distinciones artificiales entre los caminos así llamados profesionales y académicos. Sobre todo, una mejor comprensión de la ETFP y de las habilidades podría permitir mejorar la capacitación para preparar mejor a los individuos para la variedad de dificultades con las que habrán de toparse en su vida y en su trabajo.

Para más información

Anderson, Lorin W. & Lauren A. Sosniak, eds. (1994), *Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective*. Chicago National Society for the Study of Education

0-0-0-0

¿Cómo mirar la formación técnica con una óptica diferente?, por Enrique Pieck,

Universidad Iberoamericana - Ciudad de México

Correo electrónico: enrique.pieck@uia.mx

Palabras clave: capacitación técnica; ETFP en los países en desarrollo; formación laboral.

Resumen: El artículo aboga a favor de una perspectiva que rescate la naturaleza de los contextos locales a la hora de evaluar la importancia de los programas de formación técnica.

La educación técnica y formación profesional (ETFP) en México adopta toda una gama de formas, que van desde los programas no formales hasta la inclusión de cursos técnicos en las escuelas secundarias inferiores y superiores. El ámbito en el que nos queremos concentrar en este trabajo es el de la formación técnica, que brindan esencialmente las instituciones gubernamentales y que comprende 43 disciplinas especializadas tales como computación, instalaciones y reparaciones eléctricas, confección, estudios de secretaría, mecánica y electrónica del automotor, y que se enseñan en 546 centros de formación ubicados tanto en zonas rurales como urbanas de todo el territorio mexicano. Los cursos técnicos propuestos van desde los 6 meses hasta los 2 años y en general tienen un enfoque práctico (es decir, uno en el cual se aprende al hacer), y se imparten a personas de distintas edades aunque la mayoría de los participantes son jóvenes de entre 15 y 25 años.

¿Cómo se hace para evaluar esos programas y medir su importancia? En el contexto de la globalización, la evaluación se ha visto afectada por normas y pautas internacionales basadas en la lógica racional y utilitaria imperante que pone énfasis en el impacto y la eficiencia de los programas. Desde esta perspectiva, la calidad de la educación está conceptualmente vinculada a la productividad – al potencial que tiene la educación de lograr mayores niveles de productividad e inserción en el mercado laboral. En la actualidad la gente prefiere poner énfasis en la adquisición y evaluación de competencias que en los procesos de aprendizaje en sí mismos.

Si usamos esta vara, puede ser que los cursos de formación técnica estén condenados a generar resultados pobres desde el punto de vista de su eficiencia funcional, las competencias que engendran, su bajo nivel educativo y el acceso limitado al mercado laboral que logran. Sin embargo, consideramos que dichos cursos deberían analizarse y evaluarse desde otro punto de vista que esté más relacionado con las circunstancias reales en las cuales se desenvuelven. Debemos tomar en cuenta la naturaleza de los

contextos, lo cual ineludiblemente implica sopesar la importancia de los factores locales que inevitablemente están relacionados con la pertinencia – es decir la medida en la cual los programas responden al entorno local, a la diversidad local y al maquillaje socio-cultural de las personas a las que apuntan. En este caso, nos estamos refiriendo esencialmente a las regiones empobrecidas de los países en desarrollo en las cuales hay una escasa cobertura educativa y a menudo ningún programa de formación para el empleo.

En nuestra opinión, uno podría, desde esta perspectiva, abogar a favor de la formación técnica. Si bien podríamos estar de acuerdo con alguna de las dudas manifestadas acerca de estos programas – es decir que son cursos veloces para los pobres, que son demasiado numerosos, que están insuficientemente focalizados, que tienen escaso impacto en la productividad, que generan bajos ingresos, etc. – consideramos que se deberían tomar en cuenta algunos factores para llegar a conclusiones significativas acerca de su importancia. Nuestros argumentos en este sentido están basados en la información emanada de 2 proyectos de investigación llevados a cabo en los últimos meses en diversos centros de formación técnica de México. El primero de ellos se propuso examinar las razones por las cuales los jóvenes carenciados se inscriben en los cursos y lo que ven en ellos, mientras que el segundo apunta a examinar las experiencias significativas de los cursos de formación técnica y describirlos.

Algunos argumentos a favor de dichos programas:

- Los cursos son efectivamente cortos y es precisamente esta condición la que logra que a la gente le guste. Al tener pocos recursos, muchos jóvenes eligen cursos de formación cortos con los cuales pueden aprender un oficio que a su vez les permitirá encontrar rápidamente un empleo como lo demuestran las palabras de un joven estudiante de electrónica, quien dijo: *“esto realmente te permite ingresar rápidamente al mercado laboral.”* Otras personas ven la capacitación veloz como una forma de conseguir un empleo a corto plazo (aunque sea de baja jerarquía) como para ganar suficiente dinero que les permita seguir estudiando, mientras que dichos cursos de corta duración también se ven como una buena alternativa a una educación de escuela secundaria superior de 3 años.
- En las comunidades aisladas y marginadas, este tipo de formación brinda posibilidades reales de inserción en el mercado laboral para las poblaciones de más edad que nunca tuvieron la oportunidad de poner un pie en la escuela o de recibir cursos técnicos en su comunidad. Estamos hablando de mujeres que se anotan en cursos de confección y que esperan poder abrir un pequeño negocio de confección, estudiantes que después de haber seguido un cursillo de cosmética deciden abrir un salón de belleza en algún rincón de la casa, de hombres que estudian electrónica y empiezan a hacer pequeños trabajos de electricidad, etc.
- Muchos jóvenes descubren la vocación que quieren seguir mientras están participando en estos cursos de formación.
- Este tipo de educación constituye una opción de formación para los jóvenes que se van de la escuela secundaria inferior sin posibilidades de continuar sus estudios o que no desean pasar a la escuela secundaria superior.
- Si bien los cursos generalmente dan acceso a los niveles más bajos del mercado laboral, en muchos casos este acceso forma parte de una jornada

labyrinthica hacia el desarrollo, en donde se entremezclan el trabajo y el estudio para generar caminos de formación. El estudio viene después del trabajo y el trabajo después del estudio, de tal manera que es habitual ver a los jóvenes que estudian para poder trabajar o a los jóvenes que después de haber trabajado durante cierto tiempo sienten la necesidad de proseguir sus estudios para tener acceso a un empleo mejor. Uno no debería subestimar estos derroteros compuestos de formación y trabajo – es decir, derroteros de mejoría – que surgen de la participación de los estudiantes en programas de formación para el trabajo que a menudo hacen contribuciones sorprendentemente útiles a su desarrollo profesional. Tales programas no adhieren específicamente a criterios productivos y económicos pero están basados en otra lógica que genera ventajas inesperadas para un sector de la población que los considera como una opción de formación válida.

- Las personas aprovechan estos cursos de muchas maneras diferentes: las mujeres se juntan para fabricar ropa, los jóvenes reparan computadoras o incluso llegan al punto de brindar los mismos cursos a otros miembros de sus comunidades, las personas que siguieron un curso de repostería venden pasteles en sus barrios, los jóvenes abren un taller de reparación de vehículos o de metal-mecánica, y otros consiguen inmediatamente un empleo que les permita ganar suficiente dinero para seguir estudiando.
- Estos cursos van más allá de un simple aprendizaje de un oficio o habilidad: también les brinda socialización, autonomía, la motivación para abrir sus propios micro emprendimientos, interés por volver a la escuela, etc. Estos elementos forman parte del programa de estudios oculto e inherente a dichos programas y en general no son tomados en cuenta a la hora de evaluarlos.

Por lo tanto consideramos que debe utilizarse una vara local cuando se quiera evaluar la importancia de esos programas, ofrecidos en esos contextos – una perspectiva diferente que implica rescatar el patrimonio cultural de las personas involucradas y empeñarse en conocer sus perspectivas y necesidades antes de descartar los cursos de formación que se les ofrecen sobre la base de criterios externos y tratando de imponer modalidades de pensamiento y acción racionales. Queda claro que la proliferación de enfoques y énfasis homogeneizadores traba la comprensión de los procesos internos y oscurece otros factores socioculturales importantes – tales como el significado y la importancia que le asignan estas personas en estos contextos a los cursos impartidos y la parte que desempeñan estos cursos en sus estrategias de vida – las cuales son inherentes al desarrollo de los proyectos en cuestión.

Mal podríamos terminar nuestros comentarios sin mencionar una serie de factores que deberán considerarse si queremos mejorar la calidad de estos cursos de formación para el trabajo e incrementar la probabilidad de que tengan una influencia mayor: los cursos en las comunidades aisladas deberían ser de mayor duración, se deberían forjar vínculos institucionales para ampliar las oportunidades de formación (es decir empleos, créditos y educación), deberían enriquecerse los programas académicos, la focalización debería ser un criterio esencial de dichos cursos y deberían impartirse de manera más eficiente. No cabe duda que una mayor calidad en este ámbito de la formación para el empleo llevaría a un mayor acceso al empleo, a la creación de alternativas locales tanto económicas como productivas, al desarrollo de estrategias profesionales más robustas y a mejorar la forma en la cual las poblaciones de bajos ingresos en última instancia ven un sentido en tales cursos y les asignan un valor. En

efecto, estas cosas están ocurriendo en algunos lugares y bien puede uno imaginarse lo que se podría lograr si se pusiera a disposición de estas poblaciones un apoyo mayor y si se desarrollaran enfoques de formación más estratégicos.

0-0-0-0

La formación de los pobres en épocas de desempleo, por Claudio de Moura Castro,
Positivo, Belo Horizonte, Brasil

Correo electrónico: claudiodemouracastro@me.com

Palabras clave: formación; pocos empleos

Resumen: hay un amplio consenso según el cual la formación no genera empleos. ¿Qué hacer entonces si no se están generando empleos? Aparecen 4 consejos sensatos: 1. Orientar mejor toda la formación que se ofrece. 2. Enseñar habilidades básicas en vez de oficios específicos. 3. Lograr que la educación académica sea más práctica y pertinente. 4. Enseñar pensando en la autogeneración de empleo.

Existe un amplio consenso entre los investigadores respetables según el cual la formación no genera empleos. Por lo tanto si en un entorno dado no se están creando empleos aparecen cuestionamientos desconcertantes acerca de lo que se debe hacer con los sistemas de formación existentes y qué ofrecer a aquellos que no encuentran un buen empleo.

El mejor consejo general que uno puede dar acerca de la formación es la regla rigurosa siguiente: “sin demanda no hay formación”. Si preparamos estudiantes para ocupar un cargo pero los puestos de trabajo no aparecen, algo anda mal. El ofrecimiento de una formación en tales condiciones solamente lleva al derroche y a la frustración. ¿Para qué sirve gastar montos significativos de dinero para preparar a la gente a ocupar puestos de trabajo inexistentes? Es un mal gasto del dinero público y desanima a aquellos que han ido generando expectativas y terminan tan desempleados o subempleados como antes.

Cuando nos fijamos en las realidades de los países más pobres, queda claro que una buena formación es demasiado costosa como ardid para sacar a los jóvenes de las calles durante el proceso de formación si no les permite después conseguir un empleo. Debe existir una forma mejor de aprovechar los recursos.

Sin embargo, ¿acaso significa que deberíamos cerrar los programas de formación y pasar por alto los candidatos potenciales para la formación, especialmente cuando son pobres, necesitan tener un empleo y no lo pueden conseguir?

A continuación sugerimos algunas ideas prometedoras que permitirán romper el funesto vaticinio que dice “sin demanda no hay formación”:

Apriete el mercado laboral y apunte a los pobres: los proyectos “joven”

Empezando por Chile y continuando por la Argentina y otros países, el BID financió diversos programas en los cuales se tercerizaba la formación a cualquier operador que pudiese presentar un programa decente de formación para los desempleados y una promesa por escrito de un trabajo o una pasantía a aquellos que se graduaban. Las evaluaciones mostraron que el programa brindó la oportunidad a miles de pequeños (a veces improvisados) operadores de capacitación a recorrer el país buscando firmas que quisieran dar un empleo a sus estudiantes. Y este esfuerzo dio sus frutos porque aparecieron numerosas oportunidades adormecidas.

La enseñanza de competencias básicas entrelazadas con una instrucción práctica

Muchos trabajadores de bajo nivel saben cómo utilizar sus manos pero no su cerebro. Los programas creativos pueden utilizar el entorno contextualizado de un trabajo real para enseñar habilidades cognitivas básicas. Hay numerosos ejemplos de integración de habilidades para el trabajo con habilidades básicas en las grandes corporaciones y las fuerzas armadas.

Es común que a los pintores se les enseñe la aritmética de cálculo necesaria para saber cuántas latas de pintura habrán de necesitar para pintar una habitación. A los carpinteros se les enseña a leer los planos o a preparar informes escritos. A los plomeros se les puede enseñar contabilidad o costos. A los que ofrecen servicios de reparación se les puede enseñar cómo leer manuales de instrucción o de servicio técnico.

Escuelas académicas que ofrecen una educación “práctica”

En época de desempleo puede ser una buena idea mantener a la juventud más tiempo en la escuela. La educación es menos perecedera que la formación. La formación que no se pone en práctica inmediatamente corre el riesgo de perderse de por vida. Por el contrario, como la educación es mucho más “genérica”, se puede esperar que tenga una vida útil mayor. Además, cuando se la compara con una formación seria, la escuela es económica y se encuentra en todos lados.

Sin embargo necesitamos atender algunos hechos básicos acerca de las escuelas. No deberíamos confundir la necesaria interacción entre la teoría y la práctica con la interacción útil pero no necesaria entre la teoría y los sujetos orientados al trabajo. Los sujetos académicos no tienen por qué estar vinculados a una preparación profesional para ser efectivos, pero en esos casos es imperativo que esas pautas estén tan cerca del mundo real y de las actividades prácticas como se hace en las escuelas profesionales serias. Debería haber solicitudes de prácticas, exploraciones del mundo real, experimentación e investigación estudiantil. Estas actividades apuntan a educar la mente a través de experimentos y a construir objetos y procesos reales – por oposición a los talleres que apuntan a enseñar un oficio.

Una buena educación logra una fusión entre la teoría y la práctica. La práctica otorga sentido y sustancia a la teoría, y permite una comprensión más profunda de los

conceptos. No hace falta formar para una ocupación determinada para que la educación sea concreta.

¿Por qué las escuelas tienen que ser tan aburridas y alejadas de la vida cotidiana de los alumnos? ¿Por qué los programas de estudios de esas escuelas no pueden ser más cortos, más sencillos y más focalizados hacia aquellas habilidades académicas que se pueden traducir en habilidades prácticas? Nótese que de ninguna manera estamos indicando que las escuelas enseñen habilidades u ocupaciones “prácticas”. Nuestra finalidad de manera alguna pretende enseñar a los estudiantes a cultivar col en el patio de la escuela simplemente porque se trate de un conocimiento “útil” para los pobres. Como se resaltara anteriormente estamos poniendo énfasis en el aspecto práctico de las mismas habilidades académicas (por ejemplo aprender a usar las matemáticas para encarar cualquier problema de la vida cotidiana).

Formación para la generación de autoempleo

Mucho es lo que se ha escrito y realizado acerca del potencial de los programas de formación para preparar a la juventud hacia el autoempleo. Este no es el lugar para hacer una reseña de tales experimentos y sus resultados. Sin embargo cabe mencionar que se trata de una alternativa seria para formar a la juventud pobre.

0-0-0-0

Crecimiento económico: una gran oportunidad para la ETFP, por **Sara Encinas, SNV, Lima**

Correo electrónico: sencinas@snvworld.org

Palabras clave: crecimiento económico; oferta de formación y demanda laboral; habilidades múltiples.

Resumen: el artículo indica las principales oportunidades de la ETFP en un país con crecimiento económico para lograr oportunidades de empleo en una población de bajos ingresos.

Entre 2007 y 2008, el crecimiento económico del Perú alcanzó el 9%. JP Morgan estima que a pesar de la crisis norteamericana y europea, Perú podría llegar a crecer un 5,5% en 2012. De la misma manera señaló que “las economías habrán de crecer a un ritmo 3 veces mayor que la de los países desarrollados, aunque a velocidades menores que las que se preveían a principio de año”. Estas declaraciones constituyen una oportunidad para desarrollar las habilidades de los sectores menos favorecidos, considerando que en el pasado la creación de empleos “ha sido insuficiente y desigual ya que no ha beneficiado a todo el mundo de la misma manera”. Una de las dificultades con las que se topa el Perú es la de tener un capital humano calificado. El Perú, al igual que muchos otros países latinoamericanos, puede contribuir a la economía mundial pero es necesario evaluar en qué sectores se están realizando esfuerzos para formar a nuevos trabajadores e identificar lo que aún falta realizar.

L'Association de Formation Professionnelle de France (AFPI), a través de un estudio, analiza la situación mundial para el año 2030. En la actualidad, la AFPI indica que los países desarrollados, contrariamente a los años 1970, necesitan más trabajadores y técnicos calificados así como profesionales de distintas especialidades. La tendencia para el futuro apunta a una mayor demanda de trabajadores calificados en distintos niveles. Significa que hay una demanda creciente para tener alguna modalidad de formación para conseguir un empleo. Por otra parte, la oferta de trabajadores que cumplen con las demandas del mercado sigue siendo muy baja y en algunos casos nula. Lo cual muestra a las claras la existencia de una dicotomía entre la oferta de formación y la demanda laboral, la cual no está respondiendo a las realidades del mercado debido al dinamismo de la economía y a la falta de capacidad que tienen los gobiernos y sus sistemas educativos de poner en práctica estrategias y políticas que respondan a las demandas del mercado a nivel global. Tanto los centros o programas formales como informales de ETFP carecen de articulación con el mercado. Por lo tanto, no hay retorno económico, lo cual redundará en la exclusión económica de un grupo importante de personas que podrían contribuir al desarrollo y salir de su condición de pobres.

En este sentido proponemos algunas ideas que permitirán salir de esta realidad: i) analizar dónde se encuentra la brecha del trabajador, es decir los trabajadores que potencialmente podrían tener una formación para formar parte del desarrollo económico. Esto se puede llevar a cabo a través del dialogo con el sector para el cual se ha identificado la demanda. ii) las instituciones que ofrecen una formación profesional o un desarrollo de habilidades deben realizar un análisis permanente de la economía y el mercado, tanto a nivel nacional como internacional, local y mundial. Ello implica la modernización de su oferta para lograr la empleabilidad de las personas formadas. iii) el análisis se debe hacer de cara al futuro, con una visibilidad de 5 a 10 años para poder identificar si hay una demanda de corto, mediano o largo plazo. Ello permitirá realizar una previsión acerca de cuántos trabajadores se necesitarán en una industria determinada y, por lo tanto, evitar el excedente de trabajadores calificados que luego pasarán a quedar desempleados o subempleados. Por ejemplo, en una zona pesquera al norte del Perú se identificó la necesidad de fileteadores, pero la recomendación fue no dar una formación a largo plazo debido a la depredación de la vida marina y al calentamiento global; con lo cual los empleos serán estacionales. iv) promover programas de formación descentralizados, prestando atención a su potencial económico local. Hay países como el Perú que tienen una gran diversidad; ello requiere un análisis más riguroso de la economía por departamento o región. Lo que sucede es que cuando se promueve un nuevo producto o servicio en una zona determinada, no hay suficiente mano de obra calificada, con lo cual las empresas echan mano a trabajadores de otras zonas, dejando a los trabajadores locales fuera del mercado, cuando en realidad ello representaría una oportunidad para su inclusión en esa cadena de valor y por lo tanto en el mercado. Un ejemplo son los hoteles en las zonas turísticas; la exportación de productos insignia tales como la uva, la palta, cafés especiales, el cacao, etc.; v) una capacitación permanente y diversificada para favorecer la movilidad de las personas en un mercado laboral en permanente cambio; vi) desarrollar y fortalecer las competencias genéricas que serán necesarias para cualquier trabajo dependiente o independiente y que tienen alta demanda por parte de los hombres de negocios del mundo entero.

El Banco Mundial señala que en este siglo hace falta disponer de múltiples habilidades: cognitivas, sociales y emocionales, así como técnicas y profesionales. En este sentido es mejor proponer programas de formación que puedan desarrollar diferentes habilidades que a su vez permitirán que los trabajadores tengan mejores oportunidades laborales. Así, recomendamos la formación para toda la vida que permitirá que los trabajadores se movilicen dentro del mercado laboral. Asimismo, un gran desafío consiste en desarrollar programas globales para las personas con un bajo nivel educativo, especialmente para las mujeres, para que desarrollen las habilidades necesarias que den lugar a su plena inclusión social y económica.

0-0-0-0

¿Cuál es la diferencia entre las lagunas en la formación y la falta de personal calificado? por Wes Schwalje, London School of Economics

Correo electrónico: w.a.schwalje@lse.ac.uk

Palabras clave: lagunas en la formación, faltante de personal calificado; mecanismo de precios.

Resumen: como en muchos países se presta cada vez más atención a las “lagunas en la formación”, es importante cerciorarse que haya una claridad conceptual acerca del término. El término “lagunas en la formación” se usa a menudo incorrectamente como un término comodín que describe tanto los faltantes cuantitativos en los mercados laborales externos como las deficiencias cualitativas de capacidades internas de la empresa.

Un estudio realizado en varios países, basado en la práctica de las encuestas de los empleadores, muestra una distinción entre deficiencias de habilidades que se encuentran en el mercado laboral externo (‘faltante de personal calificado’) y las deficiencias internas de la fuerza laboral de una empresa (‘lagunas en la formación’). Algunos estudios previos de empleadores realizados esencialmente en el Reino Unido definen una laguna en la formación como una dificultad manifiesta de reclutar individuos del mercado laboral externo, dadas las condiciones actuales del mercado, que tengan un conjunto de habilidades específicas debido a la baja cantidad de candidatos causada por una por lo menos de las razones siguientes: falta de las habilidades requeridas; falta de experiencia laboral pedida por la compañía o falta de competencias que exige una compañía (Shah and Burke 2003; Paterson, Visser *et al.* 2008; Education Analytical Services 2010; Shury, Winterbotham *et al.* 2010). Como las lagunas en la formación rigen para el mercado laboral externo mientras que el faltante de personal calificado es un problema interno de la empresa, los enfoques de estos estudios muestran que los dos conceptos de lagunas en la formación y faltante de personal calificado son fenómenos separados y diferentes.

La inadecuación del mecanismo de precios para resolver las deficiencias de competencias

La opinión general es que las deficiencias de competencias son efímeras y que desaparecen a medida que se ajustan los mercados laborales. El sustento de esta opinión es que tanto el mecanismo de precios, que se ejerce a través de los sueldos y los premios que fomentan el esfuerzo individual para desarrollar ciertos tipos puntuales de habilidades, como la capacidad de las empresas de aumentar las remuneraciones extrínsecas para contratar ciertas competencias particulares, llevan a la eficiencia de las asignaciones dentro de los mercados laborales. Sin embargo, las deficiencias persistentes en materia de habilidades en la última década, manifestadas en varios países y que llevarán al establecimiento de encuestas nacionales de competencias a principio de los años 2000, vienen a cuestionar dos hipótesis: (1) la que indica que las deficiencias de habilidades son de corto plazo y (2) la que asevera que el mecanismo de precios es eficaz para reducir la ocurrencia de dichas deficiencias.

La teoría de la telaraña explica cómo los ajustes del mercado laboral en aquellas profesiones que exigen formación que posterga el ingreso al mercado laboral podrían mitigar el efecto del mecanismo de precios en la oferta de competencias y complicar el equilibrio de la llegada al mercado. Las modificaciones de la oferta y de la demanda de habilidades subyacentes exigen tiempo para restablecer el equilibrio de mercado debido al tiempo que lleva desarrollar ciertas habilidades puntuales. Por ejemplo, al analizar los mercados de abogados e ingenieros, Freeman concluye que la duración del periodo de formación necesaria para obtener ciertas habilidades particulares para el mercado laboral y el atraso concomitante de la entrada al mercado laboral debida al período de formación puede redundar en ciclos de déficit/superávit de los mercados laborales profesionales. Freeman utiliza el modelo de la telaraña para demostrar que la oferta de habilidades particulares en el mercado laboral está estrechamente vinculada a los parámetros económicos de una profesión tales como el sueldo esperado y otras fuerzas que marcan las oportunidades laborales en curso y la situación del mercado tales como la investigación y el desarrollo, los niveles de producción y la competencia proveniente de habilidades similares. Un hallazgo importante del modelo de Freeman es que las fuerzas detrás de las oportunidades profesionales y la salud del mercado pesan más a la hora de motivar la oferta de ciertos conjuntos particulares de competencias que los sueldos en sí mismos. Varios factores que marcan una demanda creciente por un conjunto particular de competencias están en juego, pero la oferta de individuos con esas competencias se ve demorada por el tiempo de formación necesario para adquirir ese conjunto de habilidades. El lapso entre la duración del periodo de formación y el ingreso al mercado laboral puede llegar a explicar cómo el ajuste del mercado laboral causado por expectativas que se van adaptando a la situación real podría llevar a ciclos endógenos de faltantes de personal calificado. Si bien no existe una teoría similar en lo que respecta a las lagunas en la formación, hay estudios empíricos que también cuestionan el mecanismo de precios como medida correctiva para eliminar las deficiencias internas de competencias. En estudios sobre habilidades realizados en múltiples países, las empresas señalan un mayor sueldo o una dependencia mayor del mecanismo de mercado entre las medidas menos utilizadas para resolver el problema de las lagunas en la formación.

Dado el papel cuestionable del ajuste de precios para remediar las deficiencias inmediatas en materia de competencias para el mercado laboral, tales como las lagunas en la formación, es esencial contar con una claridad conceptual, una comprensión de las causas y consecuencias y la consideración de soluciones potenciales. En vez de un shock efímero, las lagunas en la formación han sido una causa persistente e inmune a las fuerzas correctivas del mercado que afectan a la fuerza laboral de las empresas en muchos países.

Trabajos conexos sobre el desarrollo de habilidades

A Conceptual Model of National Skills Formation for Knowledge-Based Economic Development. http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1809205

Knowledge-Based Economic Development as a Unifying Vision in a Post-Awakening Arab World. http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1809224

The Prevalence and Impact of Skills Gaps on Latin America and the Caribbean. http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1803832

0-0-0-0

**¿LA EFTP COMO
SOLUCIÓN
EDUCATIVA PARA
SALIR DE LA
POBREZA?**

¿Acaso los países latinoamericanos están fomentando la “profesionalización superficial” de la educación secundaria general (GSE)? por Claudia Jacinto, IIPE,

Buenos Aires

Correo electrónico: cgjacinto@gmail.com

Palabras clave: formación profesional; educación secundaria; competencias laborales; América latina.

Resumen: diversas iniciativas latinoamericanas apuntan a una mejor preparación para ingresar al mundo laboral a partir de la educación secundaria general. ¿Cuáles son las tensiones para brindar al mismo tiempo habilidades laborales generales y específicas como complemento a una educación general?

El rumbo tomado por las reformas educativas en los años 1990 en América Latina consistía en recalcar que la incertidumbre del mercado laboral y la igualdad de oportunidades exigían que se prestara atención a dar una educación general de calidad y un amplio abanico de habilidades comunes y transversales. Había consenso para subrayar la necesidad de habilidades generales por lo menos hasta el final de la educación secundaria básica. Sin cuestionar estas opiniones, durante los años 2000 surgió otro debate al respecto relativo a lo siguiente: ¿En qué aspectos debería la educación secundaria superior preparar a las personas para el empleo más allá de las competencias generales?

La perspectiva se desplazaba desde lo general hacia el detalle. Varias de las políticas existentes en los países de la región también recomiendan la formación de competencias laborales como parte de los programas de GSE. No solamente se recalcan las competencias generales de manera no diferenciada como se hacía en los años 1990, sino que el desarrollo de ‘competencias generales y específicas para el empleo’ también se promovía en el marco de la GSE. De ahí la idea según la cual la formación para el trabajo en la educación secundaria que solamente rige para las escuelas técnicas se ha ido superando como ha sucedido en algunos sistemas europeos.

El objetivo consiste en brindar una preparación más estrecha para ingresar al mundo laboral frente a las opiniones críticas acerca de la “generalización excesiva” que se atribuye normalmente a la GSE. Esto da lugar habitualmente a la incorporación de pasantías, espíritu emprendedor, una guía educativa y laboral y el asesoramiento apuntando a la GSE, así como vínculos con la formación profesional. Se han tomado los siguientes enfoques:

a) Pasantías: prácticamente todos los países de la región ofrecen pasantías o prácticas (no solamente en empresas privadas, sino también en entes públicos, organizaciones no gubernamentales y oficinas de servicios sociales) en el nivel secundario técnico. Pero hay países como Brasil y Colombia que también han incorporado prácticas a su GSE.

b) Generación de competencias para un espíritu emprendedor: los estudiantes participan en una experiencia de producción o de gestión en todos sus niveles. Por ejemplo, en Colombia, hay una ley nacional para el fomento del espíritu emprendedor que fija proyectos de emprendimientos en todos los niveles educativos.

c) Guía educativa y laboral y asesoramiento: la idea consiste en brindar herramientas a los jóvenes para que puedan guiarse en sus decisiones educativas y laborales. Chile, por ejemplo, ha financiado planes de guías educativas y laborales en las escuelas.

d) Vínculo con la formación profesional: se promocionan acá los vínculos entre las escuelas y los centros de formación profesional. Los estudiantes siguen un programa de enseñanza general en uno de los turnos y en otro, extracurricular, acuden a un centro de formación profesional. Brasil y Colombia han incluido esta perspectiva aunque existen experiencias similares en otros países como Argentina y México.

Una de las experiencias más duraderas y consolidadas ocurre en Colombia donde, desde 2002, la coordinación de la educación secundaria con la capacitación para el empleo ha recibido un nuevo impulso. En este contexto, el proyecto presentado por el Ministerio de educación busca dar a los alumnos de décimo y decimoprimer nivel de las instituciones tanto públicas como privadas la oportunidad de obtener competencias generales y específicas a través de acuerdos entre las instituciones educativas y el sector de las empresas. Ello sirve para promover la inclusión de este objetivo en el ‘proyecto educativo institucional’, a través de una serie de actividades. Se ha puesto énfasis en el espíritu emprendedor y en la organización de prácticas educativas positivas. Además de la formación para las competencias laborales generales, la propuesta consiste en recomendar la inclusión de competencias laborales específicas para todos los estudiantes. En particular, deberían tomarse en cuenta los requisitos de los estudiantes que buscan una formación para aquellos que tienen una vocación profesional más definida y para los que necesitan conseguir un empleo lo antes posible. Los programas deberían ser reconocidos como equivalente a aquellos que ofrece el Servicio de formación nacional (SENA) para fortalecer la doble certificación: el certificado de educación secundaria completa que dan las escuelas y el certificado secundario técnico que otorga el SENA o sus instituciones autorizadas.

No es que la experiencia se ponga en práctica sin debate. Se aduce que el número de estudiantes no es realmente significativo con respecto al total de estudiantes de la educación secundaria, ya que en 2010 el programa alcanzó apenas al 6,6% de la población escolar de entre 12 y 17 años de edad.

Algunos enfoques critican la idea unilateral o “vertical” de la articulación con el SENA, que no brinda espacio de participación a las instituciones educativas y “*que focaliza la enseñanza en la formación para el trabajo (y en algunos programas específicos, como el de contabilidad administrativa) y desatiende aspectos tales como la guía socio-ocupacional*” (Gomez et al, 2009).

También se indica que el programa depende de la capacidad instalada de los centros educativos, limitando así la elección de los programas articulados en función de la oferta previa de las escuelas y fomentando asimismo una carga laboral excesiva para los docentes, sin compensación alguna.

De manera que aun en el caso de esta experiencia duradera está presente el riesgo de “profesionalización superficial” y es menester realizar un seguimiento ulterior. Más allá de las limitaciones de la implementación se trata de experiencias innovadoras de doble certificación y preparación para el mundo del trabajo de la educación secundaria general, que es interesante examinar en razón del impacto que tiene en las instituciones y la juventud.

Gómez Campos, Víctor Manuel, Díaz Ríos, Claudia Milena, Célis Giraldo, Jorge Enrique. 2009. *El puente está quebrado: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia, Bogotá*: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas

0-0-0-0

Educación y formación profesional para las mujeres y los jóvenes en Palestina: reducción en la pobreza e igualdad de géneros bajo la ocupación, por Randa Hilal, OPTIMUM for Consultancy & Training, Ramallah, Territorios Palestinos Ocupados

Correo electrónico: rhilal@optimum.ps

Palabras clave: pobreza; educación y formación profesional (EFP); marginados; acceso; igualdad de géneros; Territorios Palestinos Ocupados (TPO)

Resumen: la EFP ha sido el principal factor en contribuir al empleo y a la reducción/prevención de la pobreza de los palestinos. La flexibilidad, la focalización y una vigilancia continua han aumentado la efectividad de la EFP, aunque es difícil difundir el efecto de la EFP. Aquí se presenta una recomendación para superar esas dificultades.

Contribución de la EFP al empleo en un contexto complicado

Diversos estudios nacionales recientes así como encuestas llevadas a cabo han indicado que la EFP ha contribuido al empleo de sus graduados, en un contexto difícil. Los resultados de los estudios han indicado que hay un índice de empleo del 70 al 90% de los graduados y una alta tasa de participación de la fuerza laboral, de más del 65%, aunque los índices de desempleo de la juventud han alcanzado el 40% en la última década y que la participación de los sectores menos calificados es baja (menos del 30%), la más baja cuando se la compara con las estadísticas regionales y mundiales. Estos porcentajes reflejan la situación económica de los TPO, que provienen de las dificultades de orden político y de las medidas de ocupación, tales como la restricción de la movilidad de las personas y los bienes, la falta de control de las fronteras y recursos, y la fragmentación de los TPO, además de otras dificultades como la alta competencia, un marco jurídico endeble, el tamaño y la estructura de las empresas y el potencial de crecimiento.

La EFP también ha contribuido al acceso de la mujer al mercado laboral ya que su participación en el mercado laboral nacional se encuentra en el 10 al 15%, entre los más bajos del mundo cuando se la compara con más del 60% como lo han indicado varias encuestas de empleo entre los graduados de la EFP. Los índices de empleo son comparables a las cifras nacionales y aún no tan elevadas como las de sus contrapartes masculinas. Aún cuando los índices de autoempleo para los hombres y las mujeres graduados son más altos que las cifras nacionales.

La EFP brinda acceso a los marginados, los vulnerables y los pobres

En el contexto político prolongado de Palestina, la EFP ha sido una forma eficaz de brindar habilidades a los miles de refugiados que habían perdido sus tierras. Es más, una de las estrategias de los pobres para salir de la pobreza, como lo han indicado algunos estudios, consiste en mandar a uno de sus hijos a la EFP.

Diversos institutos de EFP se han focalizado en los marginados, los vulnerables y los pobres, y han adaptado sus programas para brindar una capacitación que lleve al empleo, a través del aumento de la eficiencia de la formación, vinculándola con el mercado laboral y logrando un alineamiento continuo de la formación basada en los cambios del mercado. Dos institutos han introducido varios modelos de formación, incluidos distintos tipos de pasantías para aprendices, programas de difusión y formación a través de modos de producción, llevando a cabo programas permanentes de revisión de esos programas, armando una estrategia y un alineamiento de los programas y las modalidades de formación para hacer frente a los cambios del mercado. La flexibilidad, la gestión y una vigilancia permanente de la formación transformándola en resultados han contribuido a aumentar el empleo de los graduados de dichos institutos.

El estudio actual ha indicado que la mayoría de los graduados provienen de familias con ingresos por debajo de la línea de pobreza o bajos, de familias numerosas y un escaso aprovechamiento escolar. Para aquellos graduados, la EFP es una primera necesidad, no una segunda opción. La mayoría indicó que sus expectativas de la formación en cuestión era conseguir un empleo o ponerse por su cuenta.

Contribución de la EFP a la reducción de la pobreza

El estudio actual ha indicado que el empleo de los graduados se ha modificado en función de múltiples variables y de los ingresos de los graduados; los resultados muestran que el 83% de los graduados contribuyen al ingreso de sus familias después de la graduación, y esto en diversos niveles. Los hallazgos también señalan que la formación profesional ha contribuido a reducir y a prevenir la pobreza de un 86% de las familias, y a lograr que un 5% de los graduados empezaran a formar sus propias familias. Sin embargo el efecto multiplicador de la EFP a la hora de reducir la pobreza es acotado debido a múltiples factores. Entre ellos: las dificultades de la economía, la falta de protección del mercado laboral, la actitud de la comunidad hacia la EFP y una estructura de gobernabilidad ineficaz para conducir al cambio, a lo cual se agrega la actitud negativa de los responsables de elaborar políticas hacia la EFP.

Recomendaciones para superar las dificultades y aumentar la efectividad de la EFP en materia de reducción de la pobreza:

1. Mejorar la gestión y la gobernabilidad efectivas para implementar una vigilancia permanente de la EFP y mejorar los modos de formación basados en la participación de las partes interesadas y de los derechohabientes.
2. Adoptar diferentes modalidades de formación que puedan ocuparse de distintos grupos marginados y que conduzcan al empleo, prestando una atención particular e introduciendo nuevas modalidades que se ocupen de la mujer en aras de aumentar su acceso al mercado laboral y la igualdad entre géneros.
3. Documentar las modalidades exitosas es sumamente importante porque permitirá pasar la información y la experiencia y, sobre todo, mostrar a los políticos que el sistema funciona.
4. Para aumentar la eficacia de la EFP y la sensibilización de los políticos se recomienda introducir políticas y estrategias de integración de la EFP que se ocupen de los pobres. Asimismo, es importante hacer el seguimiento de la implementación de las estrategias nacionales, encausando a los graduados para que clamen por sus derechos.

0-0-0-0

**¿FORMACIÓN EN EL
SECTOR INFORMAL,
PARA EL SECTOR
INFORMAL Y PARA
SALIR DEL SECTOR
INFORMAL?**

¿Formación para el trabajo en el sector informal? por Fred Fluitman, ex OIT,
actualmente consultor, Turín

Correo electrónico: fred.fluitman@gmail.com

Palabras clave: sector informal; formación para el trabajo, no hay solución mágica.

Resumen: hacer un esfuerzo descomunal para incrementar las habilidades de las personas en el trabajo en la economía informal de los países en desarrollo no es como darle de beber al muerto. Puede ser complicado pero sin lugar a dudas debe valer la pena intentarlo.

Hace unos 30 años se puso mucho énfasis en la ciencia y la tecnología como ingredientes necesarios para un rápido desarrollo de los países en desarrollo. En 1979 se realizó una gran conferencia mundial en Viena sobre este tema, conferencia que más tarde habría de abarcar otros temas clave. A raíz de esa conferencia se establecieron instituciones internacionales que después fueron desmanteladas. Si bien se pidió en particular a la ‘gran ciencia’ y a la ‘alta tecnología’ que desempeñaran su papel, los defensores de las filosofías ‘lo pequeño es hermoso’ y ‘las tecnologías apropiadas’ también tenían sus audiencias. Fue ahí cuando surgieron varias preguntas acerca de las capacidades tecnológicas de los ‘pobres que trabajan’, incluidos aquellos que pertenecían a lo que se había dado en llamar el sector informal de los países en desarrollo. Un grupo de países donantes prestaron atención a los llamamientos iniciales para aumentar los programas de formación profesional convencionales pero en gran medida fueron desaprovechados tanto por la ineficiencia relativa de las intervenciones como por el interés de los donantes en moverse en otras direcciones, tales como la educación para todos. La falta de pertinencia e impacto de los programas de formación convencionales desembocaron paulatinamente en la búsqueda de enfoques radicalmente nuevos que apuntaban a llevar las competencias y las habilidades así como una mejor productividad a grandes cantidades de personas en su lugar de trabajo o estar condenados a terminar en la plétora de microemprendimientos de los países en desarrollo.

La idea de la formación para el trabajo del sector informal se ha vuelto entre tanto un tema bien plantado en distintos programas de desarrollo del mundo. Ha sido investigado, documentado detalladamente y tratado en círculos prominentes. Se han desarrollado, financiado y aplicado planes, programas y proyectos en países del mundo entero. Según el lugar, la idea según la cual ‘la otra mitad’ también podría aprovechar un aumento de las competencias ha sido ya sea aplaudido como una nueva panacea o ridiculizado. Se ha experimentado con la idea, se la ha integrado como parte de los esfuerzos educativos nacionales, se la ha puesto en práctica con éxitos relativos o maltratado y abandonado cuando demostró ser demasiado difícil manejarla.

Si bien existen indudablemente casos que vengan a demostrar que los esfuerzos realizados para el desarrollo de las habilidades de la economía informal hacían toda la diferencia para ciertos grupos de jóvenes, el balance global no deja de ser

decepcionante. El hecho de que las intervenciones a menudo no hayan logrado cumplir con las expectativas no significa, empero, que estén basadas en hipótesis de trabajo equivocadas. Los resultados seguramente han dependido del grado de realismo de dichas expectativas, hasta qué punto las intervenciones eran adecuadas y cuál era el grado de idoneidad de los realizadores. En muchos casos el resultado de la formación de la gente para el trabajo no fue mucho mejor que las campañas de alfabetización de los adultos o los esfuerzos masivos para instaurar la educación para todos.

Claro que lo importante es aceptar y seguir instrumentando eficazmente el principio o la convicción que dicen que para disponer de un ingreso decente las personas deberían de alguna manera tener un trabajo remunerado y estar adecuadamente equipadas para tal fin. Y cabe insistir que este principio también rige, quizás con más fuerza aún, para aquellas personas en trabajos de baja exigencia de productividad e ingresos, muchas desapercibidas, pasadas por alto o inadecuadamente agregadas a las estadísticas como ‘los demás’ es decir aquellos que perdieron el tren de la economía formal, organizada, estructurada o como se la quiera llamar.

De la misma manera, el exigir pruebas del desarrollo de habilidades que contribuyan a la reducción de la pobreza en los sectores informales puede significar que sin disponer de pruebas legales a tal efecto uno debería olvidarse de invertir en esas habilidades. Permítaseme preguntar ¿qué persona sensata cerraría las escuelas primarias porque los índices de retorno son decepcionantes suponiendo que esos índices efectivamente se midiesen y se tomasen en serio? Jamás se podrá resolver la pobreza generalizada sin un desarrollo de las competencias a gran escala. Por lo tanto la pregunta no consiste en saber si sí o si no, sino *cómo* debe realizarse eficazmente. Y la respuesta, como siempre, depende de una mayor cantidad de factores que los que uno puede imaginar. ¡Las soluciones mágicas no existen!

0-0-0-0

La mejora del aprendizaje informal de un oficio – dificultades y logros, por

Christine Hofmann, OIT, Ginebra

Correo electrónico: hofmann@ilo.org

Palabras clave: aprendizaje de oficios; economía informal; formación no formal

Resumen: el aprendizaje informal de oficios amerita más atención en el marco del desarrollo internacional de las competencias. Existe un potencial aún no explotado para mejorar el grado de empleabilidad de los aprendices graduados, la productividad de las micro y pequeñas empresas, y la capacidad de respuesta de los sistemas de capacitación nacionales ante las necesidades del mercado laboral.

El aprendizaje informal de oficios sigue siendo el sistema de formación autóctono más difundido en muchos países en desarrollo. Los jóvenes adquieren una competencia laboral trabajando y aprendiendo al lado de artesanos experimentados. El

acuerdo de aprendizaje de un oficio está arraigado en las instituciones informales compuestas por normas sociales, tradiciones, reciprocidad y reputación. El aprendizaje de oficios en la economía informal es un sistema casero, bien conocido y aceptado por las comunidades locales, aunque generalmente esté desconectado de los sistemas de formación nacional reconocidos formalmente. Si se lo mejora tiene el potencial de beneficiar a los trabajadores de la economía informal y lograr que los sistemas nacionales de formación respondan mejor a las necesidades del mercado laboral.

El aprendizaje informal de oficios ha sido estudiado en numerosos países, en particular en África. Existe una concientización creciente entre los políticos, los tomadores de decisiones y los investigadores acerca del potencial de mejorar el aprendizaje informal de oficios, no solamente para encarar sus debilidades sino para aprovechar mejor su potencial. Si bien son pocos los países que han incluido en sus leyes y políticas cláusulas para mejorar el aprendizaje informal de oficios basándose en experiencias piloto, los esfuerzos por incrementar la escala siguen siendo escasos y son pocas las pruebas de las intervenciones exitosas en materia de política. La mejora del aprendizaje informal de oficios puede comprender la mejoría de las condiciones de trabajo de los aprendices, la formación de maestros artesanos, la fijación de normas de competencias, el fortalecimiento del diálogo entre los aprendices y entre las asociaciones comerciales y los grupos comunitarios, hacer tomar conciencia al público en general o crear vínculos con las empresas medianas o grandes. La formalización del aprendizaje informal de oficios sigue siendo una opción entre muchas para mejorarlo.

La mejoría se topa con una serie de dificultades que empezaron a tornarse aparentes en varios países y contextos. A continuación damos un breve listado de los mismos: una de las dificultades consiste en crear confianza entre los actores pertinentes tales como las pequeñas asociaciones de empresas, los prestatarios de servicios de capacitación formales y no formales, los grupos comunitarios o las autoridades gubernamentales. Si no existe una cultura de la colaboración deberán superarse los prejuicios y la desconfianza. Es esencial aprovechar los intereses de los principales actores: las pequeñas empresas que necesitan mano de obra calificada y los jóvenes aprendices que están ansiosos de aprender un oficio y poder emplearse. El sistema de formación basado en el lugar de trabajo está totalmente financiado por los empleadores y los aprendices, y por lo tanto exige soluciones que no tergiversen los incentivos de ambas partes para concluir y avalar los acuerdos de aprendizaje de oficios. Las mejoras solamente podrán ser sostenibles si están dirigidas por las asociaciones de pequeñas empresas o por las mismas pequeñas empresas si no existen esas asociaciones.

Es esencial entender por qué y cómo funciona el aprendizaje informal de oficios. Es probable que las intervenciones estén mal diseñadas si no aprovechan la evaluación profunda del sistema. Las prácticas del aprendizaje informal de oficios pueden variar entre pueblos y oficios. Algunos de los déficits del trabajo decente del sistema se deben a las “malas reglas” que están vigentes en la actualidad, tales como una fuerte segregación por géneros en las líneas de trabajo. Otras provienen de una falta de aplicación del acuerdo de formación. Si los aprendices tienden a dejar el taller antes de haber terminado su formación como aprendices – por ejemplo porque no hay valor agregado si se quedan y esperan a graduarse – podría darse que los maestros artesanos

perdiesen parte de su inversión en formación y discontinuaran su propuesta de enseñar un oficio. Inversamente, podrían querer guardarse para sí mismos ciertas competencias y así tratar de quedarse con sus aprendices durante un tiempo excesivamente largo, lo cual puede redundar en explotación. En ambos contextos, las “malas reglas” o la falta de aplicación exigen enfoques diferentes si se quiere mejorar el desempeño del sistema.

Es muy probable que los actores se encuentren totalmente sobrepasados si se trata de superar todas las debilidades del sistema de una sola vez, incluidos el acceso desigual, la falta de protección social, las condiciones de trabajo peligrosas, etc. Hace falta un enfoque paso a paso. Por ejemplo, la introducción de sistemas de reconocimiento de competencias gracias a exámenes de fin de aprendizaje puede abrir la puerta a la normalización de los períodos de aprendizaje. Además, los cambios requieren tiempo. Los sistemas de desarrollo de las habilidades que funcionan bien han ido evolucionando con el paso de los años y a veces de las generaciones. La mejora del aprendizaje informal de oficios y la construcción de un sistema nacional de formación serán mucho más largas que la duración habitual de los proyectos de cooperación técnica. El aprendizaje de las políticas lleva su tiempo y las soluciones apresuradas son rara vez sostenibles.

Otra dificultad consiste en integrar la mejoría del aprendizaje informal de oficios en estrategias de desarrollo, tanto locales como nacionales, lo cual exige un esfuerzo de colaboración de muchas partes. Los sistemas de formación que funcionan bien pueden dinamizar las economías locales mejorando la productividad, los vínculos entre empresas y dentro de la cadena de valor. Algunos oficios también pueden contribuir a lograr otros objetivos de desarrollo tales como la mejora del acceso al agua potable, al saneamiento o a la energía. En lo que atañe al mejor aseguramiento de calidad y al mayor reconocimiento de las habilidades hay dos ejemplos exitosos que muestran los logros:

En Benín, los gobiernos provinciales han firmado acuerdos con las asociaciones locales de empresas para organizar conjuntamente evaluaciones prácticas de fin de aprendizaje de oficios, dos veces al año. Los comités de evaluación están compuestos por representantes del gobierno, asociaciones comerciales y asociaciones de padres. Los nombres de los candidatos exitosos se dan a publicidad en los medios radiales locales.

La Asociación Nacional de Sastres y Modistas de Ghana realiza dos veces al año una prueba práctica de habilidades, y ello a nivel nacional. El examen, que dura un día, se organiza en unos 50 centros del país, desde el año 2000, se han presentado al examen aproximadamente 65.000 aprendices. A los candidatos que aprueban se les otorga un certificado en una ceremonia de graduación organizada por la Asociación a nivel zonal. El certificado permite ser miembro de la Asociación y se utiliza para obtener permisos y licencias de las asambleas distritales así como se lo acepta para obtener visas en el marco del Programa Norteamericano de Lotería. La demanda de esta certificación ha venido aumentando y los poseedores de certificados emitidos por los institutos nacionales de formación profesional también se presentan al examen de la asociación para mejorar su grado de empleabilidad en los mercados laborales. La inscripción de aprendices para ser sastres y modistas en los institutos de formación

del sistema formal de capacitación ha ido mermando en los últimos años gracias al éxito del sistema de reconocimiento de la asociación.

La OIT está a favor de una mejora del aprendizaje informal de oficios y ha contribuido a la creación de conocimiento en los últimos 30 años. Ha desarrollado una metodología global de evaluación y realizado investigaciones a nivel nacional para saber cómo funciona el sistema y cómo se lo puede mejorar, todo ello en más de 15 países. La OIT se encuentra en la actualidad trabajando con los grupos de ciudadanos para mejorar y expandir los sistemas de aprendizaje informal de oficios a través de proyectos de cooperación técnica en Bangladesh, Benín, Burkina Faso, Niger, Tanzania y Zimbabwe.

Bibliografía

ILO. 2011. Introductory Guide to Upgrading Informal Apprenticeship. Concepts – Assessment – Issues – Policy Options (OIT, Ginebra, próximamente).

ILO. 2008. Apprenticeship in the Informal Economy in Africa, Workshop report, 3-4 May 2007, Employment Report No. 1 (ILO, Geneva), también disponible en francés. http://www.ilo.org/skills/projects/WCMS_158771/lang--es/index.htm

0-0-0-0

**COMPARTIR
REFORMAS,
INSTRUMENTOS Y
MODALIDADES**

Movilidad y transparencia: algunos pensamientos precautorios acerca de los marcos de calificaciones, por Michael Young, Institute of Education, Universidad de Londres

Correo electrónico: m.young@ioe.ac.uk

Palabras clave: consecuencias no buscadas; transparencias; portabilidad; linealidad; congruencia

Resumen: este artículo examina el ‘lado oscuro’ de una tendencia moderna actual, los marcos nacionales de calificaciones. Sostiene que al otorgar prioridad a una creencia exagerada en aras de la flexibilidad se podría en realidad estar en rumbo de nuevas inequidades – negar a los desaventajados el acceso al ‘conocimiento poderoso’ que necesitan.

Es casi una perogrullada sociológica decir que las políticas educativas – en realidad cualquier política – tienen consecuencias no buscadas así como buscadas. Sin embargo, al igual que tantas perogrulladas, a menudo la gente se olvida. Además, las buscadas a veces pueden ser más significativas que las no buscadas. La reciente tendencia a utilizar calificaciones como motores de la reforma educativa no constituye una excepción.

Voy a explorar las consecuencias no buscadas de la expansión reciente de los marcos nacionales y regionales de calificaciones – en Europa y el resto del mundo. Mi objetivo no consiste solamente en criticar las políticas recientes en materia de calificaciones sino de ampliar el debate acerca de nuestras prioridades educativas.

Se han implementado más de 100 marcos nacionales de calificaciones en el mundo, con el apoyo de todos los grandes organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial, UNESCO, Banco Asiático de Desarrollo, etc.); con lo cual no se trata de un fenómeno marginal. Además, este proceso global continúa a pesar de las muy escasas pruebas empíricas conclusivas de los países donde ya existen.

La falta de pruebas de muchas de las reclamaciones formuladas a favor de los marcos nacionales de calificaciones (NQF [por sus siglas en inglés]) contó con el apoyo de un proyecto reciente de la OIT sobre la aplicación de las NQF (OIT 2011). Es como si algunas políticas – las NQF constituyen un ejemplo pero también yo incluiría la formación basadas en las competencias (CBT) – y los resultados del aprendizajes basados en el programa de estudios (OBE) estuviesen más allá de la necesidad de pruebas, a pesar del eslogan tan moderno que pide políticas basadas en la evidencia.

Dos de los principales objetivos de los marcos de calificaciones son la transparencia y la portabilidad de las calificaciones, y la movilidad de los alumnos, ya sean estos trabajadores o estudiantes. Antes de plantear algunas preguntas acerca de estas peticiones, permítaseme primero abogar a favor de las NQF.

Transparencia

Es difícil estar en desacuerdo con la idea según la cual aquellos que piensan en estudiar para adquirir una competencia o que esperan que se puedan evaluar sus competencias y conocimientos en razón de una calificación tienen que saber lo que se puede esperar que sepan y qué pueden hacer una vez que hayan adquirido esas calificaciones. De la misma manera, otros usuarios clave de las calificaciones, tales como los empleadores que contratan a nuevos trabajadores o los tutores que evalúan a los candidatos a ser nuevos estudiantes, también tienen que saber qué es lo que sabe y puede hacer una persona calificada. A eso se le llama transparencia. Debería otorgársele mayor importancia a las calificaciones más transparentes y alentarse a más gente a que se califique.

Portabilidad

Las calificaciones tradicionales, especialmente las profesionales, han sido muy criticadas como si fueran callejones sin salida – a menudo no conducen a nada fuera de sí mismas y no tienen relación unas con otras. Estos aspectos relativos a la falta de portabilidad de las calificaciones tradicionales se pueden colocar en un listado

1. De las calificaciones profesionales (VQ), muchas no son conducentes a un estudio de grado. La única alternativa para aquellos que tienen VQ y que quieren ir a la universidad consiste en empezar de vuelta estudiando para presentarse a exámenes diseñados para los que ya están en la escuela.
2. Existen barreras insuperables entre las calificaciones generales (o académicas) y las profesionales. No hay virtualmente ninguna ‘portabilidad’ entre las dos.
3. Las calificaciones así obtenidas invariablemente se reconocen solamente dentro de los países respectivos. Esto reduce al mínimo la oportunidad de que los aprendices, estudiantes o trabajadores, pueden desplazarse entre países cuando aparecen oportunidades laborales.
4. La mayoría de las VQ están herméticamente ‘empaquetadas’ con respecto a la ocupación para las que han sido diseñadas. Para el aprendiz que quiere cambiar de rumbo o de ocupación la única alternativa que le queda consiste en empezar de nuevo. No hay transferencias de calificaciones entre lo que un aprendiz sabe y lo que puede hacer.

Todas estas limitaciones han sido identificadas por los formadores de políticas a partir de mediados de los años 1980 como siendo ‘barreras’ que podrían desaparecer con un solo marco de calificaciones (QF). Un marco de calificaciones fija criterios para adquirir una calificación y pasar de un nivel a otro. Los aprendices van acumulando unidades o módulos – sin trabas provenientes de las viejas barreras, ya sea nacionales o laborales, o aquellas que tengan que ver con campos especializados del conocimiento.

Existen dos tipos de problemas con el modelo del QF a los que me quiero referir. Uno es que es una visión demasiado estrecha y negativa de los límites del viejo sistema – límites que pueden ser arbitrarios aunque no necesariamente lo son o simplemente

barreras que preservan los intereses de un trabajo. El segundo problema del modelo consiste en saber si está bien otorgarle tanta importancia a la portabilidad y la transparencia.

Una nueva mirada a la transparencia y la portabilidad

La transparencia y la portabilidad se pueden entender como eslóganes extraídos del campo de la economía del libre mercado. Si los rótulos de los bienes están visibles y los precios figuran en una única unidad de intercambio, el mercado de esos bienes funcionará muy bien. Se trata de un buen modelo, tal vez para un supermercado (aunque no tanto en el caso de un almacén) – pero ¿qué pasa si los ‘bienes’ no son huevos sino la demostración de que alguien ha logrado dominar ideas difíciles y tareas complejas? ¿Es acaso posible describir lo que alguien debería saber al final de un curso de una manera que sea comprensible para un principiante? Queda claro que el conocimiento y las habilidades de un especialista son intrínsecamente ‘no transparentes’ para los estudiantes que se inician. Lo que uno habrá de saber al terminar un curso no se puede explicar a una persona sin competencias, excepto en términos sumamente generales, dándoles simplemente una lista de resultados del aprendizaje. Si se intenta hacerlo siempre se termina banalizando lo que se debe aprender. La base de la relación entre aprendices y lo que desean saber o que estarán en condiciones de hacer al finalizar el curso no es la relación entre un vendedor y un comprador. Se trata de CONFIANZA – en el docente, la escuela o la universidad. El énfasis exagerado en la transparencia socava la confianza. Lo mismo ocurre en toda profesión – queremos sentirnos bien, no queremos saber cuáles son todos los pasos que dará el cirujano – nosotros confiamos en que el cirujano tomará las medidas adecuadas. Al tratar de tornar transparentes las ideas intrínsecamente difíciles se está cuestionando el papel de las calificaciones como sucedáneo de la confianza.

Un argumento similar se puede utilizar también en cuanto a la portabilidad. Existe un grado de arbitrariedad en los límites entre calificaciones. Sin embargo la especialización en el trabajo y el aprendizaje ha sido el motor principal del progreso desde que empezara la industrialización, y la definición de las fronteras ha formado parte de este proceso. Se deben mirar las fronteras como oportunidades y como barreras.

Los marcos de las calificaciones y el cambio social

Los objetivos de portabilidad y movilidad presuponen un modelo de cambio social al que me refiero como des-diferenciación – es decir que las habilidades y el conocimiento de las ocupaciones y los especialistas se parecen cada vez más. Para decirlo crudamente, estos objetivos suponen que la diferenciación entre ocupaciones, conocimientos, regiones y naciones, que ha sido una característica de los últimos 150 años o más de la industrialización, está dando marcha atrás y que las diferencias son cada día más asunto del pasado. Las ocupaciones se van reemplazando por los mismos trabajos que pueden aparecer en cualquier país de cualquier continente. Un marco de calificaciones parece encarnar este modelo de cambios sociales.

Cabe formularse 3 preguntas acerca de esta imagen de cambio social. Son las siguientes:

- (i) ¿Acaso el modelo de des-diferenciación del cambio social se condice con los argumentos de los conocimientos del especialista que habrá de fortalecer toda futura economía del conocimiento?
- (ii) ¿Quiénes son esos trabajadores móviles a los que tanto se alude? Sospecho que son esencialmente de 2 tipos: los empleados de élite de las multinacionales que pueden hacer caso omiso de los marcos de calificaciones, y que de hecho lo hacen, y los desempleados de las comunidades carenciadas que buscan una cantidad creciente de empleos de bajas calificaciones generados por las economías del conocimiento. Ellos también le otorgarán poca utilidad a las calificaciones.
- (iii) ¿Qué es lo que se puede perder en el camino a medida que las calificaciones se subdividen cada vez más en segmentos ‘transparentes’ y fraccionados para maximizar la portabilidad y que se estimula a los aprendices a construir sus propios senderos?

Mi respuesta a la última pregunta es la secuencia, o la linealidad y coherencia necesarias del aprendizaje. Sabemos lo suficiente acerca de las condiciones bajo las cuales la gente adquiere un conocimiento de especialista difícil de adquirir. Hace falta trabajar en secuencia de una manera que garantice que el aprendiz no se saltee conceptos clave. Los senderos hacia el conocimiento potente deben ser lineales y no pueden depender de las elecciones que hacen los aprendices, inevitablemente desinformadas. Si el acceso al conocimiento de los especialistas es importante, su lógica apunta hacia un lugar totalmente distinto de la de la transparencia y la portabilidad.

El fundamento de mi argumento es que los marcos transportables, transparentes y basados en la elección inevitablemente llevarán a inequidades. Los que siempre obtienen buenos resultados esencialmente los pasarán por alto mientras que los desaventajados harán elecciones que no los llevarán a ningún lado.

Este no es un pedido de abandono de los marcos nacionales o regionales: al contrario. Dentro de 20 años prácticamente todos los países tendrán su NQF y habrá un número creciente de marcos regionales. Se trata por el contrario de reconocer que su papel consiste en guiar a los usuarios, no a darles recetas. La gran pregunta contra las que se dan de bruces todos los países es cómo crear un crecimiento basado en el conocimiento y que genere empleos. Ello solamente puede ser el resultado de oportunidades crecientes para que los aprendices adquieran conocimientos de especialistas y que se mejoren las calificaciones de especialistas que tienen los docentes y capacitadores.

Bibliografía

Allais. S (2010) The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries, Geneva, International Labour Office. [*Informe de un estudio realizado en 16 países – Organización Internacional del Trabajo*]

¿De qué manera pueden los sistemas de habilidades de los países en desarrollo comprender mejor las demandas de la industria y aportar una respuesta a estas?, por Paul Comyn, Organización Internacional del Trabajo (OIT), Nueva Delhi

Correo electrónico: comyn@ilo.org

Palabras clave: información del mercado laboral; demanda de habilidades; carencias de habilidades.

Resumen: la posibilidad de identificar y prever la demanda en materia de habilidades en una economía es una ardua tarea para los sistemas de educación y formación de los países en desarrollo ya que se deberá sopesar las ventajas de recabar información costosa con respecto al costo de obtención y gestión de dichos datos. Se puede aducir que en un primer momento el foco debería estar más bien en las instituciones de desarrollo que responden a los mercados laborales locales y menos en obtener datos estadísticos rigurosos de valor cuestionable.

La identificación y previsión de la demanda de habilidades en una economía es una tarea difícil para los sistemas educativos y de formación de los países en desarrollo. En momentos en que los gobiernos y los actores sociales se movilizan para utilizar la educación y la formación como motores del crecimiento económico, la presión por generar las habilidades requeridas por el mercado laboral se torna aguda. Dicha presión se manifiesta a menudo como una necesidad de pasar de un sistema movilizado por la oferta a uno movilizado por la demanda y por lo tanto supone que la demanda de habilidades es fácil de entender. Si bien se reconoce habitualmente que una identificación temprana de las necesidades de habilidades se torna más compleja a medida que las economías se van desarrollando y se integran mejor a la economía global, aún para los países desarrollados, existen pruebas que vienen a demostrar que los sistemas de previsión detallados y sofisticados a menudo no pueden predecir las verdaderas fluctuaciones del mercado laboral. El faltante de personal calificado y las lagunas en la formación siguen avanzando a pesar de que se trata de sistemas costosos y complicados para evaluar y anticipar la demanda de habilidades. Para los países en desarrollo, surgen varias preguntas clave:

- ¿Cómo se pueden reconciliar las necesidades de los mercados laborales locales, regionales, nacionales e internacionales?
- ¿Cuáles son los datos más importantes que hay que recopilar y cómo se los puede recopilar de una manera costo-eficiente?
- ¿Qué disposiciones institucionales deben instaurarse para fortalecer la obtención, el análisis y la utilización de los datos?

La comprensión de las características y la dinámica de las fuerzas laborales y los sistemas educativos de cualquier país constituyen una propuesta de largo plazo que exige la obtención de datos en series acumuladas con el paso del tiempo así como una evaluación y una investigación permanentes en el mismo rubro. Sin embargo la disponibilidad de los datos y los costos vinculados con la obtención y el

procesamiento de los nuevos datos a menudo constituye una verdadera barrera para los países en desarrollo.

En vez de otorgar la prioridad al desarrollo de sistemas nacionales estadísticamente robustos acerca de la información y el análisis del mercado laboral de manera que puedan tratar de anticipar la demanda de habilidades, se podría ser más realista logrando que los sistemas de habilidades de los países en desarrollo apuntasen sus recursos y esfuerzos hacia la habilitación de instituciones de formación individuales que respondiesen mejor a sus propios mercados laborales locales. Las instituciones de formación receptivas pueden responder a las necesidades de formación de la industria a corto plazo. Si bien algunos tipos de habilidades y ocupaciones se pueden ajustar en programas de hasta 12 meses de duración, para hacerlo hace falta un programa de estudios flexible y receptivo así como marcos de recursos. Los programas de mayor duración para las ocupaciones de más alto nivel necesitan de una mayor inversión y por lo tanto de un mayor cuidado a la hora de determinar la ubicación y la cantidad de inscriptos. Una opción puede ser la de focalizar los esfuerzos de previsión en esos cursos y ocupaciones y dejar que las instituciones individuales de formación determinen la necesidad de organizar programas de más corta duración.

Al margen, es posible identificar algunas tendencias comunes que se pueden considerar como buenas prácticas en el desarrollo de un sistema de datos para la EFTP y las habilidades en los países en desarrollo. Dichas tendencias abarcan lo siguiente:

- El fortalecimiento de las disposiciones institucionales responsables de la supervisión de la recopilación y el análisis de los datos de la EFTP y de las habilidades y de difundir los hallazgos correspondientes;
- El desarrollo de enfoques sectoriales en los sectores prioritarios como mecanismo para obtener información, sobre todo en materia de grandes tendencias de la demanda y la oferta de habilidades, y la forma en que se pueden utilizar dichas habilidades en el futuro para la realización de una planificación de habilidades y de fuerza laboral;
- El uso de clasificaciones normalizadas, tales como ISCO-08, para permitir realizar evaluaciones comparables entre regiones e incluso internacionalmente. Las clasificaciones normalizadas de las ocupaciones y las calificaciones permiten que las calificaciones y las ocupaciones se consignen en un mapa y por lo tanto se utilicen como herramienta de previsión;
- El uso de los resultados provenientes del mercado laboral de los graduados en EFTP y habilidades como medida fundamental para saber hasta qué punto los programas de EFTP están respondiendo a las necesidades del mercado laboral. Los estudios de seguimiento permiten que las instituciones ajusten sus resultados a las necesidades del mercado laboral y que los poderes públicos aporten su apoyo a los programas e instituciones más pertinentes.

Sin embargo cabe destacar que los datos buenos y pormenorizados son costosos. Las ventajas de los conjuntos de datos se ven fuertemente apuntaladas si se los recaba de manera coherente en el tiempo y así también pasa a ser pertinente la pregunta que

consiste en saber si el esfuerzo de recopilación y gestión se puede sostener con el tiempo. La ventaja de recopilar datos costosos se debe sopesar con el costo de recopilación y gestión, en particular en los países en desarrollo.

0-0-0-0

La transversalidad de las escuelas autosuficientes: una crítica, por Nik Kafka y Erica Bertolotto, Enseñe al Hombre a Pescar, Londres

Correo electrónico: Nik@teachamantofish.org.uk, Erica@teachamantofish.org.uk

Palabras clave: empresas basadas en las escuelas; generación de ingresos en las escuelas; desarrollo de habilidades orientadas al mercado; financiación de la educación profesional.

Resumen: tal vez las escuelas autosuficientes aporten una respuesta a los problemas de calidad, pertinencia, acceso y financiación de la educación profesional. Este enfoque orientado al mercado utiliza a las empresas basadas en las escuelas para brindar una plataforma de formación eficaz para el aprendizaje de los estudiantes, siendo que las ganancias de estas empresas con el paso del tiempo podrán generar suficientes fondos para pagar el costo total de la educación brindada.

Si la educación y la formación para el desarrollo de habilidades constituyen una parte importante de la solución a la pobreza global surgen naturalmente dos preguntas:

En primer lugar, si los gobiernos, rigiéndose por los Objetivos de Desarrollo del Milenio, fijan sus prioridades de financiación en la educación primaria, ¿de dónde saldrán los fondos para financiar las mejoras de calidad y disponibilidad de la educación post-primaria y basada en las habilidades?

En segundo lugar, si los mercados laborales de los países en desarrollo de bajos ingresos suelen caracterizarse por la falta de empleo en el sector formal, la autogeneración de empleos sigue constituyendo una parte importante de cómo ganarse la vida. En este contexto, ¿cómo pueden las instituciones secundarias tradicionales y las profesionales preparar mejor a sus estudiantes con las habilidades empresarias que necesitan?

Las escuelas autosuficientes aportan una posible respuesta a ambas preguntas. Este enfoque innovador, que combina el sentido empresario con la educación profesional, no solamente aumenta la pertinencia del aprendizaje sino que a través de las empresas basadas en la escolaridad aporta tanto un terreno de formación para los estudiantes como una forma de financiación de la escuela.

Hay estudios de casos realizados en Paraguay, Benín y Nicaragua que ilustran cómo las escuelas secundarias y las instituciones de formación post-primaria han encarado el problema de crear e implementar programas de habilidades orientadas al mercado para mejorar los resultados para los estudiantes sin dejar de generar ingresos para cubrir los costos de esa educación.

Estos ejemplos también ofrecen una respuesta para saber cómo las percepciones negativas de la educación profesional se pueden transformar. Se ha dicho reiteradamente que la baja calidad y las ventajas poco claras que ofrecen los enfoques de desarrollo tradicionales basados en las competencias han socavado en muchos países la confianza de los estudiantes potenciales y sus familias en la utilidad del método.

Al basar la formación de capacidades en la creación de productos y servicios que no solamente tienen una calidad que permite colocarlos en el mercado sino también ganar dinero, los estudiantes potenciales y sus familiares tienen la confianza para saber que lo que se está enseñando realmente tendrá un valor en el mercado laboral. Si se combina esto con un espíritu emprendedor de naturaleza práctica que se ocupa de las empresas, las finanzas y la gestión, ello trae la tranquilidad adicional a los graduados de que podrán estar listos para el autoempleo cuando se trate de la mejor o la única opción.

La versión ampliada de este trabajo busca i) explicar con más detalle el concepto de escuelas autosuficientes; ii) aprovechar juntos las lecciones aprendidas por las instituciones que usan este enfoque en la actualidad, en particular en el ámbito de la educación agrícola, iii) delinear los pasos a seguir a futuro para esta metodología y, finalmente, iv) indicar cómo la incorporación de este concepto podría ayudar a resolver el bache financiero que limita en la actualidad la disponibilidad de una educación post-primaria sostenible en gran parte del mundo en desarrollo.

La versión completa de este trabajo estará disponible como parte de los documentos de la conferencia UKFIET 2011.

Recursos de seguimiento

Cajas de herramientas de los recursos para la planificación e implementación de las escuelas autosuficientes

www.teachamantofish.org.uk/school-box

Catálogo de artículos relativos a las escuelas autosuficientes y temas conexos

www.teachamantofish.org.uk/newsletters

Red de organizaciones que participan y se interesan en los enfoques de las escuelas autosuficientes www.teachamantofish.org.uk/about-the-network

0-0-0-0

Aprendizaje del “proceso de Turín” de la Fundación Europea de Formación, por
Sören Nielsen, Fundación Europea de Formación (ETF), Turín

Correo electrónico: Soren.Nielsen@etf.europa.eu

Palabras clave: revisión del sistema EFP; formación de capacidades; aprendizaje de políticas; políticas de la EFP de la Unión Europea

Resumen: este artículo examina el proceso de Turín sobre las evaluaciones de las políticas EFP en 29 países asociados a la ETF desde una perspectiva de aprendizaje de políticas y concluye que el instrumento podría ser muy útil para la participación nacional dentro de las reformas de la EFP.

Las ‘políticas’ se ocupan de las visiones de desarrollo y de cómo lograr sus objetivos. El concepto de aprendizaje de políticas se desarrolló para señalar que las reformas de EFP en los países en transición (y en realidad cualquier reforma importante en cualquier país) solamente tendrá éxito y será sostenible si el desarrollo de políticas, la formulación y la aplicación de dichas políticas están fuertemente atadas a una amplia participación y un fuerte arraigo en las instituciones existentes. El concepto de aprendizaje de políticas surgió a raíz de un debate crítico con enfoques más tradicionales acerca de la transferencia y del copiado de políticas. Pone de manifiesto un verdadero compromiso de las partes interesadas nacionales a la hora de desarrollar sus propias soluciones políticas. En este artículo voy a presentar el proceso de Turín de la ETF a través de la lente del enfoque de aprendizaje de política de la ETF y formular la siguiente pregunta: ¿Hasta qué punto puede dicho proceso ayudar a los países autoayudarse?

En 2010 la ETF lanzó el proceso de Turín para ofrecer a los países asociados interesados un marco, y el apoyo técnico correspondiente, que apuntaba a ayudarlos a avanzar en sus sistemas de EFP. El ejercicio en cuestión, que debía repetirse cada dos años, apunta a dar autonomía a los países y a reforzar las instituciones nacionales para que puedan poner en práctica el ejercicio por sí mismas a través de las autoevaluaciones guiadas por la ETF basadas en una metodología común que permitiese hacer comparaciones.

El proceso de Turín es uno de participación, de procesos analíticos de todo el sistema de la EFP. Sus objetivos principales son (i) reforzar las políticas basadas en la evidencia que formulan los países asociados; (ii) que la ETF sirva de base a la planificación; y (iii) que la ETF brinde su apoyo a la asistencia comunitaria. El análisis está diseñado como un proceso de revisión hecho a medida y dirigido por los países para una amplia participación/consulta de todas las partes interesadas en la EFP. La metodología está basada en un marco analítico común que tiene una doble dimensión: evaluación del sistema de la EFP y análisis de los ciclos políticos de la EFP. Tras un acuerdo con los países asociados, se desarrollaron 4 principios rectores que sostienen el proceso de Turín: (i) que los países se hagan cargo, (ii) que el enfoque sea participativo, (iii) que se realice una evaluación global (el marco analítico apunta al sistema EFP y su entorno) y (iv) que la evaluación esté basada en la evidencia. Los países participantes pueden decidir por sí mismos acerca de la mejor modalidad de implementación, ya sea como una autoevaluación guiada o como un enfoque participativo dirigido por la ETF.

Desde la perspectiva del aprendizaje de políticas, el aspecto más interesante del enfoque es centrarse en la ‘visión’ y ‘la vanguardia’ en la EFP según lo definan los países propiamente dichos. ¿En qué punto se encuentran los países en este momento y hacia dónde quieren ir? El proceso de Turín establece así una plataforma para reflexionar acerca de sus propias prioridades y luego fijarlas.

Si bien este proceso se inspira del proceso de Copenhague y aprovecha el Método Abierto de Coordinación, también difiere del proceso de Copenhague.

Metodología: del proceso de Copenhague al proceso de Turín

<i>Proceso de Copenhague</i>	<i>Proceso de Turín</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Un solo programa aceptado común, político y sobre formulación de políticas. • Participación sistemática de los Estados Miembros. • Fijación de las disposiciones, roles y responsabilidades institucionales en la EFP. • Revisión de políticas, ejercicio de preparación de informes. • Cuestionarios 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay un programa de políticas común/diversidad de contextos • Invitación a los países asociados a participar sin que haya siempre un valor agregado patente. • Diversidad de las disposiciones institucionales. • Aprendizaje de políticas, ejercicio de formación de capacidades para la formulación de políticas basadas en la evidencia. • Debate colectivo cara a cara / diálogo político guiado por la ETF

El Proceso de Turín es un movimiento ascendente desde el nivel de *proyectos* hacia el de *políticas* pasando por el de *programas* y habrá de aumentar la presión también en la ETF para demostrar su capacidad de facilitar al aprendizaje de políticas. Así como en la teoría moderna del aprendizaje, el ‘aprender a aprender’ se ocupa de la capacidad de meta-aprendizajes, la ETF habrá de trabajar en un meta-nivel concentrándose en ayudar a desarrollar las capacidades locales de los países asociados para resolver sus problemas por sí mismos.

Todos los países asociados a la ETF tienen que encontrar soluciones nacionales en un contexto europeo/global. La experiencia de la Unión Europea habrá de guiar los desarrollos en los países candidatos antes de que accedan al programa pero también puede apoyar a los países de otras regiones del mundo e inspirarlos. En los procesos de políticas de EFP de la Unión Europea existen buenas probabilidades de disponer de un aprendizaje compartido – pero los verdaderos esfuerzos y el trabajo arduo deberán realizarse en casa a través de una fijación de políticas nacionales y de la toma de decisiones políticas. Los formuladores de políticas y los ejecutantes en todos los niveles tendrán por lo tanto que desarrollar la capacidad de transformarse en “intérpretes de políticas” ya que existe una variedad de modelos, medidas y prácticas que permiten llegar al mismo objetivo. Surge la necesidad de formar capacidades para traducir los objetivos en prácticas nacionales preferidas y de manejar los procesos internos correspondientes en un ciclo de políticas. En breve, para permitir que los países se hagan cargo de las políticas de la EFP serán esenciales los esfuerzos que conduzcan a una mayor organización de las plataformas de aprendizaje de políticas y el establecimiento significativo del aprendizaje de políticas para los principales actores y partes interesadas.

Si comparamos el Proceso de Turín con el enfoque de aprendizaje de políticas desarrollado por la ETF y medido con el parámetro siguiente:

“el aprendizaje de políticas recalca no simplemente la participación sino más bien el compromiso activo de las partes interesadas nacionales para desarrollar sus propias soluciones políticas, y se basa en el entendimiento de que no existen modelos válidos

universalmente que simplemente se puedan transferir o copiar de un contexto a otro. En el mejor de los casos existe un sinnúmero de experiencias internacionales, aunque particulares para cada contexto, que se ocupan de temas de políticas similares y que se pueden aprovechar”. (Grootings & Nielsen, ETF Yearbook 2005: 11)...

- entonces seguramente el Proceso de Turín podrá estimular el desarrollo y la consolidación de una cultura y un entorno de política sanos, basados en la rendición de cuentas y la apropiación por parte de los formadores de políticas nacionales y las partes interesadas. Tal vez sea conducente a un proceso de formulación de políticas con un mayor grado de reflexión en el cual la creatividad y las capacidades locales hayan sido debidamente movilizadas, aprovechando también la experiencia y los resultados internacionales. Se necesitan nuevos enfoques en materia de asistencia técnica para pasar de la toma de medidas políticas o del copiado de políticas al verdadero aprendizaje de políticas, es decir hacia un proceso de políticas sano en el cual los principales actores y partes interesadas nacionales se hagan responsables y se ocupen. Para lograr este objetivo ambicioso debemos estimular el permanente cuidado de una cultura de formulación de políticas educativas de calidad. El Proceso de Turín podría en este contexto transformarse en un instrumento valioso.

Bibliografía

European Training Foundation (2011) The Torino Process. Evidence-based Policy making for Vocational Education and Training. ETF: Turín Italia.

European Training Foundation (2011) Compendium of Country Reports 2010. ETF: Turín, Italia.

www.etf.europa.eu/torinoprocess

0-0-0-0

INVESTIGACIÓN DE TEMAS ANTIGUOS Y NUEVOS

El lugar de trabajo como sitio de aprendizaje: facilitación de las motivaciones y los resultados de los estudiantes, por Natasha Kersh, Edmund Waite y Karen Evans

del Institute of Education, Londres

Correo electrónico: N.Kersh@ioe.ac.uk; K.Evans@ioe.ac.uk; E.Waite@ioe.ac.uk

Palabras clave: competencias para toda la vida; aprendizaje en el lugar de trabajo; habilidades básicas; resultados del aprendizaje, motivaciones; espacio y aprendizaje.

Resumen: el trabajo que aquí se presenta busca examinar hasta qué punto la prestación de servicios de competencias para toda la vida facilita los resultados y logros de aprendizaje de los empleados.

En el mundo entero los gobiernos tratan de incrementar las ‘competencias básicas’ de los empleados que tienen un bajo nivel de alfabetización y conocimientos aritméticos, para permitirles que tengan una mayor productividad y participación en las prácticas del lugar de trabajo. Una investigación longitudinal de estas intervenciones en el Reino Unido examinó los efectos en los empleados y las organizaciones de la puesta en marcha de programas de competencias básicas ofrecidos en el lugar de trabajo y a través de éste. La investigación se centra en programas de alfabetización y cálculo aritmético, que antes se asociaban con la prestación de servicios educativos formales en las aulas de las instituciones educativas y que más recientemente se han desplazado hacia el lugar de trabajo.

La percepción del espacio en el cual ocurren tradicionalmente la educación y la formación ha pasado por un proceso de cambios. El aprendizaje que ocurre fuera del aula es tan significativo como el que ocurre en ámbitos educativos formales (Edwards *et al*, 2006). En los últimos años fueron ganando importancia distintos modos de aprendizaje tales como el aprendizaje por la experiencia, el aprendizaje basado en la comunidad y el aprendizaje basado en el trabajo. Las reformas más recientes, así como las exigencias de la economía de mercado y de la “sociedad del conocimiento”, han puesto énfasis en la alternativa de que el aprendizaje pueda ocurrir en marcos distintos que el aula, en todo un conjunto de entornos tanto formales como informales, incluidos el espacio laboral, el aprendizaje virtual, el hogar o los lugares de esparcimiento. La importancia del aprendizaje que ocurre en contextos distintos que el aula ha sido confirmado por otras investigaciones que indican que el aprendizaje en el espacio laboral brinda a los aprendices oportunidades de adquirir diversas habilidades significativas relacionadas con el trabajo, incluidas la alfabetización y la adquisición de conocimientos aritméticos. A menudo la asociación que se hace entre el espacio laboral del alumno y el aprendizaje se considera positiva, algo que se puede ver por oposición con experiencias negativas anteriores vinculadas con la educación y la formación formales.

Nuestros estudios indican que las ventajas de la adquisición de competencias básicas en el entorno laboral no se limitan únicamente al desarrollo de habilidades para el trabajo. La investigación indica por el contrario que la participación en la formación

sobre competencias para toda la vida ha permitido que los empleados desarrollasen su confianza y seguridad en sí mismos en general. Por ejemplo, existen efectos positivos en la vida familiar y en las actividades recreativas de los aprendices que se han podido vincular con su formación en competencias para toda la vida ya que pueden volver a contextualizar las habilidades básicas que han adquirido en entornos distintos que el del lugar de trabajo. Si bien la prestación de servicios educativos de competencias para toda la vida en el lugar de trabajo busca mejorar las competencias vinculadas a la productividad económica y está bastante acotada a nuestro entorno espacial – el lugar de trabajo –, las motivaciones de los aprendices son mucho más amplias. Nuestra investigación teórica y empírica nos ha permitido sustentar y relacionar las competencias y motivaciones de los alumnos con un abanico más amplio de entornos diferentes. Aparte de utilizar las competencias recién adquiridas en el entorno laboral, los alumnos también pueden recontextualizar sus competencias en otros contextos, por ejemplo el entorno familiar.

Los principales hallazgos indican que (1) las competencias para toda la vida adquiridas en el lugar de trabajo brindan una oportunidad accesible y cómoda de aprender que también está menos propensa a las asociaciones más intimidantes de los entornos educativos formales cuando se trata de aprender; y que (2) el lugar de trabajo como lugar de aprendizaje tiene un impacto importante en el incremento de las motivaciones de los alumnos y en el mejoramiento de los resultados en una gama de actividades relacionadas con el trabajo y personales que se encuentran dentro y fuera del entorno laboral.

Si bien esta investigación se centra esencialmente en el contexto del Reino Unido, la importancia del compromiso de los empleados en la alfabetización en el lugar de trabajo ha sido también examinada en el marco de una colaboración de investigación transnacional (Wolf y Evans, 2011), con resultados provenientes de Estados Unidos, Nueva Zelandia y Canadá que recalcan la importancia de los desarrollos a largo plazo de las competencias en materia de alfabetización así como la necesidad de reconocer la interacción del aprendizaje de alfabetización formal e informal (*ibid*). Dichos resultados sirven de base para otros estudios relacionados con las políticas educativas para las habilidades de los adultos en el aprendizaje en el lugar de trabajo tanto en Gran Bretaña como en el exterior.

Bibliografía

Edwards, R., Gallagher, J., Whittaker, S. (2006) *Learning Outside the Academy: International research perspectives on lifelong learning*, Abingdon and New York, Routledge.

Wolf, A. and Evans, K. (2011) *Improving Literacy at Work*. Abingdon: Routledge.

Ocho propuestas modestas de mayor focalización en la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) en el Programa de la Educación para Todos (EPT), por Kenneth King, Universidad de Edimburgo y NORRAG

Correo electrónico: Kenneth.King@ed.ac.uk

Palabras clave: EPT-Objetivo 3; habilidades y pobreza; entorno habilitante; competencias del sector informal; ETP basada en la escuela; financiación.

Resumen: estas ocho propuestas provienen de varias líneas de trabajo sobre desarrollo de habilidades que se han completado en los últimos 3 años. Tratan de extraer de estas líneas de trabajo algunas nuevas modalidades de pensamiento acerca del tema, algunos ámbitos prioritarios y temas desatendidos, temas clave y necesidades en materia de datos e investigación.

1. Hacia una clarificación conceptual de las habilidades

Podría decirse que una de las razones de la falta de avances en el análisis y vigilancia del objetivo 3 hasta el GMR 2010 fue la incertidumbre, tanto a nivel nacional como internacional, acerca del alcance vago de ‘programas de aprendizaje apropiado y de competencias para toda la vida’ en el texto original del Foro Mundial de Dakar (King y Palmer, 2008). El GMR 2010, por primera vez en la serie de volúmenes de la EPT, lo cambió todo: ahora se hacía foco mucho más en las habilidades técnicas y profesionales, y el desarrollo de habilidades que en las habilidades para toda la vida.

2. Desarrollo de habilidades para la reducción de la pobreza

Este tema tiene casi las mismas vicisitudes de mantra que las habilidades para la productividad, la competitividad y el crecimiento, y se ha vuelto difícil para los que forman políticas y los donantes ocuparse eficazmente de los programas competitivos de habilidades para la reducción de la pobreza, por un lado, y de las habilidades para el crecimiento, por el otro. Se ha prestado insuficiente atención, sin embargo, para saber si los más pobres y los grupos más marginados de la sociedad en realidad acceden a una educación técnica y profesional o a una formación profesional. Para los segmentos más pobres, los niveles de educación formal que tuvieron antes, malos y de baja calidad, impactan en su acceso a las habilidades técnicas y profesionales, tanto formales como informales, y a la adquisición de las mismas (RECOUP, 2011).

3. La educación y la formación técnica y profesional y el entorno habilitante

La adquisición de las habilidades difiere mucho de la del uso de las habilidades, y en particular para los más pobres que solamente pueden tener acceso a una educación básica de muy baja calidad. Aun para los menos pobres, en muchos países, la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas de alfabetización y cálculo aritmético en las escuelas primaria y secundaria inferior son de pésima calidad; de ahí que los cimientos de una educación profesional y más especializada ulterior sean sumamente endebles. Cabe agregar que a menudo la enseñanza de la educación formal técnica y profesional es tan mala que constituye un entorno inhabilitante de la

adquisición de habilidades. Pero más allá de las escuelas, el uso productivo de la educación o de las habilidades en el lugar de trabajo depende de la existencia de un ambiente dinámico o habilitante para su utilización, como señalara tan claramente el Banco Mundial en 1980 (Lockheed *et al*). De allí que no exista nada automático en cuanto al uso de las habilidades, ya sea de la alfabetización básica o de la formación profesional más especializada: ambas necesitan entornos económicos locales que les brinden su apoyo.

4. Formación en el sector informal o no organizado

Los servicios de formación fuera de la economía formal han sido ampliamente reconocidos como el principal camino para la adquisición y utilización de competencias en numerosos países. Y lo que se indica más arriba acerca del entorno económico habilitante rige directamente para este sector. Los formadores de políticas tienen mucha mayor conciencia de la escala de esta formación cuando se la compara a la ETP o EFTP formales, y les atrae el mero tamaño de la población joven involucrada en la adquisición de habilidades en esta parte del sector privado. Abundan los programas para formalizar lo que se podría llamar el lado formador del sector informal, incluidos los sistemas informales de aprendizaje de prácticas profesionales.

5. Educación técnica y profesional en la escuela

Se trata de un ámbito que sigue teniendo una considerable diversidad en distintas regiones, como lo reflejan las historias e influencias internacionales tan distintas que tiene como sustento. En primer lugar, la cobertura es totalmente distinta, como lo indica tan claramente el informe GMR 2010 (p.80). Hay zonas como Asia meridional, África Subsahariana y el Caribe (todas influenciadas, en una amplia proporción, históricamente por el Reino Unido), que tienen una muy baja cobertura de ETP en el total de la matrícula de la escuela secundaria. Así, Asia meridional y occidental, África subsahariana y el Caribe registran un 1%, 2% y 2% respectivamente de cobertura. Por otra parte, Asia Oriental, América Latina y Asia Central tienen el 11%, 10% y 11% respectivamente. Considerando que la formación profesional en el nivel secundario se va postergando cada vez más hacia el secundario superior, este conjunto de cifras demuestra una matrícula mucho menor que la que puede regir para la secundaria superior. (Véase asimismo el punto 6 a continuación). Por ejemplo, en 2007 China tenía por lo menos el 43% de sus alumnos de la secundaria superior matriculados en escuelas profesionales (Kuczera y Field, 2010: 13).

6. Mejoría y vigilancia de los programas fáciles de lograr con relación a la ETP y registro de las actividades más complejas en formación profesional y en el sector informal

Los sistemas de información de la EFTP, incluidas la vigilancia y la evaluación de la oferta, la demanda y la financiación de la EFTP, a menudo son deplorablemente inadecuadas en la mayoría de los países en desarrollo (King y Palmer, 2008). Existen aquí dos principales sesgos: primero un sesgo hacia la vigilancia de la ETP basada en las escuelas, por oposición a la formación profesional formal o informal, incluidos los programas de aprendizaje informal de un oficio; y el segundo sesgo es hacia los datos de la oferta que son más fáciles de recopilar. En el corto plazo, los datos de la oferta

de ETP ofrecida en las escuelas y las universidades tales como figuran en el informe GMR sin lugar a dudas se podrían mejorar.

7. Financiación de la ETP y la EFTP

En general, la corriente para movilizar fondos para la EFTP es mucho más débil que los esfuerzos para recaudar a favor de la escolaridad académica o de la educación superior. Por lo tanto no existe vía rápida para la EFTP. Existen algunas razones obvias para ello, incluida la falta de interés (y confusión conceptual) del objetivo número 3 de la EPT, la dificultad percibida de ocuparse de este sector y la frustración con respecto a intentos anteriores de financiar la EFTP. Paradójicamente, la EFTP ocupa un lugar mucho más prominente en los programas de trabajo tanto de los países en desarrollo como de los gobiernos de los países donantes – pero ello aún no se ha transformado en un movimiento de financiación patente.

8. Identificación de la condición de los jóvenes más pobres en la política global del desarrollo de habilidades

En muchos países, incluida gran parte de Asia Meridional, la razón por la cual son tan pocos los alumnos matriculados en instituciones escolares de ETP o EFTP fuera de la escuela propiamente dicha es que la mecánica principal utilizada para enseñar habilidades son las pasantías ofrecidas como empleo eventual, e ir paulatinamente eligiendo entre este alumnado, después de períodos de trabajo no remunerado o mal remunerado, a los que podrán trabajar con los *mistris*, o maestros, formados en el mismo sistema. En otras palabras, detrás de las cifras del 80 o 90% de nuevos empleos en el sector informal y no organizado de la economía, bien puede haber distintos sistemas de desarrollo de habilidades que estén funcionando, incluido el sistema masivo de adquisición de habilidades a través de la mano de obra eventual.

Varios de los países de Asia Meridional tienen en la actualidad los más grandes planes de su historia para la expansión de su fuerza laboral calificada, incluido el aprovechamiento de los que la India suele llamar el ‘dividendo demográfico’ de disponer de cantidades mucho mayores de jóvenes (convengamos que aún sin formación) que China u otros países orientales u occidentales. Bangladesh, Pakistán y la India también tratan de sacar provecho, a través de las remesas de sus ciudadanos que viven en el exterior, de la expansión planificada de millones de trabajadores emigrados. En la actualidad, la mitad de esos migrantes carece de formación, en el caso de Bangladesh, aunque se estima que con una formación otorgada antes de que emigren, los montos girados desde el exterior serán mucho mayores aún.

Estas tradiciones de millones de jóvenes que buscan adquirir habilidades a través de la mano de obra eventual, y a través de la migración tanto nacional como internacional, no rigen únicamente para Asia meridional sino también para América Latina, como se puede leer a partir de las reseñas que dan cuenta del trabajo informal y eventual disponible para aquellos jóvenes que tienen los niveles de educación más bajos en esa región. Teniendo a esos jóvenes en mente, será importante ir más allá de la retórica de la reducción de la pobreza mediante la adquisición de competencias y el crecimiento, y orientarse hacia enfoques más bien movilizados por la demanda para poder reconocer cómo las culturas y tradiciones laborales particulares ya afectan hoy profundamente a los jóvenes más pobres y más vulnerables.

[Se puede conseguir una versión anterior y más completa del presente artículo en el informe GMR 2012 de la EPT:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2012-ED-EFA-MRT-PI-06.pdf>]

Bibliografía

King, K. and Palmer, R., 2008. Skill for work, growth and poverty reduction. Challenges and opportunities in the global analysis and monitoring of skills. British Council and UK National Commission for UNESCO, London. Se puede bajar en inglés desde:

www.unesco.org.uk/uploads/SkillsforWorkGrowthandPovertyReduction-Sept08.pdf

Kuczera, M. and Field, S., 2010. Learning for jobs. OECD reviews of vocational education and training. Options for China. OECD, Paris.

Lockheed, M., Jamison, D. and Lau, L., 1980. Farmer Education and Farm Efficiency: A Survey. In King, T. (Ed.) Education and Income. World Bank Staff Working Paper No.402, Banco Mundial: Washington.

RECOUP, 2011. Palmer, R., Akabzaa, R., Janjua, S., King, K. and Noronha, C. (2011, forthcoming) Skill Acquisition and its Impact upon Lives and Livelihoods in Ghana, India, and Pakistan, in Colclough, C. (Ed) (2011, forthcoming) Education and Poverty in the South: Vol. 3 – Reassessing Education Outcomes, Education, Poverty and International Development Series, Routledge, London.

UNESCO, 2010. Education for All Global Monitoring Report 2010. Reaching the marginalized. EFA GMR, at UNESCO, París.